LA SELECCIÓN DE TAREAS DOCENTES: EXIGENCIA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESARROLLADOR

TAREAS DOCENTES PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESARROLLADOR

AUTORES: Oscar Fabián Moncayo Carreño[1]
Victoria Elvira Torres Moreno[2]
Mariela María Martínez Roselló[3]

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: omoncayo@uteq.edu.ec

Fecha de recepción: 28-01-2020

Fecha de aceptación: 5-03-2020

RESUMEN

En el artículo se exponen los resultados parciales del proceso investigativo dirigido a estimular el aprendizaje desarrollador, contextualizado a la asignatura Fundamentos de la Administración de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo en Ecuador. El objetivo consiste en valorar la situación actual relacionada con la aplicación de tareas docentes como exigencia para lograr un proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador. Se parte de la concepción de la tarea docente como célula básica del proceso de enseñanza – aprendizaje y la consideración de su carácter variado, diferenciado y suficiente. Se trabaja con una población de ochenta estudiantes. Los resultados obtenidos revelan que el estado actual del proceso se caracteriza por la realización de tareas, en las que no se logra suficientemente ese carácter variado, diferenciado y suficiente como condición del proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador, lo que demanda prospectivamente, la propuesta de tareas que satisfagan estas exigencias en la asignatura Fundamentos de la Administración.

PALABRAS CLAVE: Proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador; tarea docente; carácter variado, diferenciado y suficiente de las tareas docentes.

SELECTION OF TEACHING TASKS: REQUIREMENTS FOR THE DEVELOPMENTAL TEACHING-LEARNING PROCESS

ABSTRACT

In this paper are exposed the partial results of a research process guided to stimulate the developmental learning, contextualized to the subject Foundations of Administration in the Major Licentiate in Enterprise Affairs of the Technical University of Quevedo in Ecuador. The objective is to value up the real estate related to the application of the teaching tasks as a demand to achieve a developmental teaching-learning process. The starting point is the conception of the teaching tasks as a basic hint of the teaching-learning process and considering their varied, distinctive and sufficient nature. The results obtained showed that the real state of this process is

[1] Profesor Titular. Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador.
[2] Profesora Titular. Universidad de Granma. Cuba. E-mail: vtorresm@udg.co.cu
[3] Profesor Titular. Universidad de Granma. Cuba. E-mail: mmartinezr@udg.co.cu

© Centro de Investigación y Desarrollo. Universidad Regional Autónoma de Los Andes - Extensión Santo Domingo. Ecuador.

characterized by the development of different tasks in which their varied and differentiated nature is not achieved as a condition for developing a developmental teaching-learning process. Departing from this conception the authors suggest, in a pre-established phase, a proposal of tasks which satisfy these demands in the subject Fundaments of Leadership.

KEYWORDS: A developmental teaching-learning process, varied, and sufficient, differentiated nature of the teaching tasks.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de una institución universitaria con alto nivel científico, que permita preparar estudiantes capaces de acometer con eficiencia y eficacia las tareas que la profesión requiere y que a la vez contribuya al desarrollo científico-técnico de la humanidad, constituye un reclamo global de la sociedad actual.

En la actualidad se enfatiza en la Nueva Universidad Ecuatoriana y en esta novedosa concepción resulta fundamental el dominio de los conocimientos científico-pedagógicos de los docentes para elevar la calidad del proceso de formación de los futuros profesionales, tomando en cuenta las políticas, líneas estratégicas y metas del gobierno para el periodo 2013-2017.

En tal sentido, la Universidad Técnica Estatal de Quevedo es una institución comprometida permanentemente con la búsqueda del bienestar regional y nacional, que haga posible dentro del ámbito de sus facultades un desarrollo sostenible, impartiendo una enseñanza académica, científica, tecnológica y humanista con fundamentación ética y moral, que aporte intencionalmente al mejoramiento de las condiciones de vida del hombre Riosense y por ende de todos sus estudiantes a nivel del Ecuador.

