

Exégesis de la Enseñabilidad de la Investigación en Educación Superior bajo la Integración Didáctico-Cognitiva

Ysmery Pérez de Melo
ysmerydemelo@gmail.com
IUTEP - Portuguesa

Resumen

El objetivo de la investigación fue construir una exégesis de enseñabilidad de la investigación en Educación Superior bajo la integración didáctico-cognitiva. Asume los parámetros de la metodología cualitativa al adoptar el método hermenéutico y la entrevista. Los informantes estuvieron representados por docentes de la asignatura Proyecto de Investigación y sus respectivos estudiantes del Instituto Universitario de Tecnología del Estado Portuguesa (IUTEP). Con respecto a la interpretación de los datos, se apoyó en la técnica análisis de contenido, la cual evidenció elementos substanciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el referido instituto, que acoplados con una fundamentación ideológico-filosófica, pedagógica y axiológica, permitieron el surgimiento de la metódica didáctico-cognitiva emergente, identificada como exégesis, adaptada al campo de la enseñabilidad, de significativo aporte al conocimiento de las Ciencias de la Educación y a la Pedagogía, la cual reporta contemporaneidad, induce a la valoración del proceso investigativo y atisba sugestivos horizontes didácticos y cognitivos.

Palabras clave: Educación Superior; investigación; integración didáctico-cognitiva, Exégesis.

Exegesis of the Teachability of the Investigation in Superior Education under the Integration Cognitive-Didactic

Abstract

The objective of the investigation was to construct to a exegesis of teachability of the investigation in Superior Education under cognitive-didactic integration. It assumes the parameters of the qualitative methodology when adopting the hermeneutic method and the interview, where the informants were represented by teachers of the subject Project of Investigation and its respective students of the University Institute of Technology of the state of Portuguesa (IUTEP). With respect to the interpretation of the data, it's leaned in the technical analysis of content, which demonstrated substantial elements

of the processes of education-learning in the referred institute, that connected with a ideological-philosophical, pedagogical and mental founding, they allowed the emergent sprouting methodology didactic-mental, identified like exegesis, adapted to the field of the teachability, of significant contribution to the knowledge in Sciences of the Education and to the Pedagogy, which reports contemporarily, it induces to the valuation of the research process and sees suggestive didactic and mental horizons.

Key words: *Superior Education; investigation; didactic-mental integration; exegesis.*

Exêgêsis de L'enseignement de la Recherche en Éducation Supérieure sous L'intégration Didactique-Cognitive

Résumé

L'objectif de la recherche a été de construire une exêgêsis de l'enseignement de la recherche en Éducation Supérieure sous l'intégration didactique-cognitive. Il assume les paramètres de la méthodologie qualitative en adoptant la méthode herméneutique et l'entrevue, où les informateurs ont été représentés par enseignants de la matière Projet de Recherche et ses étudiants respectifs de l'Institut Universitaire de Technologie de l'État de Portuguesa (IUTEP). En ce qui concerne l'interprétation des données, il s'est appuyé la technique analyse de contenu, laquelle a démontré des éléments substantiels des processus d'enseignement-apprentissage dans l'institut mentionné, qui reliés avec des fondements idéologique-philosophiques, pédagogiques et axiologique, ils ont permis le surgissement de ce qui est méthodique didactique-cognitive émergente, identifiée comme exêgêsis, adaptée au domaine de l'enseignement, d'apport significatif à la connaissance des Sciences de l'Éducation et à la Pédagogie, laquelle reporte des aspects contemporains, induit à l'évaluation du processus d'investigation et observe des horizons didactiques et cognitifs suggestifs.

Mots clef: *Éducation supérieure; recherche; intégration didactique-cognitive; exêgêsis.*

El objeto de estudio en su contexto

A los fines de responder al proceso de cambio que mundialmente se produce, la educación, forjadora del futuro de las sociedades humanas, tiene la responsabilidad de asegurar la creación del nuevo conocimiento. En este sentido, las universidades requieren de transformaciones en sus estamentos, currícula y hasta en sus acontecimientos didácticos en virtud de desafiar este reto; por lo que apuntala al logro del desarrollo tecnológico y en consecuencia, contribuye con la transformación social.

En lo que a didáctica se refiere, este reto implica, entre otras acciones, una enseñanza universitaria garante de aprendizaje efectivo, donde se dote al aprendiz de la adquisición, almacenamiento y/o

utilización de la información de manera adecuada, con la intención de acceder a nuevos conocimientos y transferir su uso a situaciones diferentes. De hecho, que la enseñanza es un proceso externo al estudiante, que se da “cuando el docente se pone en contacto con un individuo o grupo de individuos, con el propósito de que estos últimos adquieran nuevos conocimientos, destrezas y actitudes” (UNA 2001, p.107). El aprendizaje, por su lado, es también un proceso, pero interno del estudiante, referido a “una dinámica interrelación entre el hombre y su medio, a distintos niveles de complejidad, donde lo más importante no es la adquisición como mera asimilación, sino la posibilidad transformadora que surge de la interrelación” (Acosta 1990, p. 23).

La enseñanza como proceso pedagógico es dirigida por el docente, quien asume una manera particular de comportamiento o estilo que marca la eficacia de la tarea y el clima de la clase y ambos van de la mano. No es fácil categorizar estilos docentes sin entrar en disquisiciones terminológicas propiciadas por autores y tendencias investigadoras, dado que es difícil encontrarlos puros. Entre otros, Biggs (1976) considera que pueden ser autoritarios, tolerantes y democráticos según la relación con los estudiantes y de acuerdo con Rogers (1984), se identifican como directivos y no directivos.

Consecuentemente, en el proceso de aprendizaje cada estudiante tiene su manera o estilo de hacerlo, lo cual para Dunn y Dunn (1984) significa que “los sujetos tienen particularidad individual de aprender relacionada con los estímulos ambientales, emotivos, sociológicos y físicos”. (p.10). Y de acuerdo con Witkin y Goodenough (1991) constituyen “el constructo hipotético desarrollado para explicar parte de los procesos que median entre el estímulo y la respuesta, incluyendo los aspectos cognitivos y no cognitivos o afectivo-dinámicos del individuo” (p. 11) y los agrupa como dependientes de campo e independientes de campo, los cuales se corresponden con “una expresión de la diferenciación psicológica” (p. 26) del sujeto que aprende.

