

PROPUESTA MODULAR Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN PSICOLOGÍA¹

Napoleón Tapia B*

INTRODUCCIÓN

En términos generales, el plan de estudios de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica, está organizado en una secuencia piramidal y Jerarquizada mediante la cual se estructura el proceso de aprendizaje y formación del psicólogo. Sobre una base epistemológica asienta la subsiguiente base teórico-metodológica para culminar en el tercer nivel de abordaje de problemas nacionales, susceptibles de la intervención del psicólogo.

El tercer nivel de la formación se articula mediante los "Módulos". Una parte de ellos son obligatorios y otros optativos. Son unidades que conforman una "estrategia de enseñanza-aprendizaje que se organiza en torno a la resolución de problemas derivados de las áreas problemáticas, con una perspectiva investigativa que integra en el trabajo a diferentes especialistas y a los educandos de los módulos" (Comisión de Análisis Curricular: 1990:67).

Como estrategia supone algunas características. La experiencia de trabajo en módulos guarda la intención de abordar problemas que se refieren a aspectos de la realidad nacional y requieren intervención del psicólogo; se trata de problemas nacionales considerados socialmente relevantes, frente a los cuales el psicólogo se perfila como investigador crítico; en la experiencia modular el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un trabajo, un aprendizaje socialmente relevante. Así, existen entre otros módulos, los obligatorios como el de Psicología criminológica y el de Psicología educativa; y los módulos optativos como el de Discriminación social y el de Comunicación de masas.

Uno de los principales retos en la realización adecuada de los módulos como experiencia de aprendizaje y formación del psicólogo, reside en el uso de las estrategias pertinentes para la integración de conocimientos con los problemas reales situados en áreas de intervención determinadas estrategias que conduzcan a enfrentar adecuadamente problemas reales con una perspectiva científico-profesional satisfactoria.

¹ Trabajo presentado como requisito parcial al curso de Didáctica Universitaria, Universidad de Costa Rica

* Investigador en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica.

Con el presente trabajo se quiere hacer una reflexión en torno a la problemática de estrategias de integración del saber con el saber hacer, con la integración del aprendizaje en una realidad concreta. Contamos para ello -como telón de fondo- con la experiencia del Módulo optativo de Psicología y religión, impartido en la Escuela de Psicología de nuestra Facultad. Conviene para ello presentar el lugar conceptual de la propuesta modular y pasar luego a ensayar una propuesta de estrategias constructivas del conocimiento en este contexto.

ALGUNAS NOCIONES ACERCA DE LA "PROPUESTA MODULAR"

La afirmación de Abarca y Quesada (1994),² acerca de que una epistemología como base de un modelo pedagógico, exige que cada unidad académica, en concordancia con unos principios generales, piense en las formas de implementar y administrar el currículo que garanticen visiones críticas e históricas del proceso de conocimiento en cada profesión u oficio, describe la intención general del plan de estudios de la Escuela de Psicología- Una revisión del informe acerca del proceso de construcción de dicho plan de estudios, parece reivindicar la adhesión a una perspectiva teórica en la dirección anterior, al concebir la formación del psicólogo.

La propuesta modular que aparece hacia el final de nuestra propuesta formativa, evidencia su intención de guiarse por una concepción de la pedagogía como "una forma de concebir la actividad educativa, que toma en cuenta las características de los sujetos que aprenden y la finalidad de la educación. No es un listado de recetas, de normas o técnicas que indican qué hacer o cómo hacer las cosas en el salón de clases. Es más bien tener una concepción general acerca del quehacer del maestro y del alumno" (Abarca y Quesada: 1994:5).