Una sólida formación del futuro profesional de Gestión de Empresas, exige que prime la responsabilidad, el compromiso social, la organización personal y la independencia en las tareas que realiza; capaz de desempeñarse con una actitud protagónica en la prestación de servicios profesionales en el contexto comunitario para su transformación, en la región y el país donde se evidencia la vulnerabilidad de supervivencia y sostenibilidad de las empresas debido a la escasa gestión de economía, expresada en la limitada capacidad asociativa con que cuenta para comercializar productos y servicios en cantidad y precios.

La asignatura Fundamentos de Administración de la carrera Licenciatura en Gestión de Empresas, ofrece conocimientos científicos factibles de aplicación práctica en la solución de los problemas de la vida cotidiana, como parte de su formación profesional, sin embargo, en dicho proceso aún se aprecian insuficiencias que limitan este desarrollo, lo que constituye una premisa para la realización de investigaciones en este sentido.

Sobre esta base, a tono con la realidad existente, se han emprendido investigaciones dirigidas a resolver estos problemas, razón por la cual se incursiona en la búsqueda de alternativas que permitan elevar la calidad del proceso formativo, por lo que de manera preliminar en la ponencia se realiza una valoración de los referentes teóricos que fundamentan la estimulación del aprendizaje desarrollador para contextualizarlo en la asignatura Fundamentos de la Administración de la carrera Licenciatura en Gestión de Empresas de la Universidad Técnica de Quevedo. Ecuador, sobre la base del estudio de la literatura que internacionalmente existe al respecto, en tanto en el ámbito ecuatoriano es limitado los estudios al respecto.

Para el estudio se tienen en cuenta las políticas, líneas estratégicas y metas del gobierno para el periodo 2013-2017; sus objetivos fundamentales están organizados en tres ejes: cambio en las relaciones de poder para la construcción del poder popular; derechos, libertades y capacidades para el Buen Vivir y transformación económica-productiva a partir del cambio de la matriz productiva. Plan Nacional del Buen Vivir, (PNBV, 2013-2017).

El estudio diagnóstico realizado, a partir de la experiencia como profesor de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, República de Ecuador, así como el análisis de documentos normativos e informes de resultados del proceso formativo en la de la carrera Administración de Empresas, permitió comprobar la existencia de insuficiencias manifestadas por estudiantes y graduados de la carrera que limitan la calidad del proceso de formación del futuro profesional, entre las que se encuentran:

1. Los estudiantes, en su mayoría, no son capaces de aplicar los conocimientos teóricos en las actividades prácticas y profesionales
2. Los estudiantes no se sienten estimulados hacia el aprendizaje evidenciado en bajos resultados docentes y una gran cantidad de estudiantes que desertan.
3. El aprendizaje tiene un carácter mayormente reproductivo, con pocas posibilidades para vincular la teoría con la práctica, así como para lograr la creatividad, la integración y la innovación en los saberes.
4. En las tareas docentes generalmente no se utilizan formas variadasde realización, centrándose particularmente en los resultados.

Derivado del diagnóstico fáctico, se indagó en las principales causas que explican las insuficiencias anteriores, que de modo general se encuentran en:

- La enseñanza se desarrolla de forma pasiva centrada en los conocimientos.
- La ausencia de estrategias de enseñanza que permitan la estimulación del aprendizaje.
- La falta de un enfoque práctico que permita un direccionamiento a las acciones que posibiliten involucrar el contenido de las asignaturas con las prácticas pre - profesionales.
- La falta de praxis referente al cumplimiento de las funciones de la evaluación en la unidad de análisis del proceso y los resultados, de manera que estimule la obtención de mejores resultados académicos.

Sobre esta base se declara la existencia del problema científico reflejado en: insuficiencias didácticas en el proceso formativo de los estudiantes de la carrera Administración de Empresas que limitan la calidad del aprendizaje, este problema, se manifiesta en el proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera Licenciatura en Gestión de Empresas el cual constituye el objeto de la investigación.

Del análisis anterior se revela que dentro de las insuficiencias declaradas existen limitaciones relacionadas con la selección y aplicación de las tareas docentes, por lo que para este caso concreto se declara como objetivo: valorar la situación actual relacionada con la aplicación de tareas docentes como exigencia para lograr un proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador y como campo de acción se determina: la estimulación del aprendizaje desarrollador, mediante la selección y aplicación de tareas docentes en la carrera Licenciatura en Gestión de Empresas.

