

ESPACIOS DE PRODUCCIÓN GNOSEOLÓGICA EN EDUCACIÓN: CATEGORIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

Marcos Requena (*)

Resumen

En el presente artículo se desarrolla el concepto de espacio de producción gnoseológica, para categorizar las investigaciones que se han llevado a cabo en el campo de la Educación, en los últimos cinco años a nivel internacional. Mediante un muestreo intencional, se consultaron en cuatro universidades venezolanas los archivos de publicaciones periódicas, ubicándose veintiséis (26) revistas internacionales especializadas en temas educacionales. Se inventariaron novecientos ochenta y seis (986) títulos, entre reportes de investigación, artículos teóricos, ensayos y libros. Con la finalidad de establecer el criterio de agrupación, se analizaron los conceptos de *línea de investigación* y *área temática*; dada su limitación para el estudio, se propuso el concepto de *espacio de producción gnoseológica*. La investigación permitió identificar, definir y ejemplificar doce (12) *espacios de producción gnoseológica* en Educación.

Palabras clave: Investigación educacional / Líneas de investigación en educación / Áreas temáticas en educación / Programas de investigación/ Categorización en investigaciones / Espacios de producción gnoseológica

Abstract

The Present article develops the concept of space of gnoseologic production, to categorize the investigations that have been carried out in the field of the Education, in the last five years at international level. By means of an intentional sampling, the files of periodic publications were consulted in four Venezuelan universities; being located twenty-six (26) international magazines specialized in educational topics. Nine hundred eighty six (986) holding, among investigation reports, theoretical articles, rehearsals and books, were inventoried. With the purpose of establishing the grouping approach, the concepts of investigation line and thematic area were analyzed; given its limitation for the study, intended the concept of space of gnoseologic production. The investigation allowed to identify, to define and to exemplify twelve (12) spaces of gnoseologic production in Education.

Words key: Educational investigation / Investigation lines in education / Thematic areas in education / Investigation programs / Categorization in investigations / Spaces of gnoseologic production

(*) Lic. en Filosofía, MSc. Psicología Cognitiva, Doctorando en Educación. Profesor Agregado a Tiempo Completo de la Unidad de Proyectos Pedagógicos y Desarrollo Profesional, Escuela de Educación y Postgrado. Universidad Católica Andrés Bello. mrequena@ucab.edu.ve

Recibido:	Junio 2005
Aceptado:	Septiembre 2005

INTRODUCCIÓN

Como ya se ha señalado de manera reiterada, una de las consecuencias de la combinación de la globalización y del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, consiste en la pérdida de lo local en lo que respecta al proceso de producción, circulación y consumo de nuevo conocimiento. Tanto los problemas abiertos en las diversas áreas del saber y en los contextos reales de su aplicación, como las respuestas teórico-empíricas ofrecidas a dichos problemas, no tienen localización propia en puntos específicos de la geografía mundial: son problemas y respuestas con validez simultánea en grandes espacios geográficos (Cely, 1999; Lyon, 1996; Requena, 2004).

Lo anterior se traduce, en el caso particular de la educación, en dos hechos: (a) los problemas que se afrontan en el interior de las fronteras de una nación, en las instituciones encargadas de generar soluciones a dichos problemas (universidades, institutos y centros de investigación, así como los órganos del Estado involucrados con la investigación) no son problemas singulares o propios de dicha nación: así como se plantean en aquella, se plantean también en gran número de otras naciones del planeta; (b) la producción de las respuestas a los problemas planteados emerge de un espacio compartido supranacionalmente; esto, bien sea por el hecho de que las investigaciones son realizadas, cada vez más, por equipos interdisciplinarios de diversas nacionalidades que se comunican a través de la Internet, bien sea por el hecho de que, casi inmediatamente después de que se generan las respuestas, éstas se hacen públicas en dicho espacio virtual.

Las actuales condiciones supranacionales de la investigación en general, y de la educacional en particular, generan motivos para indagar acerca de los

tópicos que actualmente se están investigando a nivel internacional en el campo de la educación. En primer lugar, conocer tales tópicos puede servir como un primer orientador a los investigadores noveles en educación, en relación con los espacios problemáticos que actualmente se están atendiendo en este campo. En segundo lugar, conocer el estado del arte en las investigaciones educacionales, posibilita la reflexión en torno a la relación entre la Educación como práctica real y la Educación como objeto de estudio. Esta reflexión puede ser útil a individuos e instituciones para la evaluación y la posible reorientación de los temas en los que esté investigando, al contrastar dichos temas con los que –de acuerdo con la realidad educacional– es necesario investigar. En tercer lugar, tal indagación sobre las distintas temáticas abiertas internacionalmente en la investigación educacional, los puede ofrecer criterios para la toma de decisiones institucionales en relación con posibles nuevas líneas de investigación para los estudios de postgrado y para los centros e institutos dedicados a la investigación.

Por lo anterior, puede afirmarse que una clasificación de las investigaciones que se han hecho en Educación en los últimos años a nivel internacional, sin duda presenta varias utilidades. La presente investigación tuvo como objetivo la clasificación de las investigaciones realizadas en el campo educacional a nivel internacional entre los años 1999 y 2004. Para ello, a partir de un muestreo intencional, se analizaron novecientos ochenta y seis (986) artículos científicos (tanto teóricos como empíricos), ensayos o libros relativos a temas educacionales, encontrados o reseñados en veintiséis revistas especializadas, ubicadas en los centros de documentación de cuatro Universidades venezolanas de prestigio en el campo de la investigación, con sedes en la ciudad de Caracas.

El término *investigación*, en este trabajo, fue comprendido en forma amplia, denotando todo *proceso sistemático de producción de nuevo conocimiento*. Se

evitó, así, la discusión acerca de los límites entre ciencia y no-ciencia, y pudo incluirse una amplia variedad de procedimientos de producción de nuevo saber: revisión bibliográfica, experimento, estudio de campo, etcétera). Por ello, el término resultó también válido para procesos como la reflexión filosófica.

En función de proveer la investigación de una referencia pertinente en relación con la tarea que emprendería, se analizó dos antecedentes de clasificación de investigaciones educacionales: una experiencia mexicana y una experiencia venezolana; ambas, realizadas en el año 2000. Tales clasificaciones dieron apoyo a la idea de la globalización de la investigación educacional.

Con la finalidad de determinar los criterios de clasificación que se emplearían en la presente investigación, primeramente se analizaron los conceptos de línea de investigación, área temática y programa. Tales conceptos se estudiaron a partir del uso dado a los mismos por la Universidad de Carabobo, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Como se expondrá más adelante, el estudio generó la necesidad de crear un nuevo concepto-criterio para la clasificación de las investigaciones. Tal concepto es el de *espacio de producción gnoseológica*.

