

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO - FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA:

Psicología Evolutiva y del Aprendizaje

CARRERAS:

**Profesorado en Comunicación Social
Profesorado en Antropología**

ÁREA:

Pedagógica

DEPARTAMENTO:

Educación

**Prof. Adjunta: Dra. Ana Viscaino
Prof. Auxiliar de Trabajos prácticos: Lic. Valeria Di Giano**

PROPUESTA DE TRABAJO

El presente programa representa un proyecto de trabajo que irá adoptando su forma definitiva en el transcurso de la cursada del presente año. El mismo permanece abierto a las modificaciones que se consideren pertinentes de realizar no solo respecto de la amplitud de los contenidos prefijados sino y, fundamentalmente, con algunos materiales bibliográficos que podrían requerir de ajustes en función de las características del grupo de estudiantes con quienes trabajemos. Por otro lado, la cátedra propone a esto/as que realicen aportes teóricos de su interés (bajo diferentes formatos como videos, textos, notas periodísticas, entre otras) que podrían tornarse de relevancia a los fines de ampliar la comprensión, conocimiento y reflexión sobre los temas previstos en cada unidad. De esta manera al finalizar la cursada estaremos en condiciones de imprimir una versión definitiva de este programa que efectivamente se habilitó durante el trabajo realizado y que será considerado de referencia efectiva para la concreción del examen final y que, a tal fin, será entregado a secretaría académica como programa definitivo de la presente cursada.

La materia en el marco del diseño curricular

Tomando en cuenta los perfiles de los profesorados en los que se inscribe la asignatura Psicología Evolutiva y del Aprendizaje consideramos necesario ofrecer a lo/as estudiantes un marco conceptual que permita conocer los desarrollos teóricos vinculados a este área de conocimiento específico y el aporte que éstos realizan al análisis de los procesos educativos. En particular aquellos procesos relacionados con la construcción de conocimiento, del aprendizaje en contextos formales y/o programas socio educativos y las repercusiones que tienen dichos procesos en la producción en un tipo de subjetividad de época.

Como sabemos la formación del profesorado requiere de un complejo entramado de conocimientos teóricos y prácticos, así como de recursos conceptuales y metodológicos que le permitan comprender e intervenir en las situaciones educativas. La Psicología Evolutiva y del Aprendizaje si bien contribuye a esta formación no puede concebirse aisladamente, por lo cual se requiere de la articulación con otras asignaturas de la formación, que ofrezcan diferentes elementos de comprensión de este complejo espacio de práctica social.

El reconocimiento de la práctica pedagógica como un campo de intersección en el que se entrecruzan aspectos de orden social, cultural, económico, político, histórico, epistemológico, comunicacionales, permitirá, a los estudiantes, tomar conciencia de la necesidad de interpelar a los marcos teóricos disciplinares a fin de comprender las problemáticas educativas desde una perspectiva que contemple la multirreferencialidad del espacio de práctica profesional. En este sentido el aporte de las asignaturas que los estudiantes han cursado con anterioridad estarían ofreciéndose como plataforma sobre la que se asiente el análisis y comprensión de dicho campo de intersección.

Respecto de la inserción de la asignatura Psicología Evolutiva y del Aprendizaje en los planes de estudio de ambos profesorados ésta se encuentra integrando al área de Formación General y Especializada en el caso del profesorado de Comunicación Social y el área de Formación Docente en el caso de Antropología Social. No obstante el recorrido académico realizado por los estudiantes, que comienzan a cursarla, dista de responder estrictamente al diseño curricular

mencionado ya que muchos de ellos se inscriben a los profesorados en el transcurso o finalización de sus estudios de Licenciatura. De este modo los recorridos académicos disponibles al momento de comenzar la cursada muestran una gran diversidad de conocimientos con los que comenzar a pensar los propios de esta asignatura, que requiere de un trabajo de ajuste y revisión conceptual y metodológica que les permita lograr niveles de comprensión y motivación necesarias para el logro de los aprendizajes esperados.

Fundamentación de la propuesta

El siguiente programa tiene en cuenta para su diseño dos aspectos considerados centrales en esta propuesta de enseñanza. Por un lado la especificidad que hace al tipo de contenidos mínimos que se proyectan para una materia como Psicología Evolutiva y del Aprendizaje en su vínculo con la educación y en el plan de estudios de la formación de futuros docentes. Por otro, la especificidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza del área de las Ciencias Sociales, en este caso en particular de la Comunicación Social y la Antropología Social.