DESARROLLO

La clase actual debe transformar la participación del estudiante en la búsqueda y aplicación del conocimiento desde una posición pasiva hacia una posición activa, una enseñanza que conduzca al desarrollo de potencialidades del estudiante. Este espacio pedagógico propicia un aprendizaje desarrollador de potencialidades del estudiante si logra la participación consciente, reflexiva, valorativa para la transformación de su pensamiento (instrucción) y sus sentimientos (educación) en la búsqueda de su identidad individual, local, nacional e internacional. A tenor de lo anterior cobran en este proceso de enseñanza-aprendizaje un lugar importante las tareas docentes.

Desde esta perspectiva, es imprescindible tener en cuenta para el diseño de la tarea docente la concepción desarrolladora desde el orden teórico, lo que implica entender y diseñar el proceso de enseñanza–aprendizaje considerando la actuación tanto de quién enseña, cómo de quién aprende. Ello se evidencia como tendencia en la literatura consultada en la que, aunque desde diferentes perspectivas, se reconoce que este proceso se desarrolla a través de "... la actividad de dirección del profesor y la de aprendizaje de los estudiantes" Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol, G. E.,(2001); de "... acciones o estrategias de enseñanza por el lado del profesor y acciones o estrategias de aprendizaje por el lado del estudiante... " .

Se destaca la funcionalidad de la tarea docente como medio para aprender a resolver determinadas tareas concretas particulares, que podrían ser, por ejemplo, problemas propios de determinado contexto, o sea, las tareas docentes son vistas por los citados autores como medio para la construcción del sistema cognitivo–instrumental necesario para la resolución de problemas, propios de determinado contexto.

Carlos A. de Zayas (1999) afirma que la tarea es la célula del proceso docente educativo. Fundamenta que “la explicación por el profesor de un concepto y su correspondiente comprensión por el estudiante, la realización de un ejercicio o de un problema por éste, son ejemplos de tareas docentes”.

Para el Colectivo de Autores ICCP en su libro “Pedagogía” (2012), una tarea lleva al estudiante a comprender que existe algo que él no sabe, algo para lo cual él no tiene una respuesta.

El sistema de tareas cumple con la dimensión significativa cuando implica aprender con una intención personal (Leontiev, 1976) o significado (Ausubel, 1979) de aquello que se aprende y se reconstruye de manera personal e individual.

Comprende la relación de los escolares con la experiencia cotidiana en relación con el conocimiento y la relación de la vida con la teoría y con la práctica. El sistema de tareas docentes responde a necesidades de alcanzar objetivos de los programas escolares, vinculando estos con los motivos y necesidades vivenciales del entorno escolar, el propio escolar propone el tema, pues tiene conocimientos del mismo.

A partir del análisis anterior se asumen las exigencias que plantean Silvestre y Zilberstein en cuanto a que las tareas docentes sean variadas, diferenciadas y suficientes, pero además se propone el carácter significativo y contextualizado. En las tareas docentes se integran aspectos cognitivos, afectivos, experimentales, prácticos y valorativos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que propician el desarrollo de capacidades para generar sentimientos, actitudes y valores.

La tarea docente desarrolladora debe encauzar la formación de conceptos, sistematización de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas para la asignatura programada. Su dinámica debe promover la emisión de hipótesis, establecimiento de juicios y arribar a conclusiones por parte de los estudiantes acerca de las posibles vías de solución de la tarea planteada.

Existen diferentes criterios para la clasificación de las tareas docentes. En este caso se asume la tipología propuesta por la doctora Fátima Addine (1997) en el libro "Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje" la cual consta de cuatro tipos de tareas.

1. Tareas para la búsqueda y procesamiento de la información.
2. Tareas para revelar información.
3. Tareas para aplicar la información.
4. Tareas evaluativas.

Esta tipología responde a las exigencias planteadas para lograr un elevado protagonismo del estudiante, lo que precisa de una concepción diferente, en cuanto al papel que debe asumir el profesor en la organización y dirección del proceso de enseñanza–aprendizaje. Es precisamente en esta dirección que deberá realizarse la principal renovación metodológica, ya que aún persisten las centradas en el profesor, manteniéndose la del estudiante en un plano predominantemente reproductivo.

