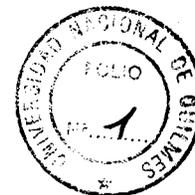


Departamento de Ciencias Sociales
Programa Regular – Cursos Virtuales



Carrera: Licenciatura en Educación

Año: 2013

Período de clases: Primer Período, 7 de Marzo de 2013 al 19 de Junio de 2013

Curso: Psicología Educacional

Núcleo al que pertenece: Núcleo Estudios Generales*

Tipo de Asignatura: Teórica

Docentes: Silvia Camean

PRESENTACIÓN

La asignatura se propone introducir las perspectivas teóricas producidas en el campo de la Psicología Educacional que ofrecen instrumentos para comprender las particularidades de los procesos de aprendizaje en el ámbito de la educación escolarizada, en sus relaciones con los procesos de desarrollo subjetivo y con las condiciones en que tiene lugar la escolarización. En lo que sigue, se fundamenta esta afirmación y se desarrollan consideraciones acerca de los aportes de la asignatura a la formación de los Licenciados en Ciencias de la Educación.

Psicología Educacional: un campo disciplinar con fuerte tradición en educación

La Psicología Educacional es un campo disciplinar con una fuerte tradición en educación. Su surgimiento y desarrollo está ligado a la extensión de la escolarización masiva de la población, proceso que cobra impulso a partir de las leyes de obligatoriedad escolar, aprobadas en gran medida en las últimas décadas del siglo XIX.

Distintos análisis (por ejemplo Guillain, 1990) muestran que la Psicología Educacional ha operado como ciencia estratégica en el desarrollo de la escuela tal como la conocemos. En particular, frente a la masividad del fracaso escolar, es sabido que la sospecha no se volcó sobre las características del dispositivo escolar sino sobre los niños, y que el fracaso fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual. A esta interpretación contribuyó el conocimiento psicológico, un tipo *específico* de conocimiento psicológico: una psicología individual, con una metodología individualista y, por consiguiente, escisionista (Castorina, 2005).

Hay condiciones institucionales que explican estas modalidades de contribución (Menin, 2004). A lo largo del siglo XX se ha ido desarrollando en la Psicología Educacional –más tarde, también en la Psicopedagogía– un cuerpo de especialistas, un conjunto elaborado de técnicas, verdaderos aparatos de gestión de las dificultades de aprendizaje.

Pero no se trata sólo de condiciones institucionales: hay un modelo teórico que hizo posible todo esto, que hace abstracción de las condiciones en que se produce el aprendizaje escolar y los resultados de tales aprendizajes (Baquero, 2000). No se trata tanto de que el conocimiento psicológico haya sido convocado al



mundo de la educación y que en el proceso de incorporación a este mundo haya disociado los procesos macrosociales de las intervenciones institucionales o clínicas, sino de que la educación apeló a la psicología precisamente porque lo que ésta podía ofrecer era un modelo de comprensión del aprendizaje (y de las dificultades para aprender) que ponía en el centro de la explicación los atributos (o los déficits) de los sujetos. Y, aunque la Psicología ha recorrido un largo camino y ya no puede decirse que el escisionismo sea el modelo teórico predominante, todavía estructura el diseño organizacional de los sistemas de detección, diagnóstico y derivación (Tizio, 2003); un diseño que muestra hoy una faceta alarmante en la participación de la escuela en el proceso que culmina en la medicalización de la infancia.

Los esfuerzos para dotar de una base científica a la educación y a la enseñanza parecieron encontrar en la psicología (tanto en la del desarrollo como en la educacional) algunos de los fundamentos necesarios. La Psicología fue convocada desde la Educación como ciencia de fundamentos; una Psicología de base científica se consideró durante cierto tiempo una base excluyente para la Pedagogía y, más adelante, para la Didáctica (Coll, 1990). Durante las décadas en que la Psicología aportó categorías y herramientas para la clasificación de los sujetos y para la identificación de variables de incidencia reconocida en el aprendizaje escolar, fenómenos claramente escolares como los procesos de conceptualización en sala de clases o los procesos de comunicación en situaciones de enseñanza recibieron una atención insuficiente, según se constata por su tardío ingreso al campo de problemas de la especialidad.

Hay problemas hoy evidentes en el hecho de que las relaciones entre Psicología y Educación se hayan planteado como lo hemos reseñado, que son el descuido de los límites entre disciplinas y la desconsideración de la especificidad de sus respectivos objetos. En el curso de los cuestionamientos que han recibido aquellas relaciones, la Psicología de la Educación ha renunciado progresivamente a los postulados y principios que caracterizan los planteamientos de psicología "aplicada" a la educación, y ha modificado su perspectiva teórica. En la actualidad, el desarrollo histórico de la disciplina muestra una clara tendencia a alejarse progresivamente de planteamientos aplicacionistas, y también de los enfoques que consideran a la educación misma como un terreno de aplicación del conocimiento psicológico. Lejos de limitarse a transponer al ámbito educativo un conocimiento psicológico ya elaborado, la Psicología Educacional busca generar conocimientos específicos sobre los procesos de aprendizaje escolar, utilizando para ello instrumentos de indagación y análisis propios y apropiados, y proponiendo su reformulación a medida que se incrementa la comprensión de la especificidad del aprendizaje pedagógico y se complejiza la mirada sobre los eventos escolares.

