

# MÁS ALLÁ DE LA PEDAGOGIZACIÓN: HACIA UNA PROPUESTA EPISTÉMICA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS.

Francisco José Rengifo Herrera

*“El error que se comete al dar el paso consiste en olvidar que los significados que los alumnos construyen en el transcurso de las actividades escolares no son significados cualesquiera, sino que corresponden a contenidos que en su mayor parte son, de hecho, creaciones culturales” Cesar Coll Salvador (1985)*

## UN RECUENTO NECESARIO

Uno de los aspectos más interesantes en el desarrollo de una clase de Psicología es la mirada que se hace a los procesos argumentativos, en tanto que las clases en esta disciplina propician miradas múltiples sobre los objetos de estudio disciplinar y conducen a la multiplicidad de acercamientos al mismo, en tanto estos objetos hacen parte de creaciones culturales, como ya lo ha señalado Cesar Coll.

De igual forma, este proceso puede darse en las aulas universitarias, partiendo de las visiones doxológicas y

epistemológicas que los estudiantes tienen y que generan procesos divergentes en las sesiones de clase, lo cual facilita la aparición de formas ideales para adherir a propuestas de enseñanza en donde la discusión y lo textual se conviertan en sus ejes.

Es así como se retoman elementos desde la Historia de las Ciencias y la Epistemología de las Ciencias y se señala a la argumentación como herramienta principal para la transformación y cambio tanto epistemológico, como teórico y técnico de las prácticas educativas en la Universidad.

Pera<sup>1</sup> (1994) ha venido a llamar a estas dinámicas “los ejes centrales del saber” en las comunidades científicas, ya que éstas se constituyen en el motor del proceso de validación y consolidación de conocimientos disciplinares generales o específicos. Se retomará cómo a partir de los desarrollos, en especial desde la lingüística, se ha generado una

1 PERA, M. (1994) The discourses of science. The university of Chicago Press, Chicago.



relectura desde los paradigmas y que se ha dado en llamar el giro lingüístico<sup>2</sup>, al considerar que el sujeto humano se encuentra inmerso en sistemas simbólicos y culturalmente mediados, lo cual indica la necesidad de ampliar las nociones sobre ciencias, en tanto que éstas últimas son parte del andamiaje cultural, y no una instancia por fuera de ésta y al margen de los significados y las interpretaciones, como se ha pretendido desde otras posturas. Partiendo de esta posición sobre los aspectos epistemológicos se retoma lo referente a las visiones positivistas en la disciplina, y cómo éstas, al ser cuestionadas, han ido dando paso a visiones más integradoras de lo psicológico como ya se ha señalado. En los momentos actuales no se puede seguir promoviendo o haciendo proselitismo por diferentes parcelas, sino que se concibe como indispensable el hacer una mirada global, en donde se permita al estudiante la concepción de una visión crítica y reflexionada sobre las diferentes formas de explicación y comprensión de lo psicológico por parte de los diferentes sistemas disciplinares tal como lo señala Díaz<sup>3</sup> (1998).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se intentará hacer explícita una

propuesta de los procesos de desarrollo del trabajo en el aula, dándole a los modelos positivos el lugar que les corresponde y no más allá del que tienen, respecto a que son una de las formas de hacer ciencias, reconociendo el valor de los procesos de desarrollo argumentativo y de retórica, así como de la importancia de las prácticas investigativas que han sido una especie de “práctica oculta” para los Psicólogos – Profesores y que abren espacios no sólo para las explicaciones causales, sino también para las comprensiones interpretativas.

### LA NECESIDAD DE ACLARAR LAS VISIONES DEL MUNDO

Es así como los cuestionamientos que diferentes epistemólogos, filósofos de la ciencia e historiadores de la ciencia, entre otros, han realizado a los modelos del purismo positivista y objetivista en las ciencias y que han tenido impacto en muchas de las diferentes perspectivas de la Psicología actual, en especial con aquellas en las que se reconoce que el valor de lo simbólico, de lo semiótico y de lo cultural complejizan las actuaciones y tramas que se viven en los diferentes escenarios culturales que ha construido la especie, entre ellos los escenarios

2 SANCHEZ, Y. (1997) El giro lingüístico en Psicología. En: Revista Colombiana de Psicología. Núms. 5 – 6. Pág. 66-68. Universidad Nacional de Colombia.

3 DÍAZ M. (1998) La formación académica y la práctica pedagógica, ICFES, Santafé de Bogotá.





de la producción de ciencias y los de producción de conocimientos y saberes como son las aulas.

Estas visiones diferentes a la universalidad de las ciencias, y al abandono de la autoreferencia y la autoconsciencia como formas de concebir al sujeto atrapado en sí mismo, ponen de manifiesto la necesidad de construir diferentes visiones (multiversos) que posibiliten a los estudiantes, docentes y a la misma academia comprender la tensión existente entre el converger y el divergir, entre el explicar y el comprender, entre lo cuantificado y lo cualificado, en tanto estos son inalienables de la producción de conocimiento en las ciencias, así como lo son en la comprensión y transposición que se hace del conocimiento científico a las aulas de clase. Por tanto, se requiere de aproximaciones que no son comunes a los significados que circulan hoy día en la academia.

Se considera necesario comenzar a sistematizar las experiencias de la enseñanza en las aulas universitarias, para abandonar las escisiones que se viven en muchos de los procesos de formación de aquellos seres humanos que serán más adelante profesionales y éstas sólo se pueden hacer reconociendo el valor y la ascendencia que tienen las visio-

nes actuales sobre las explicaciones y comprensiones que damos hoy día a los procesos de aprendizaje; a las ciencias mismas y a las maneras de generar Profesionales – Psicólogos con herramientas pertinentes, eficaces y óptimas para nuestra realidad social.

La Psicología ha sufrido un proceso significativo de decantación a lo largo de su desarrollo, en especial teniendo en cuenta que es una disciplina de no más de 100 años de existencia por fuera de la Filosofía. En este sentido la disciplina ha venido a desarrollar una serie de elementos centrales respecto a dar cuenta de las formas de abordaje del sujeto. Es así como en los últimos 30 años ésta ha establecido una estructura teórica que la protege del instrumentalismo rampante que la caracterizaba en los años 20 y hasta un poco más allá de los años 50. No se pueden comparar los acercamientos técnicos de las primeras décadas, en donde los instrumentos impedían visualizar lo semiológico, con las posibilidades clínicas, explicativas y comprensivas que se tienen de los múltiples hechos psicológicos que se estudian hoy día. La Psicología actual, además de contar con más instrumentos, cuenta con conceptos fuertes que rebasan a estos últimos, y estos tienen que ver con los corpus teóri-



cos que se han constituido y que han promovido toda una interpretación compleja y consistente de la vida mental.

