

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
CEFIEC

Psicología y aprendizaje

Sub-áreas de psicología del aprendizaje y de la adolescencia

**Informe sobre la asignatura en el marco de las carreras de profesorado
y la especificidad de las dos subáreas que la integran**

Presentado ante:

*Comisión de Carrera de los Profesores de Enseñanza Media y Superior;
Consejo Superior*

Subárea Psicología del aprendizaje

Prof. adjunta María Emilia Quaranta

Ayudante de primera Cecilia Acevedo

Subárea Psicología de la adolescencia:

Prof. adjunta Perla Zelmanovich

Abril de 2012

Psicología y aprendizaje. Sub-áreas de psicología del aprendizaje y de la adolescencia

¿Por qué dos sub-áreas y la pertinencia de dos perfiles docentes diferenciados?

Introducción

La materia Psicología y Aprendizaje está integrada por dos sub-áreas: psicología del aprendizaje y psicología de la adolescencia.

Forma parte de las primeras materias que cursan los estudiantes cuando ingresan a los diferentes profesorados, constituyéndose en un marco de referencia para pensar a los destinatarios de la enseñanza en la escuela media y superior con la complejidad que involucran los procesos de aprendizaje en los contextos sociales y culturales actuales, de allí la necesidad de contar con dos perspectivas muy específicas y claramente diferenciadas.

En el caso de la sub-área psicología del aprendizaje refiere a los procesos cognitivos involucrados en los aprendizajes de los estudiantes, mientras que la sub-área psicología de la adolescencia refiere a los aspectos subjetivos involucrados en la constitución de los adolescentes y jóvenes, en los que intervienen procesos inconscientes, ambos en tramas sociales y culturales particulares. Dadas las especificidades mencionadas, ambos espacios curriculares requieren de recursos docentes con formaciones diferenciales, siendo excepcional contar con profesionales formados para las dos áreas. Al involucrar a dos profesores se garantiza que estén presentes ambas áreas de conocimiento indispensables en la formación de los futuros profesores.

A continuación se ofrecen las razones en las que se fundamenta contar con dos profesores a cargo de la materia para abordar con la rigurosidad y los fundamentos necesarios las especificidades de cada una de las dos sub-áreas:

1. Sub-área “Psicología del aprendizaje” (informe elaborado por la profesora a cargo: **María Emilia Quaranta, Cecilia Acevedo)**

1a. Objeto de estudio

Psicología del aprendizaje es un espacio curricular que busca vincular a los futuros profesores con temas, problemas y teorizaciones del campo psicoeducativo –con focalización en los aspectos cognitivos- considerando la perspectiva de los alumnos y las particularidades que supone el aprendizaje escolar de contenidos específicos.

1b. Aportes específicos para la formación de los profesores

Un acercamiento a teorías y problemas abordados por la psicología educacional constituye una condición esencial para las prácticas de enseñanza que desplegarán los futuros profesores y un conocimiento de base imprescindible para establecer diálogo con las didácticas específicas. Habida cuenta de la reconocida relación entre las prácticas de enseñanza que se despliegan y las concepciones acerca del aprendizaje que se sostienen, resulta necesaria la apertura de espacios de una reflexión específica sobre estas últimas, reflexión instrumentada por herramientas teóricas pertinentes.

El desarrollo de todo el programa está atravesado por el propósito de caracterizar el aprendizaje escolar, con un tratamiento explícito de las demandas cognitivas específicas que genera la escuela y los cursos de desarrollo particulares que promueve. Se trata, en otros términos, de romper con miradas naturalizadas sobre el desarrollo y, en particular, sobre el aprendizaje escolar. Esa concepción naturalizada sostiene una visión escisionista del sujeto respecto de los contextos de los cuales participa, visión alimentada a su vez desde teorías e interpretaciones psicológicas que conciben unas condiciones para el aprendizaje como atributos de los sujetos considerados de manera aislada. Intentamos construir un posicionamiento crítico frente a estas concepciones desde una mirada situacional, que asuma las condiciones del sujeto jugando dialécticamente dentro de un entramado de condiciones contextuales.

1c. Abordajes conceptuales sustentados en disciplinas científicas específicas.

