

AÑO: 2010

ASIGNATURA: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE (Otros profesorados)

CARRERAS: PROFESORADOS DE FILOSOFÍA, HISTORIA Y LETRAS

PLANES DE ESTUDIO: 2000

Equipo de cátedra:

Prof. Susana Inés Fernández

Prof. Mónica Carmen Tolaba

794-10

Cantidad de horas de trabajo semanales: cuatro (4).

Régimen cuatrimestral

Breve fundamentación para la formulación de los propósitos orientadores.

Pensar y repensar una asignatura es una forma de volver a fundarla. Es siempre un recomenzar que sin embargo no puede negar su lugar como parte de un proceso: es entonces una reformulación desde la memoria, que tiene expectativa acerca de lo que está por venir.

Nuestra asignatura -Teorías del Aprendizaje O/P- forma parte del área de formación docente de todos los planes de estudio de profesorado de la Facultad desde 1992 y formalmente, su inclusión supuso la necesidad de que los futuros profesores contaran con una mediana comprensión acerca de las teorizaciones que los principales programas de investigación en Psicología han realizado sobre el aprendizaje.

Gilles Ferry define a la formación como *"un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o desarrollar capacidades... de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo..."* (1990: 52) Y algunas páginas antes había expresado: *"Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura"* (OC: 43).

La tarea de formación en las complejas sociedades actuales es de una naturaleza tal que los medios para lograrla se obtendrán -casi exclusivamente- en contextos sociales. Sin embargo sigue tratándose de un proceso individual que cada uno realiza sobre sí mismo y que nadie puede realizar por otro. En este sentido afirma Ferry: *"Una formación de formadores conduce a su punto extremo, la antinomia educativa fundamental: formar sujetos autónomos"*.

Como si esto no señalara ya un grado importante de complejidad en la situación de asignaturas como Teorías del Aprendizaje, lo que efectivamente acontece en el aula suele hacer presente aquella afirmación de Philippe Meirieu en Frankestein educador: *"...lo 'normal', en educación, es que la cosa 'no funcione': que el otro se resista, se esconda o se rebelde. Lo 'normal' es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye"*. (1998)

Como equipo de trabajo de la asignatura mantenemos constante la preocupación sobre los alcances de nuestra intervención en las trayectorias académicas de los estudiantes.

Con relación a ello consideramos que -en general- las llamadas *asignaturas de formación docente* tienen esta función bastante dificultosa de ser una especie de bisagra en la transición de estudiante a profesor. De *estudiante* real, en un aquí y un ahora, cuyas urgencias académica y vitales están lejos de pensar-se en el ejercicio de la docencia. De *profesor* que todavía no es, ni siquiera en el pensar-se.

Podríamos decir que el itinerario que va recorriendo el *dictado* de la asignatura está orientado por la tensión que se define entre unas demandas que proceden del *curriculum formal* y unas peculiaridades que se van gestando progresivamente en el *curriculum real*.

Así, en el marco de los respectivos planes de estudio y de sus fundamentos curriculares se construyen en parte los propósitos de la cátedra. Este sentido gira en torno a las "demandas de las Didácticas Especiales" de que las teorías del aprendizaje constituyan parte de los insumos necesarios para la enseñanza, entendiéndose que conocer las corrientes teóricas sobre el tema del aprendizaje es un aporte sustancial para la reflexión sobre la práctica de la docencia y la comprensión de los propios procesos de aprendizaje en el sentido en que lo indica Gimeno Sacristán (1988): "...ha de ser una de las bases fundamentales de la práctica pedagógica de forma inexcusable, y (...) tales bases tienen que integrarse en la propia teoría de la enseñanza", ya que en toda acción educativa subyacen siempre varias teorías que la sustentan.

En términos curriculares la asignatura tiende, no a formar expertos en el contenido sino a reflexionar sobre aspectos sustantivos de las principales corrientes psicológicas a fin de proporcionar herramientas que constituyan un aporte en el intento de comprender la complejidad de las prácticas educativas en general y de las escolares en particular.

