



Ministerio de Cultura y Educación
Universidad Nacional de San Luis

(Programa del año 2019)

Facultad de Psicología

Departamento: Formación Básica, General y Complementaria

Area: Modelos Teóricos

I - Oferta Académica

Materia	Carrera	Plan	Año	Período
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	LIC. EN EDUCACION INICIAL	ORD. 10/11	2019	1° cuatrimestre

II - Equipo Docente

Docente	Función	Cargo	Dedicación
CHADES, MARIO ABRAHAM	Prof. Responsable	P.Adj Exc	40 Hs
BOWER, NILDA LORENA	Responsable de Práctico	JTP Exc	40 Hs
BARRAULT, ELSA SUSANA	Auxiliar de Práctico	A.1ra Simp	10 Hs
MARNETTI, RENZO EMANUEL	Auxiliar de Práctico	A.1ra Exc	40 Hs

III - Características del Curso

Credito Horario Semanal				
Teórico/Práctico	Teóricas	Prácticas de Aula	Práct. de lab/ camp/ Resid/ PIP, etc.	Total
2 Hs	2 Hs	Hs	Hs	4 Hs

Tipificación	Periodo
C - Teoría con prácticas de aula	1° Cuatrimestre

Duración			
Desde	Hasta	Cantidad de Semanas	Cantidad de Horas
13/03/2019	22/06/2019	15	60

IV - Fundamentación

El presente programa constituye una guía fundamental para las alumnas y los alumnos que transitarán la asignatura en el transcurso del primer cuatrimestre del 2019, del segundo año de la carrera Educación Inicial. La Psicología Educacional constituye una parte importante en la formación profesional de quienes han decidido inscribir su labor profesional en el campo de la educación. En este sentido, la asignatura aporta a las futuras Licenciadas y a los futuros Licenciados en Educación Inicial una serie de conocimientos, métodos y herramientas que les permitirá comprender y tomar decisiones respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La función y finalidad primordial de la Psicología Educacional es de naturaleza proactiva, es decir que no sólo busca remediar situaciones problemáticas o superar dificultades de aprendizaje una vez producidas; sino más bien y fundamentalmente, está dirigida a prevenir problemas y a facilitar el desarrollo. Los contenidos de la asignatura buscan promover, acaso, una ética educativa psicológicamente orientada. Recordemos que el término moral se refiere al precipitado de preceptos, valores transmitidos inter-generacionalmente en una cultura, mientras que la ética supone la reflexión sobre estos valores. De este modo, nuestra perspectiva es una constante invitación a la reflexión sobre distintas situaciones educativas y de ningún modo supone un moral analítica que busca culpabilizar a los docentes por sus actos u omisiones. En principio, la asignatura busca impulsar a las futuras licenciadas y licenciados una vez más, a hacerse la pregunta por la legitimidad de su deseo de enseñar. ¿Qué las causa en ésta tarea? ¿Por qué la infancia? Revisar las concepciones que poseen como aprendientes, respecto a lo que es aprender ¿Qué es un niño?, ¿Qué es educar?, etc. En definitiva provocar una serie de interpelaciones que les permita situar cuál es la concepción de Sujeto que sustentará sus