Las teorías positivistas en Psicología, su cuestionamiento y posterior transformación y/o abandono de una visión ingenua de la mera conducta, así como la re – actualización que sus seguidores hicieron de los modelos comtianos y su reinterpretación a través de la estructuración teórica que hasta ese momento les había sido ajena, ha generado en la psicología un nuevo *look* en donde lo semiológico y la mirada del Sujeto – Psicólogo entra a ser validada y por tanto, sus formas de intervención dan la posibilidad, en la actualidad, de tener un espectro de mucha mayor cobertura y de una mayor eficacia de la labor en cualquier ámbito de la disciplina.

Todas estas formas de pensamiento y estas re – visiones han permitido que se tenga una mayor opción explicativa, que se equilibre el valor, por ejemplo, de las pruebas psicotécnicas, pero también que se tengan en cuenta elementos clínicos para validar esa misma intervención del Psicólogo – Profesional.

Tras los elementos señalados antes respecto a la ampliación explicativa

en Psicología se vincula una propuesta de Gillieron<sup>4</sup> (1988) respecto a que la validez en Psicología se alcanza, en tanto, se reconoce que el acercamiento del Psicólogo al sujeto se hace teniendo en cuenta una relación con un Yo; con un Tú y con un Él. En este sentido la siguiente referencia aclara un poco más lo dicho:

*Reconocer la subjetividad del otro es situarlo en relación a un objeto, como uno se sitúa a sí mismo como sujeto frente a este objeto. Es dibujar un triángulo del cual se debe, entonces, preguntar si es posible describir dos vértices excluyendo al tercero de la descripción. Para descubrir objetivamente el otro en su mundo, ¿puedo ignorar la manera como yo mismo he objetivado el mundo?. Como lo dice Gréco (1967, p. 948): “Una ciencia que escoge por objeto el sujeto de la experiencia debería (...) apearse mas que toda otra a dilucidar primero las relaciones entre el sujeto observador y el sujeto observado”. (Gillieron - 1988 - Pág. 13).*

Es posible, por tanto, adherir a las afirmaciones respecto a que la subjetividad entró a ser parte de las miradas de los Teóricos – Psicólogos hasta convertirse en objeto de estudio de la disciplina. Sabiendo, sin embargo, que esta afirmación aún no convoca a toda la comunidad académica de la Psicología, pero

4 GILLIERON, Ch. (1988) La validez en Psicología: Primera, Segunda o Tercera persona?. En: Cuadernos de Psicología, Departamento de Psicología Universidad del Valle. Páginas 1 - 33



que si pone de manifiesto que para los Psicoanalistas, para los Humanistas, para los Cognitivistas y para los Constructivistas existe un elemento común llamado: Subjetividad y que este elemento amarra las diferentes visiones que sobre el Sujeto se tienen. Retomando lo anterior, se crea el espacio para señalar que la discusión no se centra en si se es o no mentalista, el asunto es reconocer las problemáticas que atraviesan al sujeto y cómo desde la psicología se puede dar cuenta de éstas.

Sin tener en cuenta estos desarrollos para muchas Facultades de Psicología, en especial en Latinoamérica, y más específicamente en Colombia, se señalan todavía las pretendidas objetividades absolutas, que generan intervenciones vacías de teoría y sin profundidad explicativa, además que desconocen (tal vez por conveniencia) que los procesos de pensamiento en el ámbito científico en la actualidad han cambiado y que la mirada plural, más que una necesidad, es un imperativo.

Una mirada crítica sobre las posiciones objetivistas, permite entonces afirmar su indudable dificultad como herramienta para ver desde esta única perspectiva la realidad, sea esta investigativa o claustral. Tal como lo

insinúa Braunstein<sup>5</sup> (1975) en uno de sus textos y tratando de parafraserlo para el contexto de este escrito, la objetividad acabaría con el saber (al menos para la psicología), en tanto que si existiese, como el *demiurgos* platónico y es hallada, la ciencia psicológica no tendría nada más que decir, sino sentarse sobre la verdad (si es que esta existe) y explicarlo todo, decirlo todo. La muerte, entonces del discurso, de la palabra, de la confrontación académica. Pera<sup>6</sup> (1994) llama a esa tendencia que valida la existencia de la objetividad como el mito de la “inmaculada percepción”, en donde el criterio es que si la investigación no se realiza desde una supuesta *objetividad*, sencillamente todo lo que se diga no será válido. Esta perspectiva, como se verá más adelante, no dista de las que son puestas en práctica en las aulas universitarias.

La pregunta que surge es ¿Qué concepto se puede dar como definición de objetividad?. Sin duda la respuesta está lejana y siempre lo estará. Hasta tanto se reconozca a dicha objetividad como un espacio de consenso intersubjetivo, como un espacio común de las diferentes miradas y no como un proceso absolutamente divino de aprehensión directa de la realidad, es claro y esto ya se vio

5 BRAUNSTEIN, N. (1975) El problema (o el falso problema) de la “relación del sujeto y el objeto”. En: Psicología, Ideología y Ciencia. Editorial Siglo XXI, México D. F. Páginas 279 – 281.

6 Ibid. 1994.





en lo señalado por Gillieron que no se puede hablar de un acercamiento objetivo en el sentido positivo, sino de múltiples acercamientos que impregnan de sentidos al objeto, y que abren el espacio para un necesario acuerdo de diversos observadores para definir lo que están observando y/o explicando.

Si se entiende objetividad como la descripción “neutra”, “imparcial” y “pura” del objeto de estudio, se estaría cayendo en el dogma de la existencia de la Verdad con mayúsculas. Si ésta es alcanzable, los límites de la ciencia estarían muy claros, y no se tendría sino que acceder a la investigación para dar con los hechos, inclusive los hechos psicológicos tal y como son, lo que da muestras de un Realismo Ingenuo. Hoy en día se reconoce a la investigación como un proceso de uno o varios sujetos que investigan, y por tanto, son sujetos que interpretan, que crean hipótesis y que se explican el mundo, incluyendo a sus objetos de estudio, desde su subjetividad; por ende, no se puede decir que sea posible investigar de manera *objetiva* cuando se es Sujeto – Psicólogo.