Tomando en cuenta los perfiles mencionados, la asignatura Psicología Evolutiva y del Aprendizaje se constituye en un espacio curricular abocado a ofrecer a los estudiantes un marco conceptual sobre los desarrollos teóricos, vinculados a esta área de conocimiento específico, en el aporte que los mismos pueden realizar al campo de la educación y a su futura tarea profesional. El programa focaliza, por un lado, en las producciones teóricas que han sido más significativas, para el campo de la educación, desde la constitución de la psicología como disciplina científica y, por otro a las producciones que dan cuenta de estudios preocupados en comprender la complejidad de los procesos de aprendizaje en el contexto socio-político y educativo en la actualidad. En este recorrido se dará especial atención al análisis de las históricas relaciones establecidas entre la psicología y la educación alertando sobre los peligros de considerar las teorías psicológicas fuera de su contexto de origen y de las preguntas que orientaron su producción, a la hora de realizar derivaciones didácticas. Recorridos conceptuales que serán especialmente reelaborados y resignificados, por lo/as estudiantes, con el cursado de las asignaturas Didáctica general y Didáctica especial y Prácticas de la Enseñanza que se cursan con posterioridad.

Fe esta manera y a los fines de realizar la selección de los contenidos conceptuales que consideramos de mayor relevancia para el diseño del programa que aquí presentamos, se toman en cuenta, por un lado, los contenidos mínimos definidos para los planes de estudios de los profesorados en Comunicación Social y Antropología Social y, por otro, aquellos que se consideran necesarios a la hora de propiciar un análisis crítico sobre la problemática del aprender en el marco de profundos cambios socio-políticos que impactan sobre los procesos educativos en la actualidad. Estas definiciones se sostienen en reflexiones y análisis que venimos realizando desde la participación como docente de la cátedra, la formación profesional emprendida en estos años y las tareas llevadas a cabo desde el Departamento de Educación en las áreas de investigación y extensión que, articuladamente, han sido de valiosos aportes a la hora de concretar esta propuesta de enseñanza. Otro de los aportes que consideramos importantes remiten a algunos de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial aprobados por el Consejo Federal de Educación en el marco de la última reforma educativa llevada a cabo a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26.026 en el año 2006. Se considera que esta conjunción de aportes permite acceder a un proceso de actualización de contenidos de suma utilidad para la formación de futuros docentes en el contexto socio-político actual. En el recorrido propuesto se dedicará especial atención al análisis de las perspectivas epistemológicas que subyacen a los desarrollos teóricos sobre el desarrollo,

el aprendizaje y su vínculo con los procesos educativos, de tal manera de comprender los efectos y condiciones que, las prácticas educativas y el diseño de estrategias de trabajo pedagógico (Baquero, 2010), tienen sobre la producción de determinadas líneas de desarrollo.

De este modo, el abordaje de las teorías del aprendizaje y las conceptualizaciones actuales, en torno de dichos procesos, serán analizados desde las perspectivas epistemológicas y metodológicas que orientan sus estudios, desde las preguntas que sostuvieron su desarrollo y el contexto socio-histórico en que las mismas son formuladas de tal modo de comprender el alcance que pudieran tener a la hora de responder a las inquietudes de investigación e intervención psicoeducativa en el contexto actual. Desde esta perspectiva y con la intención de no producir lecturas reduccionistas y/o aplicacionistas de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación, es que consideramos necesario alertar a los estudiantes sobre la necesidad de pensar dichas elaboraciones teóricas interpelándolas a revisar el alcance y los límites de sus hipótesis, su metodología, sus conceptos, al momento de explicar el aprendizaje escolar (Castorina, 1994) o como plantea Piaget (1990) "...las hipótesis derivadas de la psicología habrán de verificarse a través de verdaderas prácticas en clase, y de sus resultados, y no basarse meramente en simples deducciones" (op.cit: 9). En este sentido se propone interpelar a cada teoría en lo que ella puede esclarecer respecto de los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta que este conocimiento apunta a la formación de docentes que se dedicarán a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la actualidad que nos toca vivir.

Si bien uno de los ejes primordiales en la formación de un profesor lo constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje a desplegarse en contextos de educación formal, en este caso, se buscará dar lugar a la indagación y análisis sobre los procesos de aprendizaje en diferentes contextos educativos de tal manera de favorecer la toma de conciencia de la complejidad y diversidad de los mismos y, habilitar al mismo tiempo, otros espacios mentales de inserción profesional futura.

