

01

UNA MIRADA HISTÓRICO- REFLEXIVA AL ACTO EDUCATIVO

Henry Steven Rebolledo Cortés

Docente e investigador. Líder del CIAPSC, UNAD

Carlos Francisco Covaleta Polo

Docente e investigador. Líder ECSAH zona sur, UNAD

“La educación es básicamente una práctica social. Por tanto, toda reflexión educativa debe estar abierta no solo a la posibilidad de comprensión de un fenómeno, sino también a la orientación del mismo”.

(A. Díaz Barriga)

RESUMEN

Este documento nace de las reflexiones de los autores quienes, con sus roles, uno desde la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades y otro desde el Centro de Investigación Acción Psicosocial (CIAPSC), en la UNAD en la zona sur, adelantan una línea de investigación entre la psicología y la pedagogía que pase por una reflexión epistemológica y filosófica crítica. Tiene la intencionalidad dar una mirada al constructo histórico-reflexivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, hoy acto educativo, desde esferas filosóficas y psicológicas, desde los distintos modelos educativos y estrategias pedagógicas que se han derivado de estas. En este sentido, en primera instancia se da revisión desde la escolástica, aquella establecida en las escuelas monásticas, que estuvo presente desde el siglo IV hasta el siglo XII. Seguido, se aduce a la postura psicológica conductista, que aparece con el positivismo de la era moderna, la cual se encargaría de observar el comportamiento e interpretarlo; consecuentemente, desemboca en el surgimiento del enfoque subjetivista que reconoce múltiples miradas y está mediado por la percepción. Finalmente, se reflexionan los modelos educativos importantes como los derivados de las teorías conductistas y cognitivistas, presentando nuevas perspectivas desde la teoría crítica de la educación a través de las pedagogías contemporáneas, esperando ver la necesidad de la constitución de un marco de referencia para repensar la educación en articulación con la disciplina psicológica del momento actual.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, pedagogía, psicología, contemporaneidad

INTRODUCCIÓN

El entramado educativo envuelve escenarios de teoría y práctica, de obediencia y reflexión y de perspectivas públicas y privadas, entre otras. Sin embargo, el momento histórico actual suscita una especial mirada al “acto educativo” por el cual se vela hoy desde las esferas de los procesos formativos de las universidades ante las realidades implacables del contexto sociopolítico pues en el seno de la educación está marcado el objetivo de formar ciudadanos que interpreten su realidad y generen actuaciones éticas que orienten su accionar hacia la mitigación de los problemas más relevantes de su contexto y la transformación social necesaria para el progreso de las regiones en donde desarrollan su proyecto de vida.

Por ello, este trabajo ve la acucia por reflexionar en torno al acto educativo contemporáneo como fruto de un devenir histórico en medio de posturas filosóficas y psicológicas que han determinado paradigmas o modelos educativos en el accionar de las instituciones de educación, aquellas encargadas de orientar y direccionar esa empresa educativa y formativa frente a las exigencias mismas del contexto en el que se encuentran involucradas.

La realidad de la configuración de un acto educativo es heredad de momentos fundamentales tales como el escolástico, la modernización y con ello toda la postura industrializada de la educación, la posición psicologizante educativa y los sistemas contemporáneos educativos, abiertos algunos y politizados otros. Un acto que involucra el movimiento de reflexión ante los avatares que dinamizan la realidad contemporánea marcada por la debilidad del conocimiento y la relativización de lo dado como eje totalizador (Bauman, 2005). En fin, la importancia de repensar el hecho educativo desde todos los hitos de un devenir histórico aduce a la esencialidad de un docente reflexivo que se ubica en los marcos de una educación universitaria que tiene la gran responsabilidad de crear o recrear los espacios en los cuales humanidad, intelecto, conocimiento e información encuentran su punto de fusión para llevarlos a sendas de promoción humana, de ascensión intelectual, de una verdadera producción de conocimiento al ritmo mismo de la realidad y de un desarrollo sustentable que lo favorece el mismo hábitat de la universidad.