Otro de los criterios que se utiliza para la clasificación de las tareas docentes es el que las divide en cerradas, semiabiertas y abiertas, criterio que se ajusta al anterior, dadas las características de estas según el nivel de asimilación que se alcanza, por lo que se utiliza en esta investigación.

Población y muestra

El diagnóstico se realiza en el curso 2017-2018, para lo cual se aplicaron métodos empíricos tales como: la observación a clases, análisis de cuadernos de notas de los estudiantes y entrevista. La población seleccionada está constituida por los profesores y estudiantes de la carrera Administración de Empresas de la UTEQ de la república del Ecuador, constituida por un total de dos profesores que dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura objeto de análisis y 80 estudiantes matriculados en primer año para la formación como Licenciados en esta especialidad.

En el caso de los estudiantes la muestra está compuesta por 50, lo que representa el 62 % del total estudiantes de primer año, o sea de la población.

Análisis de los resultados

En la observación a clases se tuvieron en cuenta como variables: Tipos de preguntas que se utilizan en el PEA, origen de las situaciones de aprendizaje (tareas) utilizadas en clases y valoraciones que se realizaban con las respuestas a esas tareas. Los criterios de clasificación de las variables fueron buen tratamiento, tratamiento moderado y no tratamiento de los aspectos que potencian la estimulación del aprendizaje desarrollador. Los resultados obtenidos son los siguientes:

En el 94% de las clases observadas, la orientación de tareas docentes que conllevan a la aplicación de los conocimientos científicos recibidos, estuvo ausente; predominaron las tareas reproductivas que no exigen el esfuerzo intelectual de los estudiantes. El 100% de ellas no fueron

diseñadas a partir de la discusión en clases y no son propuestas por los estudiantes, son elaboradas siempre por los docentes; el 98% exigen una sola vía de solución, mientras que el 74% exige dos soluciones lógicas (semicerradas) y el 98% ofrecen los datos necesarios y suficientes para su solución. Estas características constituyen limitaciones para poder evaluar el ascenso de los estudiantes hacia su zona de desarrollo potencial.

Por otra parte, el 98% de las tareas empleadas en las asignaturas de la especialidad se caracterizan por la poca problematicidad y la pobre implicación emocional de los estudiantes durante su resolución. Se debe señalar, además, que el 99% han sido empleadas como el medio práctico para la reproducción del conocimiento recibido por los estudiantes y no como medio de aplicación de lo conocido.

De las preguntas realizadas a los estudiantes durante los turnos de clases controlados, se registraron 145 y se observó que existe una tendencia marcada a utilizar en clases las preguntas de carácter reproductivas, lo cual genera respuestas de esta naturaleza. Las más comunes fueron las del tipo ¿qué conocen por , ¿a qué se llama...?, ¿cuál es la característica de ...?, ¿qué se entiende por...?, ¿qué es...?. .Además no se valoran las respuestas ofrecidas por los estudiantes.

Lo anterior evidencia que se pierden posibilidades en clases para estimular el aprendizaje desarrollador. Ello se evidencia en que la suma de las categorías 1.a y 1.b que la determinan resultó ser 467 para un 58.9 % de todas las analizadas, 37.8 % pueden clasificarse como de tratamiento moderado y 3.1 % como de buen tratamiento.

En cuanto al origen de las tareas utilizadas en las clases, la tendencia es la utilización de los diseños propuestos en el texto sin tener en cuenta la experiencia de los estudiantes. Dentro de esta tendencia fueron clasificadas 178 de las tareas empleadas para un 96,2 %. En el 91,8 % de los casos, el profesor elaboró la situación sin tener en cuenta la experiencia y opinión de los estudiantes. Se observa una marcada tendencia a ignorar la las posibilidades que tienen los estudiantes para elaborar tareas que ellos mismos solucionarán.