Las ciencias psicológicas como tal, retomando a Pera, se construyen a partir de las visiones subjetivas del Psicólogo – Investigador – Teóri-

co y es en este sentido que los contextos sociales, los intereses y hasta los criterios de hombre y de sociedad que éste tenga atravesarán su visión sobre los objetos que estudia, pero también se organizan sobre la base de los cánones retóricos en donde se encuentra inmiscuido. No es lo mismo el proceso que se vive hoy en la Universidad Católica Popular del Risaralda respecto a la Psicología Cognitiva que el que vive el Centro de Investigaciones en Psicología Cognición y Cultura de la Universidad del Valle, ambos nichos viven formas diferentes, dan prioridad a sentidos divergentes y apuntan a cánones distintos.

Por otra parte, hay que reconocer, como lo señala Kuhn<sup>7</sup> (1962) que el investigador experimenta un “insight”, un súbito re – conocimiento de los hechos, los cuales llevan a que la mirada sobre los mismos, que para él eran explicados desde “ciertas” maneras, ahora puedan entrar a ser explicados desde “otras” maneras. Sin embargo, y esto Kuhn no lo tuvo en cuenta, el contexto retórico, las formas como las comunidades académicas específicas desarrollan su trabajo permite pensar que existen orígenes distintos, así converjan en espacios teóricos similares.

7 KUHN, Th. (1962) Capítulo 10. Cambios en las visiones del mundo. En: KUHN, Th. La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México D. F.



La argumentación, la escritura, los grupos de trabajo y los múltiples “borradores” que los científicos desarrollan para publicar sus hallazgos, para mostrar sus explicaciones sobre sus objetos de estudio, son muestra de la necesidad de socializar el saber por parte de quienes hacen ciencias. Los simposios, los congresos, los seminarios y las acaloradas discusiones en los diferentes lugares de exposición del saber, son lo que Pera<sup>8</sup> (1995) llama los “espacios de construcción de las reglas retóricas para la comunidad científica”. Él afirma que las comunidades científicas lo que producen son ciertas “normas” de discurso que facilitan y canonizan la comunicación y que cada disciplina las hace específicas; lo que retoman los científicos que publican es ceñirse a esas reglas discursivas y explicar desde allí su saber. Cuando las reglas se re-organizan, cuando el discurso muda, es cuando se dan las transformaciones sobre los objetos de estudio.

No es que se alcance mayor objetividad, lo que cambia es la argumentación sobre el objeto, o las formas desde donde se mira. Lo que se modifica es la perspectiva, con macroestructuras textuales y discursivas diferentes planteadas por la comunidad académica, y con reglas retóricas diferentes que definen

las maneras de explicar, de escribir e incluso de observar al objeto de estudio, sea cual sea éste. Es decir, se re-esciben los cánones y esto genera nuevas categorías y formas alternas de aproximarse a una realidad particular. Pero esta discusión, que puede parecer de perogrullo, es la que se intentará retomar más adelante para señalar cómo para un grupo de Psicólogos-Profesores estas transformaciones no parecen estar teniendo lugar, y mucho menos que estas discusiones tengan un impacto directo y contundente sobre las formas cómo son desarrollados los currículos, en los diseños cotidianos de sus clases, las formas de evaluación y los contenidos de las asignaturas que imparten.

Esta dinámica señalada, nos indica que los procesos de conocimiento en ciencias están impregnados de percepciones, de argumentación, de discursos y de retóricas acerca de la realidad, que posibilitan los cambios en las formas de explicación e interpretación del mundo. Esta concepción se aleja de las posiciones bungeanas tan mentadas aún en ciertos espacios universitarios, en donde el primer libro que se hace leer a los estudiantes en muchos cursos de investigación es “La ciencia, su método y su filosofía”<sup>9</sup> y en donde se continúa por parte de



<sup>8</sup> Ibid. 1995

<sup>9</sup> BUNGE, M. (1985) La ciencia su método y su filosofía. Ariel, Buenos Aires.

muchos Psicólogos – Profesores, señalando la existencia de algo que para la gran mayoría de la “cresta de la ola” científica, dejó de ser un problema y es el llamado “método científico”, el único, el verdadero, el que se debe aprender para poder hacer ciencia (una única ciencia). No es posible seguir pensando los procesos de formación de Psicólogos como recetarios que el estudiante asume pasivamente, en tanto la formación debe generar en la persona y el profesional las suficientes estrategias para re – crear la realidad, para re – inventarla, sobre la base de los conocimientos que tiene respecto a lo epistemológico, lo ontológico, lo antropológico, lo teórico, lo metodológico, lo técnico, pero también en lo ético y en lo humano.

En este último aspecto hay que hacer una distinción y es que la formación desde las disciplinas no puede estar condenada a los elementos estrictamente cognitivos, sino que deben implicar las realidades éticas y morales que como país se requieren. Es menester de los ámbitos de formación académica involucrar de manera indefectible unas instancias más allá de los conocimientos sobre la profesión y contribuir para que los nuevos profesionales confeccionen una visión de país desde criterios de

igualdad, de reconocimiento y de pluralidad. La condición de formación, no excluye lo humano.

Es claro, y esto ya se ha señalado en otras oportunidades<sup>10</sup>, que la producción de un conocimiento se da sobre la base de reconocer lo clínico, lo semiótico y lo transdisciplinario, de suerte que retomando los elementos que son vistos, actuados y tramados a través de las comunidades científicas, se puede encontrar un modelo para construir formas de trabajo en el aula de clase. Es claro que un psicólogo tiene que contar con herramientas suficientes para ser clínico<sup>11</sup> y poder discernir las formas, las dinámicas de un contexto particular, tanto en lo individual, como en lo social; de igual manera, se hace necesario conducir procesos que lo fortalezcan en las formas de basarse en las mediaciones semióticas que los humanos utilizan para transar la realidad y para actuar los papeles que les son asignados en todos y cada uno de los escenarios. Consecuente con lo anterior el Psicólogo – Profesional tiene en cada momento que definir sus acciones profesionales, mirar los sistemas semióticos que fluyen en los contextos y finalmente considerar que no es desde la particularidad y desde el centro de la disciplina psicológica que se constru-

10 RENGIFO, F. J. (2000) “De mi supuesta animadversión hacia la intervención psicológica” Ponencia presentada en el Cuarto encuentro de egresados y celebración de la primera promoción de Psicólogos de la Corunversitaria, Ibagué (Tolima) Noviembre de 2000.



yen los avances sino en la periferia y esa periferia tiene que estar condicionada por el re – conocimiento, por parte del Psicólogo-Investigador y por parte del Psicólogo-Profesional, de las formas generales de acercamiento a la transdisciplinariedad, al saber de otras visiones y desde otros objetos de estudio.