Por otro lado, en lo que respecta a la enseñanza de la investigación en el nivel de Educación Superior, se requiere, para funcionar adecuadamente, una correspondencia entre el estilo docente y el estilo cognitivo, lo cual redundará positivamente en lo enseñado y,

por consiguiente, en lo aprendido. Al respecto, la UPEL (1998) apunta que de acuerdo con esta válida forma de funcionamiento:

...se puede fácilmente comprobar, el mutuo condicionamiento de las conductas de los docentes y los estudiantes. Desde luego, enfatizar uno u otro término de la interacción –docente o estudiante- no significa que la actividad de uno suponga la no actividad del otro; existe una complementariedad de los roles. Toda actividad de enseñanza del docente implica actividades por parte de los estudiantes. (p. 94)

Es por ello, que el modelaje asumido por el docente en el momento de conducir la enseñanza, se traduce en esa manera particular o estilo para enseñar. Mientras que en el estudiante se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propia manera de aprender.

En esta publicación se pretende mostrar la forma actual de enseñar la investigación y ofrecer un repensar traducido en el orden de transformación didáctica en las universidades, lo cual pudiera alcanzarse si se lograra una interacción entre la manera de enseñar y la de aprender. En este orden de ideas, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de Educación Superior serían más efectivos si los docentes se adaptasen al estilo cognitivo de los estudiantes y viceversa o se lograra una integración didáctico-cognitiva, a fin de optimizar los acontecimientos pedagógicos.

Es el caso de que lo ideal pudiera centrarse en una metódica de enseñabilidad diferente, basada en la integración de esos estilos, dirigida básicamente a propiciar la incentivación hacia la búsqueda de información, inducir la valoración del proceso investigativo, favorecer atractivos horizontes cognitivos en el estudiante y, por consiguiente, el fortalecimiento de los referidos procesos.

La situación específica de la enseñanza de la unidad curricular *Proyecto de investigación* en el IUTEP, permite reportar la forma de desarrollar el acto pedagógico relacionado con el proceso investigativo, utilizan clases magistrales, asesorías individualizadas, asignación, revisión y entregas parciales de informes en correspondencia con los patrones docentes y normativos de la institución. No obstante, los

docentes poseen estudios de maestría donde adquirieron elementos teóricos y metodológicos de la investigación, pero no la pedagogía para enseñarla.

Con respecto al proceso de aprendizaje se observa que algunos estudiantes realizan actividades de consulta, informes y otras, en función de las orientaciones del profesor. Es conveniente resaltar que una mayoría espera instrucciones del docente, asisten a las asesorías para llevar a cabo la elaboración de esos informes y cumplen directrices del profesor.

De esta manera, pareciera precisarse que no hay una correspondencia entre el estilo docente y el estilo cognitivo, dado que al efectuarse el proceso de enseñanza-aprendizaje se consideran otros elementos que se deben a directrices y no a aspectos de engranaje que garanticen el cumplimiento de la complementariedad requerida.

Teoría referencial

La educación es función primordial de los grupos sociales en su proceso de formar nuevas generaciones, mantener, conservar y fortalecer el patrimonio cultural de la humanidad. Al respecto, esta visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación, bajo otra óptica, se avizoran en función de un proceso de integración en el cual docentes y estudiantes propician espacios de aprendizaje compartidos, muestren sus sistemas de valores y creencias, iluminando su aprehensión de la realidad y la búsqueda de la verdad. Idea que se sustenta en lo pautado por la UNESCO (1997) quien arguye que las instituciones deben responder a las políticas de cambio y desarrollo en la Educación Superior, entre las cuales resalta lo siguiente:

La renovación de la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Superior resulta indispensable para mejorar su pertinencia y su calidad. Para ello es necesario establecer programas que fomenten la capacidad intelectual de los estudiantes, mejorar el contenido *interdisciplinario* y *multidisciplinario de los estudios* y aplicar métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de

la experiencia de aprendizaje, en especial teniendo en cuenta los rápidos avances de la información y la comunicación (p.9). (Subrayado de la autora).

En consecuencia, se requiere del proceso pedagógico que promueva el logro de nuevos aprendizajes en el individuo y estimule la adquisición de conductas favorables hacia el conocimiento de la tecnología, y en corolario, contribuya a una formación holística, la cual concibe al ser humano como un ente con posibilidades de atender las demandas societales; posición orientada a admitir una opción de integración didáctico-cognitiva con la intención de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación.

De esta manera, resulta necesario buscar metódicas de enseñabilidad que atiendan las demandas cognitivas presentadas en los cambiantes escenarios educativos actuales, puesto que la realidad pedagógica, como modeladora del hombre, no es estática.

En ese orden, Suchodolski (1971) opina lo siguiente:

Contemplar el pasado desde el punto de vista pedagógico significa otear de qué manera el hombre se formó en el mismo y de qué manera supo rebasar sus propios límites; contemplar el presente desde el punto de vista pedagógico significa concebir el hombre a través del conflicto de los factores que lo crearon y de las tareas con las que se enfrenta en la actualidad, mirar hacia el futuro significa descifrar las nuevas posibilidades y las nuevas exigencias que habrán de surgir ante los individuos en sus nuevas condiciones de existencia. (p. 14)

Esta reflexión admite ubicarse en el hecho de considerar que el acto didáctico demanda de alternativas de enseñabilidad que permitan pedagógicamente asistir problemas existentes y a su vez, sirvan para enfrentar situaciones futuras. De aquí, la importancia de madurar la idea de la enseñanza como garante de la modificación de conducta, a reflejarse en el pensar, sentir y actuar del aprendiz. De ahí que esta opción de enseñanza se dirija a minimizar los factores claves que dificultan el aprendizaje señalados por Ríos (2001) como “fallas del contexto, patrones de comportamiento, deficiencias cognitivas y factores afectivos y motivacionales” (pp. 25-43).

En opinión compartida por diversos teóricos, se apunta que las actividades específicas de acción pedagógica se realizan con la intención básica de lograr el aprendizaje, sin embargo, existen factores que influyen al restringir la posibilidad de obtenerlo. Entre otros se citan los de carácter externo, la actitud del docente, condiciones ambientales, estrategias, estímulos e información que se enseña, tiempo de las explicaciones; y los internos resaltan, vinculados al aprendiz, la motivación, recursividad cognitiva, disposición, aptitud.