EL MOMENTO ESCOLÁSTICO

La dinámica escolástica, aquella presente en las escuelas monásticas, que se dio desde el siglo IV hasta el siglo XII, estuvo marcada por características dogmáticas ya que el proceso de enseñanza se basaba en el estudio de la Biblia y se amparaba en el principio de verdad dictaminado por la iglesia (Fonseca y Bencomo, 2011). Asimismo, la escolástica introdujo un nuevo estilo de vida intelectual fruto del choque cultural entre árabes y cristianos; los primeros abogaban por no mutilar la cultura helénica y los otros cimentaban sus empresas educativas desde una centralización de enseñanza cristiana, estilo de vida que “procura conciliar la razón histórica con la fe cristiana” (Gadotti, 2011, p. 45).

Por ello, a finales del siglo XI y comienzos del XII, surgen las universidades, instituciones que se apropiaron de la dialéctica y discusión de Aristóteles y enfrentaron directamente al escolasticismo. Esta etapa daría luz para un enfoque direccionado a la investigación y a la ciencia. Lo dice Gadotti (2011) señalándolas con estas palabras: “las universidades desarrollaron en especial tres métodos íntimamente relacionados: las lecciones, las repeticiones y las disputas” (p. 46). Sin embargo, se manejaba una aprehensión idealista o subjetivista para llegar a un aprendizaje, así como un modelo transmisionista de conocimientos dentro de los claustros encargados de impartir educación.

Esta perspectiva daría pautas para ir construyendo o planteando el enfoque de estímulo-respuesta presente en la esfera educativa siguiente en el plano cronológico. Esta mirada aparece a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando la psicología empieza a preguntarse por la manera como se genera conocimiento y como se aprende. Así, este primer juicio científico, entendido desde el positivismo, tiene sus raíces en las interpretaciones o discursos de las culturas orientales hasta las dinámicas educativas propias de la antigua cultura grecolatina. En ellas se establece una concepción epistemológica subjetivista pero no validada científicamente.

Por ello, el trabajo de los Fonseca y Bencomo (2011) aborda la perspectiva tradicional como aquel ejercicio educativo memorístico apoyado en técnicas nemotécnicas. Este estilo de enseñanza-aprendizaje predominó hasta el siglo XII, donde se rompe un poco el paradigma al adoptarse la dialéctica aristotélica, es decir, la intervención del estudiante que participa, así como la técnica de la imitación del maestro. Santo Tomás de Aquino es el máximo representante de esta época. Este filósofo y teólogo del medievo comprendió las dinámicas propias de su contexto, estableciendo así una síntesis

entre la educación cristiana y la grecolatina partiendo de las premisas aristotélicas; al mismo tiempo, legó la mirada de unión entre razón y fe al entender y establecer que la revelación divina es superracional pero no antirracional (Gadotti, 2011).

EL MOMENTO DE LA MODERNIDAD Y LA DINÁMICA POSITIVISTA

Dentro de la dinámica histórica, el momento moderno (finales del siglo XVII) surgió a partir de un devenir socioeconómico. La instauración de nuevas maneras de producción dentro de sociedades organizadas colectivamente, el desarrollo de técnicas, artes y estudios, la aparición de lenguas vernáculas y el legado de revolución lingüística del renacimiento constituyeron el marco para la nueva perspectiva de entender las estructuras de pensamiento en la era moderna: una superioridad del dominio del mundo exterior al dominio del mundo interior pregonado por el medioevo (Gadotti, 2011).

Así también, los autores del artículo científico “Teorías del aprendizaje y modelos educativos: Revisión histórica” dan por sentado una nueva realidad en el proceso educativo. En la tercera década del siglo XIX aparece el positivismo y con ello una óptica objetivista de la educación pues empieza a aplicarse el método empírico dentro del ser de las ciencias humanas y sociales (Fonseca y Bencomo, 2011). El pensamiento pedagógico moderno empieza a caracterizarse por el “realismo”. Esta pedagogía surgida desarrolló la pasión por la razón y el estudio de la naturaleza, pasando de una educación humanista a una netamente científica ya que el conocimiento en esta época solo era válido cuando preparaba para la vida y para la acción (Gadotti, 2011).

No obstante, en oposición surge el enfoque subjetivista que reconoce múltiples miradas porque ellas hay un grado de verdad en la medida en que se tocan diferentes puntos de la realidad y está mediada por la percepción, es decir, el sentimiento. Se plantea, entonces, un proceso de asimilación y acomodación de la realidad entendida como percepción propia del sujeto y de igual importancia en el saber al aportado por el objetivismo de la ciencia. Por ello, se llega a valorar a la experiencia y a la razón en el proceso de aprendizaje en un mismo sentido o porcentaje (Fonseca y Bencomo, 2011).