Se ofrece un tratamiento sistemático y accesible de una selección de enfoques psicológicos sobre los procesos de aprendizaje en función de su vigencia e impacto sobre las miradas que los profesores tienen sobre los sujetos de aprendizaje en contextos educativos *escolares* y sobre las prácticas pedagógicas mismas. Desde tal criterio, se abordan tres marcos teóricos: la perspectiva sociohistórica, la psicología y epistemología genética y la psicología cognitiva.

Asimismo, se abordan, a modo de ejemplos, dos problemas centrales a los que se ha dedicado la psicología educacional: las conceptualizaciones de los alumnos y el estudio de las interacciones en la clase. Si bien ambos temas serán retomados por las didácticas específicas, se propone aquí un tratamiento desde la perspectiva de la construcción del conocimiento por parte de los sujetos relativo a las condiciones y mecanismos cognitivos que explican dicho proceso. En el segundo de ellos, se plantean elementos de la construcción de conocimiento en el aula: los diferentes intercambios y su papel productivo desde el punto de las elaboraciones cognitivas advirtiendo los procesos comunes en distintos campos de conocimiento. Consideramos que se trata de insumos necesarios para comprender posteriormente su entrelazamiento con condiciones didácticas.

Los marcos referenciales de los diferentes contenidos abordados en Psicología del Aprendizaje están constituidos por teorías del desarrollo cognitivo y del aprendizaje consideradas desde problematizaciones sobre los procesos de apropiación de contenidos escolares en contextos de educación formal construidas por la Psicología Educacional con aportes de la sociología de la educación y la pedagogía.

1d. Perfil del docente a cargo de la sub-área

Licenciado/a en psicología, psicopedagogía o ciencias de la educación con formación en teorías del desarrollo y el aprendizaje, con una problematización del recurso a estos marcos a la hora de considerar la construcción de conocimientos ligados a contenidos disciplinares específicos en las aulas, con experiencia en investigación en el campo y acceso a discusiones actualizadas en psicología educacional.

1e. Abordaje metodológico durante la cursada y requerimientos para su eficaz desarrollo.

El desarrollo de las clases articula cuestiones teóricas y prácticas. Algunas actividades (por ejemplo, respuestas a guías de lectura, análisis de materiales aportados por la cátedra,

elaboración de glosarios, etc.) se realizan también de manera domiciliaria de modo de acompañar la lectura de la bibliografía que se indica y funcionar como “puente” entre una y otra clase. De esta manera, además, el equipo docente puede convocar a los estudiantes a prácticas de lectura y escritura específicas y acompañar los procesos que realizan los estudiantes, quienes –en su mayoría- no están familiarizados con textos de las ciencias sociales.

A lo largo de todo el cuatrimestre, los alumnos, en equipos, realizan un trabajo de campo consistente en una indagación sobre conceptualizaciones de grupos determinados de sujetos sobre temas a elegir por los estudiantes, según su área de especialización o de interés. (Se anexa el instructivo). El trabajo de campo tiene el propósito de analizar procesos de aprendizaje en relación con contenidos de las disciplinas específicas, la exigencia cognitiva que involucra el aprendizaje de un objeto de conocimiento, las concepciones implícitas que los sujetos ponen en juego así como analizar el lugar del “error” respecto de las ideas consideradas científicamente aceptadas. Este trabajo genera condiciones que permitan a los estudiantes establecer, llegado el momento, mejores articulaciones con las didácticas específicas para analizar posibles modos de intervención en el aula.

1f. El sentido de la sub-área a partir de las producciones de los cursantes.

Se presentan a continuación algunas reflexiones producidas durante la cursada. Las dos primeras surgen de un foro de discusión abierto a través del aula virtual donde la temática se concentraba en torno a la especificidad del aprendizaje escolar en cuanto a las regulaciones del dispositivo escolar y sus determinantes duros, la naturalización de la categoría de alumno y las trayectorias educativas.

(...) me sumo al debate: Terigi también menciona que “...las diferencias entre los individuos son producidas por la propia escuela en determinados casos, y que aun en los casos en que no es así, lo que importa es la manera en que las diferencias son delimitadas y significadas por la escuela...” (pág.32).

La escuela impone una manera de aprendizaje, por lo tanto también marca la manera de diferenciar quien se adapta y quien no a esta forma particular de aprendizaje. Si esto no fuese tan marcado, si por ejemplo no hubiese una gradualidad tan marcada la sobreedad no sería un problema. La escuela es quien se encarga de diferenciar a los individuos y de calificar su capacidad de aprendizaje, sin tener en cuenta que esta capacidad quizás no sea de aprendizaje en general sino de aprendizaje en el contexto particular que genera el sistema escolar (capacidad quizás también de aprender el oficio de alumno). De ahí el riesgo de caer en el modelo patológico individual y entender el fracaso escolar como responsabilidad del sujeto abstrayéndose de la situación.