Sin embargo, los estudiantes que cursan la asignatura se acercan a ella desde diferentes lugares y sentidos: para algunos es un *requisito* curricular para cursar las prácticas, otros se preguntan acerca de su necesidad y lugar dentro del plan de estudios... y de acuerdo con nuestra percepción, en la consideración de los estudiantes de los "otros profesados", los contenidos relevantes son siempre los de las asignaturas específicas y las asignaturas de formación docente constituyen -las más de las veces- *obstáculos curriculares* que hay que sortear lo más rápido y exitosamente posible para que no se lesione el *promedio general*.

La situación se complica -además- porque los estudiantes suelen tener expectativas que la asignatura no satisface, toda vez que esperan saberes prescriptos y prescriptivos que aporten soluciones prácticas -de aplicación más o menos inmediata- para resolver los problemas de la práctica. Y ya se ve con todo lo dicho hasta aquí: las profesoras estamos ocupadas en intentar resolver las dificultades de nuestra propia práctica.

Por otro lado, los profesionales que hemos elegido la educación como modo de vida, mantenemos la actitud de jerarquización de nuestros conocimientos que consideramos imprescindibles sobre la premisa fundamental de que -si bien el objeto a enseñar puede pertenecer al campo de la historia, de la filosofía, de la lingüística o de la literatura-, la profesionalidad inherente que está en juego es la de la docencia.

Gastón Bachelard nos advirtió hace tiempo acerca de lo que llamó el "*obstáculo pedagógico*" consistente en "*no comprender que el otro no comprenda*". En relación con esto, es probable que quien está dedicado a un determinado campo de conocimientos en el que experimenta pasión y placer, suela tener la falsa expectativa de que ese conocimiento despierta en todos el mismo interés, como si se tratara de un conocimiento intrínsecamente apasionante al que nadie puede resistirse una vez que ha tomado un primer contacto.

Y lo que ocurre es que aparece la temida pregunta de los estudiantes del profesorado: "*¿Para qué sirven las teorías del aprendizaje?*" a la que opusimos la consabida respuesta: "*son insumos necesarios a la hora de pensar la estrategia didáctica adecuada para que unos sujetos se apropien de unos contenidos...*" Hoy por hoy, no sabemos si es más temible la pregunta o la respuesta. En definitiva, un clisé elegante que para la mayor parte de nuestros estudiantes no significa nada sustancial por varios motivos:

1. Porque en su experiencia escolar no encuentran demasiados ejemplos de docentes preocupados por sus propias prácticas.
2. Porque están posicionados en su papel actual de estudiantes y no pueden concretar, en general, el esfuerzo por colocarse a sí mismos como futuros profesores.
3. Relacionado con los otros dos puntos: porque la meta actual es la obtención del diploma y todo lo demás, incluido "*aprender*", puede quedar para más adelante.

Todo esto nos fue guiando a la búsqueda de un sentido en términos de *curriculum real*, a replantearnos propósitos, ajustando y adecuando nuestras prácticas.

Algunas expresiones de Graciela Montes¹ cuando se refiere a *las ocasiones* nos resultaron inspiradoras para pensar en el potencial de las decisiones sobre la propia formación y de las oportunidades que como docentes brindamos a nuestros estudiantes. Montes dice: *"La ocasión (...) es una grieta en el tiempo, un ensanchamiento del horizonte, un nuevo punto de vista (...) es esa zona que nos permite desenmascarar aquello que discrimina y que no nos permite decidir sobre las ocasiones, sobre las oportunidades que nos damos y que estamos dispuestos a ofrecer..."* La ocasión... *"un brusca expansión del instante..."*, *"... una isla que obliga al agua del gran río fluyente a pegar un rodeo..."*, *"un pequeño brinco de libertad..."*

En este marco, hacer frente al desafío se va concretado en torno a generar la ocasión para que los estudiantes logren una apropiación lo más significativa posible de las *teorías*, puestas en acción a través de su relación con materiales bibliográficos variados y con las propias experiencias vitales.

De esta manera y cuando todo va bien, "Teorías del Aprendizaje O/P" se concreta en un frágil equilibrio entre ciertas prácticas más o menos tradicionales que pretenden asegurar que los contenidos de la materia sean "estudiados" -para cumplir con el curriculum formal- y una dinámica de taller de reflexión y ensayo de escritura que intenta propiciar la autoría del futuro profesor, como medio para hacer suyo el conocimiento a través de una recreación del pensamiento de los autores. Se trata de un *"sírvese usted mismo"* que tiene como única condición no olvidar cuál es la asignatura que se está cursando.

Entonces: si formarse para la docencia supone, entre otras cosas, construir un saber sobre la enseñanza que implica ciertas ideas acerca del aprendizaje, el compromiso que asume la cátedra -en el breve tiempo real del que dispone- es el de problematizar algunos marcos conceptuales que posibiliten un fundamento para la propia futura práctica y permita a los estudiantes reflexionar sobre sus experiencias e ideas luego de tantos años de educación formal.

Creemos que frente a los *"qué"* y *"cómo"* -a veces mecanizados- de la tarea del profesor, resulta importante comprender la importancia del *"para qué"* y reivindicar una orientación más personal del saber sobre las teorías del aprendizaje, armada ¿por qué no? a partir de retazos de experiencias, de lecturas, de escrituras... de ocasiones.

En síntesis, nos proponemos:

- Ofrecer los conceptos de distintos modelos psicológicos sobre aprendizaje, a través de diferentes estrategias que tiendan a posibilitar su comprensión al interior de los sistemas teóricos a los que pertenecen.
- Convertir las experiencias de clase compartidas en objeto de análisis a la luz de los conceptos de las teorías estudiadas para intentar visualizar su alcance explicativo y sus limitaciones.
- Propiciar una reflexión crítica respecto al papel de la Psicología como disciplina explicativa de los aprendizajes espontáneos y escolares, con relación a los de otras disciplinas.
- Ofrecer oportunidades de reflexión metacognitiva, como una posibilidad de profundizar la comprensión de lo sostenido por las diferentes teorías, vinculándolo con la formación de la autoconciencia.
- Indagar la relación entre las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje y la Didáctica, entendiendo esta relación como una construcción social e históricamente determinada.

¹ Profesora de Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y escritora.

- Ofrecer ocasiones y pistas para que los estudiantes realicen su propia búsqueda formativa para la docencia, ensayando la propia autoría.
- Generar un ambiente de trabajo cooperativo y participativo, que apele a interacciones respetuosas, aún en el disenso, y al ejercicio responsable de la libertad.

Los criterios de selección y organización de contenidos y bibliografía. Su fundamentación.

Sobre la base de los contenidos mínimos expresados en los Planes de Estudio, la selección de los contenidos rescata los principales programas de investigación en Psicología que se ocuparon del desarrollo y el aprendizaje.

Se intentará también problematizar alguno de los conceptos centrales con relación al aprendizaje, comenzando en esta oportunidad por el de *internalización*.

Los criterios para la selección y organización de la tarea.

Otra cuestión visualizada es la novedad que supone para nuestros estudiantes los primeros encuentros con los conceptos de las teorías psicológicas y con el tipo de problemas que éstas analizan. Salvo para los estudiantes más avanzados de la carrera de Filosofía (que son siempre los menos) los contenidos de Teorías constituyen una temática totalmente desconocida.

Teniendo en cuenta esto, una parte de la asignatura se organiza en torno a las exposiciones explicativas de las profesoras. Todas las "teorías" son presentadas a través de explicaciones organizadas en las cuales los conceptos son ubicados unos en relación con otros y definidos lo más claramente posible, al interior de los sistemas a los que pertenecen y luego, poco a poco, en relación comparativa con otros sistemas.²

Dice Bruner: "... el hecho de descubrir la forma de hacer que una cosa sea comprensible para nuestros menores es tan sólo una continuación del hecho de hacer que algo sea comprensible para nosotros mismos; que entender y ayudar a otros a entender son una misma cosa." (Bruner, 1988: 146)

Otra modalidad de trabajo que se utiliza es la realización de ensayos individuales y grupales, relacionado textos de la bibliografía específica entre sí o en torno a algún material articulador.

En este sentido, la literatura se convierte en un recurso de gran valor, lo cual fue advertido hace ya un siglo por Lev Vigotsky y recuperado permanentemente por Bruner.

El ensayo ofrece como principal ventaja la "materialización" de una parte del pensamiento que luego puede ser sometido a revisión y reelaboración. Podríamos fundamentar esta decisión en el "Postulado de la externalización" (Bruner, 1997: 50) Si bien, el elevado número de estudiantes hace que la corrección de este tipo de presentaciones sea muy laboriosa, la modalidad permite una aproximación a las perspectivas, estilos de trabajo, formas de comprensión (o no comprensión) de todos los estudiantes.

También se organizan trabajos grupales en el horario de clase práctica para compartir lecturas y para el intercambio de pareceres.

En síntesis, se pueden enumerar las siguientes opciones metodológico-estratégicas generales:

² Las clases son planteadas con intención de que se produzca una interacción entre los estudiantes y el docente; pero la participación de los primeros es muy esporádica.

- Exposición didáctica a cargo de la profesora.
- Encuentros interactivos de contrastación de hipótesis y elaboración de información.
- Realización de experiencias grupales variadas, con la finalidad de resolver problemas analizando los procesos de construcción de las situaciones conflictivas, y promover la reflexión y el debate.
- Trabajos individuales y grupales de integración y elaboración temática a modo de ensayo de autoría.
- Trabajo con guías de estudio.
- Propuesta de experiencias para la reflexión metacognitiva.

Los criterios para la evaluación.

Desde 1993 la asignatura se ofrece con la posibilidad de ser promocionada, razón por la cual la evaluación pretende ser un seguimiento pormenorizado del trayecto que describe cada estudiante en particular y el grupo en su conjunto.

El énfasis está puesto fundamentalmente en la superación de dificultades, en la valoración de los procesos de construcción a través de los cuales nos vamos apropiando del control de nuestros propios procesos y de nuestros propios comportamientos, haciéndonos cargo de los mismos como sujetos autónomos.

Con respecto a las instancias formales de evaluación que se requieren para la promoción de las asignaturas, se realizan tres *trabajos integradores*. Para promocionar se deben aprobar los dos primeros -siempre con una instancia de recuperación- y para regularizar se deben aprobar uno de los dos primeros y el tercero.

Con estas orientaciones generales, los requisitos formales establecidos para el cursado y aprobación son los siguientes:

Para promocionar: 80% de asistencia a clases.

100% de las propuestas de trabajo aprobadas.

Los dos primeros trabajos integradores aprobados

Elaboración y aprobación de un trabajo final integrador.

Coloquio final integrador.

Para regularizar: 80% de asistencia a clases.

80% de las propuestas de trabajo aprobadas.

Aprobados alguno de los dos primeros integradores y el tercero.

Para rendir en carácter de libre: Elaboración y aprobación de un trabajo integrador de los contenidos de la asignatura.

IMPORTANTE: La condición de libre no inhabilita para la solicitud de consultas. Se sugiere un acercamiento de los estudiantes a la cátedra para orientación.

Enunciación de los contenidos.

Tema 1

El primer laboratorio de Psicología Experimental de Leipzig (1879). Wundt y el uso de la introspección.

Conductismo y **Neoconductismo** (Watson y Skinner) como programas de investigación científica: objetivos y objeto. Supuestos epistemológicos. Método. Relación mente-cuerpo. Controversia naturaleza - educación. Concepción de aprendizaje. Papel del error. Limitaciones

Tema 2

El **Modelo de Procesamiento de la Información**: la metáfora del ordenador, versión fuerte y versión débil. Posibilidades para constituir una teoría de la mente y del aprendizaje. El problema de la adquisición de significados. Críticas y limitaciones.

Tema 3

La **Psicología Genética** (Jean Piaget): su origen epistemológico: objetivo y objeto. Opciones metodológicas: Psicogénesis, Interrogatorio Clínico Crítico, Análisis estructural, Método Analógico. La teoría de la adaptación: el modelo biológico y el modelo cognitivo. . Papel del error. Invariantes funcionales. Esquema y estructura. Los criterios de periodización. Concepto de sujeto epistémico. Invariantes estructurales.

Tema 4

El **Enfoque Socio-histórico** (Lev Vigotsky): objetivo y objeto. Los dominios del desarrollo y sus correspondientes principios explicativos: filogénesis, historia socio cultural y ontogénesis. El papel del trabajo con herramienta en la generación de cultura: lenguaje, mediadores y desarrollo psicológico. Descontextualización de mediadores y Ley Genética General del Desarrollo Cultural. La internalización. Zona de Desarrollo Real, Zona de Desarrollo Potencial y Zona de Desarrollo Próximo. Formación de conceptos: conceptos espontáneos y científicos. Análisis de las relaciones con los enfoques previamente estudiados. Algunos aspectos de la polémica Piaget-Vigotsky: relaciones entre pensamiento y lenguaje, relaciones entre desarrollo y aprendizaje.

Tema 5

La **Psicología Cultural** (Jerome Bruner): la evolución mediante prótesis. Los amplificadores de capacidades. El papel del lenguaje. Psicología, Cultura y Educación. Algunas conceptualizaciones iluminadoras de las prácticas: andamiaje, guiones y curriculum en espiral. Personalización del conocimiento, metacognición y autoconciencia. Postulados.

Tema 6

Problematización del concepto de **internalización**: la internalización como dominio y la internalización como apropiación. El poder y la autoridad.

Especificación de bibliografía por tema:

Tema 1:

CHADWICK, Clifton (1990): *Teorías del aprendizaje para el docente*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

HEIBREADER, Edna (1979): *Psicologías del Siglo XX*. Buenos Aires, Paidós.

HILL, Winfred (1980): *Teorías Contemporáneas del Aprendizaje*. Buenos Aires, Siglo XXI.

MARX, M. y W, Hillix (1983): *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

POZO, Juan I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.

Tema 2

DE VEGA, M. (1984): *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid, Alianza.

POZO, Juan I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.

Tema 3

AGENO, Raúl (1991): "La problemática del aprendizaje. Del tiempo cronológico al tiempo lógico. Dirección de Publicaciones U.N.R.

CASTORINA, J. A.y otros (1988): *Temas de Psicología y Epistemología Genética*. Buenos Aires, Tekné.

FERREIRO, E. y R. García (1978): "Presentación de la edición castellana" de *Introducción a la epistemología genética* de J. Piaget. Buenos Aires, Paidós.

PIAGET, J.: *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires, EMECE, sin fecha.

(1969): *Psicología de la Inteligencia*. Barcelona, Psique.

(1973): *Psicología y Epistemología*. Barcelona, Ariel.

(1976): *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires, Guadalupe.

(1984): *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Tema 4

ALVAREZ, Amelia y Pablo del Río(1990): Educación y desarrollo: La Teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo en *Desarrollo Psicológico y Educación,II*. Compilación de César Coll y otros. Madrid, Alianza.

CASTORINA, J. A. y otros (1996): *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.

GALPERÍN, P. (1976): *Introducción a la Psicología. Un enfoque Dialéctico*. Madrid, Pablo del Río.

POZO, Juan I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.

RIVIÈRE, A. (1994): *La psicología de Vygotsky*. Madrid, Aprendizaje Visor.

VIGOTSKY, Lev (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.

(1995): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Fausto.

WERTSCH, J. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Ediciones Paidós.

Tema 5

BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacios, Madrid, Morata.

(1997): *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje Visor.

(1998): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.

(2003): *La fábrica de historias*. México, F.C.E.

Tema 6

WERTSCH, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires, Aique.