En relación con las teorías del aprendizaje, en primera instancia están las teorías mentalistas de la educación del siglo XIX, que se ubican como base para la elaboración del cognitivismo (cognitivismo construccionista) y del constructivismo (cognitivismo

reconstruccionista). En este marco de referencia se tiene el conexionismo de Thorndike (Anónimo, 2010), el conductismo de Watson, la teoría cognitivista y todo el marco del constructivismo reconstruccionista (Fonseca y Bencomo, 2011).

Fonseca y Bencomo (2011) refieren que para Thorndike “el aprendizaje se produce cuando existe una relación E-R temporal: siempre que se produce el estímulo es seguido por la misma respuesta, lo que indica, según él, que existe una conexión o vínculo entre ambos por vías neuro-locomotoras” (p. 78). Las otras leyes de la teoría de Thorndike, que mantienen vigencia, son la del ejercicio (práctica) y la del efecto, que servirían como cimiento para la teoría del reforzamiento de Skinner. Por ello, este psicólogo sostendrá que la práctica o ejercicio acelera el aprendizaje, pero mucho más sucede si la práctica es seguida de un reforzamiento (efecto).

Con Watson, representante principal del conductismo, a partir de los trabajos realizados por Pavlov sobre el condicionamiento, se establece que el aprendizaje responde a un estímulo establecido; es decir, cuando se presenta un estímulo siempre ha de manifestarse una conducta, una respuesta (Teoría E-R) (Giansante, 2011). Skinner pone un plus a la teoría E-R con la mirada de la respuesta de gratificación, aquella que ante una conducta se convierte en estímulo. Skinner denominó a este procedimiento o estrategia para el aprendizaje, “condicionamiento operante” (Fonseca y Bencomo, 2011).

Los conductistas argumentan que su énfasis sobre el cambio de conducta observable para definir el aprendizaje se debe a que es un hecho objetivo, positivo y medible. Como estímulos, los conductistas emplean una necesidad en quien aprende: ofrecen información (instrucción programada), dan ciertas pistas, presentan modelos o hacen demostraciones que el aprendiz debe seguir y repetir hasta lograr la conducta (E-R) especificada en los objetivos. Todo ello confluye en un modelo educativo de control y de profunda incidencia del docente como principal actor.

En la perspectiva del cognitivismo, según Fonseca y Bencomo (2011), el aprendizaje es un fenómeno mental, central, que se produce mediante la comprensión, la reflexión, el pensamiento y el discernimiento. Es decir, la teoría cognitiva lleva al establecimiento de que el discernimiento y el razonamiento, como actividades mentales, rigen el aprendizaje y la conducta. Este pensamiento está basado en teorías epistémicas de los filósofos, en la medida en que estos trataron el tema de cómo se aprehende la realidad.

Es Paul Ausubel, en 1973, quien, al exponer su teoría cognitivista, acuña el término de “aprendizaje significativo”. Esta teoría sostiene que cuando

el material de aprendizaje es relacionable con la estructura cognitiva solamente de manera arbitraria y literal que no da como resultado la adquisición de significados para el sujeto, el aprendizaje se denomina mecánico o automático. La diferencia clave entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico está en la capacidad de relación con la estructura cognitiva: no arbitraria y sustantiva versus arbitraria y literal. No se trata, pues, de una dicotomía, sino de un continuo en el cual estas ocupan los extremos (Moreira, 1997, p. 21).