prácticas. La pregunta por la concepción de sujeto, supone también la interrogación por qué es aprender y qué es la inteligencia. Muchas veces, el abordaje teórico de los contenidos nos obliga separar en unidades el tratamiento de los aportes del Constructivismo de los del Psicoanálisis. El resultado final es que se tienda a opacar alguno de ellos, a crear la concepción de que el sujeto es exclusivamente razón y que lo afectivo sólo se manifiesta cuando tenemos problemas de aprendizaje. El encuentro con experiencias concretas de aprendizaje muestra a las claras que esto jamás sucede así y que lo racional se entrama con lo afectivo al punto de ser inseparables. Entender que el sujeto se desarrolla en un proceso espiralado y siguiendo una secuencia no debe hacernos caer en una perspectiva excesivamente centrada en la cronología. Pensar estrictamente en los tiempos del desarrollo involucra el riesgo de la sobrexigencia, con la consecuencia habitual que de ello resulta, que es la sobreadaptación. Consideramos que la Psicología Genética constituye una herramienta central en la formación del docente inicial, sólo si no se la radicaliza. El y la docente deberían, entonces, poder ubicar aquellos hitos fundamentales del desarrollo, que marcan un cambio en la cosmovisión del niño y desde allí operar. Servirse de la genética a costa de no someterse. El reconocimiento de los logros evolutivos, que a lo largo de su desarrollo un niño o una niña puede alcanzar permitirá al docente o a la docente inicial ubicar su posición como enseñante (Fernandez, 1987). Que un niño o niña pueda o no cuidar de su cuerpo, solicitar o no ser alimentado, comunicar sus sensaciones térmicas, controlar o no sus esfínteres, atender sus necesidades corporales y emocionales, es decir: automatizarse, definirá la posición que el docente o la docente deba asumir. Y aunque se diga que lo esperable es que en el jardín de infantes estos hitos estén ya alcanzado, nada debe impedir al docente o la docente recomponer su posición y actuar desde un “rol maternante”, sólo si la singularidad del niño o niña así lo requiere. Si el niño o niña ha recibido los cuidados necesarios, en los momentos que los requería habrá podido consolidar la “confianza básica” (Winnicott, 1984). Sin embargo, esto no quiere decir que la confianza quede consolidada de una vez y para siempre; toda vez habrá situaciones que puedan movilizar inseguridades y requieran de un otro que, a través de su disponibilidad corporal, su decodificación emocional y sus verbalizaciones permitan hacer llevadero esos momentos y reconstituyan la confianza. Sólo si existe un marco de confianza y seguridad el niño podrá aventurarse en placer de aprender contenidos, reconocer sus derechos y obligaciones en el mundo circundante y el y la docente asumir, como señala Dolto (1988) una función paternante. En consecuencia, la posición del y la docente de nivel inicial debe ser dinámica, además de variar entre la posición de aprendiz y enseñante, como señala Alicia Fernandez; deberá oscilar en un rol maternante o paternante según lo requiera la situación o la peculiaridad del niño. En síntesis podemos decir que la Psicología educacional constituye una herramienta para las licenciadas y los licenciados en el jardín maternal en tanto brinda elementos para pensar como se produce la introducción del niño en el orden de la cultura. En este sentido procura hacer transitable en el niño, el camino que va desde la dependencia absoluta al otro materno a una dependencia más relativa a los otros sociales. Este otro social, será la trama institucional que le brindará al niño un sostén y un marco ordenador que le pondrá coto al puro desorden de las pulsiones. Sin embargo, en algún momento deberá poder distinguirse de ese orden y desde la periferia hacer su camino, es decir ser autor de su propio pensamiento. El orden institucional, en principio le permite al niño la separación de la madre como ente que aporta todas las satisfacciones y lo introduce en la lógica del “no todo es posible”. En este punto la docente, desde su rol hará posible ese paso. Solo así tendremos sujetos donde sólo había un ser.

V - Objetivos / Resultados de Aprendizaje

- Conocer cuál es la incidencia de fenómenos psicológicos en la constitución del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Reconocer la importancia de la constante interacción entre los procesos intelectuales y afectivos.
- Desarrollar una actitud de permanente búsqueda e investigación de nuevos recursos tanto materiales como de formación que les permita posicionarse como profesionales en el rol.
- Comprender la relevancia del lugar que ocupa el docente y la docente de nivel inicial en el desarrollo del psiquismo y la necesidad de asumir una posición, orientadas desde una perspectiva ética y de promoción de la salud.
- Reconstruir el concepto de aprendizaje como un proceso que se organiza en una reciprocidad permanente entre enseñante y aprendiz.

VI - Contenidos

UNIDAD I: PSICOLOGÍA EDUCACIONAL EN EL NIVEL INICIAL. Psicología Educacional. Delimitación del campo. Funciones y alcances. Áreas de intervención e investigación. Psicología Educacional y Educación Inicial. El aprender, la reconstrucción histórica y la constitución del sujeto autor.

UNIDAD II: LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE (1° Parte: Piaget). ¿Qué es el

Constructivismo? Perspectiva epistemológica. Desarrollo y aprendizaje según la teoría de Piaget. El rol docente a la luz de estos aportes teóricos.

UNIDAD III: LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE (2° Parte: Vigotsky). La teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas de Vigotsky. Perspectiva epistemológica. Desarrollo y aprendizaje. El rol docente a la luz de estos aportes teóricos

UNIDAD IV: LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE (3° Parte: Bruner). El enfoque culturalista de Bruner. Perspectiva epistemológica. El rol docente a la luz de los aportes.