El aprendizaje, se torna un fenómeno complejo que implica ser pensado de acuerdo a las condiciones y contextos en los que se producen, los procesos y resultados que se favorecen y los alcances y sentidos que tienen para el sujeto y su entorno. En la actualidad, ya no es posible pensar en el aprendizaje como un fenómeno individual que sucede en la mente de una persona y puede abstraerse del medio en que se desarrolla, sino más bien como una actividad socialmente organizada. Los contenidos del aprendizaje como los procesos y resultados se encuentran, sin duda, condicionados tanto por las características de la situación a resolver y las exigencias que la misma demande, como por el contexto cultural histórico y político que definen formas de vincularse, de aprender y pensar en cada grupo, cultura, tiempo y espacio particular. Por medio del aprendizaje incorporamos la cultura y ésta a su vez trae incorporadas formas específicas de aprendizaje (Pozo, 2001). Las definiciones de qué se debe aprender, el cómo y por qué, así como las líneas de desarrollo señaladas como horizonte, son delineadas en cada momento socio-histórico constituyéndose en un tema central de las políticas públicas en educación.

Enmarcado en estos lineamientos generales el programa contempla el desarrollo de cuatro unidades conceptuales que se irán retomando y articulando entre sí en el desarrollo de la cursada. Las unidades conceptuales que proponemos para dar inicio a la cursada responden a la necesidad de introducir a los estudiantes al conocimiento de las particularidades socio-históricas que dieron lugar al desarrollo de la Psicología como disciplina científica en sus soportes filosóficos y epistemológicos a mediados del siglo XIX, las preguntas, preocupaciones y demandas que comenzaron a delinear los primeros desarrollos teóricos sobre la mente, la conciencia y la conducta, así como las tensiones producidas en torno de las "posibilidades" de

abordaje científico de las mismas de acuerdo a la perspectiva epistemológica que cada marco teórico sostuviera. Desde este marco conceptual comenzamos a profundizar sobre las relaciones entre Psicología y Educación, la infancia como constructo social de la modernidad y, con ella, las concepciones de desarrollo, aprendizaje y educación que se sostuvieron desde diferentes líneas teóricas. De este modo establecemos como ordenadores conceptuales, dando continuidad analítica a las teorías sobre el aprendizaje humano, *las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y educación*. Consideramos que el abordaje de estos tres conceptos permite a los estudiantes adquirir herramientas analíticas para realizar una lectura crítica en torno de las perspectivas epistemológicas que subyacen a un desarrollo teórico sobre el aprendizaje al tiempo que tomar conciencia acerca de los supuestos epistemológicos, filosóficos y políticos que subyacen al diseño y proyección de modelos educativos. Este trabajo busca propiciar el reconocimiento del componente valorativo que subyace a estos desarrollos teóricos y las decisiones educativas adoptadas de tal modo que los estudiantes adquieran autonomía para el abordaje analítico de marcos teóricos con los que se enfrenten en su futuro trabajo como docentes. Pretendemos en esta primera etapa de trabajo convocar a lo/as estudiantes a retomar y resignificar conocimientos trabajados con anterioridad en torno de los desarrollos científicos de la Comunicación Social y la Antropología propiciando la articulación con los desarrollos de la Psicología, accediendo a los debates en los comienzos del siglo XX, acerca de la noción de ciencia, métodos y conocimientos validados como científicos.

En el abordaje de la segunda unidad de contenidos nos centramos en presentar las principales Teorías del Aprendizaje del siglo XX que han tenido especiales repercusiones en el ámbito de la educación y las prácticas de enseñanza escolar. En particular serán abordadas bajo la perspectiva epistemológica de Lakatos (1983) tal como propone Pozo (1989) por considerar que ésta nos permite realizar una lectura histórica de los debates acerca del conocimiento y la mente señalando las continuidades y rupturas epistemológicas sostenidas en ellos. Desde esta perspectiva serán agrupadas en teorías asociacionistas y de la reestructuración y en cada caso se buscará comprender el contexto socio-histórico de producción, las preguntas centrales que sostuvieron sus indagaciones, su objeto de estudio, sus supuestos epistemológicos y la metodología de investigación. Se retoman aquí las relaciones posibles de establecer entre desarrollo, aprendizaje y educación en cada caso.