Esa concepción general se ha concretado en un diseño específico de la organización, selección y transmisión del conocimiento en Psicología, el cual en sus etapas finales quiere privilegiar una forma alternativa al tecnicismo instrumentalista como propuesta formativa. Siguiendo la propuesta analítica de Díaz³ (1990) esta dualidad reside en el devenir histórico de la llamada "pedagogía industrial" proveniente de los centros curriculares estadounidenses, ante la cual han existido diversas reacciones que

² Aprovecho para agradecer especialmente a la M.Ed. Sonia Abarca M., su estímulo y compromiso para discutir y aprender, lo cual facilitó producir este trabajo.

³ La descripción analítica de Angel Díaz B., que se esboza a continuación, parte de la aproximación que él hace a la experiencia de aplicación de la teoría modular por objetos de transformación, en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México.

posibilitan la construcción de alternativas. Una de ellas es la basada en la teoría curricular por objetos de transformación.

Dicha propuesta plantea cuatro elementos de organización del plan de estudios, que puede clarificarse si se oponen en el mismo sentido, a la teoría curricular estadounidense. Frente al diagnóstico de necesidades en la teoría curricular estadounidense, se propone la elaboración de un marco de referencia del plan de estudios en la teoría modular por objetos de transformación. Frente a la elaboración de perfiles profesionales terminales, se privilegia el análisis de la práctica profesional para desarrollar el plan de estudios. Mientras la organización curricular se hace por asignaturas y áreas en la pedagogía instrumental, hay diversas opciones y una de ellas es la de "módulos", que supone la elección de objetos de transformación. Frente al diseño de un mapa curricular, con frecuencia como mero requisito operativo sin una función clara, se pasa a la elaboración concreta de los módulos.

El *marco de referencia* en la propuesta modular implica el "estudio de las determinaciones de una profesión" la cual "permite comprender que existen factores económicos, sociales y gremiales que condicionan las posibilidades de cambio de una práctica profesional establecida" (Díaz: 1990/1992; 21). Así, es posible analizar el mercado real y el vínculo con diversos sectores sociales de una determinada disciplina. Supone lo anterior realizar un análisis sociohistórico de las fuerzas productivas y su relación con el devenir de las demandas de trabajo profesional específicas; cómo esas fuerzas productivas contribuyen a la aparición, consolidación y transformación de una práctica profesional determinada; y cómo influyen los desarrollos disciplinarios a través del tiempo y de distintos países de procedencia, en la formación.

El análisis de la práctica profesional para elaborar un plan de estudios, hace referencia a la definición de las prácticas sociales ejercidas por un sector profesional, su vínculo con la sociedad a la cual pertenece y las determinaciones históricas del sector en dicha sociedad. La ventaja de este análisis frente a la elaboración de perfiles profesionales, reside en que ofrece una explicación integral y diversificada de la realidad social y educativa en la cual está inserto un sector profesional especificable.

El tipo de organización curricular a que conduce la propuesta modular, hay que comprenderla en tres niveles: epistemológico, psicológico e institucional (Díaz: 1990/1992:25). Esto es, en relación con el problema del conocimiento; con las explicaciones fundamentales en teoría del aprendizaje; y con las formas de vincular universidad y sociedad. La propuesta modular pretende una organización cognoscitiva integradora en la cual esté clara una concepción de ciencia o de construcción del

conocimiento. En ello el lugar que ocupa la interdisciplinariedad aunque importante, es frecuentemente polémico por sus dificultades de concreción e integración. Un obstáculo para la integración del conocimiento por módulos está en el nivel de conocimiento que se tenga de la disciplina como un todo, de sus procedimientos heurísticos, de su lógica interna y de la construcción de la teoría en la misma. Cómo alcanzar tal integración en el preciso espacio y tiempo de la interacción de quien se supone aprende y enseña, se plantea como un problema de aprendizaje. Hay por ello una recurrencia al *constructivismo* (Méndez: 1993) que va desde Jean Piaget pasando por Jeromme Brunner hasta los más recientes como Joseph Novak (1984) y David Ausubel (1983/1989). Concediendo protagonismo a estas perspectivas se intenta conseguir una adecuada articulación de la investigación, la docencia y la acción social; lo que supone según Díaz (1990/1992), consolidar un cuerpo docente de tiempo completo como responsable del currículo que mantenga niveles de coordinación sistemáticos.