Me pareció interesante la última sección en donde se presentan ejemplos para tratar de dar a entender que el riesgo educativo no proviene de propiedades de los sujetos sino de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar.

Estudiante, segundo cuatrimestre 2011, principio de la cursada.

Me sumo al debate, en general adhiriendo a la mayoría de sus comentarios, tal vez me gustaría agregar la importancia de la naturalización de la educación y de ciertas prácticas que conlleva, muy importantes a la hora de considerar el fracaso

escolar. Para nosotros es muy común ver crecer a un joven pensando en su escolaridad, simplemente porque es una cuestión cultural y "natural"; por ende hay ciertas formas específicas de desarrollo que el joven adquirirá en este contexto. Como cita Baquero: "[...] para ciertas perspectivas, lo escolar no constituye un mero contexto más para la producción de desarrollo y aprendizaje sino que resulta un contexto que produce formas específicas de desarrollo, de apropiación de usos de recursos simbólicos sofisticados, de regulación de las formas de uso del lenguaje, de variación en los modos de pensamiento, etc." (De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas, pág23)

Cuando hay chicos que no logran adaptarse al sistema educativo, tal cual es, y pasan a formar parte del índice de fracaso escolar, suele cuestionarse la capacidad del sujeto de aprender, cayéndose (...) en la falacia de abstracción de la situación, cuestionándose así la humanidad misma del sujeto.

Sería necesario, poder plantear un sistema educativo, que tuviera la capacidad de ser adaptable a cada sujeto, sin embargo, parece una cuestión bastante complicada, lo que no dice que sea imposible. Tal vez un poco de la responsabilidad recae en nosotros como docentes tratando de que estos jóvenes, que en el sistema actual "fracasarían" puedan sentirse incluidos y participar activamente del mismo hasta que aparezca uno mejor.

Estudiante, segundo cuatrimestre 2011, principio de la cursada.

Los fragmentos que se presentan a continuación forman parte del desarrollo y análisis del trabajo de campo realizado durante la cursada donde los estudiantes indagaron concepciones relacionadas con la correlación entre fuerza y velocidad. Para ello realizaron una encuesta entre dos poblaciones distintas, una de nivel medio y otra en el Ciclo Básico Común, y formularon una entrevista clínica.

Vemos que se mantiene arraigada fuertemente la idea de que una fuerza constante implica un movimiento constante, donde movimiento constante hace alusión a la velocidad del cuerpo. Observamos tanto en la entrevista como en las encuestas, que los sujetos consideran que la fuerza que implica movimiento, no es causal de aceleración, asociándola directamente con la velocidad y que la disminución de la velocidad está relacionada muy estrechamente con la fuerza de rozamiento, sin tener en cuenta otras. Esta tendencia a pensar que es necesario que actúe una fuerza para que haya movimiento, puede deberse a que en la realidad es muy difícil llegar a esa situación (en todas las situaciones cotidianas actúan el peso y el rozamiento), es un modelo ideal, que rompe con muchos esquemas cotidianos, y es muy difícil de "creer" (porque es difícil de ver) y asimilar. En la entrevista se percibe que el sujeto encuentra cierta relación entre el peso y el rozamiento, y que el primero tiene la capacidad, en ciertas ocasiones, de frenar el movimiento. En este caso en particular, al actuar el peso en forma vertical (...) no influía de ninguna manera con el movimiento horizontal, a diferencia de la tercera situación, con el tiro vertical.

