

¿QUÉ ES ESTAR BIEN DISPUESTO PARA ACTUAR? LA DISCUSIÓN ACTUAL SOBRE LAS DISPOSICIONES Y LAS TEORÍAS DE LA ACCIÓN EN LA PEDAGOGÍA

Carlos E. Vasco



Resumen

El autor sintetiza la teoría de las disposiciones para la acción desarrollada por David Perkins y otros miembros del Proyecto Cero de la Universidad Harvard, que comprende la sensibilidad para detectar las ocasiones de actuar, la inclinación y la habilidad. Se resumen dos investigaciones que sugieren que el factor que impide actuar adecuadamente es la falta de sensibilidad a las ocasiones de hacerlo. Esta teoría de las disposiciones se enmarca dentro de la búsqueda de teorías de la acción que expliquen por qué hay tantas barreras para pasar de las ideas correctas a las acciones apropiadas, y que propongan las maneras de superar esas barreras. Se mencionan finalmente algunas de esas barreras y algunas formas de reducirlas, practicadas por educadores norteamericanos y colombianos.

WHAT IS TO BE WELL DISPOSED TO ACT? CURRENT DEBATES ON DISPOSITIONS AND ACTION THEORIES IN EDUCATION

Abstract

The author explains the theory of dispositions for action developed by David Perkins and other members of Project Zero at Harvard University, encompassing sensitivity to detect the occasion to act, the inclination to act, and the ability to do so. Two research results that suggest that the main obstacle to appropriate action might be the lack of sensitivity to occasions to act are summarized. This theory of dispositions is framed within the search for action theories that help explain why there are so many barriers to translate right ideas into right actions, and that offer ways of overcoming those barriers. Finally, some of those barriers, as well as some ways to lower them, practiced by North-American and Colombian educators, are briefly presented.

¿QUÉ ES ESTAR BIEN DISPUESTO PARA ACTUAR? LA DISCUSIÓN ACTUAL SOBRE LAS DISPOSICIONES Y LAS TEORÍAS DE LA ACCIÓN EN LA PEDAGOGÍA

Carlos E. Vasco*



IBEROAMERICANA
Corporación Universitaria
BIBLIOTECA

Introducción

Durante unos veinte años, la investigación pedagógica y psicológica sobre el aprendizaje se centró más en los aspectos cognoscitivos y en las habilidades y destrezas que en otros igualmente importantes, como los aspectos éticos, afectivos y sociales. Se pensaba que si se superaban dificultades como la de las concepciones previas que traen los alumnos y obstaculizan su aprendizaje, y se les acompañaba en ese trabajo de aprender en forma personal y constructiva, combinando exposiciones, proyectos, trabajo personal, reuniones por grupos y en plenarias, se podría formar una nueva generación mucho mejor preparada para la sociedad del conocimiento.

Pero la urgencia de los problemas de la violencia, de la droga, de la desmotivación generalizada de los adolescentes por el estudio, y el rompimiento de las barreras culturales que apoyaban la moral familiar y escolar, han obligado a los investigadores a mirar de manera más comprensiva y abarcadora el problema del paso de lo que sabemos y decimos a lo que en realidad hacemos: la transición del conocimiento a la acción.

La propuesta de pensar no sólo como disposiciones innatas sino como inteligencias humanamente valiosas y cultivables tanto la inteligencia inter-personal o social como la inteligencia intra-personal o reflexiva fue una de las contribuciones más valiosas del co-director del Proyecto Cero de la Escuela de Graduados en Educación de Harvard, Howard Gardner, en los años 80 (Gardner, 1983, 1993; Gardner, Kornhaber and Wake, 1996). El libro de Daniel Goleman (Goleman, 1995) "Inteligencia emocional", aunque superficial y periodístico, tal vez precisamente por eso ha tenido mayor difusión que los de Gardner, y ha puesto de presente la importancia de saber qué son esas disposiciones que van mucho más allá de las que asociábamos con la inteligencia en el sentido del cociente intelectual y de la capacidad de adquirir conocimientos, disposiciones que algunos estudiantes parecen tener y otros no, y cómo cultivarlas en todos.