Muy al contrario de nuestra tradición de enseñanza en las Universidades, al estudiante se le deben brindar las herramientas suficientes para construir un discurso propio, para que así mismo entre a ubicarse en el lugar de la producción y no tanto en el lugar de la re – producción. Si en realidad se quiere dar un avance en el desarrollo de la Psicología en Colombia, se tiene que entrar a intervenir las formas de trabajo de los Profesores, sus formas de actuación, de planificación y de evaluación en las aulas.

Al retomar estos problemas filosófico – epistemológicos, se reconoce que las corrientes actuales han planteado al respecto de las perspectivas dominantes en la academia sus dificultades frente a esa imposibilidad de explicación más allá de los mismos postulados del sentido común<sup>12</sup> como lo

afirma Pasternac<sup>13</sup> (1975). Con este apartado se ha querido generar un marco en donde el lector comprenda el por qué de señalar alternativas de enseñanza de la Psicología a las Facultades y que es urgente una re – visión de las formas de actuación, planeación y evaluación en las aulas universitarias (específicamente las de Psicología que es el interés de este artículo) para poder responder de manera honesta y contundente a las facetas que hoy tiene el país, y de una u otra forma también construir un proyecto de nación mucho más claro como señala Maturana<sup>14</sup> (1993).

## UNA PROPUESTA CONCEPTUAL GENERAL

Es importante que se analice y se tome en consideración el aporte y la transformación que han producido en las prácticas pedagógicas y didácticas en lo educativo los modelos constructivistas, no sólo los piagetianos, sino también los aportes desde perspectivas neovigotskianas, así como los que han emergido de los seguidores de Ausubel tal como lo señala Coll<sup>15</sup> (2001). Desde los años setenta en Norteamérica y en Europa, y más recientemente en nuestros

11 Es importante señalar que no se refiere a una concepción de la intervención terapéutica, sino a una visión más amplia, en el sentido de la obligación del psicólogo a ser semiólogo.

12 PASTERMAC, M. (1975) El problema de los métodos en Psicología. En: BRAUNSTEIN, N. Psicología, Ideología y Ciencia. Editorial Siglo XXI, México D. F.

13 Ibid. 1975.

14 MATURANA, H. (1998) El sentido de lo humano. Dolmen Tercer Mundo Santafé de Bogotá.

15 COLL, C. (2001) Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la Educación. En: COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar. Psicología y Educación, Alianza Editorial, Madrid, pp. 29 – 64.



países se han desarrollado trabajos cuya esencia está en mirar al sujeto como productor de conocimiento en el sentido dado por Coll<sup>16</sup> (1996) y como elaborador de hipótesis como lo afirma Karmiloff – Smith (1994)<sup>17</sup> sobre lo que aprende o conoce. Estas concepciones han abierto valiosas puertas para que se puedan gestar formas de conocimiento más específicas a los contenidos, y de hecho muchos Investigadores – Psicólogos han aportado valiosos elementos para desarrollar estas propuestas en dichos contextos educativos.

Sin embargo, estas miradas en muy pocas ocasiones han ingresado a las aulas universitarias, y mucho menos a las aulas de las Facultades de Psicología. Es una especie de “esquizofrenia” que impide que el profesor le permita al estudiante de Psicología (paradójicamente) constituirse en constructor de hipótesis y en el creador de su propio conocimiento. La práctica común se restringe a un dictamen de saber, a una presentación de conceptos en un tablero y a una señalización de lo que debe ser y existir en la mirada del psicólogo que se está formando como profesional (y no debe ir más allá porque lo personal, lo referente al Ser Humano no debe importar

según estas posturas). El profesor poco explora la retórica del estudiante, y si éste la exhibe, es prosaica y desvirtuada, entrando a señalar el saber del profesor como totalitario, absoluto, objetivo y por demás Verdadero. Sin embargo, hay que reconocerles algo a estos Psicólogos-Profesores, y es que son congruentes cuando dirigiéndose rumbo a las aulas indican que van a **dictar** clase.

Plantear alternativas a la mirada de la práctica educativa universitaria implica entre otras cosas la necesidad de flexibilizar las formas de trabajo en clase, en la cotidianidad de la misma. Permitirle al estudiante el acceso previo del tema a trabajar; facilitar la participación; generar foros; coloquios en donde se discuta activamente y en donde se facilite la ampliación a problemáticas de su entorno. Para muchos Psicólogos – Profesores esto no es fácil, su propia experiencia universitaria estuvo centrada en los criterios absolutos de verdad y es fácil dejar que esas experiencias se reactualicen en su práctica de enseñanza.

Este trabajo, que tiene una doble exigencia, requiere que el Psicólogo – Profesor permita la discusión,

16 COLL, C. (1996) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En: MONEREO, C. & SOLÉ, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial, Madrid, pp. 435 – 453.

17 KARMILOFF – SMITH, A. (1992) Auto – organización y cambio cognitivo. En Revista *Substratum*, Vol. 1, No. 1, Octubre – Diciembre. Páginas 1 – 33.



pero que a su vez se convierta en facilitador (esencia de la práctica del psicólogo en cualquier ámbito) quien invite a los estudiantes a re – conocer el acuerdo, las reglas retóricas que se han construido para validar un saber y un conocimiento. Ese saber, ese conocimiento en cualquier disciplina se valida en las reglas retóricas que la disciplina constituye, y hacia esas reglas es que se debe invitar al estudiante. No a presentarse como un credo de verdades a las que el estudiante debe acceder, sin que para él o ella signifiquen algo, sin tener sentido, significado. También es importante señalar que no se pretende hablar de un *laisser faire* en el aula, por el contrario, se hace una invitación a propiciar los contextos en donde a través de los textos y de las dinámicas cotidianas de la clase se generen procesos que faciliten al estudiante en términos de comprensión y de producción la cohesión, la coherencia y la argumentación en sus producciones, pero vistas éstas, en términos de una coconstrucción entre el Psicólogo – Profesor y los Estudiantes y no como un monólogo solipsista del primero. Esto es lo que Larreamendy – Joerns<sup>18</sup> (1997) ha llamado “procesos de orquestación en el aula”, es decir, que el profesor dirija unas dinámicas del decir, del discutir sobre problemas, pero involucrando los contenidos, ha-

ciendo que de esta forma los mismos no estén amarrados a la página de un libro sino a la cotidianidad de la vida.

Volviendo sobre la práctica de la enseñanza universitaria, se podría señalar también algunos aspectos sobre la importancia de favorecer los procesos de réplica de investigación básica en el aula. Sin duda, es importante que el estudiante se acerque a la investigación básica para poder realizar miradas amplias, profundas y complejas a las referidas con la aplicación de un campo específico.