El desarrollo del informe tiene el siguiente orden: primero, se analizan y comentan dos antecedentes de clasificación de investigaciones educacionales; segundo, se propone y justifica el concepto de espacio de producción gnoseológica, como resultado de la discusión de los criterios de análisis; tercero, se expone la metodología seguida; cuarto, se presentan los resultados de la indagación y de la clasificación; quinto, se comentan dichos resultados y se ofrecen las conclusiones.

DOS ANTECEDENTES DE CLASIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa ([CMIE], 2000), se dispuso a realizar una investigación dirigida a determinar, en el marco interno de México, el estado de conocimiento de la investigación científica sobre la educación. El objetivo fue identificar los objetos y problemas de estudio, los referentes conceptuales, teóricos y metodológicos empleados para su abordaje, las condiciones de la producción de nuevo conocimiento, los productos logrados y el impacto generado por los mismos. Para ello, el CMIE realizó primeramente una indagación sobre las áreas temáticas en torno a las cuales, para entonces, se estaba generando en el país nuevo conocimiento sobre educación.

La indagación dio como resultado que las referidas áreas temáticas consistían en las siguientes once: (a) Sujetos, actores y procesos de formación; (b) Procesos y práctica educativa; (c) Aprendizaje y desarrollo; (d) Didácticas especiales y medios; (e) Currículo; (f) Políticas educativas –administración, gestión, gobierno, organización y financiamiento–; (g) Educación, economía y sociedad; (h) Educación, cultura y sociedad; (i) Historiografía de la educación; (j) Filosofía, teoría y campo de la educación; (j) El campo de la investigación educativa. Igualmente, la investigación determinó que cada una de tales áreas se dividía, a su vez, en campos (conjuntos de subtópicos afines).

Sobre la base de un concepto amplio de investigación, la indagación del CMIE se realizó empleando una amplia variedad de documentos. Desde el punto de vista del tipo de elaboración, fueron considerados informes de investigación, revisiones documentales, ensayos y reseñas; en relación con el tipo de

publicación, se consideraron libros, capítulos de libros, artículos de revistas, series de cuadernos, antologías, memorias de congresos o seminarios, documentos no publicados, documentos electrónicos y ponencias. Ello es indicador de que la indagación del CMIE se erigió más en un concepto de conocimiento que en un concepto de ciencia; y que su concepto-criterio de clasificación no estuvo apegado al concepto institucional de línea de investigación. En ambos sentidos, su fundamentación epistémica resulta afín al de la presente investigación.

Por otra parte, en Venezuela, Rodríguez (2000) realizó un estudio con la finalidad de comparar las investigaciones educacionales que se estaban realizando para el momento en las Universidades venezolanas, con lo que la comunidad académica consideraba prioritario investigar en educación. Para indagar sobre las primeras, realizó dos procedimientos: (a) análisis de documentos (entre ellos, planes y programas oficiales e institucionales, ponencias y artículos); (b) entrevistas a miembros directivos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICIT) y de ocho universidades con sede en Caracas, dedicadas de manera notable a la investigación educacional. Para conocer las prioridades concebidas en investigación, realizó una encuesta a los profesores de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

La investigación de Rodríguez arrojó dos resultados. Primero, pudo constatar que las investigaciones realizadas por las ocho instituciones venezolanas de la muestra no siempre estaban insertas en una línea de investigación, por lo que se dificulta su clasificación. Segundo, y a pesar de la referida dificultad, permitió clasificar dichas investigaciones en nueve categorías: (a) Historia y política educacionales; (b) Procesos de enseñanza; (c) Tecnología de la información; (d) El docente y su formación; (e) Gestión de la educación; (f)

Educación y trabajo; (g) Rendimiento estudiantil y evaluación; (h) Teoría pedagógica y epistemología; (i) Liderazgo, ética, valores y su pedagogía.

Entre los resultados de las dos investigaciones referidas pueden encontrarse una alta coincidencia: una interpretación de las denominaciones de las categorías empleadas en las clasificaciones resultantes permite afirmar que gran parte de las categorías de la clasificación de Rodríguez coinciden, total o parcialmente, con las categorías de la investigación del CMIE. Excepción de esto lo representan solamente una categoría de las nueve de la clasificación de Rodríguez: *Rendimiento estudiantil y evaluación*, y cuatro de las once categorías de la clasificación del CMEI: *Aprendizaje y desarrollo*, *Currículo*, *Educación, cultura y sociedad* y *El campo de la investigación educativa*. Esta elevada coincidencia entre una clasificación de las investigaciones educativas mexicanas y una clasificación de las investigaciones educativas venezolanas, constituye un apoyo inicial al elemento motivador de la presente investigación: el postulado -expuesto en la introducción de este trabajo- sobre la globalización de los problemas educativos y de la producción de nuevo conocimiento que tales problemas motivan.

La Tabla 1 muestra la referida coincidencia entre los resultados de la investigación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2000) y los de Rodríguez (2000). Las no coincidencias se representan con las celdas vacías al lado de las categorías sin correspondencias en la otra clasificación.

TABLA 1.
Coincidencias entre la clasificación de la investigación educativa realizada por el CMIE (2000) y Rodríguez (2000)

Categorías de la Investigación Educativa de acuerdo con el CMIE (2000)	Categorías de la Investigación Educativa de acuerdo con Rodríguez (2000)
Sujetos, actores y procesos de formación	El docente y su formación
Procesos y práctica educativa	Procesos de enseñanza
Aprendizaje y desarrollo	-----
Didácticas especiales y medios	Tecnología de la información
Currículo	-----
Políticas educativas –administración, gestión, gobierno, organización y financiamiento–	Gestión de la educación
Educación, economía y sociedad	Educación y trabajo
Educación, cultura y sociedad	-----
Historiografía de la educación	Historia y política educacionales
Filosofía, teoría y campo de la educación	Teoría pedagógica y epistemología
	Liderazgo, ética, valores y su pedagogía

El campo de la investigación educativa	Rendimiento estudiantil y evaluación

DISCUSIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Los términos más comúnmente empleados para clasificar las investigaciones en cualquier área de conocimiento, según los temas que tratan, son los de *área temática*, *línea* y *programa de investigación*. Estos conceptos, que hacen referencia a la coincidencia temática de las investigaciones que se agrupan, también refieren al trabajo organizado de los individuos o instituciones agrupados en torno a los problemas contenidos en el área, línea o programa. En otras palabras, cuando se habla de área, línea de investigación o programa se hace referencia al hecho de que los problemas subsumidos la categoría son tratados en equipo por los individuos u organizaciones que, deliberadamente, conciertan sus esfuerzos para darle solución. Puede decirse, entonces, que el término *área temática*, *línea* o *programa de investigación* contemplan un sentido organizacional,

además del temático (Universidad de Carabobo [UC], 2005; Universidad de Oriente [UDO], 1997; Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez [UNESR], 2003; Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL], 2004; Universidad Simón Bolívar [USB], 2005).