Aquí se apalanca una postura de la educación conductista o por asociación. Esta se da centro en un aprendizaje basado en objetivos que fragmenta y disocia realmente un proceso integrador; además, sus dinámicas son totalmente descontextualizadas pues no tienen en cuenta la realidad del discente. Al final, para esta postura psicológica en el ámbito educativo, lo realmente importante es el cúmulo y la correspondencia de lo asumido de los contenidos con los objetivos propuestos al inicio del curso. En la dinámica que favorece, el docente es el actor principal ya que solo él decide. Esto convierte al acto educativo en un evento transmisionista cuyo objetivo principal es transmitir un determinado conglomerado cultural, es decir, una herencia cultural. Cabe acotar también que este modelo educativo provoca niveles de deserción al estudiante porque en su proceso puede sentirse solo y desorientado. Lo anteriormente expuesto es lo que Fonseca y Bencomo (2011) han definido con el nombre de “constructivismo cognitivista”; en contraposición surge el modelo de aprendizaje significativo (reconstruccionismo cognitivista), el cual aboga por un diseño evaluativo que vaya más allá de la simple memorización, aunque evidencia todavía dinamismos de control bajo la adaptación a la propuesta docente e institucional.

Desprendido de la teoría del constructivismo reconstruccionista surge el movimiento de escuela nueva. En este modelo el discente es el constructor, el docente el orientador y los contenidos son construidos. Ese proceso de construcción pasa, según Baldwin (citado por Loredó, 2004), por una etapa de asimilación (comprensión de nuevos contenidos o procedimientos que le son familiares al individuo) y luego se produce la acomodación del nuevo contenido como un constructo intelectual del sujeto que no es estático y puede ser cambiado por nuevas experiencias.

El filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey habla de la escuela activa en la que el niño no establece parcelas de conocimientos, sino que las imbrica en forma transdisciplinaria y hace su propia construcción mental. Por ello, es necesario que el escenario propio del acto educativo sea la práctica ya que en ella el niño afronta y

resuelve de manera aplicada, por lo que desarrolla un conocimiento verdadero y aprehende su contexto de manera real (Fonseca y Bencomo, 2011). La intención de esta aseveración se encuentra también en Gadotti (2011) con las siguientes palabras: “la educación preconizada por Dewey era esencialmente pragmática, instrumentalista... (para él) la experiencia de la vida se presentaba siempre frente a los problemas que la educación podría ayudar a resolver” (p. 148).

Por otro lado, enfocado en la misma vertiente constructivista, pero poniendo su propio enfoque de aprendizaje, aparece Vigotsky, quien hace su aporte desde la perspectiva del constructivismo social. En esta mirada, este autor hace especial énfasis que

a través de la relación con otros en su ambiente social, del uso del lenguaje y de la guía de un docente a lo largo del proceso educativo, el aprendiz avanza de la zona de desarrollo real (lo que aprendería solo, por sí mismo) a la zona de desarrollo próximo pasando por la de su desarrollo potencial (Fonseca y Bencomo, 2011, p. 88-89).

Con Carl Rogers, psicólogo norteamericano, se reconocerían las características del aprendizaje significativo en su propuesta psicológica y educativa. Los parámetros de autoevaluación y autocrítica, lo que va a denominarse poco después metacognición, como caminos de ascensión que deben tener carácter presencial en el acto educativo, especialmente el rol del educador en su concepción de *facilitador del aprendizaje* (Gadotti, 2011).

Así mismo, Jean Piaget con el constructivismo psicológico propone que la construcción que hace cada individuo en su estructura cognitiva depende de su percepción y, a su vez, de sus esquemas mentales que dirigen su atención hacia ciertos aspectos de esa realidad que le son familiares y no a otros (acomodación y asimilación). Para Piaget (citado por Pedronzo, 2012) “mediante la asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva)” (p. 3).

Estos tres últimos autores mencionados comparten la perspectiva de que el aprendizaje partirá de lo que “comprenda” el aprendiz de la situación o problema que se le presente (aprendizaje significativo) e irá descubriendo, al mismo tiempo, vacíos de conocimiento que le obligan a hacerse preguntas, a producir ideas y a buscar respuestas.

LO POSMODERNO O CONTEMPORÁNEO, LA EDUCACIÓN ACTUAL

Hablar del momento contemporáneo para algunos autores resulta de estimado cuidado por aspectos que dan para diversas interpretaciones y la no sustentación de un concepto definido y fuerte como tal. Sin embargo, en el presente trabajo se aborda la contemporaneidad armada (permítase utilizar este término) desde la referencia histórica de un momento determinado por los cambios y la fracturación de las dinámicas propias de la era moderna (Aróstegui, 2006), así como la pérdida de seguridad que en otrora la modernidad con su cientifismo daba al ser objetiva y contundente con su método científico (De Zubiría, 2000) y como lo diría Lyotard (1987) desde su concepción posmoderna con la caída de los metarrelatos que son característica esencial de este periodo. Por ello, Bauman (2005) entenderá aspectos concretos de una sociedad moderna líquida tales como la impaciencia, la relativización y/u obsolescencia del conocimiento y la volatilidad de las estructuras, como retos para el marco educativo de hoy día.