Una observación del mapa curricular, es decir, de la estructura y diagrama de relación de cursos en el plan de estudios de la Escuela de Psicología, permite constatar cómo sobre cursos que ofrecen una base epistemológica, se asienta la subsiguiente base teórico-metodológica para culminar en el tercer nivel de abordaje de problemas nacionales, susceptibles de la intervención del psicólogo. Esto es, objetos de transformación, curricularmente organizados en módulos.

La descripción precedente para esclarecer ambas propuestas no debe llamar a engaño, en el sentido de que ambas tendencias, pedagogía instrumental y modular, puedan suponerse claramente diferenciadas. Diferencias estructurales en el nivel epistemológico y conceptual son más evidentes que sus similitudes. Pero quizás existe algún nivel de semejanza conceptual, el cual explique como el plan de estudios de la Escuela de Psicología, está organizado por asignaturas tradicionales y módulos en torno a objetos de transformación al mismo tiempo.

Estructurar el contenido de los planes de estudio en forma globalizada mediante la opción de elegir objetos de transformación, se ha visto como una alternativa para superar las dificultades de la estructuración del contenido por disciplinas. Sin embargo, la propuesta modular presenta obstáculos que, con frecuencia, nuestro entusiasmo por esta perspectiva nos conduce a ocultarlas y hasta minimizar los fracasos. Esto es palpable cuando se trata de integrar el conocimiento desde lo interdisciplinario, o bien, la integración de lo "teórico" y lo "práctico".

Una reflexión crítica al respecto debería trascender el afirmar que las dificultades enfrentadas en una propuesta modular, se restringen a los procedimientos operacionales

o a la escasez de presupuesto para desarrollar los programas o convenios con instituciones de la sociedad civil. Sin lugar a duda, el financiamiento y la aplicación operativa constituyen una importante debilidad en el trabajo por módulos. Empero -aunque no nos ocuparemos aquí de esta problemática-, habría que recorrer el sendero de la revisión de las fracturas sustantivas, del modelo curricular por objetos de transformación, atingentes a su concepción y organización del conocimiento y la forma en que la construcción sociohistórica de éste, conduce a riesgos en el presente cuando se diseña un plan de estudios.

La consideración de la dificultad de integración del conocimiento interdisciplinario por un lado y la integración entre discurso teórico y saber práctico por otro, apela a las estrategias metodológicas. Aparece el problema de las estrategias metodológicas como mediadoras, o como potenciadoras de una solución de continuidad entre el saber y el hacer, tal y como se concibe en la interacción académica entre quien aprende y quien enseña. Pero también es una reflexión acerca de como la claridad metodológica favorece la utilización de procedimientos de acción efectivos frente a problemas concretos.

CONSTRUIR CONOCIMIENTO EN PSICOLOGÍA

En 1971 Jürgen Habermas estimaba lo que puede tenerse por una valoración filosófica de la dinámica que atraviesa el conocimiento en Psicología: que la "teoría incluye una doble relación entre teoría y praxis: investiga, por una parte, el contexto histórico de constitución de una situación de intereses a la que aún pertenece la teoría, por así decirlo, a través del acto de conocimiento; y, por otra parte, investiga el contexto histórico de acción sobre el que la teoría puede ejercer una influencia que orienta la acción. En un caso se trata de la praxis social que en tanto que síntesis social hace posible el conocimiento; en el otro, de una praxis política que conscientemente aspira a subvertir el sistema de instituciones existente" (1963/1990: 14). Si se tratase de suscribir una determinada concepción de la dinámica de construcción del conocimiento en Psicología, habríamos de elegir ésta que ubica la dinámica entre teoría y realidad, entre praxis y contexto histórico.