Por el referido sentido organizacional de los términos *área temática*, *programa* y *línea de investigación*, es válido inferir la existencia de un elevado número de categorías de agrupación de las investigaciones educacionales universitarias: cada institución superior, dedicada a la investigación educacional, puede proponer, a la luz de su interpretación sobre las necesidades del sector, las áreas, programas o líneas de investigación que considere pertinente.

La señalada diversidad de categorizaciones de las investigaciones universitarias realizadas en Venezuela puede notarse al indagar sobre las áreas, líneas o programas de investigación abiertas en las distintas casas de estudios. Por ejemplo, el Doctorado en Educación de la UDO desarrolla desde el año 1997 cuatro programas de investigación: (a) Calidad de la Educación; (b) Desempeño Docente en Educación Superior; (c) Evaluación Curricular y (d) Administración de Recursos Humanos y Cambio Organizacional. (UDO, 1997). Por su parte, el Grupo Académico Línea I del doctorado en Ciencias de la Educación de la UNESR se dedica a investigar en la línea Enseñanza-Aprendizaje de la investigación. Dentro de esta línea, a su vez, desarrolla dos (2) programas, cohesionados por la red de problemas que lo configuran: Estudios de los procesos de Investigación y Estudios sobre Formación de Investigadores. Otras líneas de investigación desarrolladas en este Doctorado de Educación son: El Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos; El Docente como Investigador; Políticas Educativas y Desarrollo Socio-político; el Proceso Enseñanza-Aprendizaje, un Enfoque Cognoscitivo; Dinámicas Psicosociales y Ambientes de Aprendizaje;

Comunicación e Información. (UNESR, 2003). Asimismo, la UPEL tiene abiertas y difuminadas en sus ocho institutos, un amplio número de líneas de investigación: El Instituto Pedagógico de Caracas desarrolla cincuenta y una (51) líneas de investigación; el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, cuarenta (40); el Instituto Pedagógico de Maturín, treinta y cinco (35); el Instituto Pedagógico de Maracay, veinticuatro (24); el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, siete (7); el Instituto Pedagógico de Miranda, cincuenta (50); el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, seis (6); el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, ocho (8). Aunque un estudio de las líneas desarrolladas en los distintos institutos pudiera identificar coincidencias entre muchas de ellas, puede esperarse que el número total de líneas distintivas sea alto (UPEL, 2004).

Se han ofrecido los tres anteriores ejemplos de instituciones con sus áreas temáticas, programas o líneas de investigación, con la finalidad de ilustrar la aplicación de estos conceptos; igualmente, para ilustrar la variedad de áreas, programas y líneas de investigación que puede resultar de una indagación al respecto.

Por lo anterior, puede entenderse que resultaría dificultosa –si no imposible– una clasificación a nivel internacional de las actuales investigaciones, siguiendo como criterio alguno de los conceptos de *área temática*, *programa* o *línea de investigación*. Con la finalidad de desarrollar una clasificación de las actuales investigaciones en Educación, para este trabajo se propuso un nuevo concepto agrupador, el cual tiene como peculiaridad el hacer referencia sólo al contenido temático de las investigaciones que se agrupan, al carecer del sentido organizacional que tienen los términos *área temática*, *programa* y *línea de investigación*. Tal concepto es el de *espacio de producción gnoseológica*. Este término hay que entenderlo en su globalidad, es decir, en el efecto semántico de la

consideración conjunta de sus tres elementos: el metafórico geométrico *espacio*, el procesal *producción* y el adjetival *gnoseológica*. Un *espacio de producción gnoseológica* puede definirse, en esta comprensión integradora, como un *conjunto de tópicos problemáticos –es decir, con espacios de conocimiento vacíos- que mantienen entre sí unas fronteras definitorias delgadas, pero que, enlazados entre sí, constituyen una unidad problemática mayor poseedora de una frontera mejor definida.*

El concepto anterior presenta tres (3) consideraciones: (a) no importa si para el tratamiento de los tópicos que conforman un espacio, se organicen o no grupos de personas o se respalde institucionalmente la labor de individuos o grupos; lo que importa es que en tales tópicos existan vacíos de conocimiento que la investigación se plantea cubrir (por ello el término incluye las palabras *espacio* – lugar que puede estar cubierto, vacío o de ambas formas, como el queso gruyere– y *producción* –construcción de nuevo conocimiento); (b) no importa si los tópicos que conforman un espacio pertenezcan o no a áreas de conocimiento consideradas *ciencias*: el concepto remite al conocimiento en general, sin discriminación entre ciencia y lo que no es (para referir esta consideración del conocimiento en general, el término emplea la palabra *gnoseológica*); una implicación de esta consideración, es que del inventario de investigaciones no se excluyen los trabajos tipo ensayo o artículos teóricos, pues el conocimiento también se genera por la reflexión; (c) lo que hace que se agrupen tópicos en un mismo “espacio”, es que lo que separa conceptualmente un tópico de otro es una diferencia semántica no muy marcada, mientras que sí es marcada la distinción semántica entre un “espacio” y otro. Esta última consideración, importante en el proceso de clasificación, se entenderá más cuando se definan los distintos *espacios de producción gnoseológica*.

METODOLOGIA

Con la finalidad de localizar publicaciones periódicas de distribución internacional, dedicadas a la investigación educacional, y publicadas entre los años 1999 y 2004, se consultaron las bases de datos de las siguientes instituciones: Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad Simón Bolívar (USB) y Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), todas con sedes en la ciudad de Caracas. Razones de logísticas referidas al uso del tiempo y a las posibilidades de desplazamiento, hicieron que no se visitaran otras instituciones con documentación especializada en investigación educacional, como la Universidad de los Andes y la Universidad del Zulia, por citar dos de ellas.

La consulta permitió encontrar veintiséis revistas de distribución internacional, especializadas en investigación educacional o afín a la misma y publicadas entre los referidos años. Se procedió entonces a analizar los resúmenes de los artículos contenidos en las mismas. El análisis, de tipo heurístico, estuvo dirigido a identificar en cada trabajo el tópico problemático y a establecer el nivel de acercamiento o afinidad entre éste y los tópicos identificados en los demás trabajos. Tal nivel de cercanía, juzgado en cada caso por el investigador, permitió ir formando las agrupaciones de los trabajos y derivando las definiciones de las distintas categorías, esto es, de los distintos espacios de producción gnoseológica.

A continuación, se presenta la lista de las publicaciones periódicas consultadas; se señala los volúmenes o números y los años abarcados. Se informa, asimismo, el número de títulos que cada publicación aportó a la muestra de investigaciones categorizadas.

TABLA 2.