En el sentido de diferenciar los estilos docentes, Rogers (1984) los clasifica en directivos y no directivos; siendo los primeros menos paternalista en sus interpretaciones y creencias, escuchan con mayor atención, aceptan más fácilmente y perciben sin temor ideas innovadoras, tienen menos necesidad de recurrir a las reglas administrativas y sus decisiones se basan más en el mérito, hablan con claridad, dado que sus comunicaciones están orientadas hacia un objetivo explicitado ampliamente y no hacia una encubierta autoprotección, establecen relaciones más humanas y democráticas, aprovechan los recursos y se comunican en forma realista. Mientras que los segundos muestran características opuestas tales como no son tolerantes, acepta con temor ideas renovadoras, son normativos, se comunican con dificultad y tardan para relacionarse en los grupos.

Los estilos de aprendizaje para Witkin y Goodenough (1991) más utilizados son “la dependencia” y la “independencia en relación con el ámbito” (p. 204). Los dependientes funcionan con un mayor grado de autonomía en sus relaciones interpersonales, asumen responsabilidades e independencia para aprender con iniciativa y confianza en sí mismos, acertada capacidad de precisión, acceso rápido a la información, desarrollo efectivo de las funciones verbales, ubicación espacial y temporal acertada. Mientras que los independientes muestran características opuestas: marcada dependencia, inseguridad al enfrentar situaciones, dificultades para interactuar socialmente, se conforman con la información que otros le proporcionan. Es decir, las personas dependientes de campo comparadas con las independientes de campo, según Witkin y Goodenough (ob. cit), “muestran más competencias interpersonales; por el contrario las personas independientes de campo muestran mayor habilidad en la reestructuración cognitiva” (p.89).

En esta postura se asume que la integración didáctico-cognitiva apuntala el proceso de aprendizaje como un factor clave en la enseñanza, dado que el aprendiz dispone, entre otros elementos, de ciertas habilidades intelectuales y posee particulares métodos para atender, almacenar y procesar la información, que si se consideran en el momento de enseñar la investigación, coadyuvarán al éxito del acontecimiento didáctico.

Metodología

Se inscribe en la metodología cualitativa y asume la orientación del método hermenéutico, cuyo origen se encuentra en la interpretación bíblica o exégesis. Según Hurtado y Toro (2001), el término hermenéutica se deriva del griego *hermeneuein*, que significa interpretar, lo que permitió signarla como “exégesis”. Las fuentes de información estuvieron representadas por cinco (05) docentes administradores de la asignatura Proyecto de Investigación y cinco (05) de sus estudiantes del IV semestre, lapso 2006-I en el IUTEP, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada. Para complementar el proceso de recolección de datos, se utilizaron instrumentos de registro tales como cámara filmadora, cámara fotográfica, grabadora y libro de anotaciones.

Resultados

En esta sección la interpretación de la información obtenida de las teorías de entrada, documentos, normativas y de las entrevistas realizadas a los informantes claves se hizo en función de una triangulación de fuentes y permitió descubrir la teoría en uso de los actores, docentes y estudiantes.

En este sentido, los docentes muestran direccionalidad del proceso de enseñanza de la investigación, al proporcionar contenidos, normas y hasta modelos para orientar la elaboración de informes, lo cual genera dependencia y coarta la creatividad, por cuanto se acostumbra al aprendiz a copiar de otros y no a producir de acuerdo con sus ideas e imaginar situaciones, lo que estimula la independencia y autonomía en él como Ser humano. Es decir, en el IUTEP existe predominio de docentes que enseñan investigación de una manera particular

ajustada a los criterios del estilo directivo; lo cual origina conductas dependientes en los estudiantes.

Los estudiantes, por su lado, muestran conductas con rasgos de subordinación por el apego manifiesto al seguimiento de instrucciones metodológicas, utilización de guías de apoyo y modelos sugeridos. Así como también la declarada satisfacción por la administración de la cátedra en clases magistrales o marcada presencialidad de un ductor del aprendizaje, lo cual se traduce como una contraposición a los signos de independencia señalados anteriormente.

Esta realidad presentada permite plantear la posibilidad de desarrollar una metódica de enseñabilidad de la investigación que se traduzca en beneficios recíprocos para docentes y aprendices, fundamentada en la condición de interacción didáctico-cognitiva donde los procesos de enseñanza y aprendizaje sean verdaderamente complementarios; razón por la cual se derivó una exégesis de la enseñabilidad de la investigación en la Educación Superior basada en la integración didáctico-cognitiva.

Exégesis de la enseñabilidad de la investigación en Educación Superior bajo la integración didáctico-cognitiva

La enseñabilidad de la investigación necesita estar apoyada en conceptos o teorías pedagógicas. Por esta razón fundamental, los nuevos esquemas de funcionamiento didáctico vienen a presentarse como alternativas emergentes que coadyuvan a fortalecer la dinámica cognoscitiva del aprendiz. Dado que la pedagogía, a criterio de Flores y Tobón (2001), “tiene como misión y principio autorregulador comprender y producir *formación* humana de los estudiantes” (p. 13). Esta nueva realidad aspira *formar*, en el sentido de inducir en el aprendiz la fijación, asimilación e internalización de valores hacia la actividad investigativa.

Esta exégesis de enseñabilidad generada se considera teoría pedagógica puesto que cumple con los criterios de elegibilidad pedagógica de Flores (op.cit) y ofrece, entre uno de sus aportes, un significativo enriquecimiento a la diversidad conceptual de las teorías

didácticas existentes, producto de las evidencias encontradas en el proceso de enseñanza de la investigación en el IUTEP de Acarigua Estado Portuguesa.

Esta exégesis de la enseñabilidad de la investigación en Educación Superior bajo parámetros de integración didáctico-cognitiva, se concibió como una estructura teórica basada en la fundamentación ideológico-filosófico, pedagógico y axiológico, complementada con representaciones holográficas parciales y desarrollada operativamente, en función de un proceso de gerencia didáctico-cognitiva.

Objetivo general

Fortalecer el proceso de enseñabilidad de la investigación en la Educación Superior mediante la integración didáctico-cognitiva.