Bajo la premisa anterior, construir conocimiento en Psicología significa ejercer procesos en los cuales la teoría cumpla su papel de orientar la acción, dirigida a influir en los decursos de interacción dados a partir de la subjetividad humana. En una doble vertiente los trabajadores de la Psicología tienen en ello un basamento científico-profesional que demarca un eje constitutivo de acción por un lado, y por otro, un eje reflexivo sobre la teoría misma a partir de su praxis cotidiana. Dicho proceso se extrae y se lleva a la interacción académica concreta en el aula, en la cual un devenir reflexivo y

autorreflexivo se juega como eje constitutivo de la formación. Allí teoría y praxis, historia y contexto, objeto y método ⁴ finalidad y valores, no se vuelven meros elementos yuxtapuestos o anejos uno del otro. Al contrario, en su comprensión concreta reside la posibilidad de transmitir y construir el conocimiento en Psicología; de la comprensión de la naturaleza de estas relaciones y su significado aplicados a un campo de acción y reflexión específico. Allí, en la interacción, el papel de la teoría es el mismo, pero se enfatiza en un matiz autorreflexivo, en el cual ya no sólo se remiten los protagonistas de la interacción académica a una teoría de la subjetividad humana, sino que también se remiten a una teoría sobre el aprendizaje, más que a una teoría sobre la enseñanza.

La propuesta modular por objetos de transformación, tal y como se la encuentra en los últimos niveles del plan de estudios de la Escuela de Psicología, facilita realizar la premisa antes planteada. Los principios esbozados de la propuesta de organización curricular "modular por objetos de transformación" así lo confirman: por su énfasis en promover la organización integradora del conocimiento, con otras disciplinas y con realidades concretas; por su perspectiva del aprendizaje al concebirlo como un proceso de construcción del conocimiento; y por la definición política de vincular de una forma concreta universidad y sociedad desde la organización curricular misma.

Hasta aquí sólo se establece un marco general que dejaría excluido el problema central en torno a las estrategias metodológicas y los procedimientos o métodos (Haba: 1994) pertinentes, capaces de orientar la interacción concreta en el aula. Ahora bien, señalar algunas posibilidades de trabajo no equivale a ofrecer fórmulas estereotipadas como si fuera una didáctica rigidizante. Nuestra perspectiva conceptual alcanza a ofrecer criterios prescriptivos en un sentido metodológico como lo entiende Haba (1994) al referirse a la perspectiva heurístico-negativa. Cuando heurística significa ofrecer una serie de criterios y pautas para la creación, la *construcción* y el descubrimiento en torno al fenómeno o problemática en estudio, indagación, investigación o intervención. Negativa, pues sólo pretende proveer de ciertas "precauciones" acerca de ciertas prácticas científicas y profesionales, las cuales pudieran ser perjudiciales para la creación, construcción, descubrimiento o intervención de una situación problemática bajo estudio. Siguiendo este planteamiento, habría tres consideraciones generales por hacer -de ningún modo exhaustivas-, relacionadas con la interacción académica dada en el aula y orientada a una primera aproximación sistemática de lo que ha sido una experiencia concreta: i. La naturaleza del aprendizaje significativo; ii. aspectos del proceso que podría involucrar ese aprendizaje; y iii. el interjuego de atribución y representación de

⁴ Tal como J. Robert (1994), entiende estos elementos epistémicos

significaciones a las interacciones, es decir, las metáforas acerca de lo que significa formarse en Psicología. Veamos.