(...) Como habíamos mencionado antes, comprobamos efectivamente que los chicos no comprenden del todo la noción de fuerza normal. Se puede observar que no están seguros de qué es y por qué se genera. Parecen estar seguros de que, en la situación más común, la de un objeto sobre una superficie horizontal, la normal es provocada de alguna manera por el peso y que su sentido es

ascendente. Pero cuando los sacamos de esa situación, entran en conflicto y no pueden deducir si es acertado dibujarla y para qué sentido hacerlo. (...) Podríamos pensar que esto se debe a que la fuerza normal, cuando es presentada en la clase, se explica con un objeto sobre una mesa horizontal, repitiendo fuertemente que tanto la normal como el peso son un par acción - reacción que van juntos. Eso, podría causar que los chicos tengan la necesidad de colocarlas juntas y ambas en sentidos opuestos. Cuando se encuentran con situaciones de plano inclinado o curvas, donde el peso no es perpendicular a la superficie, entran en conflicto. Al cambiar el plano horizontal al vertical o curvo, intuyen que algún cambio deben hacer en el par de acción, pero no saben cómo hacerlo. Esto es una muestra clara de que no aprendieron el concepto, sino que “automatizaron” que la fuerza normal está, y es necesario ponerla para que esté bien resuelto el problema, aunque no terminan de entender qué es, y por qué se manifiesta.

Observamos que la fuerza peso aun genera ciertos inconvenientes. Aunque la noción de tal fuerza es algo que aprenden desde incluso antes de tener un curso de física, más por la vía del sentido común, no comprenden qué cosa la genera y que la tierra está involucrada en ello, ésta fuerza es una de las más “conocidas”, ya que está presente en el ámbito cotidiano. Suele generar conflicto porque todos vemos que las cosas caen al piso siempre, sin saber por qué, y en el día a día se van formando diferentes concepciones sobre este hecho para explicar una realidad muy inmediata. (...)

Para finalizar queremos dejar planteado que son varias las dificultades para cambiar el modelo alternativo por el científico. En primer lugar la física Newtoniana no es tan sencilla como se la quiere hacer parecer, requiere por lo menos de tres cuestiones: la interpretación física de que la aceleración es un cambio en la velocidad, la representación vectorial de la velocidad que posibilita indagar sobre su cambio, e incorporar el modelo newtoniano que implica identificar interacciones entre cuerpos y la interacción total actuando sobre el sistema en estudio. En segundo lugar, requiere estructurar una concatenación lógica de enunciados, que se sostienen en el modelo y en la información que se sustrae de la situación problemática. Finalmente, el hecho de que las situaciones problematizadas sean idealizadas nos pone en contradicción permanente con la empiria cotidiana.

Una vez finalizada la Investigación nos dimos cuenta de la complejidad del tema (...).

Trabajo de campo, segundo cuatrimestre de 2011.

2. Sub-área “Psicología de la adolescencia” (informe elaborado por la profesora a cargo: **Perla Zelmanovich)**

2a. Objeto de estudio:

La condición adolescente de los estudiantes de nivel secundario y su tránsito hacia una condición de jóvenes-adultos en el nivel superior, en el marco de las culturas generacionales actuales y de las transformaciones sociales y tecnológico-científicas que inciden de manera directa en el vínculo con los adultos y específicamente en el vínculo educativo. Se trata de abordar el “sujeto del aprendizaje” desde una caracterización que excede los aspectos

cognitivos, que no es estática ni esencialista, en tanto que parte de considerar su constitución en una trama de relaciones familiares, sociales y culturales en marcos institucionales particulares.

2b. Aportes específicos para la formación de los profesores en escuelas medias:

Brinda herramientas para afrontar las dificultades que se presentan cotidianamente en el aula para abordar la enseñanza y los aprendizajes, relacionadas con:

- *Las características propias de la condición adolescente que tienen su correlato en el modo de estar en las aulas:* necesidad de desafiar al adulto y de contar con él al mismo tiempo; necesidad de contar con objetos culturales (sustentados en contenidos relevantes de las asignaturas escolares) que brinden satisfacciones sustitutivas para afrontar las transformaciones corporales y psíquicas propias de la pubertad, que se tramitan y canalizan durante el período en que transcurre la adolescencia a través de producciones simbólicas y culturales; las necesarias identificaciones entre pares y con adultos que portan ideales con valor social y cultural que puedan entrar en diálogo con los que portan los adolescentes; los avatares de los procesos de responsabilización por los propios actos como presupuesto de salida de la condición adolescente.
- *Los problemas emergentes de las condiciones actuales en las que transitan las adolescencias con sus particularidades según sectores sociales:* las segregaciones al interior de los grupos; las impulsividades y dificultades para aceptar las regulaciones que impone la escuela, la compulsión a consumos diversos entre las que se destacan las sustancias tóxicas y los objetos tecnológicos (celulares que interfieren en el trabajo del aula); la aparente apatía y desinterés generalizados, los efectos de espectacularización de la intimidad, en particular lo referido a las sexualidades; las problemáticas de género; la estigmatización social de los jóvenes; lo que se presenta como una apatía y desinterés generalizados por los contenidos que se imparten en la escuela; la dificultades para situarse en un horizonte laboral o académico como destino de salida de la escuela media.