Objetivos específicos

- Adecuar fundamentos ideológico-filosóficos que permitan a la nueva metódica emergente la conducción del proceso de enseñabilidad de la investigación en la Educación Superior.
- Proponer la tríada pedagógica derivada de los enfoques pedagógicos constructivista, cognitivista y social como elementos ductores del proceso de enseñabilidad de la investigación en la Educación Superior.
- Incorporar la axiología como factor coadyuvante de la integración didáctico-cognitiva para el fortalecimiento del proceso de enseñabilidad de la investigación en la Educación Superior.
- Proponer la operatividad de la pedagogía emergente en función de un proceso de gerencia basado en la integración didáctico-cognitivo para el fortalecimiento del proceso de enseñabilidad de la investigación en la Educación Superior.

Fundamentación ideológico-filosófica-pedagógica-axiológica

Asume la fundamentación ideológica-filosófica, por cuanto se centra en el modo de enseñanza de los docentes y en el modo como aprenden sus estudiantes, en una situación particular de carácter pedagógico como lo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la

investigación. Asimismo, requiere de un apoyo filosófico ordenador, por cuanto se refiere a la manera de cómo enseñar investigación, que involucra a docente y estudiantes, considerados seres humanos. En este sentido, Rivas (2001) afirma que “el hombre no ha de conquistar su esencia pero tiene la misión de realizarla a través de la educación bien sea de manera espontánea o institucional” (p. 55).

En este contexto, es conveniente destacar la posición asumida por Brameld, citado por Colmenares (1999), sobre el reconstruccionismo y específicamente sobre la educación formal, al afirmar que “la escuela puede y debe cambiar su perfil tradicional y convertirse en frente de innovaciones sociales” (p. 33). Con apoyo en el reconstruccionismo como corriente filosófica, surge la exégesis, por cuanto es necesario que se fortalezcan, cambien, transformen o reorienten la enseñabilidad y, en consecuencia, el aprendizaje de la investigación, para hacer del acontecimiento didáctico un elemento que permita no sólo mejorar su calidad, sino promover en el estudiante como ser humano la conformación de principios democráticos, actitud crítica y reflexiva en la sociedad.

Los aportes del humanismo constituyen otra tendencia filosófica de soporte, por cuanto coadyuva con el mejoramiento de la calidad del acontecimiento didáctico donde participan seres humanos, dado que considera los estilos docentes y estilos cognitivos en el proceso de enseñabilidad de la investigación. Al respecto, bajo la nueva manera didáctico-cognitiva de conducir este proceso, se propiciará en el estudiante la adquisición de destrezas, valores y habilidades para vivir en democracia por medio del desarrollo de una cultura participativa.

La exégesis de la enseñabilidad de la investigación didáctico-cognitiva se concibe pedagógicamente como una valiosa alternativa de combinación para el funcionamiento docente-estudiante en función de fortalecer la enseñabilidad de la investigación en contextos universitarios. Básicamente, dirigida a la manera o estilo como el docente debe realizar la enseñanza, dado que este proceso, por ser de carácter externo, podrá ser controlado, planificado y ejecutado de acuerdo con los intereses e intenciones de quien lo hace. En este sentido, está orientada a inducir o favorecer el proceso de aprendizaje por ser interno en el aprendiz y por la razón fundamental,

que la enseñanza no lo produce absolutamente, o al menos no lo garantiza.

Enfoque pedagógico cognitivista

La pedagogía cognitivista plantea la importancia del aprendizaje centrado en el aprendiz, por cuanto parte del hecho que lo logra desde su recursividad cognitiva. En este enfoque se da menos significado a la situación de control realizada por el docente y se hace énfasis a las posibilidades del aprendizaje independiente por parte del estudiante. Por esta válida razón, en la exégesis se plantea un proceso pedagógico en el cual el estilo docente al *enseñar la* investigación deberá inducir a que el estilo cognitivo del estudiante, básicamente se centre en actuar a su ritmo, ser autónomo y decida su progreso (UNA, 2001).

Enfoque pedagógico social

El propósito esencial de la pedagogía social se corresponde con las aspiraciones de esta exégesis, por cuanto se refiere a “la formación multifacética de las capacidades de los estudiantes para pensar y resolver problemas reales de la comunidad” (Flores y Tobón 2001:22). Parte del hecho de que los aprendices desarrollan el proceso de aprendizaje de manera progresiva y secuencial. En esta nueva manera de ver la realidad de enseñabilidad de la investigación, se asumen como acciones sociales básicas la cooperación, interacción, comunicación y discusión en las actividades de enseñanza a fin de propiciar el desarrollo del trabajo productivo y la conciencia crítica, moral e intelectual.

La exégesis adopta los criterios de la pedagogía social, por cuanto, a criterio de Flores y Tobón (Ob. cit) se:

...configura por unos procesos socioculturales denominados enseñanza (incluidos el aprendizaje, el currículum y la gestión escolar), varias series de conceptos y teorías que procuran entender y mejorar tales procesos, varios métodos de investigaciones afines a los métodos de las ciencias sociales pero adaptados al objeto de estudio de la pedagogía y unas fronteras abiertas frente a los aportes y conceptos de las “ciencias de la educación”. (p. 23)

Vale decir, este apoyo de la exégesis en la pedagogía social se traduce en un estilo docente basado en la aplicación de estrategias, condiciones de enseñabilidad, experiencias de aprendizaje y métodos de construcción de una nueva manera de conducción didáctica, dirigida a lograr ese engranaje que debe existir entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación; es decir, el estilo docente en consonancia con el estilo cognitivo, lógicamente que el primero será factor impulsor de dicho engranaje, por la razón fundamental de contar con las destrezas pedagógicas y la posibilidad de controlar situaciones como rector del proceso.

Enfoque pedagógico constructivista

En razón de reportar otro de los fundamentos de esta exégesis como pedagogía emergente para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de investigación, se ofrece el constructivismo el cual, de acuerdo con Piaget (1972), refiere lo siguiente:

El ser humano va a construir una serie de estructuras caracterizadas por ser inclusivas, así un nivel de conocimiento que sigue a otro incluirá siempre una reestructuración del anterior. En este proceso para la construcción del conocimiento el otro extremo implica que cualquier nivel constituye un equilibrio transitorio, abierto siempre a nuevas posibilidades, el sujeto realiza una construcción de lo que no existía antes, siendo el único responsable de lo que construye y transforma al interactuar. (p.103)

Piaget (ibid) refiere que para hacer posible la construcción del conocimiento es necesario que se estimule el esquema del estudiante, el cual constituye la estructura cognitiva por medio de la cual el sujeto se adapta y organiza los estímulos del ambiente. En tal sentido, los procesos cognitivos responsables de que el esquema cambie son la asimilación y la acomodación. El primero, permite que la persona integre nuevos aspectos perceptuales o estímulos, dentro de los esquemas existentes y, el segundo, hace posible la creación de otros modelos a la modificación de los viejos, ambos son necesarios para el desarrollo cognitivo del individuo.