Obrar bien no parece depender tanto del conocimiento como lo han creído las tradiciones europeas desde

Sócrates hasta nuestros días. Parece cada vez más claro que aunque se sepa qué hacer, no se hace si no se está bien dispuesto para obrar apropiadamente en la vida cotidiana.

¿Pero qué es "estar bien dispuesto"? Cada uno de nosotros sabe qué entiende por esa expresión, y podría adelantarse a describir qué es una buena disposición. Pero también puede hacer malas disposiciones. ¿Qué caracteriza las disposiciones como distintas del conocimiento, de las habilidades y destrezas, o de cierto clima afectivo de "bondad natural" que no se deja precisar? ¿Cómo delimitar mejor el concepto para poder investigar más específicamente y en forma más focalizada sobre la manera de detectar y cultivar las disposiciones?

La discusión comenzó por los grupos que se preocupaban por el desarrollo del pensamiento crítico. Es verdad que este tipo de pensamiento no es común, y que la cultura escolar no se preocupaba mucho por desarrollarlo, tal vez por los temores políticos durante la Guerra Fría. No faltaban los acuciosos funcionarios de la educación que tachaban cuidadosamente de los currículos y documentos de apoyo cualquier frase en donde se hablara de crítica, pensamiento crítico, conflicto o clase social. Después de la caída del muro de Berlín y del colapso de la antigua Unión Soviética, se pudo trabajar más tranquilamente sobre el pensamiento crítico, pero pronto surgieron nuevas observaciones que enfriaron de nuevo el optimismo de quienes creían que era fácil cultivarlo. Aun los alumnos que mostraban poseer los conocimientos y habilidades necesarias para actuar críticamente, llegada la ocasión, no lo hacían. Así se puso sobre el tapete la discusión sobre las disposiciones para el pensamiento crítico (Facione and Facione, 1992) y sobre las disposiciones del pensamiento en general (Ennis, 1986).

Como suele suceder en las discusiones conceptuales, la literatura filosófica ya había tocado el tema desde mucho antes. El filósofo inglés George Ryle (1900-1976) trató el problema de las diferencias entre conocimientos, habilidades, destrezas y disposiciones en su libro "El concepto de la mente" (Ryle, 1949). En las ideas de Ryle se inspiró

* Profesor e investigador en matemáticas.

el libro del filósofo de Harvard Israel Scheffler, "Condiciones del conocimiento", (Scheffler, 1965), reeditado varias veces, del cual a su vez se generaron discusiones y nuevas ideas en el grupo dirigido por el co-director del Proyecto Cero, David Perkins, grupo compuesto además por S. Tishman, E. Jay, R. Ritchart, K. Donis y A. Andrade, y en cuyas discusiones el autor de esta nota ha tomado parte con frecuencia. Scheffler fue colega de Gardner y Perkins en el proyecto sobre el Potencial Humano de la Fundación van Leer y la Universidad de Harvard, del cual salió el libro de Gardner sobre las inteligencias múltiples mencionado arriba (Gardner, 1983), y el de Scheffler sobre potencial humano (Scheffler, 1985).

Una teoría triádica de las disposiciones

Perkins dice que, para él y su grupo, las disposiciones y las habilidades o destrezas están fundidas en un solo constructo, y en varios artículos (Perkins, Jay et al., 1993; Tishman, Jay et al., 1993), así como en un manuscrito de próxima publicación, (Perkins, Tishman et al., en prensa), este grupo propone una teoría triádica de las disposiciones, en la cual éstas tendrían tres componentes:

- la sensibilidad para detectar las ocasiones de hacer X;
- la inclinación a invertir tiempo y esfuerzo en hacer X, y
- la habilidad de hacer X bien.

En el último componente se encuentran los conocimientos, habilidades y destrezas. Pero los otros dos parecen tanto o más importantes.

La propuesta del grupo de Davis Perkins es que la unidad de análisis más apropiada para esta discusión sobre disposiciones es la tríada "sensibilidad más inclinación más habilidad" como un todo. Esto es particularmente importante principalmente cuando se quiere hablar de disposiciones hacia desempeños intelectuales comprensivos como la creatividad, la resolución de problemas, o el ejercicio del escepticismo del pensamiento crítico, la disposición para el cual es la que más ha estudiado, pero que también puede extenderse a otros aspectos de la acción, en particular a la acción moral.