2c. Abordajes conceptuales sustentados en disciplinas científicas específicas:

El objeto de estudio y las problemáticas específicas descriptas en los apartados 2b y 2c, requieren de marcos conceptuales específicos que estudian:

- *Los procesos de constitución del sujeto adolescente* en el marco de sus relaciones con el mundo social y de sus representantes adultos, entre los que juegan un lugar estratégico los profesores.
- *Las nuevas culturas juveniles* y su incidencia en las relaciones generacionales.
- *Las consecuencias subjetivas de las transformaciones sociales, culturales y científico – tecnológicas* y su incidencia en la adolescentización de los adultos, en las fugas anticipadas al mundo adulto por parte de los adolescentes o en la prolongación de la condición adolescente, según sectores sociales y contextos culturales.
- *El vínculo educativo en las coordenadas socio-culturales actuales* y la necesidad de su reinvenición permanente tomando como recurso el concepto de transferencia, que sitúa la

relevancia que tiene el objeto de conocimiento del que se ocupan la subárea Psicología del aprendizaje y las didácticas específicas.

Las **disciplinas científicas** que proveen los marcos conceptuales específicos, con una perspectiva transdisciplinaria son:

- La antropología que estudia las culturas generacionales y juveniles.
- El psicoanálisis aplicado al campo de las prácticas socio-educativas.
- La sociología que estudia la relación entre cambio cultural y cambio subjetivo.
- Las corrientes pedagógicas, en particular la pedagogía social, en sus articulaciones con las tres disciplinas precedentes.

Dada la complejidad de las variables intervinientes en el objeto de estudio, los aportes de las mencionadas disciplinas se ponen en relación en el dictado de la sub-área, a partir de una perspectiva transdisciplinaria.

2d. Perfil del docente a cargo de la sub-área

- Licenciado/a en psicología con formación y experiencia específica en la clínica con adolescentes y jóvenes, en el campo de las prácticas socio-educativas. Acceso al estado del arte en las investigaciones específicas sobre los temas que aborda la sub-área.

2e. Abordaje metodológico durante la cursada y requerimientos para su eficaz desarrollo.

Desde el punto de vista metodológico la materia se propone producir en los futuros profesores una posición sensible y consustanciada con las condiciones y problemáticas adolescentes, para operar una distancia crítica con respeto a los discursos sociales estigmatizantes y patologizantes sobre los adolescentes, y que contribuya a advertir las potencialidades que tiene el trabajo con los contenidos de las disciplinas que ofrecen las carreras de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, para las nuevas generaciones de argentinos.

Para ello se encara un seguimiento singularizado de cada cursante de la materia, partiendo de las representaciones que tienen con respecto a los adolescentes actuales, para operar nuevas lecturas sobre los mismos a partir de los contenidos que se ofrecen que involucra un acercamiento a los contextos escolares específicos (a través de producciones video-filmadas, de entrevistas a estudiantes y profesores, de análisis de situaciones de aula, entre otros).

Ello supone correcciones de tres producciones (TP1, 2 y 3) de cada estudiante, que permitan seguir la evolución de sus representaciones. Dado que el volumen de estudiantes que se inscriben ascienden a un promedio de entre 70 y 90 alumnos por cuatrimestre, se considera necesario contar con al menos un ayudante que colabore en el seguimiento de los trabajos (los confirmados para cursar en el primer cuatrimestre de 2012 ascienden a cincuenta).