En la tercera unidad proponemos un análisis comparativo del conocer, aprender y educar en clave epocal y sus relaciones con los lineamientos socio-políticos y culturales que han dado lugar al proyecto educativo moderno y la vida contemporánea. Se realiza aquí un análisis de los diferentes tipos de aprendizaje según condiciones de producción, resultados previstos y procesos involucrados (Pozo, 1996), centrándonos en las particularidades de los aprendizajes según sus contextos de producción y las problemáticas que forman parte de la agenda escolar en la actualidad (Baquero, 2001/2006). Se retoman aquí nuevamente las derivaciones relevantes y/o problemáticas que han tenido en el ámbito educativo, algunas de las teorías del aprendizaje analizadas con anterioridad y los sentidos epistemológicos y políticos que sostuvieron dichas derivaciones según el contexto en el que se inscribieron. Se aborda así la necesidad de contar con una unidad de análisis que permita dar cuenta de las condiciones de producción de los aprendizajes en términos de su complejidad.

El segundo eje conceptual de la unidad se propone introducir a los estudiantes al análisis de los procesos de aprendizaje implicados en el conocimiento de contenidos específicos de las Ciencias Sociales como un modo de comenzar a contextualizar los desarrollos teóricos más recientes abocados a comprender la producción de conocimiento escolar (Carretero, Castorina, 2010). Se analiza aquí la dimensión socio-cultural en la producción subjetiva y el aprender y

conocer en la contemporaneidad de tal manera de habilitar la desnaturalización de racionalidades y construcciones modernas que dieron lugar a los estudios y constructos teóricos en dicho contexto. Se problematizan los aspectos centrales que dan lugar a las miradas, demandas y desafíos para la educación y la escuela actual delineando nuevas aristas sobre las que definir una nueva agenda escolar.

En la cuarta y última unidad nos proponemos adentrarnos en las características que adquieren los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento en un contexto signado por el impacto de las tecnologías, el tratamiento de la información y modalidades particulares de producción de la actividad psicológica superior (Vigotsky, 1988) que se tensiona fuertemente con las demandas de procesos requeridos en el contexto del aprendizaje escolar. Así abordamos las problemáticas que aquejan a los contextos educativos en general y de aprendizaje escolar en particular bajo una mirada contextualizada global y local en un tiempo que se define por profundos cambios socio-políticos y económicos y en el contexto de la última reforma educativa con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006. Se retoman aquí aspectos que refieren a condiciones, procesos y resultados de aprendizaje en clave de las tensiones y/o contradicciones que pesan sobre las demandas que de ellos se realiza según los contextos de producción escolar y/o social en sentido amplio y el modo en que el dispositivo pedagógico y el discurso pedagógico moderno se ven interpelados ante los procesos de cambios mencionados. Se analizan las implicancias que tienen dichas tensiones y demandas en los procesos de subjetividad de quienes son parte del proceso educativo (Corea, 2008; Duschatzky, Corea, 2011; Sibiglia, 2012, Viñar, 2013) y con diferentes repercusiones en las posibilidades de filiación al espacio escolar. Se retoman criterios de normalidad y anormalidad, propios de la modernidad y a los que se hace referencia en la primera unidad, y se los pone en relación con los que es posible identificar en el contexto actual.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Tomando en consideración cierta dificultad que encontramos muchas veces, como docentes, para motivar a lo/as estudiantes a realizar lecturas de mayor complejidad sobre el contenido específico de enseñanza o a encontrar en ello/as inquietudes por conocer o preguntarse acerca del aprender (al menos de forma consciente) es que hemos diseñado este año un proyecto de trabajo que invite al logro de una mayor implicación personal y deseos de aprender dichos contenidos.

El mayor desafío de la cátedra consiste en lograr, en el transcurso de un cuatrimestre (15 clases teóricas y 15 de prácticos), que lo/as estudiantes conozcan y analicen los estudios del aprendizaje en clave socio-histórica y epistemológica (que es un objetivo relevante del diseño del programa) para luego detenerse a reflexionar sobre las discusiones actuales y sus repercusiones para la futura práctica docente. De esta manera, y en clave de este desafío más amplio, nos interesa especialmente promover en los estudiantes el interés por desarrollar y sostener una inquietud investigativa, de indagación y curiosidad en torno de los modos diferenciales con el que los procesos de aprendizaje se producen en cada tiempo socio-histórico y el papel como futuros docentes tendrán en relación a dichos procesos. En este marco es que nos proponemos un tipo de intervención didáctica que proponga a lo/as estudiantes el desafío de preguntarse acerca de las condiciones, procesos y resultados de aprendizaje que tienden a promoverse en el contexto local, analizarlos en clave teórica y proyectar algunas ideas sobre los desafíos que imaginan tener como futuros docentes. Para ello proponemos el acercamiento a espacios educativos con la finalidad de realizar observaciones e intercambios con lo/as protagonistas de los mismos que permitan