En consecuencia, esta pedagogía emergente avizora un estilo docente dirigido a dotarse de creatividad e inventiva para obtener acontecimientos didácticos que logren, propicien o induzcan en el estilo cognitivo del estudiante, la asimilación, integración y por consiguiente, nuevos esquemas o modelos de funcionamiento en cuanto al aprendizaje de la investigación. Si el docente es creativo, él lo será igual, por cuanto el aprendiz copia modelos.

De esta manera, se vislumbra la obtención de un aprendizaje significativo, por engranaje del estilo docente de quien enseña la investigación y el estilo cognitivo del estudiante que aprende esta disciplina, dado que si el acto pedagógico propicia “autonomía”, el aprendiz “decidirá cuándo y cómo” incorporar a su estructura cognitiva la información, relacionada con los conocimientos que posee, para una eficaz adquisición, retención y recuperación de ideas más fácil por implicar el uso de estructuras y elementos previamente adquiridos que funcionan como anclas respecto al nuevo material, por semejanza y contraste.

La interacción didáctico-cognitiva implica una modificación mutua, asimilación entre lo tradicional y lo novedoso, de forma tal que el aprendizaje significativo aumente la capacidad de la recursividad cognitiva del estudiante para recibir nuevas informaciones, conecte con la existente, relacione con las similares, establezca conexiones y así, hacerlo más fácil.

Bajo estos señalamientos puede establecerse que en el principio cognitivista se sume la posición constructivista, lo cual tiene soporte en Aristiguieta, citado en López (2003), quien expresa que mediante interacciones constructivas con objetos del medio, el estudiante va desarrollando sus habilidades y se convierte en un ser autónomo, moral, social e intelectual. Vale decir, significa que el proceso de interacción de los seres humanos está mediatizado desde que nace por la cultura y permite el desarrollo de algunos procesos psicológicos superiores que caracterizan la especie humana como el lenguaje y anticipación del futuro.

Desde esta óptica, Ríos (2004) señala que:

...el estudiante se convierta en un aprendiz autónomo, con criterios personales y juicio crítico, para lo cual es decisiva la reflexión sobre lo que hace y sobre su propio aprendizaje, de tal manera que logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, convirtiéndose esta tarea en una aventura personal en la que a la vez que descubre el mundo exterior, profundiza en el conocimiento de sí mismo. (p. 22)

Es decir, el espacio de acción pedagógica está consustanciado con la construcción de aprendizajes vinculados con las demandas del aprendiz.

La exégesis de la enseñabilidad se apoya en el enfoque de la teoría constructivista, por cuanto se apunta a la orientación del proceso de aprendizaje de la investigación basado en la integración y construcción de nuevos conocimientos, ejercitación de las operaciones propias del acontecer científico.

Esta teoría constructivista sirve de apoyo a la exégesis por cuanto sostiene la idea de adoptar un estilo cognitivo del estudiante centrado en la condición de protagonista nuclear de su propio aprendizaje y el docente, como ente facilitador, mediador y garante de un proceso didáctico armonioso-efectivo y por ende, la consecución del desarrollo integral de un hombre innovador.

En el mismo sentido de ordenadores de esta exégesis de la enseñabilidad para la integración de los estilos docentes y cognitivos de aprendizaje, el docente que enseñe la investigación deberá poseer, entre los elementos ductores del proceso, una concepción científica del mundo, imaginación pedagógica y capacidad didáctica, académica, perceptiva, expresiva y comunicativa, es decir, transdisciplinaria.

El estilo de este docente debe fundamentarse en criterios pedagógicos claros para seleccionar y variar las estrategias de enseñanza en función de fortalecer el autoaprendizaje, a fin de favorecer la confianza en el estudiante, lo cual estimula su independencia y autonomía, y por ende, le permitirá formarse como un ciudadano con posibilidades de participar libremente en la solución de problemas de su entorno.

El proceso de enseñabilidad dirigido por un docente creativo y optimista fortalecerá, en gran medida, la consecución de un aprendizaje efectivo de la investigación, porque este modelo de conducta influirá en sus estudiantes, en el sentido de propiciar la adquisición de conductas “de su dador” y, en consecuencia, tendrá la posibilidad de producir e inventar, lo cual constituye elementos claves en el proceso de aprendizaje.

Las actividades didácticas para enseñar investigación implícitamente deben considerar estímulos para la competencia, seguridad y ganadas a propiciar la conexión necesaria con un aprendizaje eficaz. Esto podrá inducir a actuaciones de participación espontánea y afianzar la confianza para conducir al aprendiz al éxito del acto de aprender.

Una de las estrategias a considerar en el arsenal didáctico del docente que enseña investigación lo constituye la planificación, asignación y supervisión de las actividades de aprendizaje por medio de la estrategia de asesorías individualizadas, las cuales permiten revisar productos cognitivos, retroinformar y particularizar la enseñanza.

Los factores o condiciones del aprendizaje pueden relacionarse con el sujeto, materiales, ambiente y métodos. En este caso, la visión que se expone considera válida la opción de seleccionar los tres últimos factores, por cuanto, el primero difícilmente permite ser total o parcialmente controlable. En cambio el resto admite a un docente que enseñe investigación, idear experiencias agradables, motivantes y significativas para la interacción humana, lo cual favorece el aprendizaje en el estudiante.

En el proceso de enseñanza de la investigación se deben inventariar las capacidades de percepción propias de cada estudiante y luego introducir en las actividades didácticas una diversidad de recursos optativos que pueda emplear para que cada quien aprenda a su manera. Estas consideraciones de la individualidad del aprendizaje de la investigación, además de proporcionar al estudiante la posibilidad de administrar tiempo, materiales y otros elementos, le permiten hacer una estimación racional de su recursividad cognitiva.

El docente que enseña investigación podrá presentar materiales de manera estructurada y lógica, dado que es más fácil asimilar, comprender y recordar lo que se ofrece separadamente y en orden. El aprendizaje es más rápido si se presenta un contenido de estructura atractiva y una significativa información.