La perspectiva teórica de este programa

En la perspectiva asumida en este programa, se define al aprendizaje escolar como el objeto de estudio específico de la Psicología Educacional, y se privilegia la actividad escolar (Baquero y Terigi, 1996) como unidad de análisis adecuada para abordar aquel objeto. En función de las características del dispositivo escolar, consideramos que el aprendizaje que tiene lugar en él es diferente del que tiene lugar en la situación de crianza y en otros ámbitos posibles de actividad humana, como el trabajo. Es importante anotar que lo que define la especificidad del aprendizaje escolar no es el lugar donde se produce sino las características que toma y los efectos que produce como consecuencia de las restricciones propias del funcionamiento escolar.

En función de la especificidad del aprendizaje escolar, se asume la discusión acerca de cuáles podrían ser las unidades de análisis pertinentes para capturar los procesos de aprendizaje escolar, habida cuenta de las condiciones en que éste se produce, de su carácter artificial, de sus efectos descontextualizadores sobre el funcionamiento cognitivo, etc. Una unidad de análisis es un recorte que se realiza en un cierto campo que se quiere investigar, y que se caracteriza porque, siendo de escala menor que todo el campo, conserva las principales propiedades y situaciones que nuestros modelos teóricos nos exigen analizar. La pregunta por la unidad de análisis de la Psicología Educacional es, entonces, la pregunta acerca de cuál puede ser el recorte de escala adecuado que permita un abordaje más concentrado del aprendizaje escolar sin perder en el recorte condiciones necesarias para la comprensión de este tipo de aprendizaje. Consideramos que el concepto de *actividad escolar* constituye tal unidad de análisis.

En el marco de los parámetros que acabamos de establecer, el análisis de los alcances y límites que han mostrado los modelos psicológicos en el intento por dar cuenta de las diversas cuestiones que se plantean en el aprendizaje escolar no es obstáculo para proponer la consideración de conceptos producidos en el marco de teorías específicas que constituyen aportes genuinos a la comprensión del fenómeno escolar. De aquí que el programa presente tres perspectivas teóricas (La Teoría Socio-Histórica, la Psicología Genética, la Psicología Cognitiva) con las que los alumnos ya han tenido oportunidades de entrar en contacto, pero que son examinadas aquí a propósito de sus potencialidades y límites para abordar los procesos de aprendizaje que tienen lugar en la escuela.

Sin embargo, esta consideración de determinados modelos psicológicos no implica afirmar su primacía como criterio organizador del programa. Los debates que tienen lugar hoy en día en el campo teórico de la Psicología Educativa la muestran como una disciplina crecientemente ocupada por problemas que son abordados desde diferentes posiciones teóricas. De aquí que la Psicología Educativa no es, en la perspectiva de nuestro curso, una disciplina organizada exclusivamente como una presentación de teorías, sino una disciplina problemática en la que convergen diferentes posiciones teóricas que se consideran relevantes para el tratamiento de problemas específicos. Dos de esos problemas (los procesos de conceptualización en sala de clases, y los de comunicación e interacción social) han sido seleccionados por su relevancia en la producción de la disciplina y su centralidad en el cotidiano escolar.

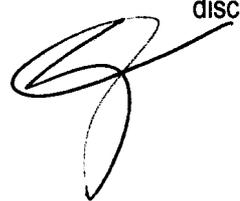
Sobre la formación en la Licenciatura en Educación

En cuanto a los requerimientos de la formación de los futuros Licenciados en Educación, este programa pretende comunicar a los estudiantes las bases de una perspectiva científica en la investigación del aprendizaje escolar. La formación en investigación es un propósito de la formación de licenciatura, propósito que en *Psicología Educativa* se refiere a los aspectos epistemológicos y metodológicos más generales de la disciplina y de su campo de problemas. Se espera que la formación que proporcione la asignatura en este terreno prepare a los futuros Licenciados en Educación para valorar los aportes de la investigación existente y para contribuir a la definición de nuevos problemas y abordajes.

Junto con ello, se toma en consideración que la gran mayoría de los profesionales que se forman en la carrera no serán ellos mismos especialistas en el campo psicoeducativo, pero habrán de interactuar con psicólogos y psicopedagogos en el marco de aparatos institucionales cuya matriz es probable que se encuentre en la tradición que ubica a la psicología (a sus saberes, sus procedimientos y sus especialistas) como disciplina a la que acudir ante dificultades en la escolarización de sujetos y grupos determinados. Debido a esto, la selección de contenidos debe asegurar una revisión crítica de las relaciones que han guardado los discursos y prácticas psicológicas y educativas en el desarrollo de la escuela moderna, evitando que el conocimiento psicoeducativo funcione como coartada para convertir en problemas de los alumnos y alumnas lo que en verdad son límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que se producen la crianza y la escolarización misma de los sujetos.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

- Establecer los parámetros centrales de la Psicología Educativa como campo de estudio: su objeto, su unidad de análisis, sus problemas teóricos y metodológicos, los principales debates que estructuran la producción contemporánea en el campo.
- Analizar el problema de las relaciones entre Psicología y Educación tanto en el plano de las relaciones disciplinares como en el de las prácticas instituidas.





- Recuperar los conceptos y debates centrales de las teorías psicológicas del aprendizaje y del desarrollo que brindan herramientas de análisis valiosas para la comprensión de los procesos de aprendizaje en las situaciones de enseñanza.
- Analizar el carácter normativo que suelen tener los discursos y prácticas psicológicos en general y psicoeducativos en particular en el tratamiento de cuestiones como el desarrollo, la diversidad, la discapacidad y el fracaso escolar masivo.
- Analizar las condiciones de una perspectiva científica acerca de la investigación de los procesos de aprendizaje escolar.
- Desarrollar conocimientos, actitudes y aptitudes profesionales necesarias para el trabajo de articulación interdisciplinaria que los futuros Licenciados/as en Ciencias de la Educación deberán desarrollar en sus desempeños profesionales en el ámbito educativo.

CONTENIDOS MÍNIMOS DE LA ASIGNATURA:

Relaciones entre Psicología y Educación. El aprendizaje como proceso complejo. El aprendizaje y la construcción de conocimientos en la escuela. El formato escolar moderno y sus crisis. El problema del sentido de la experiencia escolar. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza. La perspectiva psicogenética. Los enfoques socioculturales sobre el aprendizaje y el desarrollo. La perspectiva cognitiva del aprendizaje y el cambio cognitivo. Implicancias educativas de las tres perspectivas: Las interacciones en el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Interacción y cambio cognitivo. Los mecanismos de influencia educativa. Concepciones sobre el fracaso escolar masivo.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS:

El programa de la asignatura ha sido estructurado de la siguiente forma:

Capítulos del programa	Unidades	
	Número	Denominación
PARTE I Introducción al campo de la Psicología Educacional	1	Introducción al campo de la Psicología Educacional
PARTE II Teorías psicológicas sobre el aprendizaje y sus aportes a la comprensión del aprendizaje escolar	2	El aprendizaje en la perspectiva de la Teoría Socio-histórica
	3	El aprendizaje en la perspectiva de la Psicología Genética
	4	El aprendizaje en la perspectiva cognitiva
PARTE III Abordaje específico de procesos relevantes para la comprensión del aprendizaje escolar	5	Los procesos de conceptualización de los alumnos y alumnas en el aprendizaje de contenidos escolares
	6	La clase escolar como fenómeno colectivo: interacciones en el grupo- clase
PARTE IV El conocimiento psicoeducativo en las prácticas escolares	7	El discurso normativo y las prácticas normalizadoras

Esta estructura contiene una organización de contenidos que nos resulta adecuada a los parámetros expuestos en la fundamentación. En tal sentido, el programa se inicia con una introducción al campo de la Psicología Educacional, en la que se analizan las relaciones históricas y actuales entre esta disciplina y la educación, poniendo el énfasis en el problema de las relaciones disciplinares, y se establecen los supuestos epistemológicos y metodológicos de la disciplina. En una segunda etapa (que aquí denominamos "parte"), se propone la presentación sistemática de tres teorías psicológicas de especial relevancia en el debate contemporáneo. Cada una de esas teorías es caracterizada en cuanto al contexto de su surgimiento y desarrollo, a las problemáticas que buscan atender, a las principales categorías teóricas que proponen para la comprensión del aprendizaje, y a sus relaciones con la escolaridad formal. En una tercera parte, se seleccionan dos problemas relevantes en la producción de la disciplina y también en el cotidiano escolar, a fin de que su tratamiento permita explorar las posibilidades de problematización que ofrece la disciplina. Finalmente, se abre un asunto estratégico en la formación de los futuros Licenciados, como es el funcionamiento normativo de la Psicología Educacional en la escuela en el marco de las prácticas instituidas.

UNIDADES

A continuación se enuncian los contenidos de cada unidad, la bibliografía básica y la ampliatoria en todos los casos, y la documentación o estadística a analizar cuando corresponda.

Unidad 1

INTRODUCCIÓN AL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

La Psicología Educacional como campo de conocimientos estratégico del dispositivo escolar moderno. Relaciones entre Psicología y Educación: el plano de las relaciones disciplinares y el plano de las prácticas instituidas. El aplicacionismo y los riesgos del reduccionismo psicológico. El problema del estatuto normativo del conocimiento psicoeducativo. El estudio del aprendizaje en contextos de enseñanza como objeto de la Psicología Educacional. Las teorías psicológicas como instrumento de análisis del aprendizaje en contexto escolar.

La investigación sobre los procesos de aprendizaje escolar: supuestos teóricos y abordajes metodológicos. Principales tradiciones de investigación. La crítica de los modelos de caja negra. La actividad como unidad de análisis para el abordaje del aprendizaje escolar: análisis de sus componentes y de su funcionamiento en investigaciones contemporáneas.

Bibliografía obligatoria:

Baquero, R. Y Narodowski, M. (1994) "¿Existe la infancia?" en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N°4, pp. 61-65.

Castorina, J. A. (2007). "Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación". En AA. VV.: *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Cole, Michael y Engeström, Yrjö (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En Solomon, Gavriel (comp.) (2001): *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Delval, Juan (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata. Capítulo primero, "La educación como fenómeno humano".

Hunter, I. (1998), *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Pomares-Corredor, Barcelona, "Cap. 4: Igualdad no basada en principios", apartado "Medición de la inteligencia", pp. 142-150.



Perrenoud, Phillip (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Rivière, Ángel (1983). "¿Por qué fracasan tan poco los niños?". En: *Cuadernos de Pedagogía*, julio/ agosto de 1983, números 103-104. Barcelona.

Bibliografía ampliatoria:

Álvarez González, M. A. y Trápaga Ortega, M. (2005). *Principios de neurociencias para psicólogos*. Barcelona: Paidós.

Bennett, Neville (1998). "Investigaciones recientes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula". En Carretero, Mario (comp.) (1998): *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.

Calfee, Robert (1992). "Refining Educational Psychology: the case of the missing links". En: *Educational Psychologist*, 27 (2), 163/ 175.

Castorina, José Antonio (2005). "Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología". En Llomovatte, Silvia y Kaplan, Carina (comps.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Coll, César (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.

Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.-L. (Eds) (1999). *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press.

Gimeno Sacristán, José (1988). "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza". En Pérez Gómez, Ángel y Almaraz, Julián (comps.). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Guillain, André (1990). "La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención". En: *European Journal of Psychology of Education*, volumen V, número 1, 69-79. Traducción de Bernardo Capdevielle.

Lacasa, Pilar y Silvestri, Adriana (2001). "Contextos de aprendizaje y desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica". En: *Cultura y Educación*, 13 (4), pp. 339-354.

Menin, Ovide (2004). "La Psicología, en Argentina, abreva desde temprano en el campo de la Educación". En AAVV, *Psicología Educativa. Debates en la Universidad*. Rosario: Laborde.

Overton, Willis (1998). *Metatheory & Methodology in Developmental Psychology*. Temple University, Philadelphia. Traducción: Sonia Borzi. Cátedra de Psicología Genética UNLP.

Pintrich, Paul (1994). "Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational Psychology". En: *Educational Psychologist*, 29 (3), pp. 137/ 148.

Pintrich, Paul (2000). "Educational Psychology at the Millennium: a look back and a look forward". En: *Educational Psychologist*, 35 (4), pp. 221/ 226.

Unidad 2

EL APRENDIZAJE EN LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA SOCIO- HISTÓRICA

El enfoque genético en el estudio de los procesos psicológicos. Dominios genéticos y líneas de desarrollo. El origen histórico y social de los Procesos Psicológicos Superiores. Interiorización y mediación semiótica en la ontogénesis. La acción mediada como categoría central.

La educación como problema inherente a los procesos de desarrollo. La escolarización y la descontextualización en el uso de los instrumentos de mediación. La Zona de Desarrollo Próximo como categoría compleja. Algunas derivaciones educacionales: el concepto de andamiaje. El problema del desarrollo de los conceptos científicos.



Bibliografía obligatoria:

- Baquero, Ricardo (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique. Capítulo 2: "Ideas centrales de la Teoría Socio-histórica".
- Baquero, R. (1998) *Debates constructivistas*, Aique, Buenos Aires. Cap: "Tensiones y paradojas en el uso de la Psicología Sociohistórica en educación", pp. 123-145.
- Kozulin, Alex (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós. Capítulo 1: "El concepto de actividad psicológica".
- Luria, A. R. (1987). *Desarrollo Histórico de los Procesos Psicológicos Superiores*. Madrid: Akal. Introducción, Capítulo 1: "Planteamiento del problema", y "Conclusiones".
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona. Cap. 3: "El contexto cultural de la actividad cognitiva".
- Vigotsky, Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo. Capítulos IV, "Internalización de las funciones psicológicas superiores", y VI, "Interacción entre aprendizaje y desarrollo".

Bibliografía ampliatoria:

- Baquero, Ricardo (1995). "El uso de conceptos vigotskianos en el análisis de las prácticas educativas: algunas cuestiones referidas a la Zona de Desarrollo Próximo". En: *Novedades Educativas*, número 60. Buenos Aires.
- Berk, Laura (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Cuarta edición. Madrid: Prentice Hall Iberia. Capítulo 6, "Desarrollo cognitivo: perspectivas de Piaget y de Vygotsky".
- Cole, Michael (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata. Capítulo 5: "Poner la cultura en el centro".
- Daniels, Harry (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Galbraith, Bárbara; van Tassel, Mary Ann y Wells, Gordon (1997). "Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo". En Álvarez, Amelia (editora) (1997). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Barcelona: Infancia y Aprendizaje.
- Lacasa, Pilar; Cosano, Carmen y Reina, Amalia (1997). "Aprendices en la Zona del Desarrollo Próximo: ¿quién y cómo?". En: *Cultura y Educación*, 1997, 6/7, pp. 9- 29.
- Panofsky, Carolyn P.; John- Steiner, Vera y Blacwell, Peggy J. (1993). "Desarrollo de los conceptos científicos y discurso". En Moll, Luis (ed.) (1993), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Socio-histórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Rivière, Ángel (1988). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje Visor. Capítulo 12: "Pensamiento y habla: la concepción semiótica y la génesis, estructura y función del lenguaje interno".
- Silvestri, Adriana (2000). "Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento. Un enfoque sociocultural." En Dubrovsky, Silvia (comp.) (2000), *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires- México: Novedades Educativas.

Unidad 3

EL APRENDIZAJE EN LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA GENÉTICA

La base epistemológica de la Teoría Genética. Relaciones entre Epistemología y Psicología Genéticas. La Teoría Genética como programa de investigación. Sus tesis centrales: constructivismo, realismo crítico, interaccionismo. Conceptos básicos de la teoría. Aspectos funcionales y estructurales del conocimiento. El conocimiento como acción transformadora.

El lugar del aprendizaje en la teoría psicogenética y las investigaciones experimentales. El problema de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Alcances y límites de los estudios psicogenéticos respecto de la actividad pedagógica.

Bibliografía obligatoria:

Castorina, J. y Carretero, M. (comps.2012) *Desarrollo cognitivo y educación I: Los inicios del conocimiento*, Aique, Buenos Aires. Cap: "Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación", apartado "La equilibración de los sistemas cognitivos".

Castorina, José Antonio; Fernández, Susana y Lenzi, Alicia (1984). "La Psicología Genética y los procesos de aprendizaje". En Castorina, José Antonio *et al*, *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Coll, C. (1983) *Psicología Genética y aprendizajes escolares*, Siglo XXI, México. Cap. "La construcción de los esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje" apartado II, "La equilibración de los esquemas y de las estructuras".

Ferreiro, Emilia (1999). "Psicogénesis y educación". En *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.

García, R. (1996), "Jean Piaget: epistemólogo y filósofo de la ciencia" en: *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*, N° 28, México, pp.5-9.

Piaget, Jean (1981). "La teoría de Piaget". En: *Infancia y Aprendizaje*, Monografías 2: "Piaget". Barcelona. Pp. 13/ 54.

Vuyk, Rita (1984). *Panorámica y crítica de la Epistemología Genética de Piaget, 1965- 1980*. Madrid: Alianza. Tomo I, capítulo 5: "Conceptos cruciales de la Epistemología de Piaget".

Bibliografía ampliatoria:

Aisenberg, Beatriz (2000). "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales". En Castorina, José Antonio y Lenzi, Alicia (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.

Carretero, Mario (1987). "A la búsqueda de la génesis del pensamiento científico: un estudio sobre la capacidad de eliminar hipótesis". En: *Infancia y Aprendizaje*, nº 38, Tema monográfico: "Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias", pp. 53-68.

Castorina, José Antonio (1989). "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento". En Castorina, José Antonio *et al*: *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz Barriga, Frida; Hernández, Gerardo; García, Benilde y Muría, Irene (1998). "Una aproximación al análisis de la influencia de la obra piagetiana en la educación". En AAVV, *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós.

Ferreiro, Emilia (2007). "Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget". En su *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Pátzcuaro: CREFAL.

García, Rolando (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Capítulo 1, "Epistemología y teoría del conocimiento" y capítulo 2, "Planteo constructivista del problema del conocimiento". Barcelona: Gedisa.

Inhelder, Bärbel y de Caprona, Denys (1996). "Hacia el constructivismo psicológico: ¿estructuras? ¿procedimientos? Los dos indisociables". En Inhelder, Bärbel y Celérier, Guy (comps), *Los senderos de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas*. Barcelona: Paidós.

Martí, Eduard (1990). "La perspectiva piagetiana de los años 70 y 80: de las estructuras al funcionamiento". En: *Anuario de Psicología*, nº 44, pp. 19/ 45. Universidad de Barcelona.

Martí, Eduardo (2000). "Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky". En Vonèche J. et al. (eds.), *Piaget- Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.¹

Piaget, Jean (1975, 1974 original en francés): "Prólogo". En Inhelder, Bärbel; Bovet, Magalí y Sinclair, Hermine, *Aprendizaje y estructuras de conocimiento*. Madrid: Morata. Reimpresión 1996.

Piaget, Jean (1936). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar. Capítulo 1, apartado "Los invariantes funcionales de la inteligencia y la organización biológica".

Unidad 4

EL APRENDIZAJE EN LA PERSPECTIVA COGNITIVA²

La crítica al conductismo y la recuperación de la mente como objeto de la psicología científica. Características del programa cognitivo. Relaciones entre psicología cognitiva y ciencia cognitiva.

La metáfora computacional. La tesis innatista. La mente modular. El desarrollo desde la perspectiva de la generalidad de dominios y en la de su especificidad. Algunas notas sobre los procesos de redescrípción representacional.

El aprendizaje en la tradición cognitiva. El aprendizaje como cambio en las maneras en que la información es representada y procesada: aprendizaje por asociación y por reestructuración. Impactos de la perspectiva cognitiva en educación.

Bibliografía obligatoria:

Ausubel, David (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós. Capítulo 1: "Resumen de la teoría de la asimilación sobre el aprendizaje y la retención de carácter significativo".

Estany, A. (1999) *Vida, muerte y resurrección de la conciencia. Análisis filosófico de las revoluciones científicas en la psicología contemporánea*, Barcelona, Paidós. Cap. 7 "La psicología cognitiva" apartados "7.1. Principales acontecimientos en el nacimiento de la ciencia cognitiva" y "7.3. La importancia de los textos referenciales".

Karmiloff-Smith, Annette (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza. Capítulo 1: "El desarrollo tomado en serio".

Perea, M., Duñabeitia, J. y Carreiras, M. (2008), "Leyendo p414bras y núm3r05" en: *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*.

¹ Incorporado también a la unidad sobre el aprendizaje en la Teoría socio- histórica.

² Se prefiere la denominación genérica "perspectiva cognitiva" por sobre la usual "psicología cognitiva", debido a que esta última indicaría una consolidación teórica que no se encuentra en las diversas y cuantiosas investigaciones que se presentan bajo la denominación "cognitivas", las que, organizadas generalmente en torno a ciertos modelos prototípicos (los modelos computacionales y los del procesamiento de la información), comparten poco más que su declarado anticonductismo.



Pozo, J. (1994) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, 3ra. edic., Madrid, Morata. Cap 3: "El procesamiento de información como programa de investigación".



Bibliografía ampliatoria:

Bruner, Jerome (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Capítulo 5, "El desarrollo de los procesos de representación", apartado "Representación y desarrollo cognitivo" (pp. 122/124).

Bruning, Roger; Schraw, Gregory y Ronning, Royce (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid, Alianza. Capítulo 1, "Introducción a la psicología cognitiva", apartado "Temas cognitivos para la educación", pp. 23/ 28.

Carretero, Mario (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique. Capítulo 1, "Historia reciente de la psicología cognitiva" y Capítulo 2, "Las señas de la identidad".

Colombo, María Elena (2003): "Aportes de la Lingüística y la Psicolingüística en el estudio del lenguaje". En Töpf, José (comp.): *Escritos sobre Psicología General*. Buenos Aires: EUDEBA.

Domingo Curto, Joseph María (2005). *La cultura en el laberinto de la mente. Aproximación filosófica a la "Psicología Cultural" de Jerome Bruner*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Capítulo VII: "El constructivismo cognitivo".

Fodor, Jerry (2003). *La mente no funciona así. Alcances y límites de la psicología computacional*. Madrid: Siglo XXI. "Introducción: Aún sigue nevando".

Novak, Joseph (1997). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza. Octava reimpresión. Capítulo 3: "El papel fundamental del aprendizaje en una teoría de la educación" (selección, pp.69- 89).

Palacios, Jesús (1988). "Desarrollo cognitivo y educación en la obra de J. S. Bruner". En Bruner, Jerome, *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.

Rivière, Ángel y Núñez, María (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires, Aique. Introducción.

Unidad 5

LOS PROCESOS DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS EN EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ESCOLARES

El surgimiento de los estudios sobre las llamadas "nociones alternativas" y sus vinculaciones con las investigaciones psicológicas. La identificación de las conceptualizaciones de los sujetos: características de los estudios e indagaciones, el peso de las perspectivas teóricas. De la construcción de inventarios de ideas a la pregunta por la consistencia de las conceptualizaciones y por los procesos de cambio cognoscitivo. El problema de la continuidad o discontinuidad entre los procesos de construcción cognoscitiva en el desarrollo ontogenético y en los contextos de enseñanza. La teoría del cambio conceptual: análisis y planteamientos críticos.

Bibliografía obligatoria:

Aisenberg, Beatriz (2000). "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales". En Castorina, José Antonio y Lenzi, Alicia (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.

Bruning, R. Schraw, G. y Ronning, R. (2002) *Psicología cognitiva e instrucción*, Alianza, Madrid. "Cap 14: Enfoques cognitivos de las ciencias" apartado "Concepciones científicas ingenuas", pp. 442-447.

Castorina, J. y Carretero, M. (2012) *Desarrollo cognitivo y educación I: Los inicios del conocimiento*, Aique, Buenos Aires. Cap. "Cambio Conceptual".

Johsua, S. y Dupin, J. (2005) *Introducción a la didáctica de las ciencia y la matemática*, Colihue, Buenos Aires, "Cap 3: Las concepciones de los alumnos".



Vosniadou, Stella (2006). "Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia". En Schnotz, Wolfgang, Vosniadou, Stella y Carretero, Mario (comps.), *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.

Selección de estudios sobre procesos de conceptualización:³

Helman, Mariela y Castorina, José Antonio (2007). "La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos". En: J. A. Castorina (Ed.), *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.⁴

Nussbaum, Joseph (1989). "La tierra como cuerpo cósmico". En Driver, Rosalind; Guesne, Edith y Tiberghien, Andrée (comps.), *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata (original en inglés: 1985).⁵

Bibliografía ampliatoria:

Campanario, José Miguel y Otero, José (2000). "Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de Ciencias". En: *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), pp. 155/ 169.

Driver, Rosalind; Guesne, Edith y Tiberghien, Andrée (comps.) (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata (original en inglés: 1985). Capítulos 1: "Las ideas de los niños y el aprendizaje de las ciencias", y 10, "Algunas características de las ideas de los niños y sus implicaciones en la enseñanza".

Gardner, Howard (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 8: "Las dificultades planteadas por la escuela: ideas erróneas en las ciencias", y Capítulo 9, "Más dificultades planteadas por la escuela: los estereotipos en las ciencias sociales y en las humanidades".

Johsua, Samuel y Dupin, Jean-Jacques (2005). *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*. Buenos Aires: Colihue. Capítulo III: "Las concepciones de los alumnos".

Martí, Eduardo (1995). "Metacognición: entre la fascinación y el desencanto". En: *Infancia y Aprendizaje* (72), Monográfico "Metacognición, aprendizaje y desarrollo", pp. 9/ 32.

Oliva Martínez, J. M. (1996). "Estudios sobre la consistencia en las ideas de los alumnos en ciencias". En: *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (1), pp. 87/ 92.

Pozo, Juan Ignacio y Rodrigo, María José (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". En: *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), pp. 407-423.

Unidad 6

LA CLASE ESCOLAR COMO FENÓMENO COLECTIVO: INTERACCIONES EN EL GRUPO- CLASE

³ Esta selección, que integra la bibliografía obligatoria de la unidad, busca presentar a los y las estudiantes investigaciones que han estudiado procesos de conceptualización de objetos de conocimiento que son a la vez contenidos de la enseñanza escolar y/o cuya conceptualización se ve afectada por la participación de los sujetos en las prácticas escolares.

⁴ Incorporado a la selección porque se ocupa de cómo conciben los niños y niñas sus derechos dentro de la escuela. Permite por ello conocer avances de la investigación sobre las ideas infantiles sobre un nuevo objeto de conocimiento: sus derechos, analizando al mismo tiempo las restricciones que la institución escolar impone a sus procesos de conceptualización.

⁵ Un clásico de los estudios sobre procesos de conceptualización, que tiene interés añadido por ser exhaustivo en la presentación de la metodología de investigación, por organizar los resultados en una secuencia constructiva, y por ofrecer elementos para discutir el impacto posible de la enseñanza en la modificación de las conceptualizaciones.

El tardío surgimiento de los estudios sobre interacciones en sala de clases en el desarrollo de la Psicología Educativa. Los intercambios discursivos en el salón de clases: formatos habituales.

La interacción docente/ alumnos. Modalidades de intercambio discursivo en las relaciones docente-alumno que parecen motorizar y moldear el aprendizaje. La secuencia I-R-E. El discurso como andamiaje y como reconceptualización.

La interacción entre pares. Modalidades de intercambio discursivo entre pares en el salón de clases. La productividad de los intercambios entre pares: su posible vínculo con los procesos de aprendizaje. Las investigaciones sobre conflicto sociocognitivo y aprendizaje colaborativo.

Bibliografía obligatoria:

Astolfi, Jean- Pierre (2002). *Aprender en la escuela*. Capítulo 1: "El alumno frente a las preguntas escolares". Segunda reimpresión. Santiago de Chile: Océano.

Baudrit, A. (2012) *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*, Narcea, Madrid. "Cap.5: ¿Es necesario un aprendizaje para favorecer la ayuda mutua?"

Candela, M. A. (2001) "Corrientes teóricas sobre discurso en el aula" en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, N°12, mayo-agosto de 2001, pp. 317-333.

Cazden, Courtney (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. Capítulos 2 y 7.

Mercer, Neil (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. Capítulo 3 y 6.

Perret-Clermont, A. y Nicolet, M. (1991) *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*, Miño y Dávila, Buenos Aires, "Cap. Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos".

Sanchez, E. y Rosales, J. (2005) "La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula", en: *Cultura y Educación*, vol.17 (2), pp. 147-173.

Selección de estudios sobre interacciones a propósito de contenidos escolares específicos:⁶

Sadovsky, Patricia (2005). *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Capítulo 2: "El espacio social de la clase: condición de posibilidad para la producción de conocimientos".

Bibliografía ampliatoria:

Batista, Luisa María y Rodrigo, María José (2002). "¿Es el conflicto cognitivo el único beneficio de la interacción entre iguales?". En: *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), pp. 69-84.

Bennett, Neville (1998). "Investigaciones recientes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula". En Carretero, Mario (comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.

Berk, Laura (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Cuarta edición. Madrid, Prentice Hall Iberia. Capítulo 6, "Desarrollo cognitivo: perspectivas de Piaget y de Vygotsky", apartado "Habla privada de los niños", pp. 331/2.

Candela, Antonia (1997). "The discursive construction of argumentative contexts in science education". En Coll, César y Edwards, Derek (eds.) (1997): *Teaching, learning and classroom discourse. Approaches to the study of educational discourse*. Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje.

⁶ Si bien los textos que conforman la bibliografía obligatoria se refieren en gran medida a situaciones de interacción en sala de clases, se considera valioso incorporar textos que profundicen en el papel de las interacciones a propósito del aprendizaje de contenidos específicos.



- Cazden, Courtney (2010), "Descubriendo las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes". En Elichiry, Nora (comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Colomina, Rosa; Mayordomo, Rosa & Onrubia, Javier (2001). "El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas". En: *Infancia y Aprendizaje*, 93, pp. 67-80.
- Jonson, David, Jonson, Roger y Holubec, Edythe (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 1: "El concepto de aprendizaje cooperativo".
- Mercer, Neil (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós. Capítulo 5: "Comunidades".
- Sánchez, Emilio; García, J. Ricardo; Rosales, Javier; de Sixte, Raquel & Castellano, Nadezhna (2008). "Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?". En: *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008, pp. 105-136.
- Tudge, Jonathan y Rogoff, Barbara (1995). "Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana". En Fernández Berrocal, Pablo y Melero Zabal, María Ángeles (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.

Unidad 7

EL DISCURSO NORMATIVO Y LAS PRÁCTICAS NORMALIZADORAS

La educación escolar como práctica normalizadora y la participación de la psicología en la producción de discursos y prácticas sobre los sujetos, sobre su inteligencia y sus aprendizajes.

La falacia de abstracción de la situación en el modelo patológico individual del fracaso escolar. Un ejemplo histórico: el retardo mental leve. Dos ejemplos contemporáneos: el ¿nuevo? debate sobre la educabilidad de los sujetos, los diagnósticos de ADD/ ADHD.

Los principales problemas de los alumnos en las trayectorias escolares en el sistema educativo argentino. Los aprendizajes involucrados, los aprendizajes ausentes. La experiencia educativa en distintos circuitos de escolarización. El diseño institucional del sistema y la invisibilización de los sujetos. La posición de los sujetos en los aparatos institucionales de gestión del síntoma.

Bibliografía obligatoria:

- Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. (2008) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Homo Sapiens, Rosario, "Cap. De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas".
- Lus, María Angélica (1997). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Primera reimpression. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 3: "Fracaso escolar masivo y retardo mental leve, una relación histórica".
- McDermott, R. P. (2001). "La adquisición de un niño por un discapacidad de aprendizaje". En Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Terigi, Flavia (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". En *Revista Iberoamericana de Educación* n° 50, "Escuela y fracaso: hipótesis y circunstancias". Pp. 23/ 39. Madrid. ISSN 1681-5653. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>

Bibliografía ampliatoria:

- Baquero, Ricardo (2000). "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual". En Avendaño y Boggino (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia, Toscano Ana Gracia, Brisciol Bárbara, Sburlatti, Santiago (2009). "Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires". En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 7, Número 4.

Bleichmar, Silvia (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía. Capítulo III: "Acerca del malestar sobrante".

Carraher, Terezinha; Carraher, David & Schliemann, Analúcia (1991). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI.

Gould, Stephen (1997). *La falsa medida del hombre*. Edición revisada y ampliada. Barcelona: Crítica Grijalbo/Mondadori. "Introducción a la revisión revisada y ampliada. Reflexiones a los quince años".

Rossano, Alejandra (2006). "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa". En Terigi, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.

Terigi, Flavia (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En Dussel, Inés et al (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Santillana. Pp. 161/178.

Zelmanovich, Perla (2006). "Variaciones escolares. De no prestar atención, al síndrome de desatención a las variaciones pedagógicas". En Stiglitz, Gustavo (comp.), *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*. Buenos Aires: Grama.

Complemento estadístico:⁷

Almandoz, María Rosa (2000). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana. Capítulo 2: "El sistema educativo. ¿Qué dicen los números?".

DINIECE (2011). *Anuario Estadístico Educativo 2009*. Red Federal de Información Educativa, DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2011. Capítulo 2, "Educación común, resumen". Disponible en: www.diniece.gov.ar [Fecha de consulta: 6 de junio de 2011].

MODALIDAD DEL DICTADO

Se desarrollarán clases teóricas, una por semana de cursado. Cada una de ellas incluirá actividades optativas a subir en Foros abiertos *ad hoc*. Las actividades tienen como objetivos, entre otros, el análisis, caracterización, comparación, relación, de los contenidos temáticos trabajados que, si bien no son obligatorias, resultan herramientas indispensables para la construcción y organización de los contenidos abordados.

Durante el desarrollo de la cursada, los alumnos cuentan con espacios de intercambio conceptual abiertos específicamente para tal fin (Foros de intercambio y análisis conceptual) destinados a promover, estimular e incentivar la cooperación y la actividad conjunta. En dichos espacios el profesor participa como moderador en

⁷ La inclusión de este complemento tiene por objetivo detectar los puntos críticos de las trayectorias escolares en el sistema educativo, al mismo tiempo que señalar los límites de la información estadística disponible. Al respecto, es necesario recordar que en la estadística educativa que llevan los países no existe ninguna herramienta consolidada que permita realizar el seguimiento de trayectorias escolares. Ello es así porque los datos disponibles no toman ni como unidad de recolección ni como unidad de análisis a los sujetos; contabilizan sujetos (de ellos "hablan" los datos de matrícula, repetición, sobreedad, desgranamiento, etc.), pero no son ellos el foco de información. Por consiguiente, la revisión de la estadística educativa no puede mostrarnos a los sujetos y sus recorridos institucionales en el sistema escolar. Sin embargo, los datos estadísticos muestran fenómenos que, por su escala, nos permiten formular hipótesis sobre las trayectorias individuales, y las investigaciones que sí toman como unidad de análisis a los sujetos (por ejemplo, Ezcurra, 2011, incluido en la bibliografía de esta unidad) confirman algunas de ellas, al tiempo que abren nuevos interrogantes.

las discusiones, explicita criterios personales, contrasta las diversas interpretaciones, remite a los materiales bibliográficos buscando elementos que las justifiquen o que las pongan en duda, etc.

EVALUACIÓN

Se desarrollarán dos Trabajos prácticos obligatorios durante la cursada y un final presencial luego de tener regularizada la materia.

En las semanas que se envíen las consignas de los TP no se abordarán nuevos contenidos temáticos (clase). Los TP podrán ser ambos en dupla, o un primer TP de carácter individual y el segundo en dupla. Para cada una de estas instancias se contempla la posibilidad de un recuperatorio.

La semana quince, última del curso, se destinará para la resolución de un ensayo de Examen virtual optativo, en tal sentido, no acredita.

En función del actual Régimen de Estudios, aprobado por la Universidad Nacional de Quilmes para la modalidad virtual, Res. (CS) N°: 228/11, la calificación tanto de las dos evaluaciones parciales como del final presencial obligatorio, según indica la citada resolución (art. 13°) será:

- Ausente
- Calificación numérica de 0 a 3 (desaprobado)
- Calificación numérica de 4 a 10 (aprobado)

El artículo 15° del Régimen de estudios indica que *“los estudiantes regulares con la cursada aprobada podrán inscribirse para rendir el examen final presencial, o su equivalente, en un plazo máximo de 18 (dieciocho) meses a ser contados a partir del primer turno de exámenes finales en el que el alumno tiene posibilidad de inscribirse”*.



Mg. Silvia Graciela Canca