UNIDAD V: LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE (4° Parte: Ausubel). La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Perspectiva epistemológica. Aprender significativamente. El papel del docente.

UNIDAD VI: APORTES DE LA TEORÍA PSICOANALÍTICA AL APRENDIZAJE. Aprender y enseñar desde el psicoanálisis. Las primeras experiencias como fundantes del modo de aprender. Escenas paradigmáticas del aprender. Las experiencias corporales como fundantes del aprendizaje. Aprender y enseñar, procesos saludables y a veces no saludables.

UNIDAD VII: EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EN EL APRENDER ¿Qué es la inteligencia? La visión constructivista y las inteligencias múltiples. Una mirada psicoanalítica sobre la inteligencia.

VII - Plan de Trabajos Prácticos

INTRODUCCIÓN

La elección de los tres temas que componen este plan de trabajos prácticos surge de una serie de dificultades, que a lo largo de algunos años hemos detectado en la formación de las alumnas y alumnos de educación inicial. Más allá de intentar resolverlas, intentamos dejarlas planteadas con la finalidad de generar preguntas que movilicen a la búsqueda de posibles soluciones. Desde nuestro punto de vista, la primera dificultad que observamos en el alumnado es el difuso reconocimiento de las implicancias subjetivas que supone la tarea de la educación de la infancia. Muchas veces, resulta difícil ubicar los motivos que les impulsaron en ésta actividad, como si existiera una disociación entre su deseo y la vocación por la docencia. Otra problema, este de carácter teórico, pero no de menor incidencia en las prácticas es la disociación entre el pensamiento y el afecto, la historia, el deseo; determinantes de orden inconsciente que actúan a la hora de aprender y de enseñar. Existe una tendencia a opacar lo afectivo, como si se tratara de un reino desconocido y escabroso que siempre resulta conveniente soslayar. El modo de trabajar dichas temáticas será impulsando a las alumnas y los alumnos a observar y observarse. Los dos primeros trabajos prácticos buscan invitar a pensar en sus propias motivaciones y modos de aprender. Consideramos que, al indagar cómo aprendemos nos disponemos de mejor forma para observar cómo aprenden los otros y también para enseñar. El tercer trabajo busca analizar situaciones concretas de aprendizaje, algunas reales y otras recortadas en videos reales o film especialmente seleccionados para cada actividad. La tarea general consiste en vincular comparativamente los elementos teóricos a lo observado, de modo que la teoría permita esclarecer las distintas situaciones y la observación enriquezca la teoría.

TRABAJO PRÁCTICO N° 1: “MIRAR EN EL NIÑO QUE FUIMOS...”

FUNDAMENTACIÓN

La Psicología Educativa, además de proveer contenidos fundamentales en la formación del docente inicial debería propender a provocar en las estudiantes a una reflexión ética respecto a su futura labor. Descollar el valor cívico, social y humano que posee la tarea que se proponen afrontar. Dicho cometido no es ajeno a la función proactiva de la Psicología

Educacional (Archina, 2010). De este modo, el atravesamiento por esta actividad procura impulsar a las futuras docentes, una vez más, a hacerse la pregunta por la legitimidad de su deseo de enseñar. ¿Qué los causa en ésta tarea? ¿Por qué la infancia? El amor, pieza fundamental en toda experiencia de enseñanza y aprendizaje constituye el telón de fondo del que se sostiene toda vocación. Nos preguntamos entonces, si es preciso amar nuestra tarea para mirar a la infancia desde otro lugar y acaso indagarnos por la pertinencia de nuestro accionar. ¿Es posible mirar los modos como aprende un niño sin antes hacer el ejercicio de observar en el niño que fuimos el docente que podríamos ser?

OBJETIVO

Propender a que las alumnas y los alumnos tomen contacto con su propia historia de aprendizaje y desde el marco teórico revisen su posición de enseñantes.

ACTIVIDADES

- 1) Se les solicitará a las alumnas y los alumnos que realicen un relato en primera persona en el que narren una situación de su propia historia en la educación formal o no formal, anterior a los ocho años, en la que sintieron que realmente aprendían.
- 2) Luego, en pequeños grupos se procederá a comentar lo escrito por cada miembro, intentando hallar similitudes y diferencias en lo expuesto, pero sobre destinar un momento a escuchar y ser escuchados en el relato.
- 3) Finalmente, el intercambio será entre todos los grupos ubicando las generalidades y algunas historias singulares.