Publicaciones consultadas para la identificación de los actuales espacios de producción gnoseológica en educación

Publicaciones consultadas	Volúmenes o números	Años	N° de artículos
American Educational Research Journal	v. 40	2003	7
American Journal of Education	v. 108-110	1999-2004	19
British Journal of Education Psychology	v. 74	2004	11
Computers and Education	v. 32-42	1999-2004	106
Educación	v. 9	2000	4
Educación ICC (Alemania)	v. 59	1999	6
Educational and Psychological Measurement	v. 63	2003	2
Educational Research	v. 41-44	1999-2002	91
Educational Researcher	v. 32-33	2003-2004	6
Educational Technology	v. 39-44	1999-2004	109
Evaluation and Program Planning	v. 26	2003	5
Harvard Educational Review	v. 69-74	1999-2004	35
Higher education	v. 47	2004	17
Instructional Science	27-30	1999-2002	43
International Higher Education	N° 14-35	1999-2004	40
International Journal of Science Education	v. 26	2004	22
Investigación en la Escuela	-----	2001 1999 y	6
Itinerario Educativo	N° 34 y 41	2003	10
Journal of Educational Psychology	v. 91-96	1999-2004	163
Journal of Teacher Education	V. 51-52	2000-2001	12
Review of Educational Research	v. 72-74	2002-2004	17
Revista de Educación	N° 318-329	1999-2002	153
Revista Iberoamericana de Educación	N° 19-31	1999-2003	34
Revista Iberoamericana de Educación a Distancia	v. 2, N° 1-2	1999	26
The Journal Educational Research	v. 97	2004	4
The Journal of Experimental Education	67-71	1999-2003	38
			986

RESULTADOS

El análisis de los novecientos ochenta y seis trabajos estudiados, permitió identificar doce (12) *espacios de producción gnoseológica*: Filosofía de la Educación (FE); Desarrollo de Procesos Cognitivos y Emocionales (DPCE); Procesos de Enseñanza-Aprendizaje (PEA); Educación en Áreas Específicas de Conocimiento (EAEC); Evaluación y Medición (EVAM); Gerencia Educativa (GE); Uso de la Informática en Educación (UIED); Relación Educación – Sociedad (RES); Educación Extraescolar (EEE); Investigación Educativa (IE); Reforma Educativa (RE) y Temas Afines (TA).

Se le ha colocado una sigla identificadora a cada uno de los nombres de los espacios de producción gnoseológica, debido a que –como parte del proceso de realización del presente inventario- el autor utilizó dichas siglas para identificar el *espacio de producción gnoseológica* al que pertenece cada uno de los trabajos que conformaron la muestra. Tales siglas fueron colocadas al lado de los títulos de los reportes y artículos contenidos en las revistas revisadas.

Cada uno de los *espacios de producción gnoseológica* es definido y ejemplificado con cinco (5) títulos de reportes de investigación o de artículos teóricos pertenecientes a los mismos. Se verá que en cada *espacio* converge una variedad de investigaciones que pueden, pertinentemente, ser agrupadas en subcategorías. Sin embargo, esta subcategorización no es efectuada en este trabajo, dadas las limitaciones temporales establecidas para el mismo. Tal tarea puede ser continuada en otro momento, si la clasificación propuesta resiste una prueba de validación mediante réplica.

El Gráfico N° 1 presenta la distribución numérica de los trabajos publicados en cada uno de los doce *espacios de producción gnoseológica*, codificados de

acuerdo con el número asignado para su exposición. Puede notarse en la distribución importantes diferencias en las cantidades de trabajos contentivos de las distintas categorías. Puede, en otro momento, hacerse una investigación dirigida a darle explicación a tales diferencias.

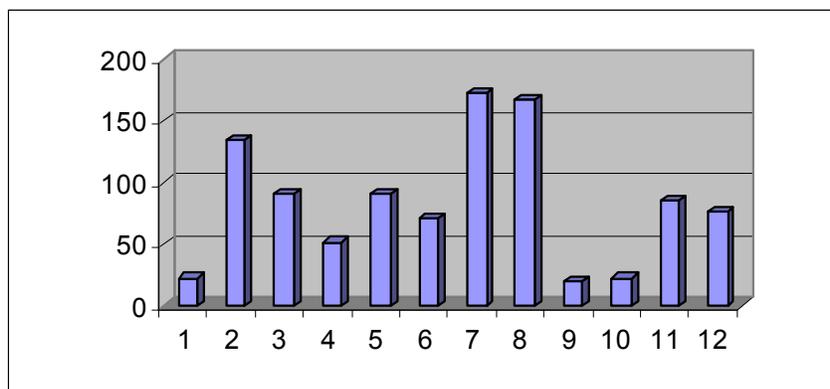


Gráfico 1. Distribución de las investigaciones en los Doce Espacios de Producción Gnoseológica.

A continuación, se define cada uno de los *espacios de producción gnoseológica* identificado, se señala el número de trabajos encontrados en cada espacio y se ofrecen cinco ejemplos de investigaciones pertenecientes a cada *espacio*.

1. **Filosofía de la Educación (FE).** Este espacio de producción gnoseológica está conformado por todos los tópicos asociados con la postulación de principios y fines de la Educación, con los fundamentos antropológicos, epistemológicos y axiológicos de la práctica educativa, con la definición de papeles de los participantes en ésta (educador, educando, estado, familia...) y con la reflexión sobre las relaciones entre la educación y otros sistemas constitutivos

de la sociedad. En este *espacio* se identificaron 22 títulos, lo que representa aproximadamente el 2,23% de la muestra.

Ejemplos de trabajos pertenecientes a este espacio, son los siguientes:

- Ideas de los estudiantes sobre la epistemología de la ciencia: modelos, leyes y teorías (Manassero, M. y Vázquez, A., 1999).
- Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista (Barrio, J., 2000).
- Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environment, (Chung, Ch., 2000).
- Sobre la educación moral (Leguízamo, R., 1999).
- Unamuno sobre el hombre. Naturaleza y cultura –vida trágica- en la educación (Jiménez, L., 2000).

2. Desarrollo de Procesos Cognitivos y Emocionales (DPCE). A este espacio pertenecen todas las investigaciones relativas a los procesos cognitivos y emocionales; las que tratan sobre: las condiciones de desarrollo cognitivo o emocional, las estrategias o programas para mediar éste, la influencia de las diferencias de desarrollo cognitivo o emocional sobre los procesos de aprendizaje, los procesos involucrados en diversas tareas, etc. Se incluyen las investigaciones relativas a la lectura y escritura, dado que estas formas de comunicación están involucradas con todas las áreas de conocimiento y son, fundamentalmente, procesos cognitivos complejos que requieren mediación para su desarrollo. En este *espacio* se identificaron 131 títulos, lo que representa aproximadamente el 13,29% de la muestra.

Ejemplos de trabajos pertenecientes a este espacio, son las siguientes:

- Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. (Guthrie, J., Wigfield, A y Von Secker, C., 2000).