La investigación básica no es un Olimpo inaccesible, al contrario, se debe permitir al estudiante que replique los grandes experimentos que han dado a la Psicología luces para comprender mejor sus objetos, y que la consolidan dentro de las ciencias. La investigación básica en los niveles iniciales de formación se debe convertir en una herramienta *sine qua non* para que el estudiante en – actúe desde sus experiencias vitales los conceptos. A través de ésta, el estudiante aprehende y comprende muchos de los aspectos que involucran el producir conocimiento, partiendo de las bases mismas de la disciplina.

Por otra parte, al retomar el proble-



18 LARREAMENDY – JOERNS, J. F. (1997) Interacción social, argumentación y aprendizaje de las ciencias. En: Alegría de Enseñar, Número 32, Páginas 28 – 33.

ma de la argumentación en el aula universitaria, se debe entrar a posibilitar en la clase los contextos, las tareas, las lecturas, los compromisos que exige tal trabajo sobre los procesos de pensamiento, sobre los criterios éticos y sobre la persona misma del estudiante. Es así como se pretende plantear que los procesos de formación en Psicología están determinados por la práctica investigativa, la cual lleva inmersa todas las posibilidades de transformación de saberes y conocimientos. Es claro también que esto exige que el Psicólogo – Profesor vaya mucho más allá, y obliga a que quien enfrenta a otro con la experiencia investigativa tenga claro de qué está hablando y por qué lo hace. No se trata de lanzarlos a un vacío, y luego no tener definidas para sí las estrategias de salida. Es muy importante, y en este sentido la propuesta puede incomodar a algunos, que el Psicólogo – Profesor sepa de Metodología de la Investigación, de Epistemología, de Lógica, de Antropología, de Filosofía, de Lingüística y por qué no decirlo, de Psicología.

Un curso en esta disciplina (y muy seguramente en otras) que no tenga en consideración la práctica del estudian-

te, no brinda herramientas necesarias<sup>19</sup> (no posibles) para una aproximación clara a los procesos de conocimiento que se esperan de ellos en los cursos de su formación.

Es así como se presenta a continuación una propuesta para generar alternativas que conduzcan a una visión más clara respecto a las generalidades hasta el momento planteadas. Se muestra lo que ha sido la experiencia de formación en dos de los Núcleos de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda (U.C.P.R.).

### CON – TEXTOS DE HISTORIA: PSICOLOGÍA COGNITIVA

Retomando la propia historia de la Psicología Cognitiva desde sus orígenes, ésta ha estado ligada a los procesos de investigación empírica. Su trabajo ha estado atravesado por la discusión sobre los métodos positivistas y por la pretensión de cientificidad (desde el objetivismo positivista). No es gratuito que una de sus más fuertes ramas surja precisamente en los Estados Unidos de América.

Sin embargo, en su historia reciente, tal como lo señala Rengifo<sup>20</sup> (2002) aunque no se deja de vincu-

19 Piaget realiza una distinción entre lo posible y lo necesario, señalando que el pensamiento va desde las posibilidades hacia las necesidades. Es decir, el pensamiento se dirige desde las múltiples opciones (lo posible) hacia las que son sine qua non (necesarias) para llegar a un conocimiento abstracto y profundo. PIAGET, J. (1978) *Success and Understanding*, Routledge & Keagan Paul, London.

20 RENGIFO, F. J. (2002a) Una mirada singular a lo cognitivo. El caso de la Psicología Cognitiva, Patologías Deformantes y Psicologías Culturales. En: Revista Páginas UCPR No 62. Revista Académica Institucional de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Páginas 56 – 72.





lar ciertos aspectos de las miradas positivas sobre la producción de conocimiento, también entran a jugar parte de sus prácticas investigativas los análisis semiológicos, tal como los encontrados en ciertas perspectivas piagetianas<sup>21</sup> y socioculturales<sup>22</sup> (en especial en Norteamérica) y en particular en este sentido los trabajos de Rogoff<sup>23</sup> (1990), así como algunas de las formas de trabajo planteadas por Rengifo<sup>24</sup> (1996) sobre “herramientas semióticas” como mediadoras de la realidad del sujeto que construye y coemerge con la realidad. Estas perspectivas, dan la posibilidad a las transformaciones epistemológicas, a la validación de los criterios del investigador, a las rupturas teóricas y a las concepciones y creencias del sujeto que hace ciencias, encontrando alternativas diferentes de producción de conocimiento.

Es indispensable señalar que se han considerado tres ejes fundamentales en la organización de los programas del núcleo, y que estos también hacen parte de los desarrollos de la propuesta pedagógica que la Facultad de Psicología de la U. C. P. R. viene realizando para su cualificación y establecimiento como proyecto educativo, como se puede apreciar en la **Gráfica No. 1**.

En primer lugar se aprecia que es necesario hacer una delimitación de los escenarios, actuaciones y de los significados que circularán a lo largo del semestre. Esto con el propósito de fundamentar lo que es conocido en los contextos didácticos como el Contrato Didáctico, una especie de constitución política del aula que da las vías estatutarias para desarrollar el proceso curricular. Estos escenarios, las formas de actuación y los sentidos que cobrará la discusión serán los que centren el proceso de desarrollo de los tres ámbitos que se señalan a continuación.

Los tres ejes con los que se fundamenta la acción son: Los Marcos de referencia ontológica, epistemológica y antropológica, los Marcos de referencia teórica y los Marcos de referencia investigativa. Teniendo en cuenta estos tres ámbitos se construye un currículo que parte de problemáticas, pero la existencia de los tres espacios anteriores debe entenderse como una necesidad de fundamentación para la formación de los estudiantes. Es claro, y hacia allá apunta la propuesta, que un estudiante con claridades en el primer ámbito, podrá asumir el segundo con más profundidad, y de igual forma el



21 DUVAL, R. (1996) *Semiosis and Human Thought*. Hillsdale Earlbaum, N.J.

22 GOODNOW, J. (1990) Using sociology to extend our understanding of cognitive development. En *Human Development*, Vol 33, Páginas 81 – 107.

23 ROGOFF, B. (1990) *Aprendices del pensamiento : el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona : Paidós.

24 RENGIFO, F. J. (1996) El papel de la analogía en los procesos de razonamiento matemático. Tesis en Psicología, Escuela de Psicología, Universidad del Valle, Páginas 108 – 140.