2f. El sentido de la sub-área a partir de las producciones de los cursantes

Presentamos a continuación algunos recortes de producciones e intercambios con los alumnos del 2º cuatrimestre de 2011 al finalizar la cursada, que buscan ilustrar las consideraciones desplegadas en los ítems precedentes a partir de sus efectos. Se trata en todos los casos de sus reflexiones finales. Se puede advertir a partir de los testimonios, algunos de los problemas involucrados en la tarea cotidiana de los docentes, como malestar, angustia, miedo de trabajar con adolescentes, etc. y su relación con otros problemas de impacto en otra escala como los vinculados al ausentismo docente, a las enfermedades, al bajo ingreso a este tipo de carreras, etc. Están a disposición los trabajos completos así como una muestra más amplia de los mismos:

sus clases son de mucha utilidad, frases como: "el deseo empieza por casa" y "al chico lo recibimos, al alumno hay que construirlo" y otras mas, vienen conmigo a cada aula y hacen que la selva sea menos selva. El título de mi escena, finalmente fue "como enlazarlos y no renunciar en el intento" pero peleaba con otro, "cómo enlazarlos y no licenciar las horas en el intento"; ambos me parecían acordes a lo que quería reflejar; mas de una vez pensé en licenciar las horas de ese curso en particular. Extraño sus clases, jamás me ausenté a ninguna, sus clases me daban equilibrio, ese equilibrio que la selva me sacaba. Sus clases hicieron que la selva fuera menos selva y que yo deje de caminar en horizontal y emprenda montañas empinadas cuesta arriba. Sin embargo siempre me hizo ruido, el tema de el vinculo con el pibe, como cuidar tanto el vinculo con uno, cuan complicado me es cuidar mis 120 triángulos [hace referencia a una conceptualización trabajada que permite leer el vínculo educativo desde la perspectiva de la pedagogía social] en el cole, 120 pibes, son 120 triángulos que no deben cerrarse por la base, es demasiado.

Otra cosa que usted me alivio, yo creí q me enfrentaba a cada pibe, eso angustia, es un gran alivio notar que me enfrento a un lazo, suena mucho mas inofensivo, y mas sabiendo que yo soy la que cree el lazo; entonces solo me enfrento a un vinculo que creé; eso no me angustia. muchas gracias por enseñarme cómo hacer para que la selva sea menos selva. (este es otro buen título para mi trabajo).

Intercambio por correo electrónico tras la finalización de la cursada y ante la elaboración del TP N° 3(diciembre de 2011).

En base a la situación educativa seleccionada y las preguntas rectoras planteadas inicialmente a lo largo del trabajo se fueron escogiendo conceptos tratados en el transcurso de la materia que fueran adecuados a la hora de pensar la escena. Los interrogantes dividieron el análisis en dos líneas. En la primera, tratando conceptos que permitieran entender las dinámicas grupales en la adolescencia, concluyendo que los mecanismos de identificación juegan un rol principal en la consolidación del adolescente como sujeto y como objeto social. A su vez, dentro del marco de la dinámica de grupos también se analizaron la lógica del todo y del no todo, lo cual brindo un marco conceptual interesante que permitió realizar un estudio mas profundo del grupo de alumnos en cuestión y brindo herramientas para entender mejor el comportamiento de los adolescentes en relación con sus pares y en relación con la regente en la escena educativa seleccionada. En la segunda parte, se enfatizo en la construcción de la autoridad en el ámbito educativo, iniciando el análisis a partir de conceptos planteados en la teoría de los cuatro discursos que permitieron ver a la autoridad como una relación, en la que se requiere de un lazo social entre las partes involucradas. En un segundo

nivel de análisis se tomaron conceptos del modulo VI que permitieron introducir la importancia de la concepción del alumno como sujeto asociado al saber-hacer, esto permite que se generen mecanismos de transferencia entre los agentes y los sujetos de la educación los cuales son fundamentales en la consolidación de una relación de autoridad.

Finalmente como reflexión personal, considero que es importante lograr ver al vínculo educativo como una relación dinámica de retroalimentación entre las partes donde tanto los profesores como los alumnos se encuentran inmersos en un clima común en el cual no solo el docente es fuente de saber sino que los alumnos también contribuyen en algún punto al saber del educador. Creo que es así, que se podría llegar a una visión más amplia donde el saber ya no es visto como una pila de contenidos que deben ser recordados sino como una *construcción* que debe ser actualizada continuamente. Siendo dicha actualización dependiente del aporte activo y la implicancia de todos los sujetos que conforman el ámbito educativo.

Conclusiones del TP3 titulado: El adolescente: La dinámica de grupos y la relación de autoridad en el ámbito educativo (diciembre de 2011)

Este es un ejemplo de cómo podría hacer la profesora de física para articular, como anteriormente había mencionado, su deseo de que Cecilia aprenda física con el deseo de ella de dibujar. Esto se puede trasladar a todas las disciplinas. Quisiera señalar también que puede ser que no de resultado, es imposible transferir todo y con cada uno de los alumnos. El educar es para Freud una de las profesiones imposibles, “es imposible educarlo todo”. Como docente hay que tratar de no caer en la nostalgia de pensar que en otros tiempos era más fácil, que la autoridad se respetaba como tal y ejercer la docencia (con un grupo bastante homogéneo) se podría decir que era una tarea sencilla. Hoy lidiamos con grupos heterogéneos, con marcadas desigualdades sociales, crisis de la autoridad, violencias, segregaciones, apatía, avance tecnológico, etc. Es un trabajo laborioso pensar la disciplina desde otra perspectiva para adecuarla a 30 deseos particulares (un promedio de adolescentes por curso), sin embargo hay bastantes cosas en común en los intereses de los adolescentes de la época actual. Es tarea futura investigar acerca de eso para poder sistematizar, cómo era en épocas anteriores, otro tipo de enseñanza de cada una de las disciplinas. Creo que con un poco de creatividad se pueden vencer los obstáculos. No obstante considero que el dispositivo educativo de hoy en día tiene que modificarse en un futuro no muy lejano para que esto pueda ser posible, pero mientras tanto hay mucho por hacer.

Reflexiones finales en el TP3 titulado: LA DOCENCIA: UNA NUEVA PROFESION (diciembre de 2011)

A modo de cierre:

En el informe hemos abordado la especificidad de cada una de las sub- áreas y en consecuencia, el requerimiento de tratamientos disciplinares y metodológicos que atiendan a sus particularidades. A continuación, mencionaremos orientaciones comunes a ambas, algunas de las cuales pueden inferirse del texto que antecede y muchas de las cuales se comparten con las materias del bloque pedagógico.

Cabe señalar la importancia de encarar investigaciones que contemplen los aspectos involucrados en ambas subáreas, articulados a campos de enseñanza específicos. Se trata de un abordaje que encuentra vacancias en las investigaciones de las que se dispone actualmente. No se dispone de estudios sobre los sistemas conceptuales, donde se considere a su vez la incidencia de factores cognitivos y de índole

subjetivo (angustias, miedos, con efectos de anorexias cognitivas, entre otros) que dificultan la posibilidad de que se ponga en juego el pensamiento hipotético deductivo para el aprendizaje de contenidos específicos, en estudiantes de nivel secundario y superior.

La necesidad de considerar estos temas en la formación surge de las condiciones recientes de obligatoriedad de la escuela secundaria y de la promoción de los estudios universitarios para sectores más amplios de la población, lo cual requiere de profesores que puedan afrontar los nuevos desafíos y *permanecer* en el sistema.

Dado que ambas subáreas realizan un seguimiento particularizado de las producciones de los estudiantes y que cada sub-área cuenta cada una con un promedio de entre 70 y 50 estudiantes por cuatrimestre, resulta indispensable contar con dos ayudantes que acompañen las producciones escritas de cada parte de la materia, con perfiles afines a los señalados para cada una de las sub-áreas.

Índice

Introducción	Pág. 2
1. Sub-área “Psicología del aprendizaje” (informe elaborado por la profesora a cargo: María Emilia Quaranta y Cecilia Acevedo)	Pág. 2
1a. Objeto de estudio	Pág. 2
1b. Aportes específicos para la formación de los profesores	Pág. 2
1c. Abordajes conceptuales sustentados en disciplinas científicas específicas.	Pág. 3
1d. Perfil del docente a cargo de la sub-área	Pág. 3
1e. Abordaje metodológico durante la cursada y requerimientos para su eficaz desarrollo.	Pág. 3
1f. El sentido de la sub-área a partir de las producciones de los cursantes.	Pág. 4
2. Sub-área “Psicología de la adolescencia” (informe elaborado por la profesora a cargo: Perla Zelmanovich)	Pág. 6
2a. Objeto de estudio:	Pág. 6
2b. Aportes específicos para la formación de los profesores en escuelas medias:	Pág. 7
2c. Abordajes conceptuales sustentados en disciplinas científicas específicas	Pág. 7
2d. Perfil del docente a cargo de la sub-área	Pág. 7
2e. Abordaje metodológico durante la cursada y requerimientos para su eficaz desarrollo.	Pág. 7
2f. El sentido de la sub-área a partir de las producciones de los cursantes	Pág. 8
A modo de cierre	Pág. 10