problematizar las nociones trabajadas a la luz de cada experiencia a la que se acerquen. Se les propone, aquí, el acercamiento a espacios educativos (escuela secundaria, plan Fines, aulas de aceleración u otros espacios educativos no formales de nuestra ciudad) con la intención de observar, participar y pensar con la/os docentes de dichos espacios, las problemáticas que identifican en el aprender hoy. Se analizarán los recursos de los que disponen para enfrentar el trabajo y se planificará con ellos los objetivos, modalidad de intervención y trabajo a realizar en el transcurso de toda la cursada, así como visibilizar los desafíos implicados para llevar adelante el proyecto y el producto final. Se solicitará el registro de la experiencia en su transcurso y la realización de una breve síntesis escrita/grabada/filmada que les permita identificar los problemas, temas, discusiones en relación al aprender que se presentan en cada caso e identificar posibles líneas de análisis y reflexión que pudieran delinearse para complejizar la mirada de los mismos. En las clases de prácticos se propone organizar y catalogar esta información produciendo una primera síntesis de lo relevado. Se propone realizar una primera producción con imágenes, audios, escritos de este trabajo que conformarán el portafolio y se ofrece como material valioso de los procesos de evaluación y la producción del diseño del trabajo final y su socialización. Este trabajo se irá complejizando y reelaborando ante cada nueva experiencia o actividad a la que se acerquen (como es el caso de las observaciones en espacios educativos, las entrevistas y el material teórico sobre el que avanza en cada unidad, entre otros). Todo este trabajo será puesto en discusión, buscando promover la lectura crítica y el análisis epistemológico que subyace a las lecturas y abordajes del aprender que se identifican en la información relevada, tanto en los prácticos como las clases teóricas.

Se acompañará a los estudiantes en estas producciones finales y la redefinición del cronograma de trabajo que se presente sobre la marcha, recuperando la intención final del desafío propuesto de tal modo de no correr riesgos de dispersar las discusiones y perder de vista el producto final y los modos en que cada uno de ellos se implica en el desarrollo del mismo. Se acompañará en la elaboración del producto final que podrá ser grupal con instancias de reflexiones individuales que permitan dar cuenta del proceso individual y colectivo.

En relación a la evaluación entendemos que el proyecto propuesto requiere a una matriz de logros (rúbrica) que tenga en cuenta:

- la implicación personal y el involucramiento de lo/as estudiantes en las problemáticas actuales sobre el aprendizaje y la educación
- y la toma de conciencia de la dimensión política de la tarea de educar, desarrollando un perfil investigativo y autónomo en la lectura crítica de la realidad y la búsqueda de innovación y cambio en su tarea como futuro/a docente. Trabajo que se acompañará con la reflexión y análisis sobre el propio proceso de aprender los contenidos que en esta oportunidad se le presentan en su formación. Tarea metacognitiva que, desde nuestra perspectiva, tiende a promover la comprensión empática de los procesos de aprender de sus futuros estudiantes.

La evaluación del proyecto en este sentido, procurará por un lado sostener una revisión constante de la dinámica de trabajo, el impacto que el mismo produce sobre las actividades propuestas y el aprendizaje esperado en los estudiantes, así como nuestros propios recursos

de acompañamiento del mismo de tal modo de favorecer el trabajo con las dificultades y la realización de revisiones y ajustes necesarios sobre la marcha. En este sentido serán de utilidad para la obtención de los datos: las producciones parciales de síntesis de la información recabada con cada uno de los instrumentos antes mencionados y la reflexión sobre el propio aprendizaje que el dispositivo del proyecto propone.

El plan de difusión del proyecto y del producto final consistirá como se planteó con anterioridad en la producción que de cuenta de una reflexión y análisis de la experiencia de aprendizaje que permita sintetizar lo aprendido en la cátedra, al tiempo que la reflexión en torno del propio aprendizaje bajo el paradigma de la acción y fundamentando el proceso valiéndose del recorrido conceptual realizado durante la cursada. De esta manera y de forma recursiva se analizan los conocimientos sobre el aprender abordados y aquellos elaborados personalmente a través de la experiencia de aprendizaje lograda como estudiantes.