Los tres componentes de la tríada no son necesariamente atómicos, sino que más bien ellos mismos son a su vez conglomerados de otros componentes; por ejemplo, la inclinación puede constar de hábitos, políticas generales de acción, motivos personales, etc.

En estos estudios sobre las disposiciones se propone que los tres componentes son condiciones necesarias

y suficientes para que el comportamiento apropiado aparezca reiteradamente. Aun las disposiciones negativas tienen la misma estructura triádica.

La Señora Pérez

Describo en seguida una investigación que hicieron Perkins y sus colegas con alumnos de cuarto a octavo grado sobre habilidades de pensamiento crítico. En ella se utilizó una tarea que se le proponía a los alumnos en las entrevistas, que se llamó "la tarea de la Señora Pérez". En ella se le cuenta al sujeto un caso ficticio, en el que la Sra. Pérez, madre jefe de hogar, le decía a su única hija que se tenían que trasladar de Chicago a Nueva York porque la compañía en donde la madre trabajaba se lo exigía, sin tener en cuenta que la hija iba a terminar bachillerato ese año y tenía todos sus amigos y conexiones en Chicago. Se le pedía a los alumnos comentar lo que se les ocurriera respecto a esa situación.

Resultó que el cuello de botella para actuar en forma crítica y perceptiva no es la inclinación ni la habilidad, sino la sensibilidad. Si se oculta la pista, los niños y jóvenes se limitan a juzgar (generalmente mal) a la Señora Pérez, pero no detectan la ocasión de formular soluciones alternativas. Si se les dice que generen otras opciones, lo hacen con gusto, y lo hacen bien. Por lo tanto, es claro que tienen los otros dos componentes (de inclinación y de destreza) en grado suficiente, pero no actúan como se espera, pues no detectan la oportunidad: no parecen tener la sensibilidad para hacerlo.

Algo parecido sucede en la investigación sobre solución de problemas en física y matemáticas: los alumnos pueden querer resolverlos, y pueden saber todo lo que necesitan para resolverlos, pero no detectan que este problema que tienen ante sus ojos aquí y ahora en el examen requiere tal tipo de conocimiento para su solución.

Parece pues ser el caso que, en general, el problema de obrar bien no es tanto de falta de habilidades o de conocimientos, sino que es más frecuente que las personas involucradas, o no tengan la sensibilidad para detectar la ocasión de obrar bien, o no tengan la inclinación de obrar así.

¿Qué hacer?

Una primera idea surge como algo obvio. Parecería que basta reflexionar un poco para detectar las ocasiones de actuar en forma estable tal y como se sabe que hay que actuar, y para querer actuar en ese senti-

do. Pero aunque la reflexión es conveniente, no es necesaria para estabilizar esas conductas apropiadas; al menos, toda la teoría de las disposiciones se debería sostener sin necesidad de postular en dónde y cómo se almacenan en la mente esas disposiciones ni si son concientes y objeto de reflexión.

No sólo hay que tener en cuenta la reflexión y el saber hacer. ¿Cómo se cultiva la inclinación para obrar apropiadamente? Hay que estudiar los refuerzos positivos para obrar bien, que suelen ser a muy largo plazo, mientras que las gratificaciones para no obrar así suelen ser atractivas e inmediatas. Pero los refuerzos y los condicionamientos no son necesarios ni suficientes. De todas maneras, el conductismo no es necesariamente un componente del constructivismo, sino que en la educación siempre se presentan ambos en alguna forma, y pueden ser complementarios. El condicionamiento clásico y el condicionamiento operante son ambos fenómenos reales verificables. Ciertamente un patrón de refuerzos es necesario para estabilizar una conducta. El conductismo suave y el constructivismo no muy racional son buenos compañeros de viaje en la institución escolar, en la familia y en la ciudad. Pero también existe el contra-condicionamiento, que puede crear conflictos en las construcciones mentales que recomiendan hacer algo como bueno o conveniente, y llevan a hacer lo contrario.