Acerca de la naturaleza del aprendizaje significativo. Estimo que la tarea educativa consiste en un proceso de aprendizaje en la cual, los lugares que ocupan quien enseña y quien aprende, están inicialmente formalizados y rígidamente establecidos. Estos lugares están destinados a modificarse en el curso de los procesos educativos. Si la tarea educativa ha de pasar por la creación de "ambientes de aprendizaje significativo", la base de dicha significatividad reside según mi experiencia, en el tipo de relación intersubjetiva que se logre establecer entre los estudiantes y el profesor. Al iniciarse se trata de una relación asimétrica la cual se transforma paulatinamente, y comprende, desde momentos de tensión simétrica (conflictiva o no conflictiva), hasta una asimetría que se alterna entre estudiantes y profesor. La relación de los estudiantes entre sí, pero especialmente la relación que establezca el profesor con los estudiantes ofrece la clave fundamental para crear un ambiente de aprendizaje significativo.

La naturaleza y propósitos de la disciplina quedan 'abandonadas' cuando no se conoce adecuadamente la misma. En el caso de la Psicología, mantenerse en los límites de la naturaleza y propósito de la disciplina, se relaciona con la propia concepción que se tiene de ella. Enseñar Psicología, en cualquier nivel en que se esté, implica una postura epistemológica, ontológica y axiológica, no obstante que se esté enseñando una materia aparentemente ajena a la propia especialidad en Psicología.

Al conocer los discursos históricamente emitidos sobre lo que es o debería ser el objeto de estudio de la Psicología, es factible asumir una posición crítica frente a esos discursos e incluso, frente al propio discurso. De tal modo, sí antes dije que lo fundamental para crear ambientes de aprendizaje significativo era el tipo de relación intersubjetiva entre quien enseña y quien aprende, es porque considero como objeto básico, multidimensional y multisignificante de la Psicología, a la categoría teórica y empírica de "interacción".

Cómo se construye teoría a partir de indagaciones tanto conceptuales como empíricas, sobre esa categoría de interacción, nos ubica en el problema de la metodología y los procedimientos para abordar el objeto de estudio. El conocimiento de la naturaleza de la disciplina incluye además de adoptar una posición sobre el objeto de estudio, definir criterios metodológicos de elección de procedimientos o métodos de investigación. Metodología y métodos, o metodología y procedimientos, constituyen la estrategia para construir la disciplina y al mismo tiempo resolver problemas concretos en la realidad.

En efecto, el conocimiento de la naturaleza y propósitos de la disciplina supone plantearse el "para qué", "para quien" y "desde quien" de la Psicología. ¿Para qué se hace Psicología?, ¿para quién se hace?, ¿desde quién? y ¿cómo se hace la Psicología? En otras palabras se requiere una opción ética o axiológica respecto a los fines de la disciplina en términos cognoscitivos y en términos "prácticos" en su sentido fuerte, como praxis transformadora. Naturalmente esto hace volver al objeto y la metodología, en términos de preguntarse ¿cuál es la finalidad de construir teoría respecto a la interacción humana tal y como se la plantea la Psicología en diversos niveles de aproximación y campos de acción? Un ensayo interesante acerca de esta pregunta son las reflexiones de Dobles (1995).

Así pues, articular estos tres aspectos, con la materia sobre la cual se trabaja, con la magnitud cualitativa del vínculo entre quien aprende y quien enseña, y al mismo tiempo, con las experiencias concretas de los estudiantes, me parece que origina ambientes de aprendizaje significativo insertados orgánicamente en una determinada disciplina.

Acerca de algunos elementos para el proceso de aprendizaje. Empezar a forjar una relación productiva para el aprendizaje con los estudiantes, nos ubica en el marco de la intersubjetividad. Por esto entiendo una relación afectiva de cercanía con los estudiantes, la cual sea capaz de dar significatividad al hecho de reunimos en un aula a estudiar un tema. De esta forma se hace una ruptura, en la escena practica misma, con un tipo de relación funcional que tradicionalmente se instaura como cosificadora y objetivadora del proceso educativo y crea así el ambiente propicio para no aprender y no interesarse en aprender. Tal proximidad con los estudiantes debe llegar hasta el punto preciso, el cual facilite cierta distancia afectiva para operacionalizar la disonancia cognoscitiva y el conflicto. Es necesario crear ruptura al estudiante, respecto a lo que sabe previamente y respecto a como lo internaliza y lo liga afectivamente. Esta distancia facilita y operativiza las preguntas cuestionadoras, así como la introducción constructiva de conflictos conectados al tema de interés, tanto cognoscitivos como afectivos.