EVALUACION:

En coincidencia con Delia Lerner (2001) entendemos la evaluación como una “necesidad legítima de la institución escolar”, como “el instrumento que permite determinar en qué medida la enseñanza ha logrado su objetivo, en qué medida fue posible hacer llegar a los alumnos el mensaje que el docente se propuso comunicarles” (2001:147). Lo que en verdad es necesario evaluar es el proceso de enseñanza y aprendizaje en que alumno, docente y objeto de conocimiento se ven implicados y mutuamente condicionados.

En la medida en que los mismos actores involucrados son los que se conforman como evaluadores a la vez que objetos de evaluación, es necesario que la misma se produzca en diferentes direcciones y sobre diferentes ejes de análisis. En este sentido, se evalúan los docentes y también los estudiantes; se producen tanto evaluaciones individuales como colectivas; se realizan coevaluaciones y autoevaluaciones; se evalúan procesos de aprendizaje y enseñanza, y también la pertinencia de los mediadores seleccionados para el logro de los objetivos (materiales, textos, recursos). Los procesos de metacognición y metaconocimiento se vuelven potentes dispositivos puestos al servicio de posibilitar dichos procesos de evaluación.

A partir de comprender la evaluación como un proceso continuo y acordado con los estudiantes en el marco del trabajo propuesto por la cátedra es que se pauta con ellos, desde el inicio, los objetivos de la asignatura y los modos de acceder a los mismos en el transcurso de la cursada. Es necesario que docentes y estudiantes expliciten de antemano hacia dónde se dirigen, por qué y cómo construirán el modo de llegar a las metas propuestas. Es de esperar que lo/as estudiantes se sientan parte activa del proceso y comprometidos en la participación colectiva.

Se busca que las diferentes propuestas de trabajo permitan producir nuevas articulaciones y elaboraciones conceptuales que no sólo involucren esta asignatura sino la puesta en acción de conocimientos logrados en otras asignaturas cursadas con anterioridad o en forma paralela al tiempo que su articulación con el análisis de la práctica.

ACREDITACION:

El régimen de cursada de la asignatura es regular con el cumplimiento del 75% de asistencia a los prácticos, entrega y aprobación de los trabajos solicitados, la aprobación de las dos instancias de integración conceptual (1º parcial y confección del trabajo final) y su defensa en instancia de final. Las producciones se aprobarán con una calificación mínima de 4 (cuatro) puntos.

El trabajo final deberá dar cuenta de un trabajo de integración conceptual que aborde una reflexión y análisis de los procesos de aprendizaje sobre los que se han trabajado en el marco de la inserción en contextos de prácticas educativas a las que asistirán y sobre el propio proceso de aprendizaje logrado en dicho recorrido.

Lo/as estudiantes pueden rendir la materia en condiciones de libre según condiciones especificadas en los art.16 y 17 del REP (Reglamento de Enseñanza y Promoción de la FACS).

CONTENIDOS

UNIDAD I: La psicología Evolutiva y del Aprendizaje. Desarrollos teóricos como proceso socio-histórico

Contenidos

*La psicología como ciencia: estudios psicológicos sobre la mente como proceso socio-histórico. Teorías psicológicas y epistemológicas y sus derivaciones socio-culturales y educativas

*Sistemas psicológicos contemporáneos. Procesos de maduración, desarrollo y aprendizaje. Modos de articulación a la luz de diferentes desarrollos teóricos. Relaciones y problemas entre Psicología y Educación

Bibliografía obligatoria:

- ✓ Bruner, J. (1988) "Las teorías del desarrollo como cultura", en Bruner, J. Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, Gedisa
- ✓ Colombo, M. E.; Stasiejko, H. (2000) La actividad mental. Buenos Aires, Eudeba. Cap: Introducción
- ✓ Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2016) Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras contemporáneo entre Psicología y Educación. Anuario Temas en Psicología , 3, 181-217. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.
- ✓ Pozo (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, Morata. Cap: introducción
- ✓ Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En Perfiles educativos. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.

Bibliografía ampliatoria:

- ✓ Baquero, R. (2006) Sujetos y aprendizaje. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires
- ✓ Bruner, J (1995) Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Morata.
- ✓ Bruner; J (1971) La importancia de la educación. Buenos Aires, Paidós.
- ✓ Baquero, R. (2007) Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En: R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del estante

UNIDAD II: Las teorías del aprendizaje. Contribuciones y controversias entre Psicología básica y Educación

Contenidos

* Teorías asociacionistas: El conductismo como programa de investigación. Núcleo central del

programa. La Psicología cognitiva: El procesamiento de la información como programa de investigación. Los límites del aprendizaje por asociación.

*Teorías de la reestructuración: La "Gestalt": Aprendizaje por insight. Pensamiento productivo y reproductivo. Reestructuración por insight. La teoría psicogenética: preguntas, metodología y la teoría de la equilibración de Piaget. La teoría sociohistórica de L. Vigotsky. Tesis centrales de la teoría. Desarrollo natural y cultural y su relación con la educación. Procesos psicológicos elementales y superiores. Proceso de mediación. Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel: Condiciones del aprendizaje significativo y reestructuración. Proyecto de una Psicología educativa.

Bibliografía obligatoria:

- ✓ Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, H. (1981) Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo. Prefacios y capítulos 1 y 2
- ✓ Colombo, M. E.; Stasiejko, H. (2000) La actividad mental. Buenos Aires, Eudeba
- ✓ Piaget, Jean (1984) Psicología del niño. Ediciones Morata. Madrid. Introducción y conclusión
- ✓ Pozo (1989) Pozo, J., (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, Morata. Cap. II, III y VII
- ✓ Vygotski, L.S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Crítica/Grijalbo. Introducción- Cap. I, II, III y VI

Bibliografía ampliatoria:

- ✓ Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, H. (1981) Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo. Capítulos 3 y 4
- ✓ Baquero, Ricardo (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique. Bs.As. Cap. II, IV y V.
- ✓ Castorina, A., Ferreiro, E. (1996) Piaget y Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires, Paidós
- ✓ Castorina J, y otros (1988) Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. Buenos Aires, Miño y Dávila. Cap. I y IV
- ✓ Colombo, M. E. La psicología como ciencia: objeto y método. Sistemas psicológicos contemporáneos. Características de la psicología como ciencia. Contexto histórico. capítulo 3
- ✓ Erausquin, C. (2010). "Adolescencia y escuelas. Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros". Revista de Psicología (11), 59-81.
- ✓ Riviere, A. (2002) Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la Zona de desarrollo potencial" en Riviere, A. La psicología de Vygotski (2002). Editorial Machado Libros

UNIDAD III: Aprendizaje, educación y cultura. Construcciones en perspectiva epocal

Contenidos

* Aprender, conocer y educar entre tiempos. Detonantes de los cambios epocales: La ciencia y la tecnología. Lineamientos socio- políticos y culturales que atraviesan el proyecto educativo moderno y la vida contemporánea. Conocimientos y aprendizajes: condiciones, procesos y resultados. En busca de una unidad de análisis para pensar el aprendizaje. Perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas

* La nueva agenda del aprendizaje escolar. Impacto de las nuevas tecnologías. El aprendizaje de las Ciencias Sociales. Conocimiento de dominio específico La implicancia subjetiva: alianzas y vínculos entre emoción y razón. Sujeto autor. El aprendizaje de las Ciencias Sociales. El problema del cambio conceptual. Polifasia cognitiva. Miradas, demandas y desafíos para la educación y la escuela en el contexto actual: la inclusión educativa bajo sospecha. Pensamiento entre disciplinas.

Bibliografía obligatoria:

- ✓ Alicia Fernández (2000) Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Cap. II y IV. Buenos Aires, Nueva edición
- ✓ Carretero, M.; Castorina, J. (2010) La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Introducción y cap. 5. Buenos Aires, Paidós
- ✓ Baquero, R., Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires, 1996
- ✓ Morduchowicz, R. (2018) Ruidos en la web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital. Penguin. Random House. Grupo Editorial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
- ✓ Pozo, J.I. (1996) El sistema del aprendizaje en Pozo, J. Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza

Bibliografía ampliatoria:

- ✓ Alicia Fernández (2000) Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Cap.V. Buenos Aires, Nueva edición
- ✓ Baquero, R. (2001) "El aprendizaje y sus contextos", En: Baquero, R. y Limón M., Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar. Bernal, Ediciones UNQ.
- ✓ Baquero, R. (2001) "Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción" en Baquero y Limón M. Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar. Bernal, Ediciones UNQ.
- ✓ Castorina, A. (1994) Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación. Revista Perfiles Educativos N° 65.
- ✓ Damasio, A. (2014) En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Buenos Aires: Editorial Crítica
- ✓ Damasio, A. (2011) El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano. Buenos Aires: Editorial Crítica
- ✓ Erausquin C. y D'Arcangelo M. (2013) "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Psicología Educativa. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA.
- ✓ Lave, J. (2001) "La práctica del aprendizaje" en Chaiklin, S. y Lave, J. (comps) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto, Bs. As.: Amorrortu

UNIDAD IV: Subjetividad y aprendizaje en el siglo XXI. La educación en su dimensión socio-política

Contenidos

* Cuerpos y subjetividades. La mente, su relación con el tiempo y el relato. Adolescencia y juventud en el mundo de hoy. Subjetividades situacionales. Las perspectivas psicológicas

interaccionistas. Subjetividad y dispositivo pedagógico. La educabilidad: entre la prescripción y la patologización. El papel de las escuelas en los procesos de Patologización y Medicalización de la Infancias y juventudes

*La educación en tiempos de incertidumbre y dispersión. Capacidad atencional, déficit o modalidades epocales. Las neurociencias: una mirada crítica. Infancias y adolescencias hoy. La escuela ante la demanda social: entre el aprendizaje de contenidos y la contención social, un problema político. La diversidad y masificación: ¿un problema? Los problemas de aprendizaje masivos. Procesos de desigualdad y la igualdad de Derechos. Educación Sexual Integral. Perspectiva de género

Bibliografía obligatoria:

- ✓ Alicia Fernández (S.F) La atencionalidad atrapada. Letra urbana. Revista digital de cultura, ciencia y pensamiento. Edición 13. Buenos Aires. Disponible en Internet: letraurbana.com/articulos/la-atencionalidad-atrapada/
- ✓ Corea, C. (2008) El niño actual: Una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico Fuente: www.estudiolwz.com.ar
- ✓ Duschatzky, S; Corea, C. (2011) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paidós. Prólogo, Introducción, capítulo I y Epílogo
- ✓ Frigerio, G. y otros (2017) Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Cap. II. Y III. Noveduc. Ensayos y experiencias, Buenos Aires, Argentina
- ✓ Janin, B. (2004) Niños desatentos e hiperactivos. reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas. Introducción
- ✓ Ley de Educación Nacional (2006). Ley 26.061 (2005)
- ✓ Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Nación
- ✓ Nuñez, V. (2007) La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social. Barcelona
- ✓ Sibilia, P. (2012) ¿Redes o Paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Cap. IV y VII Tinta Fresca, Buenos Aires
- ✓ Tallis, J. (2004) Neurología y trastorno por déficit de atención: mitos y realidades. En Janin, B. (2004) Niños desatentos e hiperactivos. reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas.

Bibliografía ampliatoria:

- ✓ AAVV. (2004). "Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar", en Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis. Bs As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168
- ✓ Fernández, A. (2000) Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Cap. VIII. Buenos Aires, Nueva edición
- ✓ Baquero, R. (2007) Sujetos y Aprendizaje. Serie de materiales para el proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar". Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2007
- ✓ Merlin, N. (2017) Colonización de la subjetividad. Los medios masivos en la época del biomercado. Letra Viva. Buenos Aires, Argentina

- ✓ Morgade, G., Alonso G. (2008) Educación, sexualidades, géneros. En Morgade G. y Alonso G. Cuerpos y sexualidades en la escuela. Colección Voces de la Educación. Buenos Aires: Paidós
- ✓ Rojas, M. C. (2004) Perspectiva familiar y social. En Janin, B. (2004) Niños desatentos e hiperactivos. reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas
- ✓ Sibilia, P. (S/F) la moral contemporánea no es evidente que la escuela sea una institución legítima. Disponible en internet://www.lanacion.com.ar/1693858
- ✓ Sibiglia, P. (2012)¿Redes o Paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Cap. VIII y XII Tinta Fresca, Buenos Aires
- ✓ Taborda, A.; Leoz, G.; Dueñas, G. Comps. (2012) Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez. San Luis : Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L
- ✓ VV. AA. (2012) Adolescentes y secundaria obligatoria Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) Conurbano (Argentina); Bs. As. : UNGS-UNICEF Disponibles en : http://www.unicef.org/argentina/spanish/CESAJ_OKb.pdf
- ✓ Viscaíno, A. (2018) Emociones que dan sentidos a la razón. Experiencias de vinculación sociedad universidad
- ✓ Viscaino, A. (2018) “La filiación simbólica en adolescentes que no asisten a la “nueva escuela secundaria”. La promesa incumplida de ser alguien en la experiencia pedagógica política de producir lo común”. Tesis doctoral. Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.