Para este periodo el desarrollo de teorías pedagógicas colegidas de las posiciones filosóficas y psicológicas no es tan fuerte. La modernidad dio en heredad un espíritu “revolucionario” que en el momento contemporáneo es redireccionado hacia los movimientos y pensamientos sociales que permiten las revoluciones dentro de las estructuras que se ven aquejadas por nuevas formas de pensar pues a la educación le corresponde el valor esencial de formar los ciudadanos que posibilitan la transformación de la sociedad (Freire, 1980). Así, la contemporaneidad acucia por una sociedad fluctuante en el conocimiento que permita tener y realizar un ejercicio comparativo de la producción del conocimiento que se está dando en el preciso instante.

De otro lado, la cultura cambia porque su significado ya carece de la connotación de lo legado y ahora parece acercarse más a aquello que se mueve en momento, tal como la interconexión y lo que sucede con el mundo global. La globalización como fenómeno de fuerte presencia en este periodo aparece entonces como estandarte de los procesos neoliberales político-económicos pues tocan el proyecto de sociedad apuntalado por este momento contemporáneo (Mejía, 2005).

Las tradiciones pierden consistencia en la medida en que el pensamiento contemporáneo se avoca hacia instancias de relativización, pues ellas representan estructuras

inamovibles que han agobiado al hombre y no han permitido su pleno desarrollo; los procesos de comunicación son mucho más rápidos y dan lugar a nuevas tecnologías que engloban el carácter cultural de lo social; aparecen en el marco relacional palabras hechas realidad como conectividad, hipertextualidad e interactividad, cosa por la cual las redes sociales acaparan la atención de las nuevas generaciones y la contemporaneidad abraza el surgimiento de una nueva sociedad: *la sociedad de la información y de producción del conocimiento* (Aranguren, 1996).

Grosso modo, a estas nuevas perspectivas tiene que abrirse el panorama educativo. Así lo viene haciendo cuando miramos que se le dio un giro a la concepción educativa desde estos movimientos sociales derivados de una revolución del pensamiento y del cansancio popular frente a hegemonías político-económicas que propendían por la marginación y el sometimiento del pueblo. La pedagogía crítica, derivada de las posturas esenciales de la escuela nueva, abrió el camino a la crítica educativa y al rediseño y resignificación del papel del acto educativo en cuanto a su gran responsabilidad social de formar ciudadanos comprometidos con su realidad para abolir sistemas hegemónicos y violentos que hundían al hombre en divisiones funestas de carácter económico, político y social. Los pensadores involucrados en la perspectiva de la pedagogía crítica acentuaron en definitiva una crítica radical en la educación que afectara las estructuras planteadas cuyo objetivo era seguir institucionalizando el Estado, de tal manera que se rompieran los aparatos ideológicos irrompibles hasta el momento (Gadotti, 2011).



La cultura cambia porque su significado ya carece de la connotación de lo legado y ahora parece acercarse más a aquello que se mueve en momento, tal como la interconexión y lo que sucede con el mundo global.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para generar unas ideas que sintetizen y dejen provocaciones para pensar la educación, queda por decir que son bastantes las realidades sociales que configuran los nuevos marcos de características del acto educativo, pero ello tiene que ser la esencia para la reflexión continua de quienes se dedican a ejercer la función docente, para permitir asideros y caminos de ascensión formativos cuyo único propósito sea el de configurar un saber y un quehacer pedagógico (González y Ospina, 2013) concomitante con las nuevas formas del conocimiento, con las nuevas exigencias para la formación de las generaciones “Net” (Dávila, 2006) o las llamadas en “red” y con el compromiso íntegro de velar por procesos humanizantes en cada una de las instancias formativas, estableciendo un nuevo paradigma de ascensión.