- Graduate student cognition during information retrieval using the World Wide Web: a pilot study. (Hess, B., 1999).
- Literacy learning and economic change (Brandt, D., 1999).
- The evaluation and influence of interaction in network supported collaborative concept mapping. (Hui Chiu, Ch., Chieh Huang, Ch. y Tsung Chang, W., 2000).
- Writing development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. (Vernon, S. y Ferreiro, E., 1999).

3. **Procesos de Enseñanza-Aprendizaje (PEA).** Este espacio de producción gnoseológica está constituido por todos los tópicos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje, sin considerar ningún área de conocimiento en particular: factores intervinientes, estrategias, condiciones propias de los participantes, propias del proceso, externas pero influyentes, etc. En este *espacio* se identificaron 90 títulos, lo que representa aproximadamente el 9,13% de la muestra.

Ejemplos de trabajos pertenecientes a este espacio son:

- Against repetition: addressing resistance to anti-oppressive change in the practices of learning, teaching, supervising, and researching. (Kumashiro, K., 2001).
- An epistemological analysis of the evolution of didactical activities in teaching-learning sequences: the case of fluids. (Psillos, D., Tselfes, V. y Kariotoglou, P., 2004).
- School knowledge and didactic analysis: a research perspective in comparative didactic. (Colomb, J., 1999).
- Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. (Rodgers, C., 2002).

- Teaching and learning whit Thoreau: honoring critique, experimentation, wholeness, and the places where we live. (Gruenewald, D., 2002).

4. **Educación en Áreas Específicas de Conocimiento (EACE).** Este espacio de producción gnoseológica está conformado por todos los problemas relativos al aprendizaje y enseñanza de contenido particular, tales como matemática, historia, biología, química, etc. Se distingue del anterior espacio en que los problemas aquí son específicos del aprendizaje y la enseñanza de una o varias áreas de conocimiento, no del aprendizaje y enseñanza en general. En este *espacio* se identificaron 51 títulos, lo que representa aproximadamente el 5,17% de la muestra.

Algunos ejemplos de trabajos en este espacio son los que siguen.

- How to improve statistical thinking: choose the task representation wisely and learn by doing. (Sedlmeier, P., 2000).
- Investigación en la didáctica de la lengua y de la literatura y la consolidación del área de conocimiento. (Battaner, P., 2002).
- Portraits of PBL: students' experiences of the characteristics of problem-based learning in physiotherapy, computer engineering and psychology. (Dahlgren, M. y Dahlgren, L.O., 2002).
- The use of textbooks as a tool during collaborative physics learning. (Van Boxtel, C., Van der Linden, J. y Kanselaar, G., 2000).
- Unlocking conceptual learning in mathematics and science with effective representational systems. (Cheng, P., 1999).

5. **Evaluación y Medición (EVAM).** Se agrupan en este espacio de producción gnoseológica todos aquellos tópicos asociados con el proceso de evaluación, de medición de variables y de establecimiento relaciones entre éstas, en lo que se refiere tanto al aprendizaje como al desarrollo de individuos: objetos

de evaluación (educando, educador, institución, proceso), papel del proceso, validez, efectos sobre el aprendizaje y otros procesos (como los motivacionales), alternativas de estrategias, instrumentos y técnicas de análisis estadístico, etc. En este *espacio* se identificaron 90 títulos, lo que representa aproximadamente el 9,13% de la muestra.

Los siguientes son ejemplos de trabajos en este espacio.

- A framework for quality in educational technology programs. (Confrey, J., Sabelli, N. y Sheingod, K., 2002).
- A group-decision approach for evaluating educational web sites. (Hwang, G., Huang, T. y Tseng, J., 2004).
- Approaches to studying and academic performance in short-essay exam. (Minbashian, A., Huon, G. y Bird, K., 2004).
- DIT2: devising and testing a revised instrument of moral judgment. (Rest, J., Narváez, D., Thoma, S. y Bebeau, M., 1999).
- Validity and accountability in high-stake testing. (Smith, M. y Fey, P., 2000).

6. **Gerencia Educativa (GE).** Se incluyen en este espacio de producción gnoseológica todas las investigaciones relativas con la toma de decisión y el manejo de personas en los distintos momentos del proceso educativo y en las diferentes instancias administrativas del sistema. Incluye, así, desde la toma de decisión y dominio social en el aula hasta las políticas relativas a la formación de recursos humanos en educación. En este *espacio* se identificaron 70 títulos, lo que representa aproximadamente el 7,10% de la muestra.

A continuación se presentan algunos trabajos pertenecientes a este espacio.

- Becoming a better teacher: a case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. (Hativa, N., 2000).

- Los docentes ante los cambios sociales y en la educación. (Sancho, J., 2000).
- Opportunities and obstacles in the competency-based training and assessment of primary teachers in England. (Hayes, D, 1999):
- Teachers implementing pedagogy through REDEEM. (Ainsworth, S., Grimshaw, S. y Underwood, J., 1999).
- Un docente para una sociedad en evolución permanente. (Hernández, A., 2000).

7. **Uso de la Informática en Educación y Educación a Distancia (UIED).** En este espacio de producción gnoseológica se encuentran todos los problemas relativos a dos grandes temas que, en la educación actual, tienen amplias coincidencias: la informática y la educación a distancia. Se incluye, así, problemas relativos al uso del computador en el aula, tanto para el aprendizaje como para el desarrollo de procesos cognitivos, el empleo de las redes de comunicación (como internet) tanto para la educación presencial como para la dada a distancia, las condiciones y potencialidades de esta última modalidad de educación, etc. En este *espacio* se identificaron 168 títulos, lo que representa aproximadamente el 17,04% de la muestra.

Ejemplos de trabajos pertenecientes a esta área son las siguientes.

- Beyond intelligent tutoring systems: Using computers as Metacognitive tools to enhance learning? (Azevedo, R., 2002).
- Cognitive principles of multimedia learning: the role of modality and contiguity. (Moreno, R. y Mayer, R., 1999).
- El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. (Luzón Encabo, J. M. y Soria Pastor, I., 1999).
- Pros y contras de la e-educación. (Romano, V., 2001).

- Teaching and technology in higher education: student perceptions and personal reflections. (Milliken, J. y Barnes, L. P., 2002).

8. **Relación Educación – Sociedad (RES).** Este espacio de producción gnoseológica está constituido por todas las interrogantes derivadas de la relación (de doble sentido) existente entre la educación y el entorno social de ésta. Tales preguntas incluyen las que se hacen sobre, por ejemplo: las demandas externas a la educación profesional, la influencia de las relaciones familiares del individuo sobre el desempeño estudiantil de éste, las diferencias de estilo de aprendizaje según el entorno sociocultural del aprendiz, el efecto de variables como el nivel de seguridad social, los valores culturales relativos al sexo o raza, sobre las relaciones interpersonales en el aula, la motivación y el desempeño. En este *espacio* se identificaron 164 títulos, lo que representa aproximadamente el 16,63% de la muestra.