En relación con la variable valoración que se realiza con las respuestas a las situaciones de aprendizaje, se evidenció la tendencia a no realizar ninguna. De las 97 respuestas registradas, en 85 no se realizaron valoraciones de las respuestas para un 87,6 % y en 12 el profesor realizó la valoración sin explorar la opinión de los estudiantes para un 12,4 %. Respecto a las tareas utilizadas en las clases la situación se comportó de la siguiente manera: de un total de 185 procesadas, 168 (90,8 %) eran cerradas; solamente en 17 de ellas (9,2 %) se pedía dar más de una respuesta. Lo anterior evidencia la tendencia en esas tareas de no atender a las potencialidades de desarrollo de la profundidad del contenido.

Al realizar las valoraciones de las respuestas dadas por los estudiantes, en el 70 % (35 clases) de las clases observadas el docente, en pocas ocasiones, daba oportunidad a la discusión por parte de sus puntos de vista; solo en el 20 % (10 clases), casi siempre el docente discute las respuestas con los estudiantes y en el 10 % (5 clases), en ocasiones no se valora la respuesta. Como se evidencia, la tendencia en la actividad de análisis de los resultados de las tareas es no realizar valoraciones.

Por otra parte, el 92 % (46 clases) de las clases observadas, demuestran que la enseñanza en la asignatura, está centrada en la transmisión mecánica, estática de la información técnica que se desea que manifieste el estudiante en ciertas situaciones previamente determinadas, por una parte, y en la técnica o estrategia de trabajo del profesor, por otra, más que en el nivel de desarrollo del

pensamiento que el estudiante ha de alcanzar en las tareas y situaciones de aprendizaje.

En el 98% se observó que durante la dirección del aprendizaje, se carecía de objetivos con la intención de estimular el aprendizaje desarrollador y predominan las preguntas reproductivas, que conducen a una sola respuesta y que no generan contradicciones, al solo discutirse una sola vía de solución.

Esto se evidenció en la propia relación estudiante – profesor, en la que este último toma en consideración, en la mayoría de los casos, la manifestación externa de los estudiantes ante el planteamiento de una tarea prevista, por lo que no forma parte de su diseño didáctico la estimulación del aprendizaje desarrollador en los estudiantes. Muestra de ello es que el 100% de las situaciones de aprendizaje son elaboradas por el profesor sin tener en cuenta la experiencia precedente de los estudiantes.

Se observó la marcada atención a la obtención de resultados finales, en el 96% de clases, se deja de atender su proceso de obtención. Esta situación, conlleva a que el proceso de evaluación se dirija a la obtención de un resultado final y no hacia los procesos que conllevan a su obtención.

Para la revisión de cuadernos de notas de clases, se seleccionaron al azar los 50 estudiantes entre los cuatro grupos de primer año. Se analizaron de cada estudiante las tareas reflejadas, tratando de que no coincidieran con las observadas. El objetivo de la revisión fue caracterizar el tipo de tareas orientadas y realizadas en clases y clasificarlas según su influencia en la estimulación de aprendizaje desarrollador. Las variables utilizadas son: procedencia de la tarea y clasificación. Los indicadores de la primera gradúan la participación del estudiante en el diseño y la elaboración.

Variable 1: Procedencia de la tareas orientadas.

De las 168 tareas registradas en las libretas, 54 procedían del texto, para un 32,1 %, lo que refleja tendencia a que el profesor no participe en la elaboración de las tareas de aprendizaje. Se asume que las restantes categorías podrían incluir la participación de los estudiantes, incluso, las elaboradas por el profesor.

Variable 2: Clasificación de las tareas orientadas.

De las 168 tareas, 122 (72,6 %) se orientaban a obtener una única respuesta, por lo que se clasifican como tareas cerradas. En 11 (6,5 %) exigían más de una respuesta, también de carácter lógico, clasificando como semicerradas. Por otra parte 22 que representa un 13 %, están clasificadas como semiabiertas, las cuales exigen más de una vía de solución creativa, 13 que representa un 7,7 %, constituyen tareas abiertas, ya que exigen más de dos respuestas creativas. Puede concluirse que existe una marcada tendencia al predominio de tareas con carácter cerrado y semicerrado, con progresiva utilización de las semiabiertas y abiertas.