De igual manera se ha escrito un Manual del Curso<sup>25</sup> para las cátedras de Psicología Cognitiva I y II en tercer y cuarto semestre de la carrera, en donde los estudiantes tienen la posibilidad de consultar las diferentes formas como serán evaluados, teniendo explícitos los criterios de evaluación y algunas pautas de apoyo para llevar a cabo su trabajo de clase.

Es así como partiendo de las historias de la Psicología Cognitiva se invita los estudiantes a asumir los principales ejes referenciales de la misma. No partiendo de contenidos de un programa, sino brindándoles espacios para que desarrollen en primer lugar pequeñas prácticas de Laboratorio que dan espacio para enfrentarse a sujetos reales, con datos reales. Los estudiantes de tercer semestre replican los experimentos tomando como base los realizados por Bruner, Austin y Goodnow en 1956 – Referido y descrito por Pozo<sup>26</sup> (1989) y Mayer<sup>27</sup> (1986) con amplitud – sobre la formación de conceptos artificiales y los trabajos sobre análisis de tareas MOVE y solución de problemas (Torre de Hanoi y Misioneros y Canibales), de igual forma realiza experimentos sobre Memoria y sobre Creatividad harto

conocidos, de sencilla aplicación. La práctica como réplica de la investigación es fundamental, porque liga los conceptos a la experiencia vital del estudiante, se podría decir que “pega los conceptos a la piel”.

Este enfrentamiento genera en muchas ocasiones ansiedad y sinsabores, en tanto que algunos de los estudiantes no logran comprender por qué sus datos NO coinciden con lo que dice el libro. Es en ese instante donde el profesor entra en acción e invita a las preguntas, conduce a nuevas lecturas, genera nuevos espacios de significación.

De igual forma ocurre con los estudiantes que asisten al curso de Psicología Cognitiva II en cuarto semestre. Estos realizan a lo largo del semestre Laboratorios a través de interrogatorios clínico – críticos, tomando como base los trabajos realizados por Piaget, con niños preoperatorios hasta operatorios formales. Allí deben trabajar con las nociones de cantidad, peso, volumen, clase, número y tiempo. Es así como deben realizar un análisis del trabajo que los niños hicieron durante el interrogatorio, y teniendo en cuenta las explicaciones que dan Piaget,



- 25 Para una ampliación revisar RENGIFO F. J. (2002b) Manual del Curso Psicología Cognitiva I, Universidad Católica Popular del Risaralda. Documento de circulación interna.
- 26 POZO, J. I. (1989) Capítulo 4. Formación de conceptos artificiales. En: Teorías cognitivas del aprendizaje, Ediciones Morata S.A., Madrid.
- 27 MAYER, R. (1986) Capítulo 5. La inducción de reglas. El pensamiento como verificación de una hipótesis. En: Pensamiento, Resolución de problemas y Cognición. Ediciones Paidós, Barcelona, Páginas 109 – 144.

Inhelder y Szeminska podrán definir en qué momento del desarrollo se encuentra el niño. No hay duda que comprenden de manera harto clara qué significa un desfase, qué es centración, cómo es la descentración, entre muchos otros conceptos. Los estudiantes de ambos cursos a lo largo del semestre, en un portafolios llevan los materiales de sus prácticas de Laboratorio y las van consignando para ser evaluadas por el profesor y la becaria del curso.

De igual manera el trabajo final de ambos cursos consiste en desarrollar investigaciones que deben entregar en un formato de artículo científico de revista en Psicología, haciendo un énfasis en que la investigación debe ser de tipo experimental, cuasiexperimental o no experimental para que esto tenga coherencia con las materias con las que coalternan las del núcleo de Psicología Cognitiva en los dos semestres mencionados. Es así como desarrollan investigaciones sobre Expertos y Novatos, Memoria, Creatividad para Cognitiva I y sobre Inferencias, Teoría de la Mente, Juego, entre otros aspectos para Cognitiva II. Retomando experimentos ya realizados, realizan modificaciones y generan variaciones de interés para ellos, y de esta forma retoman los conceptos trabajados en clase y los ponen en movimiento. Es importante tener en cuenta que este proyecto se evalúa a lo largo de todo el

curso, en diferentes momentos tales como sustentaciones de avances del proyecto.

De igual manera, la clase cotidianamente se realiza sobre la base de preguntas y talleres, y partiendo del trabajo en equipo se organizan sobre acetatos hechos en el momento de la clase y luego se ponen en común, todo lo anterior retomando las lecturas señaladas en el cronograma de trabajo, facilitando la discusión, la confrontación de ideas y la reorganización de significados en los estudiantes. Lo anterior es un formato de trabajo que no sólo se utiliza en Psicología Cognitiva, sino también en Psicología Educativa.

Estas tareas permiten al estudiante acercarse a procesos investigativos que entre otras múltiples acciones, exige manejo de aspectos metodológicos, de escritura, de análisis, semiológicos, comprensión de lectura, estructuración de reglas retóricas, trabajo en equipo, socialización, convivencia y solidaridad.

El resultado es un estudiante que cuestiona los resultados, discute el saber, señala vías de conocimiento, produce preguntas. Este último punto es tal vez el más importante, porque se debe dejar en claro que el profesor más que un "resolvidor" de preguntas debe ser un generador de las mismas. En este



perspectiva, el profesor universitario debe tener en consideración dos elementos fundamentales, la semiología y el ser facilitador. Primero como semiólogo (otra esencia del Psicólogo) al ver de manera clínica las formas de pensamiento del estudiante, leer en él sus ideas y si se hace necesario ser facilitador para movilizar esas ideas y llevarlas hacia el saber formal (argumentativamente aceptado) y segundo como facilitador al permitir la movilidad y la dinámica tanto de los individuos como de los grupos.

Es importante señalar los trabajos que en este sentido han desarrollado autores como Larreamendy – Joerns y Forman<sup>28</sup> (1996) en la Universidad de Pittsburgh. Estos trabajos intentan generar en los procesos escolares dinámicas de relación y de desarrollo de la clase siguiendo el modelo de las comunidades científicas, al estilo de la descripción realizada por Pera.

Estos autores antes reseñados señalan por ejemplo que “Si la argumentación y otras formas retóricas son esenciales para la definición de la ciencia, las actividades argumentativas, o más generalmente discursivas, deben hacer parte esencial de la enseñanza y el apren-

dizaje” Larremendy – Joerns y Forman (1996). Es pues necesario retomar estos modelos para pensar que las prácticas educativas tienen espacios mucho más interesantes y mucho más autoexigentes para los profesores de las Universidades, de manera que al pensar en el valor que tiene el dialogar, el argumentar y lo retórico en la consolidación del conocimiento, y más específicamente en el aprendizaje y la enseñanza.

Sin embargo, existen otros contextos, en donde los diseños tienen que ser reajustados para generar diferentes formas de acceso al conocimiento requerido en dicho contexto. Es así como se presenta a continuación la experiencia desde el Núcleo de Psicología Educativa.

**CON – TEXTOS DE HISTORIA: PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Por su parte, en el Núcleo de Psicología Educativa se tienen en cuenta otro tipo de elementos para realizar el trabajo con los estudiantes. Ya no se requiere tanto un énfasis en los elementos epistemológicos como sí en los elementos teóricos e investigativos (en términos de la investigación básica y aplicada) que den vías claras para lo que más adelante será el



28 LARREAMENDY – JOERNS, J. F. & FORMAN, E. (1996) Argument analysis: Helping teacher construe classroom discourse. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chigaco, March, 1997.

principal contexto de acción de estos estudiantes: la intervención.

Aquí aunque también se tienen en cuenta los tres ejes de los Marcos ya señalados, se hace un mayor énfasis en el segundo y tercero, en lo que respecta a lo Teórico y lo Investigativo, pues el estudiante ya cuenta con una serie de herramientas en la formación que le han permitido optar por una visión sobre lo antropológico, sobre lo óntico y sobre lo epistémico, y se hace necesario en este punto de su formación el establecimiento de relaciones coherentes entre lo que sabe y lo que sabe hacer, por tanto es necesario ahondar en lo teórico y en lo investigativo, pero en este caso no apelando a lo básico, sino a lo aplicado para poder dar mayor sentido a la realidad que con prontitud entrará a vivir.

Para iniciar, hay que señalar que un aspecto central en los diseños de los programas de Psicología Educativa tiene que ver con las formas de actuación del psicólogo educativo, pues estas actuaciones han cambiado en los últimos 30 años de manera dramática<sup>29</sup>.

Es claro que el psicólogo de la educación o educativo en los últimos años ha entrado a ser más parte de una práctica de asesor y de facilita-

dor a diferencia del papel de evaluador y experto que tenía hasta la década de los años sesenta. Sin embargo, en la realidad colombiana, el psicólogo sigue legitimando estas prácticas anacrónicas y poco efectivas de desarrollo escolar, que han degenerado en una acciones inadecuadas, y es importante por esto que la formación que se le entregue los Psicólogos – en – formación en este sentido sea ampliada, en tanto tendrá el deber de generar espacios más adecuados para que la intervención del psicólogo educativo en la región cambie de perfil y asuma retos más acordes con los requerimientos educativos y de crecimiento social.

De acuerdo con esto, el psicólogo de la educación es más un facilitador y dinamizador de proceso de organización de los diferentes subsistemas que orbitan en el gran sistema de la escuela. Los estudiantes aprenderán a reconocer que su intervención no está centrada en hacer psicoterapia en este lugar, sino que su acción trasciende de manera amplia y posibilita tener en cuenta tanto a las Directivas, como al Profesor, como al Estudiante, como a la Familia, y que todos estos actores se interrelacionan y generan procesos más o menos funcionales que dan

29 RENGIFO, F. J. y CASTELLS, N. (2002) Contribuciones para pergeñar la práctica del Psicólogo de la Educación en Colombia. Documento inédito, Universidad Católica Popular del Risaralda y Universidad de Barcelona.



una dinámica de crecimiento o de involución al proceso escolar, tal como lo señalan Solé y Colomina<sup>30</sup> (1999):

*“Esta intervención conduce a evaluar las situaciones de riesgo o las disfuncionales con el fin de orientar las acciones que permitan prevenir o corregir los aspectos problemáticos; conduce también a optimizar lo que ya funciona. En su concreción práctica, podrá asumir una perspectiva no sólo individual (en el sentido de centrada en el alumno), sino también curricular (Ainscom, 1995), lo que equivale a considerar de forma contextualizada los problemas que se presentan y a tener en cuenta en la intervención todos los factores y variables de tipo organizativo, curricular, personal y relacional que concurren en el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Solé, I y Colomina, R. 1999).*

Teniendo en cuenta pues esta postura, se permite al estudiante el generar actividades, nociones y conceptos dentro de un programa de la materia, pero teniendo en cuenta estos en lo contextual de la problemática que vaya a elegir.

Se hace necesario vincular a los estudiantes en problemáticas que tendrán que ver directamente con su quehacer cotidiano en lo educativo.

De suerte que se proponen una se-

rie de temáticas generales que sirven de acicate para su motivación, como por ejemplo:

- Problemas de aprendizaje de la lectura inicial en niños de 2° y 3° de primaria
- Niños con problemáticas familiares identificadas y bajo desempeño académico
- Dificultades de adquisición del lenguaje escrito en niños de 1° de primaria
- Acercamiento al conocimiento del modelo educativo del colegio a los padres de familia
- Autoconcepto y desempeño académico en estudiantes de 5° de primaria
- Desarrollo de la innovación en la evaluación con maestras de 4° de primaria en el área de Lenguaje Escrito
- Codiseño de aspectos curriculares con maestras de transición en el área de Lenguaje
- Análisis de las concepciones de aprendizaje y del estudiante presentes en profesores de 6° grado de Bachillerato

Esto se convierte en un proyecto a

30 SOLÉ, I. COLOMINA, R. (1999) Intervención psicopedagógica: Una – ¿o más de una? – realidad compleja. En: *Infancia y aprendizaje*, Volumen 87, pp. 9 – 26.



trabajar en donde se pretende que el estudiante sea un observador, registre situaciones, haga análisis y defina posibles formas de intervención en el sistema escolar, pero siempre haciendo un control entre la consistencia que tengan sus avances teóricos con las acciones que formula para abordar las problemáticas arriba abordadas.

Partiendo de estos elementos el estudiante profundiza, re – crea y coconstruye una serie de formas básicas de conocimiento que potencian su actuación para más adelante generar una preparación ideal en términos de lo que será su siguiente paso en la formación: El contacto con la prepráctica.

De igual forma, en el segundo nivel de la materia Psicología Educativa II en séptimo semestre, los estudiantes tienen que desarrollar un pequeño proyecto, pero esta vez en una institución a partir de un convenio con la misma, para ejecutarlo. Se retoman, entonces, los avances alcanzados en el semestre anterior, pero a través de lo que se ha llamado la prepráctica (2 horas semanales de trabajo en la institución antes señalada) haciendo énfasis en contenidos de educación no formal, remarcando diferentes aspectos como los que tienen que ver con educación para la salud, educación

y formación laboral, educación y ciudad, educación ambiental y educación para la paz.

Estos espacios, en donde tienen que cumplir con un informe final para la materia y para la institución, a través del convenio que firmaron, posibilitan la reorganización de las competencias antes mencionadas. Además, se puede tomar en cuenta que no son tanto sesiones teóricas de clase, como si sesiones en donde se hacen puestas en común sobre los proyectos, sus avances, sus dificultades. Partiendo de esta puesta en común los estudiantes se realimentan entre ellos, ven puntos de vista diferentes, reciben críticas y coconstruyen sus proyectos, además de ver cómo se puede hacer trabajo en equipo, en tanto que cada proyecto se desarrollo por grupos de 3 o 4 estudiantes.

El contacto con talleres, con espacios de intervención y con personas reales, con dificultades y necesidades reales, así como el comprender las dinámicas de las instituciones en donde llevan a cabo su trabajo se convierte en una experiencia inigualable, hasta tanto los estudiantes empiezan a comprender el sentido de las discusiones epistemológicas, teóricas, técnicas y éticas que vivieron a lo largo de la carrera. Es allí donde ven el sentido



de la formación profesional, y es allí donde cobra sentido que el impedir el acceso a esas realidades, y el seguir fundamentando las prácticas de enseñanza en modelos positivistas conducirá a estudiantes que no encuentran la claridad suficiente para realizar su trabajo cuando tengan que enfrentar la realidad de sus prácticas o sus trabajos.

## PARA CERRAR

Es entonces fundamental entrar a considerar estos aspectos en los procesos de formación de Psicólogos. Facilitar la entrada de la discusión al aula y permitir que los mismos estudiantes estructuren su saber y relaciones sus formas de pensamiento y de creencias sobre el mundo al trabajo de formación que les pertenece sólo a ellos.

Si no se considera que en la acción se gesta el saber, no es posible modificar formas de aprendizaje significativo. Los profesores podrán cambiar sus prácticas hasta tanto sean cuestionadas sus formas de planeación y de evaluación. De otra manera, se seguirán observando pla-

nes de curso que tienen 16 temas para 16 semanas de clase, y donde se hacen 3 parciales acumulativos cada uno del anterior.

Lo sorprendente es que muchos de estos Profesores luego se preguntan ¿Por qué los estudiantes tienen tantas dificultades para relacionar la teoría con la práctica?, “ignorando” que muchas veces son ellos quienes más han contribuido a esta realidad.

Se ha querido pues, señalar que la visión de ciencias que hoy día se tiene, ha influido y seguirá influyendo en las diferentes formas de enseñanza, en especial en las aulas universitarias. También se ha pretendido señalar que existen diferentes espacios que deberán ser considerados más adelante para llevar a cabo transformaciones en las formas de enseñanza.

Tener en cuenta entonces lo discutido aquí, puede ser bien una alternativa o bien una falacia, pero ante todo es una posibilidad de transformar las ya anacrónicas (en su mayoría) prácticas educativas universitarias.



## BIBLIOGRAFÍA

- BRAUNSTEIN, N. *Psicología, Ideología y Ciencia*. Editorial Siglo XXI, México D. F. 1975.
- BUNGE, M. *La ciencia su método y su filosofía*. Ariel, Buenos Aires. 1985.
- COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. *Psicología de la educación escolar*. Psicología y Educación, Alianza Editorial, Madrid. 2001
- DÍAZ M. *La formación académica y la práctica pedagógica*, ICFES, Santafé de Bogotá. 1998
- DUVAL, R. *Semiosis and Human Thought*. Hildsdale Earlbaum, N.J. 1996.
- GILLIERON, Ch. *La validez en Psicología: Primera, Segunda o Tercera persona?*. En: *Cuadernos de Psicología*, Departamento de Psicología Universidad del Valle. Páginas 1 – 33, 1988.
- GOODNOW, J. *Using sociology to extend our understanding of cognitive development*. En *Human Development*, Vol 33, Páginas 81 – 107. 1990
- KARMILOFF – SMITH, A. *Auto – organización y cambio cognitivo*. En *Revista Substratum*, Vol. 1, No. 1, Octubre – Diciembre. Páginas 1 – 33. 1992
- KUHN, Th. *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México D. F. 1962.
- LARREAMENDY – JOERNS, J. F. & FORMAN, E. *Argument analysis: Helping teacher construe classroom discourse*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chigaco, March, 1996.
- LARREAMENDY – JOERNS, J. F. *Interacción social, argumentación y aprendizaje de las ciencias*. En: *Alegría de Enseñar*, Número 32, Páginas 28 – 33. 1997.
- MATURANA, H. *El sentido de lo humano*. Dolmen Tercer Mundo Santafé de Bogotá. 1998.
- MAYER, R. *Pensamiento, Resolución de problemas y Cognición*. Ediciones Paidós, Barcelona. 1986.
- MONEREO, C. & SOLÉ, I. (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial., 1996.
- PERA, M. *The discourses of science*. The university of Chicago Press, Chicago. 1994





POZO, J. I. Teorías cognitivas del aprendizaje, Ediciones Morata S.A., Madrid. 1989.

RENGIFO F. J. El papel de la analogía en los procesos de razonamiento matemático. Tesis en Psicología, Escuela de Psicología, Universidad del Valle. 1996

———, F. J. De mi supuesta animadversión hacia la intervención psicológica Ponencia presentada en el Cuarto encuentro de egresados y celebración de la primera promoción de Psicólogos de la Corunversitaria, Ibagué (Tolima) Noviembre, 2000.

———, F. J. Una mirada singular a lo cognitivo. El caso de la Psicología Cognitiva, Patologías Deformantes y Psicologías Culturales. En: Revista Páginas UCPR. Revista de publicaciones de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Páginas 56 – 72., 2002a.

———, F. J. Manual del Curso Psicología Cognitiva I, Universidad Católica Popular del Risaralda. Documento de circulación interna, 2002b.

Rengifo, F. J. y Castells, N. Contribuciones para pergeñar la práctica del Psicólogo de la Educación en Colombia. Documento inédito, Universidad Católica Popular del Risaralda y Universidad de Barcelona, 2002.

ROGOFF, B. Aprendices del pensamiento : el desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona : Paidós, 1990.

SANCHEZ, Y. El giro lingüístico en Psicología. En: Revista Colombiana de Psicología. Núms. 5 – 6. Universidad Nacional de Colombia. Pág. 66-68, 1997.

SOLÉ, I. COLOMINA, R. Intervención psicopedagógica: Una – ¿o más de una? – realidad compleja. En: *Infancia y aprendizaje*, Volumen 87, pp. 9 – 26, 1999.