Algunos ejemplos de trabajos involucrados en este espacio son las siguientes.

- El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. (Sacristán, G., 2001).
- La educación de adultos en zonas rurales en proceso de modernización. Situación del debate en la República Federal de Alemania. (Klemm, U., 2000).
- Los hábitos de la lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. (Fernández, V. y García, M., 1999).
- Social comparison processes and academic achievement: the dependence of the development of self-evaluations on friends' performance. (Guay, F., Boivin, M. y Hodges, E., 1999).
- The interplay of a biology teacher's belief, teaching practices and gender-based student-teacher classroom interaction. (Ching, H., 2000).

9. **Educación Extraescolar (EEE).** Conforman este espacio de producción gnoseológica todas las interrogantes relativas a los procesos educativos que se dan fuera de las instituciones de educación formal. Están incluidos, los procesos en los que intervienen la familia, los medios de comunicación, los grupos de pares, etc. En este *espacio* se identificaron 19 títulos, lo que representa aproximadamente el 1,93% de la muestra.

A continuación, se tienen ejemplos de trabajos desarrollados en este espacio.

- Didactics and professional practice in preservice teacher education: a comparison of the situation in France and Quebec. (Lenoir, Y. y Lacotte, J., 1999).
- Extracurricular school activities: the good, the bad, and the nonlinear. (Marx, H. y Kleitman, S., 2002).
- La educación cristiana: ministerio de servicio al hombre y al mundo. (Duque, F., 2003).
- Preescolar *na casa*. La educación infantil-familiar (Galicia). (Fernández, E., 2000).
- The design of personal mobile technologies for lifelong learning. (Sharples, M., 2000).

10. **Investigación Educativa (IE).** Este espacio de producción gnoseológica está formado por los tópicos relativos a la investigación educacional: fundamentos y modelos epistemológicos, procesos cognitivos de la investigación, relación tutor-investigador, influencia de las condiciones organizacionales sobre la investigación, etc. En este *espacio* se identificaron 22 títulos, lo que representa aproximadamente el 2,23% de la muestra.

Los siguientes trabajos son ejemplos de los pertenecientes a este espacio.

- ¿Cómo introducir la investigación escolar? (Tonucci, F., 2001).
- Research-based teaching unit on the tides. (Viiri, J. y Saari, H., 2004).
- South, Africa: the future of research universities. (Stetar, J., 2000).
- Teachers doing qualitative research examining school practice. (Gratch, A., 2002).
- Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. (Fernández Cano, A., 2001).

11. **Reforma Educativa (RE).** Este espacio de producción gnoseológica está formado por todos los problemas relativos a los cambios que se están gestando oficialmente en la Educación, fundamentalmente en lo que respecta al currículo. No obstante, se incluyen también aspectos relativos a la organización educativa, a la política estatal y a cualquier otro aspecto, siempre y cuando esté involucrado un cambio. En este *espacio* se identificaron 84 títulos, lo que representa aproximadamente el 8,52% de la muestra.

Algunos ejemplos de trabajos en este espacio son los siguientes.

- Currículo y transversalidad. (Prieto, B., 1999).
- El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa. (Carnoy, M., 2001).
- Making it clear: a review of language issues in testing with special reference to the National Curriculum mathematics tests at key stage 2. (Shorrocks, D y Hargreaves, M., 1999).
- Reframing the early childhood curriculum: educational imperatives for the future. (Page, J., 2000).
- The lost cause oh homework reform. (Gill, B. y Schlossman, S., 2000).

12. **Temas Afines (TA).** Este espacio de producción gnoseológica, quizás el más variado de todos, está formado por todos los temas que se asocian

de manera indirecta al proceso educativo o con contenidos no contemplados en el currículo. Se incluyen problemas relativos al desarrollo evolutivo de los individuos, desarrollo o cambios de actitud, valores, fenómenos no propiamente educativos que se dan en contextos escolares, etc. En este *espacio* se identificaron 75 títulos, lo que representa aproximadamente el 7,60% de la muestra.

A continuación se presentan algunos ejemplos de trabajos pertenecientes a este variado espacio.

- Beyond intelligent tutoring systems: situations, interactions, processes and affordances. (Akhras, F. y Self, J., 2002).
- The structure of discourse in collaborative learning. (Chinn, C., O'Donnell, A. y Jinks, T., 2000).
- Los conflictos de los profesores ante la integración de los estudiantes con deficiencias visuales. (García, C., 1999).
- Speech recognition in the secondary school classroom: an exploratory study. (O'Hare, E. y Mc. Tear, M., 1999).
- Person-environment fit and teacher stress. (Pithers, R.T. y Soden, R., 1999).

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos por la investigación, pueden derivarse varias conclusiones. Unas, en relación con la composición de las categorías constituidas; otras, en relación con el nivel de coincidencia entre las categorías resultantes de este estudio y las correspondientes a las de las investigaciones antecedentes. En relación con lo primero, pueden hacerse dos anotaciones:

- A. Consistentemente con la definición de espacio de producción gnoseológica, en la definición de cada una de las categorías se incluye siempre una variedad de tópicos afines entre sí, pero con entidad propia; la integración

de dichos tópicos en una sola categoría se ha posibilitado en cada caso al hecho de que el grupo de investigaciones pertenecientes a la misma estuvieron distribuidas de manera similar en los distintos tópicos; esto es, ninguno de los tópicos concentraba de manera notable las investigaciones correspondientes a la categoría. Ello tiene una implicación: en el caso de que, en el futuro, el desarrollo de las investigaciones en una categoría cualquiera se concentre principalmente en uno de los tópicos conformadores de la categoría, tal tópico podría constituirse en un espacio de producción gnoseológica independiente. Por la misma razón, otra investigación basada en el concepto de producción gnoseológica, que se realizase sobre otra muestra de documentos (como ponencias contenidas en memorias de congresos, jornadas o encuentros), podría encontrar que lo que se ha considerado en la presente investigación un tópico dentro de una categoría, constituye una categoría en sí misma.

- B. Existe una marcada diferencia cuantitativa en la composición de las distintas categorías: mientras unas categorías aportan una cantidad de investigaciones menor al 5% de la muestra (como Filosofía de la Educación, Educación Extraescolar e Investigación Educativa), otras aportan un número igual o cercano al 15% (como Relación Educación-Sociedad, Uso de la Informática en Educación y Educación a Distancia y Desarrollo de Procesos Cognitivos y Emocionales). Esta diferencia se hace notable debido al hecho de que la media de aporte es de 8,33%. Esto es indicador de que, a nivel internacional, en el período estudiado, el interés por la investigación educacional ha estado puesto de manera marcadamente desigual en los distintos temas abiertos.