En las encuestas aplicadas a 79 profesores con el objetivo de conocer los principales problemas que limitan el aprendizaje de los estudiantes y la estimulación de este, el 97,5 % (77 profesores) expresan que los estudiantes realizan el análisis de los objetos, hechos y fenómenos solamente a un nivel empírico y carecen de razonamientos profundos, no se proyectan hacia la búsqueda de las causas que originan los problemas. Manifiestan la tendencia a estudiar por medio de la repetición de los conceptos técnicos o aprender de memoria fórmulas y pasos para resolver ejercicios, independientemente de que no sepan explicar el porqué de la solución planteada.

Como posibles limitaciones que atentan contra la estimulación del aprendizaje desarrollador, el

94,9 % (75 profesores) de los profesores aluden que no están preparados pedagógicamente, pues en su formación no lo recibieron como parte del currículo, los conocimientos necesarios para acometer esta tarea. El 97,5 % (77 profesores) argumenta que no cuentan con todos los requisitos técnicos necesarios para impartir buenas clases prácticas, lo que impide el desarrollo de las habilidades prácticas.

Por otra parte, el 29,1 % (23 profesores) manifiesta que las actividades metodológicas recibidas sobre el tema han sido muy pocas, mientras que el 72,1 % (57 profesores) afirma que en ocasiones ninguna. Constituye una regularidad que los docentes, no estimulan conscientemente el aprendizaje desarrollador, al no tener claridad de los elementos que deben ser atendidos desde el ámbito pedagógico para alcanzar este fin.

La valoración de los resultados conduce a la afirmación de que existe una relación de dependencia entre los indicadores. Se valoran como causas fundamentales de los resultados anteriores las siguientes:

- Las preguntas utilizadas en las clases como promedio tienden a ser numerosas.
- Es insuficiente, por parte de los profesores, la propuesta de variedad de situaciones en la que los estudiantes se vean obligados a ofrecer varias respuestas, que demanden del empleo de estrategias de aprendizaje.

Como se puede apreciar, las dificultades señaladas, precisan de aportes a las ciencias pedagógicas que contribuyan a estimular el aprendizaje desarrollador en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Gestión de Empresas en la UTEQ de la República del Ecuador. Lo anterior demanda de nuevas propuestas didácticas tanto de carácter teórico como practico, que conduzcan a la solución del problema de esta investigación. Sobre la base de los elementos expuestos anteriormente se ha considerado elaborar una metodología, como aporte teórico y práctico, para la estimulación del aprendizaje desarrollador en la asignatura Fundamentos de la Administración, en la que a partir del contenido y el objetivo, como componentes estáticos, se integren aspectos novedosos para su impartición, a partir de la relación entre los componentes dinámicos: métodos, formas organizativas y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje, privilegiando la concepción de la tarea docente.

CONCLUSIONES

La selección y aplicación de tareas docentes, como célula básica, constituye una exigencia para el logro de un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador. Requieren, según las tendencias actuales, ser variadas, diferenciadas y suficientes para alcanzar os objetivos previstos relacionados con la adquisición de aprendizajes para toda la vida y el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia.

La selección y aplicación de tareas docentes en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, aún no satisface los requerimientos establecidos, lo que demanda de propuestas innovadoras que posibiliten perfeccionar el proceso para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes y por ende elevar la calidad de la formación de los estudiantes de la carrera Licenciatura Gestión de Empresas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. (2004). Didáctica teórica y práctica. Compilación. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Addine, F. [et al] (1997). Didáctica y currículo. Análisis de una experiencia. Asesores Bioestadísticas: Posotí.

Álvarez, CM. (1999). Didáctica. "La escuela en la vida." Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Ausbel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1991) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo: Trillas. México.

Bermúdez, R. [et al]. (2004). Aprendizaje Formativo y crecimiento personal. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Bermúdez. R. [et al] (2004). Teoría y metodología del aprendizaje: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Colectivo de autores. (2000). Compendio de Pedagogía: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Colectivo de autores. (2012). Pedagogía: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Colectivo de autores. CEE-ICCP. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador: Mora Carnet, CCC-ISPEJV. La Habana

Labarrere, G., Pairol, G. (2001). Pedagogía: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Leontiev, A.N. (1981). Actividad, conciencia y personalidad: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Silvestre, M. (1999). Aprendizaje, Educación y Desarrollo: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Talizina, N. F. (1988). Psicología de la enseñanza: Progreso, Moscú.

Zilberstein, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.