El trabajo en equipo tiene probada efectividad, de ahí que pudiera ser otra opción a ser utilizada por los docentes que enseñan investigación. Esta técnica de enseñanza viene a constituirse como una posibilidad de adquirir productividad compartida y negociar aprendizaje, lo cual facilita por un lado, la orientación docente como mediador y por el otro, fomenta la cooperación y la confianza en los estudiantes.

Bajo esta perspectiva los docentes que enseñen investigación deberán hacerlo con naturalidad, considerar a los alumnos, aceptar sus individualidades y propiciar independencia para la ejecución de tareas, con una probabilidad cierta, propiciarán la autenticidad, confianza y aceptación del estudiante, lo cual será un elemento clave en el éxito del aprendizaje (Rogers, 1984; Witkin y Goodenough, 1991).

En este orden, un docente que en sus actividades didácticas relacionadas con la investigación induzca a la autovaloración, autonomía y objetividad, estará en camino a constituir un proceso efectivo para aprender a investigar, por cuanto fortalecerá en la conducta del aprendiz confianza y libertad para interactuar, comunicarse, compartir, adquirir compromisos, aceptar la opinión de los demás y llegar al consenso, lo cual contribuirá, de alguna manera, a afianzar los valores que direccionan su independencia cognitiva.

Tomando en cuenta las sugerencias de esta visión, el profesor que enseñe investigación debe diseñar su curso de manera que el proceso de aprendizaje sea de alta exigencia académica y conduzca al desarrollo de habilidades, actitudes y valores, de tal manera que desarrolle destrezas investigativas y que, a la vez, fortalezca el proceso de aprendizaje, logrando en este recíproco enriquecimiento, un mayor desarrollo personal y compromiso con su propio aprendizaje, lo cual responderá positivamente a una reivindicación cognitiva.

Esta pedagogía emergente exige para enseñar investigación de un docente investigador, a fin de mostrarse como modelo a los aprendices, por cuanto no se puede enseñar lo que no se practica. Para propiciar fundamentalmente la incentivación a la búsqueda de información, inducir a la valoración hacia el proceso investigativo y propiciar atractivos horizontes cognitivos en el estudiante, el docente debe practicarlos.

En este sentido, para enfocar el proceso de enseñabilidad de la investigación, se debe considerar un elemento clave centrado en los docentes y su manera o estilo de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el escenario social en el que se desarrolla. Al respecto, esta exégesis se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el acto didáctico y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los docentes descubran por sí mismos su estilo de enseñar y los métodos de enseñanza más eficaces, puesto que intentar descubrir métodos por “ensayo y error” es un procedimiento ciego y, por tanto, innecesariamente difícil y antieconómico (Ausubel, 1980).

En el estudio del aprendizaje humano se ha ido advirtiendo cada vez con mayor claridad que las teorías deben perfeccionarse. En este sentido, los tres principios válidos a considerar en la planificación del docente, se presentan con miras a ser interpretados a la luz de los modernos enfoques. La contigüidad es un principio que se refiere al hecho que los estímulos ofrecidos en el acontecimiento didáctico para que el estudiante responda, deben presentarse en proximidad temporal con la respuesta deseada. La repetición indica que la situación estímulo y respuesta debe repetirse o practicarse para que el aprendizaje mejore y se retenga. El reforzamiento, de acuerdo con este principio, el aprendizaje de un acto nuevo se fortalece cuando va seguido de inmediato por un acto viejo que el aprendiz ejecuta con facilidad.

El acto del aprendizaje en sí requiere que haya elementos tales como conductas de entrada, potencialidades intelectuales o estados internos adquiridos previamente, motivación, actitud de confianza y disposición para aprender. En el aprendiz adulto, puede darse el

proceso de autogestión de estos elementos, apoyado en un evento didáctico fundamentado, dirigido por el docente en la estimulación y reciprocidad.

La integración didáctico-cognitiva con la intención de fortalecer del proceso de la enseñanza-aprendizaje de la investigación abre espacios académicos para la combinación de los principios de disciplinariedad, interdisciplinariedad, pluridisciplinariedad y transdisciplinariedad, lo que para Nicolescu (2001) constituyen las cuatro vertientes del conocimiento.

La pedagogía emergente asume la disciplinariedad, en la condición de referirse a la enseñabilidad de la investigación como exclusividad de intención didáctica en este nivel de educación superior. La interdisciplinariedad se traduce en la relación que se requiere con otras cátedras auxiliares de las acciones propias de esta disciplina. La pluridisciplinariedad se adopta en el sentido de considerar en la enseñanza de la investigación insumos, problemáticas y procesos de las demás áreas del currículo para desarrollarlos o resolverlos por la vía de las acciones investigativas y la transdisciplinariedad se considera en el aprendizaje orientado hacia la ejecución de investigaciones en función de atender las demandas del entorno circundante del aprendizaje como respuesta a los procesos sociales.

Fundamentación axiológica

La exégesis de la enseñabilidad de la investigación bajo la integración didáctico-cognitiva tiene los siguientes principios ordenadores axiológicos referido a la visión holística, carácter democrático, equidad académica, honestidad recíproca, responsabilidad crítica y solidaridad compartida.

Visión holística

La visión holística se refiere a la condición de ofrecer un enfoque global u holístico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación para así propiciar en el estudiante elementos de adecuación al moderno mundo globalizado y tecnológicamente avanzado. Es decir, entender la realidad desde el punto de vista de las múltiples interacciones que suponen los hechos o acontecimientos

que se suceden. Esta concepción integradora se refiere a estudiar eventos completos o totales, en su conjunto, en su complejidad, por cuanto así pueden precisarse sus particularidades e interacciones y que, por lo regular, no se aprecian si se estudian por separado (Barrera 1991).

Carácter democrático

El carácter democrático de esta exégesis se constituye como elemento reforzador del valor referido al ejercicio del poder fundamentado en la voluntad colectiva de los aprendices que garantice autonomía, libertad, equidad y derecho a la participación en el proceso de aprendizaje de la investigación, lo cual coadyuvará en la formación de un ciudadano con cultura participativa en los grupos a los cuales corresponda actuar.

Equidad académica

La nueva manera de concebir la realidad del hecho pedagógico concibe la integración didáctico-cognitiva como un hecho didáctico basado en la disposición docente de otorgar las mismas oportunidades en igualdad de condiciones a todos los estudiantes de la investigación sin desmedro del reconocimiento de sus méritos o particularidades. En tal sentido, se llevará a cabo un acto pedagógico donde los aprendices tendrán las mismas opciones para desarrollar y ejercitar sus potencialidades a nivel individual y colectivo, sin ser objeto de discriminación por razón de sexo, raza, edad, o creencia religiosa.