En relación con el nivel de coincidencia entre las doce categorías resultantes de este estudio –correspondientes a investigaciones internacionales– y

las categorías de las investigaciones antecedentes expuestas, puede concluirse lo siguiente:

- A. Es alta la coincidencia entre los resultados de la presente investigación y los de las dos investigaciones antecedentes: a pesar que las categorías en las investigaciones mexicana y venezolana, a diferencia de en la presente investigación, no están definidas, una comparación de los nombres de aquéllas con los de ésta (o con los elementos de su definición) permite inferir que solamente dos de las doce categorías de este estudio no muestran ninguna coincidencia con alguna de aquéllas: *Educación Extraescolar* (EEE) y *Reforma Educativa* (RE). Las coincidencias entre los resultados de las tres investigaciones puede apreciarse en el Cuadro 3.

TABLA 3.
Coincidencias entre las clasificaciones de la investigación educacional realizadas por el CMIE (2000), Rodríguez (2000) y la expuesta en el presente trabajo

Categorías de la Investigación Educativa de acuerdo con el CMIE (2000)	Categorías de la Investigación Educativa de acuerdo con Rodríguez (2000)	Categorías de la Investigación Educativa de acuerdo con el presente trabajo
Sujetos, actores y procesos de formación	El docente y su formación	-----
Procesos y práctica educativa	Procesos de enseñanza	Procesos de enseñanza-aprendizaje
Aprendizaje y desarrollo	-----	Desarrollo de procesos cognitivos y emocionales
Currículo	-----	Reforma educativa

(tabla continúa)

TABLA 3 (continuación)

Categorías de la Investigación Educativa de acuerdo con el CMIE (2000)	Categorías de la Investigación Educativa de acuerdo con Rodríguez (2000)	Categorías de la Investigación Educativa de acuerdo con el presente trabajo
Didácticas especiales y medios	Tecnología de la información	Educación en áreas específicas de conocimiento. Uso de la informática en educación.
Políticas educativas – administración, gestión, gobierno, organización y financiamiento–	Gestión de la educación	Gerencia educativa
Educación, economía y sociedad	Educación y trabajo	Relación Educación - Sociedad
Educación, cultura y sociedad	-----	Relación Educación - Sociedad
Historiografía de la educación	Historia y política educativas	Temas afines
Filosofía, teoría y campo de la educación	Teoría pedagógica y epistemología Liderazgo, ética, valores y su pedagogía	Filosofía de la Educación
El campo de la investigación educativa	-----	Investigación educativa
-----	Rendimiento estudiantil y evaluación	Evaluación y medición
		Educación Extraescolar Reforma Educativa

B. En el campo de la investigación educativa, los problemas actualmente abiertos y tratados no tienen una pertenencia a ningún espacio geográfico particular: al parecer, en educación, no existen problemas (o existen muy pocos) que sean propios de un país o de una región; los problemas sobre los cuales se está investigando y produciendo nuevo conocimiento trascienden cualquier frontera.

Un estudio más detenido y exhaustivo de la literatura podrá, más adelante, determinar el nivel de exactitud de la clasificación propuesta. Por lo pronto, puede considerarse que los resultados ofrecidos sirven para continuar –a partir de un esquema previo de búsqueda y análisis– la indagación necesaria para tener una visión completa y estructurada de las investigaciones actuales en educación. Esta, considera el autor, es la virtud del presente trabajo.

REFERENCIAS

- Ainsworth, S., Grimshaw, S. y Underwood, J. (1999). Teachers implementing pedagogy through REDEEM. *Computers and Education*. 33, (2-3), 171-187.
- Akhras, F. y Self, J. (2002). Beyond intelligent tutoring systems: situations, interactions, processes and affordances. *Instructional Science*. 30, (1), 1-30.
- Azevedo, R. (2002). Beyond intelligent tutoring systems: Using computers as Metacognitive tools to enhance learning? *Instructional Science*. 30, (1), 31-45.
- Barrio, J. (2000). Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista. *Revista de Educación*. (321). 351-369.
- Battaner, P. (2002). Investigación en la didáctica de la lengua y de la literatura y la consolidación del área de conocimiento. *Revista de Educación*. (328), 59-80.
- Brandt, D. (1999). Literacy learning and economic change. *Harvard Educational Review*. 69, (4), 373-394.
- Carnoy, M. (2001). El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa. *Revista de Educación*. (325), 101-110.
- Cely, G. (1999). *La Bioética en la Sociedad del Conocimiento*. Santafé de Bogotá: 3R Editores.
- Colomb, J. (1999). School knowledge and didactic analysis: a research perspective in comparative didactic. *Instructional Science*. 27, (1-2), 53-71.
- Confrey, J., Sabelli, N. y Sheingod, K. (2002). A framework for quality in educational technology programs. *Educational Technology*. 42, (3), 7-20.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2000). *Organización temática para la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa*. Rescatado el 23 de abril de 2003, de <http://www.comie.org.mx/areas-tematicas.html>.
- Cheng, P. (1999). Unlocking conceptual learning in mathematics and science with effective representational systems. *Computers and Education*. 33, (2-3), 109-130.
- Ching, H. (2000). The interplay of a biology teacher's belief, teaching practices and gender-based student-teacher classroom interaction. *Educational Research*. 42, (1), 100-111.

- Chinn, C., O'Donnell, A. y Jinks, T. (2000). The structure of discourse in collaborative learning. *The Journal of Experimental Education*. 69, (1), 77-97.
- Chung, Ch. (2000). Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environment. *Educational Research*. 42, (2), 193-205.
- Dahlgren, M. y Dahlgren, L.O. (2002). Portraits of PBL: students' experiences of the characteristics of problem-based learning in physiotherapy, computer engineering and psychology. *Instructional Science*. 30, (2), 111-127.
- Duque, F. (2003). La educación cristiana: ministerio de servicio al hombre y al mundo. *Itinerario Educativo*. (41), 55-60.
- Fernández, E. (2000). Preescolar *na casa*. La educación infantil-familiar (Galicia). *Revista de Educación*. (322). 143-158.
- Fernández Cano, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*. (324). 155-170.
- Fernández, V. y García, M. (1999). Los hábitos de la lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. *Revista de Educación*. (320). 379-390.
- García, C. (1999). Los conflictos de los profesores ante la integración de los estudiantes con deficiencias visuales. *Itinerario Educativo*. (34), julio-diciembre. 71-101.
- Gill, B. y Schlossman, S. (2000). The lost cause oh homework reform. *American Journal of Education*. 109, (1), 27-62.
- Gratch, A. (2002). Teachers doing qualitative research examining school practice. *Educational Studies*. 33, (4), 422-435.
- Gruenewald, D. (2002). Teaching and learning whit Thoreau: honoring critique, experimentation, wholeness, and the places where we live. *Harvard Educational Review*. 72, (4), 515-541.
- Guay, F., Boivin, M. y Hodges, E. (1999). Social comparison processes and academic achievement: the dependence of the development of self-evaluations on friends' performance. *Journal of Educational Psychology*. 91, (3), 564-568.
- Guthrie, J., Wigfield, A y Von Secker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*. 92, (2), 331-341.
- Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: a case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science*. 28, (5-6), 491-523.
- Hayes, D. (1999): Opportunities and obstacles in the competency-based training and assessment of primary teachers in England. *Harvard Educational Review*. 69, (1), 1-28.
- Hernández, A. (2000). Un docente para una sociedad en evolución permanente. *Revista de Educación*. (322). 373-386.
- Hess, B. (1999). Graduate student cognition during information retrieval using the World Wide Web: a pilot study. *Computers and Education*. 33, (1), 1-13.
- Hui Chiu, Ch., Chieh Huang, Ch y Tsung Chang, W. (2000). The evaluation and influence of interaction in network supported collaborative concept mapping. *Computers and Education*. 34, (1), 17-25.
- Hwang, G., Huang, T. y Tseng, J. (2004). A group-decision approach for evaluating educational web sites. *Computers and Education*. 42, (1), 65-86.