FORMA DE EVALUCIÓN Y DE RECUPERACIÓN

El trabajo será evaluado considerando la implicación de las alumnas y los alumnos con la tarea, esto es asistencia, posibilidad de escuchar a los otros, hablar de la propia experiencia. La no participación activa no supone la reprobación del práctico. En caso de no asistir a este encuentro el trabajo práctico se recuperará en horario de consulta en una actividad semejante a la que se efectuó en clase.

TRABAJO PRÁCTICO N° 2: “APRENDER... NO SÓLO CON LA CABEZA”

FUNDAMENTACIÓN

La formación de las docentes de educación inicial, en nuestro plan de estudio, resulta tener un sesgo fuertemente constructivista. Tanto las teorías pedagógicas como las psicológicas que se enseñan en la carrera poseen la impronta de éstos avances y si bien, no se refieren exclusivamente al sujeto cartesiano (Sujeto de la razón), se tiende a escindir lo cognitivo de lo afectivo. El abordaje teórico de los contenidos, a veces nos obliga separar en bolillas el tratamiento de los aportes del Constructivismo de los del Psicoanálisis. El resultado final es que se tienda a opacar alguno de ellos, o a crear la concepción de que el sujeto es exclusivamente razón y que lo afectivo sólo se manifiesta cuando tenemos problemas de aprendizaje. El encuentro con experiencias concretas de aprendizaje muestra a las claras que esto jamás es así y que lo racional se entrama con lo afectivo al punto de ser inseparables. Dice Eduardo Galeano: “...Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir al lenguaje que dice la verdad”. Sentipensar, sería en consecuencia, poder pensar los procesos cognitivos que involucra las experiencia de aprendizaje, sin desconocer la incidencia que tiene el organismo, el cuerpo (Paín, 1979) y la historia personal, como determinante capital de los procesos de significación de los contenidos. Sentipensar involucra indefectiblemente la pregunta por el deseo, por aquello que impulsa a aprender, pero también poder ubicar a los otros significativos que necesariamente participan y que pueden facilitar o no este evento. “Hay razones del corazón que la razón no comprende” parafrasea Carretero (1993) a Blas Pascal. Consiguientemente, es preciso preguntarse ¿Dónde está el otro en las teorías de Piaget? ¿Hasta dónde un niño aprende sin ser enseñado? ¿Dónde está el deseo en Vigotsky? ¿Sólo basta con la ZDP, con el Andamiaje tal como plantea Bruner para aprender? En esta dirección deberíamos darle la razón a Ausubel, pues incluye en su concepción a los otros y al deseo de aprender, llamado por él motivación y que si bien es una variable que aísla como un enigma rescata el valor del placer como instrumento para obrar a la hora de aprender. Un modo de despojar a los conceptos de su anclaje puramente racional y teórico sería poder pensarlos en la propia historia, hacerlos propios tal vez implica ver como resuenan en nuestra subjetividad, qué de nosotros mismos sale al encuentro de las teorías.

OBJETIVO

A partir de las conceptualizaciones aportadas por autores enmarcados dentro de la concepción constructivista del aprendizaje y del psicoanálisis intentar la lectura de situaciones de aprendizaje concretas, buscando complementar, o acaso cuestionar los aportes teóricos de una teoría con la otra.

ACTIVIDADES

A) Previo al práctico: 1. Lectura y revisión de material bibliográfico propuesto.

B) Durante el trabajo práctico (en el aula): 1º Parte: Seminario de lectura. a. Se trabajará sobre núcleos conceptuales teóricos precisos a partir de la lectura de los textos de autores constructivistas (Piaget, Vigotsky, Bruner, Ausubel) y los aportes del Psicoanálisis (Fernández) intentando disipar distorsiones en la comprensión de los mismos. Las alumnas y los alumnos contarán con “Guías de estudio” y lectura que les permita localizar aquellos núcleos conceptuales sobre los que se hará hincapié en esta instancia. c. Concluido este proceso de clarificación y apropiación conceptual se procederá al análisis de situaciones personales de aprendizaje. Se retornará sobre lo laborado por las alumnas y los alumnos en el primer trabajo práctico; el relato de la situación de aprendizaje personal, intentando ahora realizar una lectura de la misma desde los conceptos teóricos indagados, a modo de observar la resonancia que aquellas teorías provocan en la subjetividad.

C) Tras el trabajo de aula: 1. Elaboración de un informe individual escrito donde se compilen y articulen las temáticas abordadas a lo largo del Trabajo Práctico.

FORMA DE EVALUACIÓN Y DE RECUPERACIÓN

El trabajo práctico será evaluado considerando la lectura previa, la implicación de las alumnas y los alumnos con la tarea de seminario. Se les solicitará también un informe escrito grupal. El trabajo práctico se recuperará a través de la entrega de informes escritos en respuesta a distintas guías de lectura sobre los temas abordados, o corrigiendo el informe correspondiente al práctico.

GUIA DE LECTURA

DAROS. W. R. (1992): APRENDER, SER INTELIGENTE Y EDUCARSE, SEGÚN J. PIAGET. Revista de Ciencias de la Educación. Argentina. Vol. 1 N° 3. (p.59 a 74).

VIGOTSKY, L. S. (1988) EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES. México. Grijalbo Cap. VI (p. 123 a140). AUSUBEL, D. (1983). TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. MÉXICO: TRILLAS.

<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>. (p. 1 a 10). GUILAR, E (2009): LAS IDEAS DE BRUNER: DE LA REVOLUCIÓN COGNITIVA A LA REVOLUCIÓN CULTURAL. En EDUCERE • Ideas y personas • ISSN: 1316 - 4910 • Año 13, N° 44 • Enero - Febrero - Marzo, 2009 • (p.235 – 241). TABORDA, A. - SOSA, G. y otros (2010): UN RECORRIDO POR EL NIVEL INICIAL DESDE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL - Nueva Editorial Universitaria- San Luis - . LÍNEA B (Estación I) (p.37 a 45.); LÍNEA B (Estación II) (p. 47 a 55). LÍNEA B (Estación III). (p.57 a 69).

TRABAJO PRÁCTICO N° 3: POSICIÓN DEL DOCENTE INICIAL

FUNDAMENTACIÓN

Que el ser humano nazca en un estado inacabado, esto es prematuro como sostienen los embriólogos, conlleva el reto de la adaptación; necesita evolucionar para mantenerse vivo. Aquí la discusión: si el modo de desarrollarse es común en todos los individuos, si se sigue una cronología particular o si esta es variable y depende de muchos factores. No obstante, el sostener una perspectiva excesivamente centrada en la cronología o en los tiempos involucra el riesgo de la sobrexigencia, con la consecuencia habitual que de ello resulta y que es la sobreadaptación. Consideramos que la Psicología Genética constituye una herramienta central en la formación del docente inicial, sólo si no se la radicaliza. El docente debería, entonces poder ubicar aquellos hitos fundamentales del desarrollo, que marcan un cambio en la cosmovisión del niño y desde allí operar. Servirse de la genética a costa de no someterse. El reconocimiento de los logros evolutivos que un niño, a lo largo de su desarrollo puede alcanzar permitirá al docente inicial ubicar su posición como enseñante (Fernandez, 1987). Distinto es sostener que la posición del docente variará del jardín maternal al jardín de infantes, casi por decurso natural, o como se dice: “porque ya es hora”. La palabra posición (Del lat. positio; nis) remite a postura o modo en que alguien está puesto, también a la condición social de con respecto a los demás, pero sobre todo a la actitud o manera de pensar, obrar o conducirse respecto de algo. En consecuencia, la posición del docente inicial, esto es: la actitud, la manera de pensar, de conducirse es preciso que esté en relación a la conflictiva evolutiva propia de cada niño, digo conflictiva y no momento cronológico. En consecuencia, la posición del docente de nivel inicial debe ser dinámica, además de variar entre la posición de aprendiz y enseñante, como señala Fernandez deberá oscilar en un rol maternante o paternante según lo requiera la situación o la peculiaridad del niño. Efectivamente, esto requiere de un sostenimiento institucional; aulas sobrecargadas de niños, docentes precarizados en sus cargos difícilmente puedan estar en disposición de mirar a los niños. Se requiere de cierta seguridad para que el docente pueda alternar su posición sin que sienta que se desmorona su rol. El presente práctico marca

un giro de retorno de plan de trabajo sobre sí mismo, la cuestión de la vocación, del deseo de enseñar, el interés por la infancia y el “Ser docente inicial”.

OBJETIVOS

Conocer y distinguir la conflictiva evolutiva propia de los niños del nivel inicial.

Que las alumnas y los alumnos de la asignatura sitúen su posición como docentes, de acuerdo la conflictiva particular de los niños en observación.

ACTIVIDADES

A) Previo al Práctico: 1. Lectura minuciosa del material teórico propuesto por la cátedra.

B) Durante el trabajo práctico (en el aula): 1. Proyección de video tapes de situaciones áulicas reales del nivel inicial. 2. Lectura grupal del registro sobre lo observado. 3. Identificación y descripción de la conflictiva evolutiva de los niños observados en situación de clase. 4. Identificación y descripción de la posición del docente frente a los niños. 5. Intentar la vinculación comparativa entre los elementos teóricos aportados y lo observado en el video, de modo que la teoría permita esclarecer las distintas situaciones observadas y la observación enriquecer la teoría. 6. Comentario y discusión en forma grupal el material elaborado.

FORMA DE EVALUACIÓN y RECUPERACIÓN

El trabajo práctico será evaluado a través de un análisis articulador teoría-practica, que las alumnas y los alumnos deberán efectuar sobre un nuevo video exhibido por la cátedra. Dicha evaluación tendrá lugar el último día previsto para éste práctico y será a libro abierto. El práctico podrá ser recuperado en una actividad semejante a la realizada en clase en horarios de consulta.

GUÍA DE LECTURA

DOLTO, F. (2000): LAS ETAPAS DE LA INFANCIA. Buenos Aires. Paidós. (Cap. VII). (p. 171 a 182).

TABORDA, A. Y SOSA, G (2010): Un Recorrido por el Nivel Inicial desde la Psicología Educacional. San Luis. Nueva Editorial Universitaria. Línea C. Estación II y III (p. 109 a 157).

VIII - Regimen de Aprobación

Condiciones para Regularizar la asignatura:

- Aprobar un examen parcial escrito con una nota superior a 6 (El parcial puede recuperarse en dos ocasiones).
- Aprobar el 100% de los trabajo prácticos.
- Asistir al 80% de las clases prácticas.

Condiciones para Promocionar la asignatura:

- Aprobar un examen parcial escrito con una nota superior a 7 en primera instancia.
- Aprobar el 100% de los trabajo prácticos y obtener al menos 7 en el último práctico.
- Asistir al 80% de las clases prácticas.
- Asistir al 80% de las clases teóricas.
- Rendir un coloquio integrador.

Condiciones para rendir libre la asignatura:

- Aprobar un escrito sobre todos los contenidos.
- Aprobar todos los trabajos prácticos.
- Aprobar examen oral sobre todos los contenidos con una nota superior o igual a 4.

IX - Bibliografía Básica

[1] Unidad I:

[2] Taborda, A. - Sosa, G. Y Otros (2010): Un Recorrido Por El Nivel Inicial Desde La Psicología Educacional - Nueva Editorial Universitaria– San Luis - . Línea A (Estación I, II Y III). (pp.19 - 32).

[3] Unidad II:

[4] Daros. W. R. (1992): Aprender, Ser Inteligente Y Educarse, Según J. Piaget. Revista De Ciencias De La Educación. Argentina. Vol. 1 N° 3. (pp.59 - 74).