En el acto pedagógico bajo este enfoque los docentes realizarán actividades didácticas que permitirán a los estudiantes la promoción, protección y defensa del beneficio de todos como integrantes de grupos. Lo que implica establecer consensos y normas que garanticen el cumplimiento de acuerdos generales por encima del bien particular, dado que quienes participan, se comprometan a desempeñarlos y crean convenios grupales favorables para su cabal cumplimiento o la sanción a su trasgresión.

Honestidad recíproca

La exégesis de la enseñabilidad de la investigación plantea axiológicamente la condición de actuar conciente e intencionalmente de manera veraz conforme a los valores universales, incluso en aquellas ocasiones que impliquen riesgos o intereses particulares. En este orden, se generan ordenadores de confianza y credibilidad interna y externa relacionados con la honestidad intelectual necesaria en todos los ámbitos de la actividad investigativa universitaria.

Responsabilidad crítica

Una condición de la exégesis de enseñabilidad didáctico-cognitiva está signada por el compromiso compartido, fundamentado en la decisión y actuación de docentes y aprendices de la investigación donde la asignación y correspondiente ejecución de tareas prevalezca la posibilidad de asumir posturas que permitan defender los valores que como ser humano sientan transgredidos.

Solidaridad compartida

La exégesis fortalecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación, por cuanto los actos pedagógicos están basados en la sensibilidad por comprender e interpretar la realidad circundante de los estudiantes, con miras a la actuación como entes activos del referido proceso en la búsqueda de soluciones a problemas del entorno. Con esta manera de conducción didáctica el aprendiz adquirirá el valor de la disposición especial y permanente para asumir compromisos, apoyo y cooperación en situaciones de dificultad de sus semejantes.

Principios ordenadores de la praxis de la pedagogía emergente

La praxis de la exégesis de enseñabilidad como pedagogía emergente para la integración didáctico-cognitiva que fortalezca el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación en la educación superior, se hará en función de los principios de productividad académica, corresponsabilidad de los actores e integración didáctico-cognitiva.

La **productividad académica** representa el compromiso implícito de esta metódica emergente de carácter pedagógico, en cuanto garantiza la obtención de un producto que reporte en los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación el engranaje didáctico-cognitivo, en función de criterios de calidad, participación, inventiva y transformación, derivados de una manera o estilo docente caracterizado por ser proactivo, reflexivo e innovador que induzca o propicie en el estilo cognitivo del estudiante, avivar un espíritu crítico para la consecución de un conocimiento racional, independiente y de concienciación colectiva, que le permita adentrarse en la solución de problemáticas sociales, lo cual reportará beneficios a la institución y a su entorno.

En lo que respecta a la **corresponsabilidad de los actores**, esta nueva metódica de enseñabilidad implica la concurrencia de responsabilidades compartidas, apoyadas en un compromiso recíproco de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la disposición, colaboración y cooperación que hagan del engranaje didáctico-cognitivo, un acto donde el estilo docente y el estilo cognitivo, logren armonizar para erigir un acontecimiento en el cual la conjugación de estas responsabilidades fortalezca la enseñanza y el aprendizaje de la investigación en la educación superior.

Por último, la **integración didáctico-cognitiva** como principio operativo nuclear de esta pedagogía emergente, avizora una efectiva forma de engranaje didáctico-cognitivo, en el proceso de enseñabilidad de la investigación, caracterizada por un estilo docente flexible, amplio e incentivador que logre combinarse con un estilo cognitivo, para motivar al estudiante, conducirlo a que aproveche sus potencialidades y experiencias, con el propósito de que autogestione o construya su propia inversión cognitiva, favorezca sus modos de pensar, se adapte a las exigencias del moderno mundo tecnológico, asuma una toma de conciencia crítica para la transformación y desarrollo social y por consiguiente, trabaje de manera independiente en la construcción de una plena conciencia creadora de la responsabilidad de sus acciones futuras en otros escenarios donde le corresponda actuar.

Principios ordenadores de la exégesis de la enseñabilidad de la investigación en la educación superior bajo la integración didáctico-cognitiva

En razón de considerar que el aprendizaje es un proceso interno del estudiante y en correspondencia con el estilo docente dirigido a cumplir con un acto pedagógico, pudiera asumirse bajo el esquema de una modalidad de gerencia didáctica, forma de enseñanza fundamentada, de alguna manera, en los criterios de la gerencia de los aprendizajes, la cual según Pérez de Melo y Rangel, en Pérez de Melo (1998), es:

...un proceso físico-mental-individual emprendido por el estudiante que le permite planificar, organizar, dirigir y controlar situaciones de aprendizaje y por consiguiente, demostrar en diferentes escenarios, oportunidades y modalidades educativas, intereses, actitudes, habilidades y destrezas propias del potencial intelectual desarrollado.(p.72)

En consecuencia, las acciones concretas de operatividad para esta exégesis se orientan a explicitar la puesta en práctica de la nueva realidad de enseñabilidad de la investigación en la educación superior basada en el engranaje didáctico-cognitivo, las cuales estarán fundamentalmente centradas en una particular adaptación de la metódica gerencial mediante las fases de planificación, organización, dirección y control didáctico-cognitivas.

Fase de planificación didáctico-cognitiva

Esta fase de planificación didáctico-cognitiva se concibe como un ordenamiento racional de los recursos que persigue objetivos precisos e implica formulación y ejecución en síntesis armónica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación y prever racionalmente qué se debe hacer, cómo hacerlo y quien lo hará.

Adaptado a esta pedagogía emergente, el estilo docente tendrá una acción planificadora fundamental y determinante que implica la preparación del acontecimiento pedagógico en función de estrategias,

recursos y técnicas que le permitan exhibir un lúcido y motivador proceso de enseñanza de la investigación, en forma dialogante que incite al estudiante a emprender la planificación de acciones cognitivas favorables y, por consiguiente, el éxito en la autodirección del aprendizaje de la investigación.

La planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje pudieran mantener uno de los elementos de la enseñanza tradicional, el cual plantea el sistema o tratamiento de asesorías, en las que se ofrece la retroalimentación, tratamiento individualizado y la aplicación de algunas técnicas para el aprendizaje, basadas en el empleo de estrategias y materiales instruccionales que propicien válidas y efectivas conductas para que el aprendiz de la investigación, aprenda a su propio ritmo y valore el uso de conocimientos y experiencias adquiridas para su posterior aplicación a lo largo de su vida estudiantil y profesional.

Fase de organización didáctico-cognitiva

Esta fase de organización didáctico-cognitiva se refiere a la asignación de roles de manera intencional para los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación, en función de asegurar el logro de objetivos académicos en forma armónica de esfuerzos compartidos para equilibrar responsabilidades y funciones pedagógico-cognitivas.

Adaptado a esta pedagogía emergente, el estilo docente tiene una acción organizativa centrada en el establecimiento de roles y competencias pedagógicas que induzcan en el estudiante, el estilo cognitivo para la consecución de un desempeño como aprendiz encaminado a la autogestión de sus potencialidades intelectuales, lo cual puede convertir la enseñanza tradicional de la investigación en una actividad de válida inversión cognitiva.

Fase de dirección didáctico-cognitiva

Esta fase de dirección didáctico-cognitiva se fundamenta en un proceso de instrumentación de recursos docentes y cognitivos organizados en operaciones reales y efectivas para hacer funcionar

de manera adecuada, coordinada y positiva el logro de objetivos académicos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación. La dirección incluye desde el punto de vista gerencial en otros ámbitos distintos al pedagógico, la motivación, la toma de decisiones y el liderazgo.

En el campo didáctico-cognitivo, es pertinente la consideración de estos elementos de gerencia pedagógica, por cuanto el estilo docente debe contar, entre sus acciones, la motivación hacia la actividad investigativa orientada hacia un acto didáctico significativo que propicie en el estilo cognitivo del aprendiz la toma de decisiones para la construcción de sus propios productos y a la vez pueda liderar en sus compañeros, en el entorno universitario o en el comunitario, gestiones en pro de la solución de problemáticas sociales.

Fase de control didáctico-cognitiva

Esta fase de control didáctico-cognitiva consiste en el proceso de determinación de los logros académicos obtenidos en función de la planificación pedagógica prevista. En este caso, como toda actividad de control implica hacer un balance entre lo aspirado en la fase de planificación didáctico-cognitiva y lo logrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación en la educación superior.

En esta fase de control, el estilo docente puede centrarse en acciones de retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicar correctivos necesarios para optimizar su engranaje con el estilo cognitivo del estudiante, quien puede autoevaluarse.

En esencia, estas cuatro fases muestran los principios ordenadores de la metódica emergente, apoyada en teorías didácticas y con particular funcionamiento, al promover en el aprendiz acciones vinculantes entre lo enseñado y lo aprendido, traducido en una inversión de enseñabilidad, productividad docente e integración pedagógica y, en consecuencia, fortalecimiento del potencial cognitivo del aprendiz en el área del conocimiento de la investigación en la educación superior.

Reflexiones finales

La intención fundamental de esta derivación se centró en reportar una reconcepción del proceso de enseñabilidad de la investigación, fundamentado en la integración didáctico-cognitiva, de beneficio social, pedagógico e institucional, por cuanto asiste a estudiantes y docentes y la praxis de la enseñanza en el ámbito universitario.

Los estilos docentes direccionan la manera como se enseña y, los cognitivos, como se aprende, de aquí que si docentes y estudiantes logran la integración didáctico-cognitiva habrá de derivarse un mejor nivel de dominio de la investigación.

En este contexto se pone de manifiesto que los beneficios didácticos reportan inversiones en calidad y productividad académica de las universidades, razón de significativa importancia para la aceptación de la metódica emergente de enseñabilidad, por cuanto, al transformar los esquemas didáctico-cognitivos se atienden las demandas societales de este moderno mundo globalizado.

La combinación de las vertientes del conocimiento: disciplinariedad, interdisciplinariedad, pluridisciplinariedad y transdisciplinariedad optimizan la aplicabilidad exitosa de esta postura, la cual fortalecerá los procesos de enseñanza-aprendizaje de la investigación en la educación superior.

Referencias

- Acosta, M. y Sabatino, A. (1990). *Psicología del aprendizaje*. Valencia, Venezuela: Vadell Hermanos.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1980). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Barrera, F. (1991). *Holística, comunicación y cosmovisión*. Caracas: Sypal.
- Biggs, M. (1976). *Teorías de Aprendizaje para Maestros*. México: Trillas.
- Colmenares, M. (1999). *Proposiciones teóricas para propiciar una enseñanza creativa en la Educación Básica (I y II Etapa), en el estado Cojedes*. Tesis Doctoral, Universidad Santa María.
- Dunn, R. y K. Dunn. (1984). *El estilo individual de aprender*. Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya.
- Flores, R. y A. Tobón (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: McGrawHill.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2001). *Paradigma y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia, Venezuela: Episteme Consultores Asociados C.A.

- López, P. (2003). *Elementos teóricos para la reconcepción de la didáctica basada en la integralidad del ser humano en el mundo postmoderno*. Tesis Doctoral. Maracay: Universidad Bicentennial de Aragua.
- Nicolescu, B. (2001). *Tres capítulos del manifiesto de la transdisciplinariedad*. En Segunda Jornada Dialógica. UCV.
- Pérez de Melo, Y. (1998). *Los elementos de los estilos de aprendizaje y su gerencia bajo un contexto de educación de educación a distancia*. Propuesta, diagnóstico y factibilidad. Trabajo de grado de maestría. Caracas: UPEL-IMP.
- Piaget, J. (1972). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ríos, P. (2001). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Ríos, P. (2004). *Esbozo de enfoque estratégico del aprendizaje*. En: Candidus 4 (27-29 julio- marzo).
- Rivas, E. (2001). *Filosofía, hombre y educación*. Caracas: En CANDIDUS.
- Rogers, C. (1984). *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona: Paidós.
- Suchodolski, B. (1971). *Tratado de pedagogía*. Barcelona: Península.
- UNESCO. (1997). *Elementos para construir la educación superior del futuro*. Caracas: CRESAL/UNESCO.
- Universidad Nacional Abierta. (2001). *Efectividad en el manejo de estrategias y recursos para la instrucción*. Caracas: UNA.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1998). *Planificación de la instrucción*. Caracas: UPEL-IMP.
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1991). *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide.