



Gobierno de Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
D.G.S.F.D



Instituto Superior de Profesorado
"Dr. Joaquín González"

Nivel: Superior

Carrera: : Profesorado de Educación Superior en Lengua y Literatura

Campo: Campo de la Formación General

Instancia curricular: Psicología Educacional

Cursada: Cuatrimestral

Carga horaria: 4 (cuatro) horas cátedra semanales

Profesor/a: Andrea Fabiana Ferrari

Año: 2025

FUNDAMENTACIÓN

La asignatura se encuentra incluida dentro del Campo de la Formación General (CFG) del Profesorado en Lengua y Literatura. Proporciona contenidos que permite una articulación con otras asignaturas: Sujetos de Nivel, Pedagogía, Didáctica General y Trabajo de Campo, que contribuyen a la formación general de los futuros docentes, construyendo así, una perspectiva de conjunto.

Introducción

El presente Programa intenta abordar los principales conceptos de la *Psicología Educacional*, a fin de que éstos se transformen en herramientas de análisis e interpretación para posibilitar intervenciones que favorezcan los procesos de enseñanza aprendizaje en distintos contextos educativos.

Se intenta seguir el principio de totalidad, donde las unidades están presentadas de manera integrada para no perder la visión holística, ni del conjunto de relaciones que existen entre ellas. A lo largo de las primeras unidades se abordan las bases epistemológicas, teóricas y conceptuales del sujeto de la educación y del sujeto del aprendizaje, con el propósito de conectar a los estudiantes con la estructura interna de la disciplina. Luego, se pone en foco el contexto que los estudiantes encontrarán en su futura práctica, y al que transferirán los conocimientos ya adquiridos, pero que deberán resignificar a la luz de las nuevas situaciones concretas. Así, se retoman, en la última unidad, los contenidos ya abordados, pero bajo distintos planos de análisis.

Se parte de las bases epistemológicas que permitan pensar en el encuentro de los discursos y las prácticas de la *Psicología* y de la *Educación*. Iniciando la historización de la relación entre ambas desde un análisis crítico-epistémico sobre la relación aplicacionista, como así también, un análisis crítico histórico-filosófico sobre los reduccionismos. Se tiene en cuenta el giro contextualista y el abordaje interdisciplinario. Se aborda el desarrollo subjetivo y el aprendizaje en contextos educativos. Para ello, es necesario reflexionar acerca del sujeto/objeto de la Psicología Educacional bajo dos ejes principales: “*el sujeto de la educación*” y el “*sujeto del aprendizaje*”.

Dentro del eje: “*sujeto del aprendizaje*”, se hace un recorrido crítico de las distintas teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo: psicogenéticas, socio-históricas-culturales, cognitivas y psicoanalíticas. Se analiza sus unidades de análisis, categorías centrales y problemáticas que abordan. Se tiene en cuenta los distintos aportes que se hicieron al campo educativo, pero también sus limitaciones.

El segundo eje, que aborda al “*sujeto de la educación*” tiene en cuenta la problematización del concepto mismo de sujeto, analizándolo bajo enfoques culturalistas, pedagógicos, sociológicos y antropológicos para abordar las categorías actuales sobre niños, adolescentes y adultos, consideradas siempre en plural para evitar homogeneizarlas y poder comprender las nuevas subjetividades de nuestra época. Se analizan las distintas trayectorias formativas, dividiéndolas en reales y teóricas, observando puntos de conflicto que se dan en diferentes momentos.

La Propuesta está diseñada en base al Plan de Estudios del *Profesorado en Lengua y Literatura*. Uno de los propósitos de la Institución para la formación de los futuros profesionales, es: “*Comprender y analizar críticamente la constitución del sistema educativo como parte de las políticas educativas contextualizadas*”

históricamente y en la complejidad de nuestro contexto nacional y del mundo actual”¹. En respuesta a ello, esta asignatura se propone que los estudiantes logren valorar el aprendizaje en contexto, permitiendo reconocer los contextos culturales heterogéneos de los sujetos. Analizar críticamente la noción de diversidad y advertir sobre los riesgos de crear identidades deficitarias fomentadas por discursos centrados en la presunción de patología y en la segregación de la diferencia, obturando así la posibilidad de pensar los procesos de desarrollo y aprendizaje desde una perspectiva lógica.

Por último, se brinda información sobre distintos proyectos, programas y modelos de intervención que tienen en cuenta el contexto, la diversidad y la historización.

Aporte de la asignatura a la formación profesional

Teniendo en cuenta que la Institución espera que esta asignatura ayude a lograr una formación integral sólida²; “*Psicología Educativa*” aporta a los futuros docentes un marco teórico que le permite un análisis crítico de los contenidos a fin de lograr un acercamiento a las distintas problemáticas actuales. Ya que, contextualizando los distintos escenarios culturales, se producen conocimientos significativos y transformadores. Esto les brinda, también, la posibilidad de interpretar e intervenir en los nuevos escenarios educativos bajo una mirada psicológica, antropológica, sociológica y pedagógica, comprobando como se produce el aprendizaje en esos diversos contextos. Conduce, además, a que reflexionen acerca de su rol de agente educativo en los procesos de construcción del conocimiento de quienes asisten a las escuelas como estudiantes. Asumiendo la responsabilidad de la transmisión cultural, con una posición activa en las tramas políticas, sociales y culturales de la comunidad. Y, desde una perspectiva pedagógica, incorporarse a proyectos de desarrollo socio-cultural. La asignatura procura cooperar en estos logros de los futuros docentes con los aportes que brinda la última unidad de esta propuesta.

Marco teórico

La asignatura incorpora marcos teóricos complementarios, provenientes de: la Psicología Genética, la Psicología Cognitiva, el Enfoque Socio-Histórico Vygotskiano y Post-Vygostkiano, y la teoría Psicoanalítica. También se tomarán aportes provenientes de otras ciencias sociales.

OBJETIVOS

Se espera que el futuro docente:

- Se inicie en el conocimiento de las teorías psicológicas del aprendizaje y el desarrollo
- Comprenda las características del sujeto de la educación y del aprendizaje para así poder intervenir en los procesos de construcción de conocimiento
- Conozca e interprete los nuevos escenarios educativos y sus problemáticas desde una mirada psicológica, antropológica, sociológica y pedagógica.
- Forme capacidades de intervención adecuadas para producir efectos formativos valiosos.
- Desempeñe en forma responsable, crítica y reflexiva su futuro rol docente.
- Reflexione acerca de los alcances de la relación entre “*Psicología*” y “*Educación*”
- Determine el contexto actual del dispositivo escolar
- Analice el concepto de sujeto a partir del aporte de distintas disciplinas.

¹ .http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci_lengua_resol_488_2015.pdf Pág. 26. ² Idem, pág. 27

- Comprenda el paso de la concepción homogénea y normativa de sujeto a la concepción heterogénea que tiene en cuenta distintos contextos y nuevas subjetividades.
- Identifique el proceso de constitución subjetiva junto con la apropiación cultural
- Evalúe la función de la escuela en el proceso de subjetivización.
- Diferencie los distintos puntos críticos de las trayectorias formativas
- Reflexione sobre los alcances y límites de los distintos modelos teóricos acerca del desarrollo y el aprendizaje.
- Conozca los distintos aportes que las teorías dan al campo actual de la educación
- Determine las diferencias y las continuidades entre el aprendizaje escolar y el que ocurre fuera de la escuela.
- Reconozca la importancia de estimular aprendizajes en contexto.
- Conozca las distintas situaciones problemáticas que afrontan los estudiantes en la actualidad
- Estime la importancia de la motivación en la producción de aprendizajes significativos.
- Cuestione el concepto de “diversidad”
- Analice distintas formas de intervención en ámbitos educativos
- Conozca proyectos y programas que propician nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje.

CONTENIDOS

Unidad I: Perspectiva epistemológica del campo de la Psicología Educacional.

Historización de las relaciones entre discursos y prácticas de la Psicología y la Educación. Crítica Epistémica. Relación aplicacionista. Crítica Histórico-filosófica. Reduccionismos. Constitución del estudiante como objeto/sujeto de la Psicología Educacional. Psicología Educacional como disciplina estratégica. Dispositivo escolar-moderno. Naturalización. Dispositivo institucional. Cuerpo de especialistas. Control sobre la infancia. Estatuto de infancia.

Unidad II: Sujeto del aprendizaje, desarrollo y educación.

Marcos teóricos de análisis de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Contexto histórico del surgimiento de cada teoría. Aportes y limitaciones. Del aprendizaje por asociación al aprendizaje por reestructuración. Modelos Psicogenéticos. Continuidad funcional. Asimilación, Acomodación y Adaptación. Discontinuidad estructural. Estadios. Conocimiento como acción transformadora. Importancia del error constructivo y del conflicto cognitivo. Esquemas de acción como unidad de análisis. Naturalización del desarrollo Modelos Socio-Históricos-Culturales. Funciones psicológicas superiores. Línea natural y línea cultural del desarrollo. Proceso de Interiorización. Ley de doble función. Zona de desarrollo próximo. Andamiaje. Aprendizaje significativo. Motivación.

Modelo Psicoanalítico. Desamparo y Prematuración. Estructuración del aparato psíquico. Pulsión. Desarrollo libidinal. Sublimación Otros significativos como mediadores de la cultura. Pulsión epistemofílica, curiosidad y deseo. Relación entre aprendizaje y subjetividad.

Giro contextualista. Aprendizaje en distintos contextos. Pirámide de Engeström: distribución de la cognición humana. Importancia de las unidades de análisis en el enfoque de los aprendizajes. Abordaje interdisciplinario

Unidad III: Aprendizaje escolar.

Inteligencia académica e inteligencia práctica. La escuela como generadora de formas específicas de desarrollo cognitivo. Práctica pedagógica como práctica de gobierno. Aprendizajes escolares y aprendizajes extra-escolares: puentes entre ambos.

Trayectorias educativas: teóricas y reales. Puntos críticos, detección. Circuitos diferenciados de escolarización.

Unidad IV: Problemas contemporáneos del campo Psicoeducativo. Modelos de Intervención

Aprendizajes y convivencia en condiciones de vulnerabilidad, violencia o inequidad.

Fracaso escolar. Distintas problemáticas. Construcción del éxito y el fracaso escolar. Excelencia como norma. Inclusión Educativa. El problema de la educabilidad de los sujetos: de la matriz “comeniana” al “olvido”.

Diversidad y estilos de aprendizaje. Discapacidad. Intelectual, emocional, física o sensorial. Homogeneidad y diversidad. Diferencia como deficiencia. Construcción de Identidades Deficitarias. Huellas en la constitución subjetiva.

Problemática de las adicciones. PUID (problema con el uso indebido de drogas). Vinculación e interacción entre sustancia/persona/contexto. Psicopatología y adicciones. Abordajes inter y multidisciplinario.

Funciones, Programas, Tareas y Modelos de Intervención en la escuela. Nuevos ejes, horizontes y desafíos. Problematicar la intervención, teniendo en cuenta la contextualización, la historización, el reconocimiento de condiciones existentes, “Zona de construcción social de saberes y experiencias”. Habilitar genuinas experiencias de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

Unidad I

- Aries, P. (1992) “El descubrimiento de la infancia”. En: El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Ed. Taurus.
- Barrionuevo, J. “Juventud. Concepto articulador Psicoanálisis-Perspectiva Sociológica”. En: Adolescencia y Juventud. Ed. Eudeba.
- Coll C. (1995) “*Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación*”. En: *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Varela Julia. (1991). “La maquinaria escolar”. En: *Arqueología de la Escuela*. Ed. La Piqueta.

Unidad II

- Baquero; R (1996) “*La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas*”. En: *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Bs As.
- Bleichmar, S. (1995) “*Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva*”, en Schlemenson de Ons, S (comp). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Freud, S. (1940) “Esquema del Psicoanálisis”. Tomo XXIII. Obras Completas. Ed. Amorrortu.
- Piaget, J. (1964) “El desarrollo mental del niño” Primera Parte. En: *Seis estudios de Psicología*. Editorial Labor S.A. **Unidad III**

- Ausubel, D. (2002). *"La práctica y los factores motivacionales en el aprendizaje y la retención de carácter significativo"*. En: *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Carraher, Terezinha. "Conclusiones". En: *En la vida diez, en la escuela cero*. Siglo XXI Editores.
- Castorina, J. (1997). *"La Psicología Genética y los procesos de aprendizaje"*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Coll, C. (1988) *"La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula"*. En: *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. Mexico. Paidós
- Creel, Charles.(1988) *"El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación"*. En: *Perfiles Educativos*, Nro. 39, pp. 36-46.
- Pascual, L. (2008). *"El contexto familiar y su acción mediadora en el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar"*. En: *Propuesta Educativa* 17 (29), pp. 73/ 82. Buenos Aires, junio de 2008.
- Nakache, D (2004) *"El aprendizaje en la perspectiva contextualista"*. En: Elichiry,N. (comp) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa* , Buenos Aires:Manantial.
- Rodrigo M. J. (1997) *"El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?"*, en *Novedades Educativas* N° 76, 59-61.
- Rogoff B. (1997) *"Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje"*. En: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sanjurjo, Liliana. *"Algunos supuestos que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas"*. En: *Algunos supuestos que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas. Unidad IV*
- Baquero R. y Terigi F. (1996) *"En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar"*. En: *Apuntes Pedagógicos*, N° 2. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Baquero R. (2001) *"La educabilidad bajo sospecha"*, en *Cuadernos de Pedagogía*. N° 9 Rosario.
- Baquero, R. Tenti Fanfani, E. Terigi, F. (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.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) *"Ética y etiqueta"* En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bulacio, Bruno. (1986). *Sobre las drogas. De la drogadicción*. Bs. As.: Paidós Ed.
- Kaplan, C.(2005) *"Subjetividad y Educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?"*. En: Krichevsky,G. (comp). *Adolescentes e Inclusión educativa*. Un derecho en cuestión. Buenos Aires: Noveduc
- Maddoni P.(2014) *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires. Paidós. 2014.
- Materazzi, Miguel Angel. (1994). Cap. 2: *Psicodinamismo del grupo familiar en la drogadependencia. Drogadependencia*. Buenos Aires: Paidós Ed.
- Silva, A. M. (2001) *La escuela en contextos de pobreza. Aportes de la investigación educativa*. En *Revista del IIICE*. Año X. N° 18. Agosto 2001

- Terigi, F. (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.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Unidad I

- Carli, S. (2002), *"La invención de la infancia moderna. Domingo Faustino Sarmiento y la escuela pública"* en Carli, S.: *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Miño y Dávila XXI.
- Cerletti, A. (2008). *"Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político"*. Buenos Aires: Del Estante.
- Martí, E.(2005). *"La educación como puente entre cultura y desarrollo"*. En: *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu. Pags. 171-210.
- Olson, D; Torrance, N. (1996) *"Repensando el rol de la Psicología de la Educación"* en Olson, D; Torrance, N: *The handbook of Education and Human Development. New Models of learning, teaching and schooling*. Oxford,England:Blackwell Publishers. Cap 1, pag.1 a 7. Traducción Lic. Carola Arrúe.
- Rivière, Á. (2002). *"Desarrollo y educación: el papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano"*. En: *Obras escogidas. Volumen III: Meta-representación y semiosis*. Compilación de M. Belinchón et al. Madrid: Editorial Médica Panamericana. Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós

Unidad II:

- Baquero, R. (2001) *"Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción"* (Cap. 1, apartado TSH, pp.39 a 51) y *"Contexto y aprendizaje escolar"*, en Baquero, R. y Limón, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal. UNQ. (Cap. 6, pp 163 a 180).
- Buckingham, D. (2002). *"Crecer en la era de los medios electrónicos"*. Madrid: Morata.
- Cameán S. (2014) *"La Psicología Genética: aportes necesarios, aunque no suficientes, para comprender los aprendizajes escolares"*. Ficha de Cátedra Publicaciones CEP. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Engeström, Y. (2007) *"Poniendo a Vygotsky a trabajar. El Laboratorio de Cambio como una aplicación de la doble estimulación"*. Traducción para la Cátedra de Erausquin (p. 363-382) de *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge University Press, 2007.

Unidad III:

- Baquero R. (2001) *"La educabilidad bajo sospecha"*, en Cuadernos de Pedagogía. Nº 9 Rosario.
- Sulle A. (2014) *"Los enfoques socioculturales. Unidades de análisis y categorías que interpelan las relaciones entre aprendizaje escolar, contexto e intervención psicoeducativa"*. Ficha de Cátedra. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UBA.

- Terigi, F. (2009). *“Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa”*. Proyecto Hemisférico *“Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”*. Organización de Estados Americanos (OEA)/ Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Tomasello, M. (2007). *“Los orígenes culturales de la cognición humana”*. Buenos Aires. Amorrortu.

Unidad IV:

- Toscano, A.: (2007) *“La construcción de Legajos Escolares: Una decisión en torno al destino escolar de los niños”*. Ficha de Cátedra CEP.
- Kessler, G. y Núñez, P. (2006). *“Identidad y cultura”*. Documento del Módulo 1 de la Carrera de Especialización de Postgrado *“Nuevas infancias y juventudes”* dictada en forma conjunta por el centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Buenos Aires.
- Mc Dermott R. (2001) *“La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje”*. En Chaiklin S. y Lave J. (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

MODALIDAD

La selección de métodos que promuevan el proceso de enseñanza-aprendizaje seguirá los principios de la andragogía ² y está pensada en función de los objetivos del programa, de los contenidos y los propósitos de la Institución elaborados en el Plan de Estudios.

Los modos de abordaje se irán adecuando progresivamente a las características del grupo clase, ya que nunca se debe dejar ausente al sujeto del aprendizaje y al sujeto histórico social, tal como señala Angel Díaz Barriga³. Por lo tanto, será necesario en los primeros encuentros conocer la forma en que los estudiantes se integran a la Institución junto con las expectativas e intereses que le genera su formación. En función de esto y, procurando que los aprendizajes sean significativos, se realizará un diagnóstico inicial acerca de los conocimientos y esquemas previos, modos de razonamiento, inclinación hacia el aprendizaje, motivación de aprender y necesidad de saber, para así poder construir aprendizajes a partir de estas premisas. Será una experiencia que permita una regulación interactiva y retroactiva, ya que ante errores se podrán ajustar las futuras estrategias.

Se seguirá un principio de gradualidad, donde siempre se parte de los esquemas ya asumidos por el sujeto, y se avanza hacia estructuras progresivamente más desarrolladas. Se combinarán estrategias directas, con mayor grado de estructuración, junto con otras centradas en el descubrimiento del aprendizaje a partir de derivar conceptos desde situaciones reales o simuladas, permitiendo que pasen de la experiencia a la conceptualización.

Es un propósito de la Institución que los futuros docentes *“promuevan experiencias que permitan asumir la práctica como un trabajo en equipo que favorezca la elaboración y el desarrollo de proyectos”*.⁴

² Knowles, M, Elwood, H. y Swanson, R. (2001). *Andragogía, el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford.

³ Díaz Barriga, Angel (1984) *Didáctica y Currículo*. México, Nuevomar.

⁴ . http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci_lengua_resol_488_2015.pdf Pág 27.

En función de ese propósito, la asignatura contemplará un trabajo de campo a desarrollar durante la última unidad del programa.

Se utilizarán las siguientes estrategias:

One minute-paper

Será importante, principalmente en las primeras clases, como hoja de ruta, ya que se podrá lograr una evaluación diagnóstica del grupo, y permitirá detectar las dificultades y, por medio de un feed back, realizar estrategias para resolverlas. Ya que el objetivo no es solo analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes sino también el de enseñanza.

Consistirá en entregar al final de la clase dos preguntas: “ ¿Qué fue lo más importante que aprendiste en esta clase?”, y “ ¿Qué te resultó más confuso?”.

Modelo exposición-discusión

Este modelo se utilizará durante las primeras unidades donde se deberán trabajar más conceptos teóricos. Estará centrado en las relaciones con cuerpos organizados de conocimiento y no en información memorizada. El objetivo será organizar los contenidos y motivar a los estudiantes.

Siempre será acompañado de apoyos visuales, como gráficos, mapas, esquemas prediseñados, grillas, cuadros comparativos, cuadros sinópticos, etc. Este apoyo evitará la dispersión permitiendo organizar y estructurar el conocimiento.

Se tendrá especial cuidado en evitar que el estudiante sea un mero receptor pasivo durante la exposición. Por lo tanto, siempre se lo incentivará a participar y a desarrollar su capacidad de análisis, reflexión y espíritu crítico. Se utilizará siempre preguntas para monitorear la comprensión, dichas preguntas serán de tipo cognitivas, meta-cognitivas y epistémicas, para revisar los procesos cognitivos que emplean los estudiantes.

Trabajo en grupo

Desde las primeras clases se incentivará el trabajo en grupo, ya que uno de los objetivos de utilizar esta estrategia es favorecer el intercambio entre pares para estimular las tareas de aprendizaje. Las discusiones y opiniones divergentes que pueden surgir entre los estudiantes durante el tratamiento de un tema, generan un desequilibrio cognitivo, que ellos intentarán reparar maximizando sus estrategias cognitivas. En la búsqueda de acuerdos o en la argumentación sobre discrepancias se profundiza la comprensión de las teorías. El conflicto conceptual es un conflicto tanto interindividual como intraindividual. Por lo tanto, durante el trabajo podrán superar un conflicto interindividual por medio de la superación de conflictos intraindividuales.

El grupo ayudará a que desarrollen habilidades sociales que le serán útiles en el futuro ejercicio de su profesión. También creará en ellos un compromiso contractual en función de intereses comunes.

Se promoverá el trabajo en grupo a lo largo de toda la cursada. En la última unidad cuando los estudiantes realicen el Trabajo de Campo será útil el uso de la **Técnica del puzzle**, Esta técnica permite el aprendizaje cooperativo ya que cada estudiante solo conseguirá sus resultados sí y solo sí los otros también consiguen los suyos. Cada miembro tendrá una tarea independiente, pero que estará interconectada con la de los otros integrantes. El docente seleccionará el material, lo fragmentará y tutelaré el desarrollo de la tarea detectando inconvenientes y promoviendo su resolución.

Mediante la técnica ABPS (Aprendizaje Basado en Problemas) se promoverá la búsqueda, la reflexión y la investigación de nuevos contenidos, para que logren ser verdaderos constructores de conocimiento.

La tarea del docente durante el desarrollo de esta estrategia será la de tutor, preparador cognitivo o facilitador de aprendizajes. Diseñará el material y las consignas como disparadores de la investigación. Estará atento a los errores, desviaciones, defectos o excesos que se observen en el proceso. Pero los verdaderos responsables de la tarea serán los estudiantes.

Elaboración de supuestos prácticos

Durante la cursada se trabajará con supuestos prácticos, donde se presentarán situaciones problemáticas que servirán de centro organizador y contexto para el aprendizaje. Les permitirá a los estudiantes acercarse a la realidad de los hechos y poder aplicar los conocimientos teóricos que vayan adquiriendo. Favoreciendo en ellos la capacidad de razonamiento lógico, el empleo de técnicas analíticas, y la meta-cognición, ya que necesitarán autorregular su aprendizaje para resolverlo.

Favorece también el trabajo interactivo en el grupo y aumenta la motivación.

Lectura comprensiva y síntesis de artículo doctrinal

Las lecturas de la bibliografía, como, así también, los artículos investigativos o periodísticos, serán guiadas para favorecer la asimilación y retención de conceptos teóricos en unidades temáticas concretas.

Favorecerá la capacidad de análisis, síntesis, jerarquizando ideas y ordenando conceptos. Se pedirá que puedan hacer cuadros o mapas conceptuales. Las conclusiones serán compartidas entre todos los grupos.

EVALUACIÓN

La aprobación de la asignatura será el resultado de una serie de evaluaciones. La evaluación será formativa y continua, no se concebirá como instancia separada del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, está concebida como una acción pedagógica más. Esto permitirá la retroalimentación y la posibilidad de tomar conocimiento en todo momento de los avances y las dificultades. Siendo el estudiante responsable de su propio aprendizaje debe tener un rol central en el proceso de evaluación, el docente le brindará los objetivos y los criterios mediante los cuales será evaluado⁵. Está demostrado que el estudiante que hace uso de estos criterios logra incrementar su nivel de trabajo notoriamente.⁶

Instrumentos

Para lograr que la evaluación sea formativa será necesario emplear distintos y complementarios instrumentos de evaluación.

Evaluación diagnóstica

Realizada por el docente durante las primeras clases con el fin de conocer los saberes previos de sus estudiantes, y su funcionamiento cognitivo frente a la tarea. El resultado de esta evaluación será de utilidad para el docente para orientar la metodología y los contenidos.

Evaluación individual escrita

Dos instancias de evaluación más estructurada que consistirá en preguntas a desarrollar sobre los conocimientos teóricos. Incluirá también, la resolución de casos prácticos.

⁵ Anijovich, Rebeca. "La retroalimentación en la evaluación". En: *"La evaluación significativa"*. Buenos Aires, Paidós.

⁶ Brown, Sally y Glasner, A (2007). "Por qué evaluar de un modo innovador?". En: *"Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques"*. Madrid, Narcea.

Proyecto grupal

Comenzará al inicio de la última unidad. Para realizarlo el estudiante debe trabajar en grupo bajo la *“técnica de puzzle”*. Se evaluará el resultado individual de cada integrante y el resultado grupal. Se realizará una presentación escrita domiciliaria junto con una defensa oral dirigida al profesor y al resto de los estudiantes. Se evaluará la capacidad de búsqueda, selección y construcción de contenidos. Requerirá la utilización de niveles más profundos de comprensión y la aplicación de pensamiento crítico y creativo.

Evaluación continua del docente

El docente llevará un cuaderno de clases donde diariamente registrará información producto de la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su resultado tendrá la función de guía al docente para orientar futuras enseñanzas

Instancias de acreditación

Acreditación con promoción (sin examen final): Se deberá cumplimentar el 75 % de asistencia a clases. Aprobar en cantidad y calidad las dos evaluaciones parciales con una nota mínima de 6 (seis) puntos sobre 10 (diez) en cada una de ellas. La calificación final resultara del seguimiento integral de la asistencia a clase, de la aprobación, de los trabajos prácticos y de la aprobación d los exámenes parciales. Si no cumpliera con alguno de estos requisitos, automáticamente el estudiante pasará al sistema de acreditación con examen final. Cada evaluación parcial podrá se recuperada durante el desarrollo de la cursada. Cuando exista recuperatorio se considerará, a los efectos del promedio, solamente la nota del recuperatorio. Si la calificación obtenida en la instancia de recuperatorio fuera 6 (seis) puntos o más, el estudiante conserva el régimen de promoción sin examen final. Si la nota de recuperación es menor a 6 (seis) el estudiante se encontrará aún con la posibilidad de regularizar la materia y rendirla en instancia de examen final.

Acreditación con Examen Final: Se deberá cumplimentar el 60% de asistencia a clases. Aprobar en cantidad y calidad las dos evaluaciones parciales con una nota mínima de 4 (cuatro) puntos sobre 10 (diez) en cada una de ellas. Cada evaluación parcial podrá ser recuperada durante el desarrollo de la cursada. Cuando exista recuperatorio se considerará a los efectos del promedio, solamente la nota del recuperatorio. Para materias que se dicten en el segundo cuatrimestre el plazo es de tres años para rendir examen final, se contará a partir de la primera fecha de mesas de examen posterior a la regularización de la cursada (mesas de diciembre)

Acreditación con instancia de Debe TP: Si el/la estudiante no cumpliera con la cantidad y/o calidad de los trabajos prácticos e instancias de evaluación durante la cursada quedará en condición de “Debe TP” y tendrá los siguientes plazos para recuperar los contenidos pendientes de acreditación en mesas de examen final y poder rendir y acreditar la materia en instancia de final.

- Si la materia corresponde al segundo cuatrimestre tiene la opción de presentarse en los siguientes llamados de mesa de examen final correspondiente al segundo llamado de las fechas de diciembre y febrero-marzo a los efectos de rendir las instancias pendientes y acceder a condición de final y luego acreditar la materia. Tras aprobar la instancia de Debe TP el estudiante cuenta con los siguientes plazos para rendir la materia: Las cursadas correspondientes al segundo cuatrimestre cuentan con un plazo de tres años a partir de la

primera fecha de mesas de examen posterior a la finalización la cursada (mesas de diciembre). En caso de no cumplir con las instancias de recuperación requeridas se deberá recurrar la materia.

Acreditación de estudiante libre: Los/las estudiantes podrán optar por la condición de libre en los períodos de inscripción de materias anuales y/o cuatrimestrales (marzo y/o julio), respetando el Régimen de correlatividades respectivo. La validez de cualquiera de ambas opciones (ya sea la inscripción en marzo o en julio) se sostiene hasta marzo del ciclo siguiente. Los inscriptos en julio podrán rendir a partir de la fecha de agosto. Los/las estudiantes que ingresen a las carreras de grado deberán notificar su opción a la condición de libre en la inscripción general de marzo o julio. Si así no lo hicieren serán considerados alumnos regulares. El alumno que no pueda presentar su título de nivel medio en la inscripción de marzo no podrá rendir en esta condición en el turno de mayo ni en los turnos de julio y agosto. En caso de ser necesario, el estudiante que opte por rendir en condición de libre se comunicará con el profesor de la cátedra en la que se inscriba, con quien establecerá los requisitos para su evaluación de acuerdo con la que establece este reglamento. El estudiante no podrá revestir en ambas condiciones (regular y libre) simultáneamente para la misma materia. Podrán rendir en condición de “estudiantes libres” quienes, por razones de índole personal, decidan pasar a esta condición, en los momentos determinados con comunicación por carta al Director de Departamento y presentarlo a Secretaria de alumnos/as. Los exámenes libres serán indefectiblemente escritos y orales y se rendirán frente a tribunal de profesores. El examen abarcará el programa completo del curso previo con la bibliografía indicada. El examen escrito es eliminatorio y quedará archivado. El sistema de correlatividades establecido en cada uno de una de las carreras de grado rige también para los alumnos libres