Si el cuello de botella parece ser la sensibilidad, es claro que hay que analizar si ella está presente y aprender a cultivarla. ¿Cómo podemos hacer pruebas de papel y lápiz que permitan detectar la sensibilidad? David Perkins responde que esto se puede lograr por medio del artificio de ocultar o enterrar una pista, para ver si la persona tiene la sensibilidad para detectarla en condiciones de baja visibilidad. Si se pusiera una lista de lo que se podría hacer, eso descubre la pista, y ya se pasaría a detectar más bien las habilidades y no la sensibilidad. Por eso los tests de escogencia múltiple están sesgados hacia las habilidades. Los distractores dan pistas hacia las posibilidades de acción, y la sensibilidad es precisamente la capacidad de detectar esas pistas en condiciones de visibilidad mínima.

En una de sus investigaciones sobre la disposición para el pensamiento crítico, el grupo de Perkins utilizó tres condiciones de prueba en ítems que buscaban detectar una falacia en el razonamiento:

Condición 1: Se transcribe el texto completo en un párrafo largo, en el que la frase clave -en la cual está la falacia de razonamiento- está escrita en el mismo tipo de letra que el párrafo.

Condición 2: Se pone el mismo párrafo con la frase clave subrayada o resaltada.

Condición 3: Se da antes una lista de las posibles falacias que podrían aparecer en el párrafo: una generalización abusiva; una opción tomada como única, cuando hay varias; un caso en el que no se examinó el otro lado de la cuestión, etc.

Lo interesante es que la condición 2 ayuda muchísimo más que la condición 3 a identificar la frase en donde está la falacia. Esto muestra que hay un problema muy serio de la sensibilidad, y que esto no se remedia trayendo a la conciencia las posibilidades. Pero a la pregunta sobre si se puede o no detectar la sensibilidad con pruebas cerradas, la respuesta es sí: ocultando o enterrando la pista.

Otro problema que dificulta la acción educativa es que así como hay algún conocimiento acumulado sobre disposiciones para el pensamiento crítico, habría que diseñar y refinar investigaciones sobre muchas disposiciones y competencias importantes para el comportamiento personal, familiar, laboral y ciudadano. ¿De dónde provienen las listas de competencias morales o de cualquier clase? Perkins dice que hay dos maneras básicas de hacer esas listas: a partir de distribuir, repartir o recortar los comportamientos, o a partir de teorías previas. Es necesaria la teoría para explicitar los componentes mínimos necesarios para determinar una competencia específica, sobre todo cuando es muy compleja, y en ese sentido es necesario conocer la estructura de la competencia compleja; pero no es necesaria la estructura mental en el sentido de que se sepa cómo se almacena esa competencia en la mente o en el sistema nervioso. Las teorías de las competencias y las disposiciones deberían poderse elaborar independientemente de la implementación en nuestro cuerpo, cerebro o mente. En particular, lanzar y aparar una pelota muy bien no significa que uno conoce las leyes de Newton o que sabe resolver las ecuaciones diferenciales del movimiento. También se puede dar el caso de un físico que sea especialista en resolver esas ecuaciones, pero que no sea nada bueno para atrapar una pelota chica en un juego de béisbol. Y todavía no habríamos avanzado nada en cuanto al problema de la inclinación: sé jugar béisbol, pero no me gusta: prefiero el fútbol. O peor aún, aunque sé que es muy saludable hacer deporte, no tengo la inclinación para hacerlo.

Las teorías de la acción

El problema de las disposiciones es más amplio: ellas no forman sino una herramienta conceptual más para

trabajar el problema más difícil, que es el paso de la teoría a la práctica, del pensamiento a la acción apropiada. Para ello habría que desarrollar una o varias teorías de la acción. En un campo determinado, una teoría de la acción busca establecer las condiciones necesarias y suficientes para que ese tipo de acción aparezca y se estabilice. Infortunadamente, comprender bien esas acciones y condiciones y razonar explícitamente acerca de ellas no parece ser ni condición necesaria ni suficiente para la acción deseable.

Como en el caso de las disposiciones, se ve claro que una acción puede no aparecer porque no tenemos lo suficiente de alguno o de varios de los tres componentes como creíamos que teníamos. La dificultad estriba en que hay muchas personas que saben qué tienen que hacer, cómo lo tienen que hacer, y creen sinceramente en eso, pero no actúan así.

Podemos llamar a esa separación “la brecha entre la idea y la acción”. En la educación solemos suponer que esta brecha es más bien estrecha y que se puede acortar con el conocimiento. Pero en los esfuerzos por desarrollar una primera teoría de la acción con el equipo de “Comprensión para las Organizaciones” de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, el grupo de Perkins ha identificado muchos cuellos de botella que no parecen dar muchas esperanzas de que la brecha entre ideas y acciones sea estrecha, ni de que sea fácil conectarlas, ni de que el conocimiento ayude tanto para ello como nos lo imaginamos.

Por ejemplo, se ha detectado el problema de que la idea suele estar en un nivel bastante alto de abstracción, lo que no permite traducirla fácilmente en acciones concretas, como cuando un profesor de matemáticas quiere enseñar siempre en forma constructivista, pero no sabe cómo se hace eso con las ecuaciones de segundo grado.

También está el problema de la detección, como en el caso de las disposiciones. La mayoría de las veces, las ocasiones de actuar no proporcionan una pista clara o explícita de cómo actuar, sino que, o no la tienen, o tienen otras pistas que apuntan hacia otro lado, o aun que sí las tienen, están en forma muy inconspicua.

Otro problema es la presión del tiempo. El administrador que quiere tratar bien a sus subalternos y atenderlos como personas se encuentra con uno de ellos precisamente cuando tiene urgencia de salir a hacer una diligencia, y no tiene más remedio que decirse a sí mismo que ahora no tiene tiempo de obrar como quisiera, pero que después sí lo hará. Pero siempre hay presión temporal.

Otros obstáculos provienen de resistencias externas. Perkins menciona el trabajo de Edgar H. Schein sobre la psicología, en donde habla del sistema inmune de las organizaciones, y muestra cómo toda institución va desarrollando un sistema inmunológico, en el cual aparecen múltiples maneras de obstaculizar los cambios, por positivos que parezcan (Schein, 1997). Todos conocemos muchos casos de maestros jóvenes que llegan a una escuela a intentar cambios, y los demás maestros se alían en contra de ellos para no dejarlos cambiar las rutinas ya establecidas. Por ello es necesario que el sistema inmune de la organización, que siempre está ahí, sea lo suficientemente tolerante para permitir la acción deseable.

Hay problemas por falta de motivación tanto intrínseca como extrínseca, y problemas por falta de compromiso con las acciones percibidas como deseables.

No puede olvidarse la necesidad de que el escenario en que se aprende a actuar sea lo suficientemente realista para producir las pistas o insinuaciones necesarias para actuar, pues ordinariamente las situaciones escolares o de aprendizaje distan mucho de las reales.

También es necesario que estos aprendizajes se den en forma cíclica, y que haya los suficientes ciclos de aprendizaje lo suficientemente variados para permitir flexibilidad y facilidad en la acción, como decimos en Colombia: “hasta llegar a cogerle el tiro” a ese tipo de actuaciones deseables.

Otra condición es la presencia de información de retorno verdaderamente informativa, sin la cual se crea demasiada ambigüedad y por ello asaltan las dudas y puede detenerse un proceso positivo que apenas empezaba.

Otra condición es la necesidad de que haya una “buena poesía de la acción” que le permita al sujeto recordar fácilmente las situaciones apropiadas, el gusto por actuar bien en ellas, y las jugadas apropiadas a la situación. A este propósito es importante mencionar otro trabajo del Israel Scheffler (Scheffler, 1977, 1991), en donde habla de las emociones cognitivas, que son necesarias para el trabajo intelectual, por más que ordinariamente estemos acostumbrados a separar la cognición de la emoción.

Una teoría de la acción aparece pues cada vez más difícil a medida que uno se atreve a formularla. Pero podríamos decir que las dos preguntas básicas son sencillas:

¿Cuáles son las barreras? y ¿Cómo podemos superarlas?

Algunas propuestas

Precisamente por esa gran cantidad de barreras es necesario proponer que haya tiempos escolares explícitamente destinados a reflexionar sobre lo que se hace, a recuperar los problemas y dilemas de la vida cotidiana de los alumnos, a hablar sobre ellos con el maestro y los otros alumnos, a hacer representaciones teatrales o sociodramas de lo que ocurrió y de lo que se puede hacer. Pero eso solo no resuelve el problema, pues de todas maneras reflexionar sobre la acción o hablar sobre ella no es nunca lo mismo que actuar en el mundo. Más bien habría que precisar más algunas de las preguntas básicas, por ejemplo:

¿Cuáles de esas barreras detectadas pueden reducirse o aliviarse a través del diálogo o de la reflexión, o de las modelaciones de roles y de las situaciones o sociogramas, etc., y cuáles no?

Dirigir ese tipo de reflexión en el salón de clase es muy difícil, y aun haciendo esas sesiones de reflexión sólo una vez a la semana, pronto se vuelven aburridas y rutinarias. Hay que inventar otras maneras de tratar los problemas de la acción personal, profesional y ciudadana, y dejar al menos una o dos semanas entre una y otra sesión de reflexión.

Muchos educadores han propuesto otras alternativas, como la lectura silenciosa, por ejemplo durante diez minutos, y empezar los períodos de clase con un minuto de tiempo de reflexión, ya desde el primer grado escolar; el yoga para niños; en los colegios en donde se sigue el método Waldorff, se practica una vez a la semana algo distinto a la educación física: la eutonía, con movimientos suaves, parecidos al Tai-Chi, para que los alumnos se concentren, se relajen y adquieran autodominio.

En una serie de proyectos sobre enseñanza integrada llevados a cabo en el CINEP bajo la dirección del autor de esta nota, se percibió claramente la conveniencia de ligar el cultivo de estas competencias, comprensiones y disposiciones de tipo cívico, ético y ecológico con los aspectos cognitivos de las disciplinas a través de unidades didácticas por proyectos integrados. Una descripción dialogal de esos proyectos se publicó bajo el título "Conversatorios sobre integración curricular", y el informe y las conclusiones se publicaron en el libro "El saber tiene sentido" (Vasco et al., 1999a y 1999b).

Los maestros y profesores que nos preocupamos porque nuestros alumnos no sólo pasen los exámenes, sino que lleguen a ser buenos esposos y padres, buenos empleados y empleadores, en una palabra, buenos ciudadanos, nos hemos concentrado en los contenidos, los conocimientos, las habilidades y las destrezas. ¿Habremos olvidado la necesidad de agudizar la sensibilidad de nuestros estudiantes para detectar las ocasiones de obrar? ¿Hemos cultivado explícitamente la inclinación para hacerlo? ¿Nos hemos preocupado por suscitar las emociones cognitivas? ¿Hemos trabajado con ellos en situaciones suficientemente realistas y frecuentes los cuellos de botella para superar las brechas entre la teoría y la acción?

Es crucial mantener entre maestros e investigadores, profesores y estudiantes, estas conversaciones y reflexiones sobre las teorías de las disposiciones y sobre las teorías de la acción, un campo que tiene ya más de 3000 años de literatura, pero que todavía parece muy lejos de poder formular condiciones necesarias y suficientes para que se produzcan establemente las acciones deseables.

Referencias

- Ennis, R. H. (1986). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron and R. S. Sternberg, (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman.
- Facione, P. A., and Facione, N. C. (1992). *The California critical thinking dispositions inventory*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Kornhaber, M., and Wake, W. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Perkins, D., N. Jay, E., and Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (1), 1-21.
- Perkins, D. N., Tishman, S., et al. (in press). *Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits*.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of knowledge*. Chicago: Scott, Foresman.
- Scheffler, I. (1977). In praise of cognitive emotions. *Teachers College Record*, 79, 179-189.
- Scheffler, I. (1985). *Of human potential: An essay in the philosophy of education*. London/Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Scheffler, I. (1991). *In praise of the cognitive emotions and other essays in the philosophy of education*. New York: Routledge.
- Schein, E.H. (1997). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tishman, S., Jay, E., and Perkins, D. N. (1993). Thinking dispositions: From transmission to inculturation. *Theory into Practice*, 32 (3), 147-153.
- Vasco, C. E.; Bermúdez, A.; Escobedo, H.; Negret, J. C., y León, T. (1999a). *Conversatorios sobre integración curricular*. Santafé de Bogotá: CINEP.
- Vasco, C. E.; Bermúdez, A.; Escobedo, H.; Negret, J. C., y León, T. (1999b). *El saber tiene sentido: Una propuesta de integración curricular*. Santafé de Bogotá: CINEP.