- Jiménez, L. (2000). Unamuno sobre el hombre. Naturaleza y cultura –vida trágica- en la educación. *Revista de Educación*. (322). 247-254. Leguizamón, R. (1999). Sobre la educación moral. *Itinerario Educativo*. (34), 207-227.
- Klemm, U. (2000). La educación de adultos en zonas rurales en proceso de modernización. Situación del debate en la República Federal de Alemania. *Revista de Educación*. (322). 101-118.
- Kumashiro, K. (2001). Against repetition: addressing resistance to anti-oppressive change in the practices of learning, teaching, supervising, and researching. *Harvard Educational Review*. 72, (1), 67-92.
- Leguizamón, R. (1999). Sobre la educación moral. *Itinerario Educativo*. (34), 207-227.
- Lenoir, Y. y Lacotte, J. (1999). Didactics and professional practice in preservice teacher education: a comparison of the situation in France and Quebec. *Instructional Science*. 27, (1-2), 165-192.
- Luzón Encabo, J. M., Soria Pastor, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 2, (2), 63-92.
- Lyon, D. (1996). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- Manassero, M., Vázquez, A. (1999). Ideas de los estudiantes sobre la epistemología de la ciencia: modelos, leyes y teorías. *Revista de Educación*. (320). 309-334.
- Marx, H., Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: the good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*. 72, (4), 464-514.
- Milliken, J., Barnes, L. P. (2002). Teaching and technology in higher education: student perceptions and personal reflections. *Computers and Education*. 39, (3), 223-235.
- Minbashian, A., Huon, G. y Bird, K. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exam. *Higher Education*. 47, (2), 161-176.
- Moreno, R. y Mayer, R. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: the role of modality and contiguity. *Journal of Educational Psychology*. 91, (2), 358-368.
- O'Hare, E. y McTear, M. (1999). Speech recognition in the secondary school classroom: an exploratory study. *Computers and Education*. 33, (1), 27-45.
- Page, J. (2000). Reframing the early childhood curriculum: educational imperatives for the future. London: Routledge / Falmer. 144 p.
- Pithers, R.T. y Soden, R. (1999). Person-environment fit and teacher stress. *Educational Research*. 41, (1), 51-61.
- Prieto, B. (1999). Currículo y transversalidad. *Itinerario Educativo*. (34), 143-153.
- Psillos, D., Tselfes, V. y Kariotoglou, P. (2004). An epistemological analysis of the evolution of didactical activities in teaching-learning sequences: the case of fluids. *International Journal of Science Education*. 26, (5), 555-578.
- Requena, M. (2004) Reflexiones en torno a la educación necesaria para los retos de las sociedades contemporáneas. *Candidus*, 4 (27-29), 23-27.
- Rest, J., Narváez, D., Thoma, S. y Bebeau, M. (1999). DIT2: devising and testing a revised instrument of moral judgment. *Journal of Educational Psychology*. 91, (4), 644-659.
- Rodgers, C. (2002). Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*. 72, (2), 230-253.

- Rodríguez, N. (2000). Prioridades de investigación en educación. *Agenda Académica*. 7 (1). Rescatado el 12 de junio de 2004, de <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag81.pdf>.
- Romano, V. (2001). Pros y contras de la e-educación. *Revista de Educación*. (327). 211-216.
- Sacristán, G. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*. (326), 121-142.
- Sancho, J. (2000). Los docentes ante los cambios sociales y en la educación. *Revista de Educación*. (322). 355-369.
- Sedlmeier, P. (2000). How to improve statistical thinking: choose the task representation wisely and learn by doing. *Instructional Science*. 28, (3), 227-262.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers and Education*. 34, (3-4), 177-193.
- Shorrocks, D y Hargreaves, M. (1999). Making it clear: a review of language issues in testing with special reference to the National Curriculum mathematics tests at key stage 2. *Educational Research*. 41, (2), 123-136.
- Smith, M. y Fey, P. (2000). Validity and accountability in high-stake testing. *Journal of Teacher Education*. 51, (5), 334-344.
- Stetar, J. (2000). South, Africa: the future of research universities. *International Higher Education*. (19), 22-23.
- Tonucci, F. (2001). ¿Cómo introducir la investigación escolar? *Investigación en la Escuela*. (43), 39-50.
- Universidad de Carabobo (2005) *El doctorado en Ciencias Sociales*. Rescatado el 03 de junio de 2005, de http://portal.postgrado.uc.edu.ve/academica/programas/otros_doctorados/dcs/lineas.html
- Universidad de Oriente (1997) *Programas del doctorado en educación*. Rescatado el 17 de mayo de 2003, de http://www.udo.edu.ve/Launiversidad/Autoridades/_vrac/doc_educacion/PROGRAMA%20DOCTORADO%20EN%20EDUCACION.pdf
- Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (2003) *Presentación del Doctorado*. Rescatado el 23 de octubre de 2003, de http://www.unesr.edu.ve/Publicaciones/Publicaciones_CDI/Present..htm.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2004). *Catálogos de líneas y proyectos de investigación 2003-2004*. Caracas: Autor.
- Universidad Simón Bolívar (2005). *Líneas de investigación*. Rescatado el 02 de abril de 2005, de <http://www.did.usb.ve/redes.php?id=1>.
- Van Boxtel, C., Van der Linden, J. y Kanselaar, G. (2000). The use of textbooks as a tool during collaborative physics learning. *The Journal of Experimental Education*. 69, (1), 57-76.
- Vernon, S. y Ferreiro, E. (1999). Writing development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*. 69, (4), 395-415.
- Viiri, J. y Saari, H. (2004). Research-based teaching unit on the tides. *International Journal of Science Education*. 26, (4), 463-482.