Esto solo es posible cuando se construyan los puentes que comuniquen las generaciones presentes en el acto educativo, cuando el establecimiento de políticas públicas revele un proyecto de sociedad verdaderamente humano y sustentable junto a sus procesos de calidad y cuando se logre un proceso emancipatorio que logre forjar un hombre nuevo visto en perspectiva a los nuevos avatares aún no vislumbrados ni establecidos (principios de incertidumbre y complejidad) (Campos, 2008).

El nuevo dinamismo pedagógico, incitado por una reflexión histórica capaz de identificar hitos del discurso y las grandes contribuciones a las esencias de modelos preestablecidos, e incluso paradigmáticos, debe forjar el espacio propicio para una nueva razón de ser del acto educativo totalmente contextualizada. Las formas de una práctica pedagógica desde una apreciación “ecléctica” que vincule las disciplinas psicológica, filosófica y sociológica, donde puede estar algún escalón en la cúspide, alcanza la comprensión del fenómeno educativo en un marco contemporáneo o posmoderno.

Si bien estas propuestas han sido referidas por varios autores, pensadores y teorías contemporáneas dentro de las reflexiones situadas de centros de investigación, casas de pensamiento, universidades y escuelas, la necesidad reflexiva y sumativa a accionar es permanente y obligatoria para quienes estamos obligados a hacer del acto educativo un acto ontológico y reflexivo.

REFERENCIAS

Anónimo. (21 de junio de 2010). El condicionamiento mediante reforzadores. La teoría del condicionamiento por refuerzo. *Psicología, educación, filosofía, sociología, pedagogía en Esmok*. <http://esmok.blogspot.com.co/2010/06/el-condicionamiento-mediante.html>

Aranguren, F. (1996). La educación superior y las transformaciones de la comunicación. *Nómadas*, (5). <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998007.pdf>

Aróstegui, J. (2006). La contemporaneidad, época y categoría histórica. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 36(1). <https://doi.org/10.4000/mcv.2338>

Barragán Giraldo, D. (2007). Currículo para situarse en el mundo en torno a la educación superior. *Revista Magistro*, 1(2), 209-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038502>

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa, S.A. <http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1314331732losretosdelaeducacionenlamodernidadliquida.pdf>

Campos, R. (2008). Incertidumbre y complejidad: Reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780102>

Dávila, S. (2006). Generación Net: visiones para su educación. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 1(3), 24-48. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70910303>

De Sousa Santos, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Umbrales*, (15), 13-70. http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev_plan_estudio_cp/materiales_de_lectura/universidad/03_de_Sousa_Santos-La_Universidad_en_el_siglo_XXI.pdf

De Zubiría, S. (2000). Tendencias pedagógicas contemporáneas. *Revista Universitaria Perfiles Libertadores*, 1, 11-16.

Dias, M. (2008) La universidad en el siglo XXI: del conflicto al dialogo de civilizaciones. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 91-138. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/37/38>

Fonseca, H. y Bencomo, M. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: Revisión histórica. *Salud, Arte y Cuidado*, 4(1), pp. 71-93.

Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Gadotti, M. (2011). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores.

González, H. y Ospina, H. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 95-109. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/429>

Hacker, D. y Sommers, S. (2010). *Documenting Sources in APA Style: 2010 Update*. Bedford/St. Martin's.

Loredo, J. (2004). La teoría de la selección orgánica de Baldwin y la escisión entre naturaleza y cultura. *Acción psicológica*, 3(3), 187-198. <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/512/451>

Lyotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.

Mariño Sánchez, M. y Ortiz Torres, E. (2003). ¿Cómo debe ser la clase en la universidad contemporánea? Ed. *Universitaria*. Cuba.

Mejía, M. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. *Modos y nudos*, 2(18), 4-19. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1251/1239>

Moreira, M. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En M. Moreira, M. Caballero y M. Rodríguez (Orgs.). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo* (pp. 19-44). Universidad de Burgos. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

Pedronzo, M. (2012). *Teorías del Aprendizaje: Jean Piaget y Lev Vigotsky*. Ariel Severo.

Tedesco, J. (2001). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. *Revista de Educación*, 91-99. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2001/re20010710351.pdf?documentId=0901e72b-8125dd27>

Zambrano, A. (2013). La encrucijada de la modernidad educadora en lo global. En A. Zambrano. *Filosofía de la educación y pedagogía* (pp. 41-95). Brujas.