Además, es necesario cuidar la construcción de las interrogantes disonantes. Conviene referirlas a la vinculación de tres aspectos: la naturaleza epistemológica de la disciplina, la materia en estudio, y la experiencia previa tanto cognoscitiva como afectiva de quienes aprenden (incluido el profesor como aprendiz) (Riba: 1993). Pueden ser interrogantes directas, retadoras y cuestionadoras, sin temor a dejar muchas dudas y problemáticas abiertas; o a dejar temas del programa sin cubrir. Movilizar a los

estudiantes parece dejar buenos réditos si se lleva a cabo con el equilibrio entre proximidad y distanciamiento afectivo para producir aprendizaje.

Finalmente, es provechoso dar un lugar de credibilidad a las opiniones de los estudiantes en tanto acertadas y pertinentes al tema- Acreditar como válidas las construcciones acertadas de los estudiantes podría volverse fuente de acuciosidad cognoscitiva. Al mismo tiempo, facilitar la discusión de unos con otros; es decir, ponerlos a discutir respecto a sus propias ideas promoviendo que la posición asimétrica del profesor se diluya. Paulatinamente se podría acceder a momentos de simetría para finalmente llegar a momentos de discusión donde el conocimiento está en todos los actores del proceso y especialmente en su interacción que produce conocimiento. Desde la óptica de técnicas diversas utilizables, es valioso destacar lo productivo que resulta la elaboración de mapas conceptuales (Novak y Gowin 1984/1988), la cual permite: revelar la estructura cognoscitiva de como aprenden los estudiantes, construir y reconstruir el conocimiento, ligar la experiencia previa con el conocimiento presente (Riba, 1993).

Acerca del lugar de las "metáforas" en el aprendizaje. Aquí no es posible un desarrollo amplio acerca del uso de las "metáforas" en educación. Sólo cabe señalar con Tobin (s.f.) que la metáfora tal como se la quiere usar aquí, es una construcción sobre lo que significa cumplir un determinado rol dentro del aula. Más precisamente, la metáfora es una vía o posibilidad de representación del conocimiento como creencia. ASÍ, pueden usarse como reflejo de la actividad de enseñanza dentro del aula, para caracterizar los roles que ponen en ejecución y que consideran más sobresalientes quienes enseñan; también pueden usarse como referentes para impedir o constreñir al profesor a la acción mientras está aplicando concretamente el currículo. De allí que puede acudir al manejo de las metáforas como una vía para hacer cambios significativos dentro del aula y potenciar por ejemplo un mayor compromiso hacia el aprendizaje o hacia las transformaciones sociales que implica determinado aprendizaje. Esto es muy claro en Psicología.

De tal modo, las metáforas ocupan un lugar de mediación entre lo que uno considera un proceso educativo adecuado y lo que realmente sucede con los estudiantes. Esta mediación se vuelve ordinaria y adquiere una fuerza de segunda naturaleza sobre la subjetividad del profesor: lo visible es natural, lo hecho, es correcto por la fuerza del hábito, lo que resulta obvio es imposible de ser cuestionado. En Psicología pues, una pregunta fundamental para docentes y estudiantes es ¿qué significa formar y formarse como psicólogos? Responder a esta pregunta permitiría develar aquellas estructuras de interacción docente-alumno las cuales impiden aprender y transformar en virtud de lo aprendido.

REFLEXIÓN

Sin lugar a equívocos, la construcción del conocimiento en Psicología, como un proceso formativo para obtener productos con el fin de provocar transformaciones concretas en la realidad, es una tarea compleja. El reciente trabajo de Dobles (1995), entre muchos aspectos inquietantes destacables, es también un testimonio acerca de esa complejidad.

Si bien la organización curricular modular por objetos de transformación, presenta importantes dificultades, -las cuales podrían profundizarse en otro trabajo-, constituye una propuesta curricular idónea a los propósitos formativos actuales en Psicología, en la Universidad de Costa Rica. Resulta idónea debido a: i) El marco de flexibilidad que ofrece, para la práctica concreta dentro del aula. ii) Que dicha flexibilidad es la antesala a un ejercicio de "anticipación cognoscitiva" dentro del aula en torno a problemas concretos. iii) Se permite así la vinculación cognoscitiva entre relaciones conceptuales y problemas concretos a resolver mediante la orientación que podría brindar la teoría. Para ello, técnicas como la de los mapas conceptuales y la técnica heurística UVE (Novak y Gowin, 1984/1988) son instrumentos a explorar y usar. En otras palabras, se allana el camino para la integración de teoría y praxis, iv) Relaciones asimétricas de poder se ven así cuestionadas al mismo tiempo que, mediante la introducción conceptual, en el diseño didáctico, tanto de la noción de significatividad como de intersubjetividad de la interacción en la relación docente-estudiante, adquiere esta relación un contenido axiológico distinto, si se quiere "liberador".

Uno de los principales retos, aún no resueltos en la práctica, de la propuesta modular por objetos de transformación, reside en la planificación (Rowntree, 1986). La articulación de problemas concretos no debe llamar a engaños; es una modalidad de trabajo que requiere de un gran esfuerzo de trabajo colectivo, coordinado y planificado. Ciertamente, ello supone superar dos de los obstáculos que señala Dobles (1995:31): "capacitación y preparación de las y los académicos en función de la nueva propuesta curricular"; y "el individualismo que caracteriza a la población de psicólogos y psicólogas" en tanto y cuanto limita el trabajo en equipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D.; J.D. Novak y H. Hanesian. (1983/1989). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 2a. ed, México: Ed. Trillas.

Al-mca M-, .s. y M.E Qucsada (1994). Hacia un modelo efe pedagogía universitaria. Vicerrectoría de Docencia, Universidad Nacional, Costa Rica. Inédito.

Comisión de Análisis Curricular. (1990). Propuesta del plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Psicología. Documento presentado por la Escuela de Psicología al Centro de Evaluación Académica. Universidad de Costa Rica.

Díaz B., A. (1990/1992). Ensayos sobre la problemática curricular. 4a. ed, México: Ed. Trillas: ANUIES.

Dobles O. I. (.1995). "Psicología (.le la liberación: dificultades de una búsqueda". En: Reflexiones. Enero, N2 30. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica.

Haba Müller, E.P. (1994). "Método, metodologías, metodologismo". Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica. N5 64 Costa Rica.

Habermas, J. (1963/1990). Teoría y praxis. Estudios de filosofía social. España: Ed. Tecnos.

Méndez S., Z. (1993). Aprendizaje y cognición, la. ed., San José, Costa Rica: EUNED.

Novak, J.D. y D.B Guwin (1984/198H). Aprendiendo a aprender. Barcelona, España: Ed. Martínez Roca.

Kiba, G. (1993). Hacia un enfoque alternativo en la docencia universitaria. Sistematización de una experiencia docente. Revista Costarricense de Psicología. No. 20, enero-junio, p. 23-29,

Robert, J. (1994). Objeto y método en Psicología. Una cuestión paradigmática. En: Actualidades en Psicología- Vol. 8, NQ 72. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

Rowntree, D. (1986). Preparación de cursos para estudiantes. España: Ed. Herder.

Tobin, K. (s.f.). Metaphors as constraints to the teaching and learning of science. Florida State University, Tallahassee. (Material dei Taller impartido por el Dr. Kenneth Tobin en la Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica)