- [5] Taborda, A. - Sosa, G. Y Otros (2010): Un Recorrido Por El Nivel Inicial Desde La Psicología Educacional. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Línea B (Estación I) (pp. 37 - 41.).
- [6] Unidad III:
- [7] Taborda, A. - Sosa, G. Y Otros (2010): Un Recorrido Por El Nivel Inicial Desde La Psicología Educacional. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Línea B (Estación I) (pp. 42 - 45.).
- [8] Vigotsky, L. S. (1934-1995). Pensamiento Y Lenguaje. Barcelona: Paidós. Prólogo. (P. 2 A 6).
- [9] Vigotsky, L. S. (1988) El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos Superiores. México: Grijalbo. Cap. Vi (P. 123 A140).
- [10] Unidad IV
- [11] Guilar, E (Enero - Febrero - Marzo, 2009): Las Ideas De Bruner: De La Revolución Cognitiva A La Revolución Cultural. En Educere, ideas y persona. Año 13, Nº 44 . (p. 235 – 241).
- [12] Taborda, A. Sosa, G. Y Otros (2010): Un Recorrido Por El Nivel Inicial Desde La Psicología Educacional. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Línea B (Estación I) (pp. 42 - 45.).
- [13] Unidad V
- [14] Taborda, A. - Sosa, G. Y Otros (2010): Un Recorrido Por El Nivel Inicial Desde La Psicología educacional. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Línea B (Estación II). (pp. 47 - 55).
- [15] Ausubel, D. (1983). Teoría Del Aprendizaje Significativo. México: Trillas. Recuperado de <Http://Www.Educainformatica.Com.Ar/Docentes/Tuarticulo/Educacion/Ausubel/Index.Html>. (P. 1 A 10).
- [16] Unidad VI
- [17] Fernández, A. (1997): La Inteligencia Atrapada. Abordaje Psicopedagógico Clínico Del Niño Y Su Familia. Buenos Aires: Nueva Visión. Cap. IV Y V (pp. 63 - 87).
- [18] Taborda, A. - Sosa, G. Y Otros (2010): Un Recorrido Por El Nivel Inicial Desde La Psicología Educacional - Nueva Editorial Universitaria– San Luis - . Línea B (Estación III). (pp. 57 - 69).
- [19] Unidad VII
- [20] Daros. W. R. (1992): Aprender, Ser Inteligente Y Educarse, Según J. Piaget. Revista De Ciencias De La Educación. Argentina. Vol. 1 Nº 3. (pp.3 - 5).
- [21] Fernández, A. (2002): Poner En Juego El Saber. Buenos Aires. Nueva Visión. (pp. 51 - 54 Y 103 - 114).
- [22] Taborda, A. - Sosa, G. Y Otros (2010): Un Recorrido Por El Nivel Inicial Desde La Psicología Educacional. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Línea B (Estación IV, V) (pp. 71 - 86).
- [23] Unidad VIII
- [24] Dolto, F. (2000): Las Etapas De La Infancia. Buenos Aires. Paidós. (Cap. VII) (pp. 171 - 182).
- [25] Taborda, A. - Sosa, G. Y Otros (2010): Un Recorrido Por El Nivel Inicial Desde La Psicología Educacional. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Línea C (Estación II, III, IV) (pp. 109 - 157 Y 163 A 168).

X - Bibliografía Complementaria

- [1] Unidad II
- [2] Carretero, M. (1997). Constructivismo Y Educación. Buenos Aires: Aique. Cap. I Y II (pp .17 - 61).
- [3] Coll, C. (1983). Psicología Genética Y Aprendizaje Escolar. Compilaciones De Cesar Coll. Madrid: Siglo XXI. (pp. 15 42), (pp. 183 - 202).
- [4] Unidad III
- [5] Vigotsky, L. S. (1988). El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos Superiores. México: Grijalbo. Cap IV. (pp. 87 - 94).
- [6] Unidad IV
- [7] Rojas Peralta , L., Flórez Díaz, S., González Peña, Y., Espíndola Albarracín, L.. (2011). La Génesis Social De Los Procesos Cognitivos Desde Los Planteamientos De Jerome Bruner. Tesis Psicológica [En Linea]. Recuperada de <Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=139022629014>> Issn 1909-8391 (pp.227 - 233).
- [8] Unidad VI
- [9] Fernández, A. (1997): La Inteligencia Atrapada. Abordaje Psicopedagógico Clínico Del Niño Y Su Familia. Buenos Aires: Nueva Visión. Cap. I (pp. 25 - 37), Cap. VIII (pp. 121 - 132). Unidad VII
- [10] Gardner, H. (1995). Inteligencias Múltiples. La Teoría En La Práctica. Barcelona: Paidós. Primera Parte, Punto 2. (pp. 3 - 14).
- [11] Unidad VIII
- [12] Dolto, F. (2000). Las Etapas De La Infancia. Buenos Aires. Paidós. (Cap. I, II, III, IV, VIII) (pp. 9 - 138 Y 171 - 182). Millot, C. (1993). Freud Anti Pedagogo. México: Paidós. (Cap. II, Punto 8; Cap. III, Punto 13; Cap. IV, Punto 18). (pp. 61 - 70, 129 - 140, 189 - 206).

[13] Taborda, A. - Sosa, G. Y Otros (2010): Un Recorrido Por El Nivel Inicial Desde La Psicología Educacional. San Luis: Nueva Editorial Universitaria . Línea C (Estación II, III, IV) (pp. 109 - 157 Y 163 - 168).

[14] Winnicott, D. (2003): Realidad Y Juego. Barcelona: Gedeisa Editorial. (pp. 17 - 46).

XI - Resumen de Objetivos

- Conocer cuál es la incidencia de fenómenos psicológicos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Reconocer la importancia de la interacción de procesos intelectuales y afectivos.
- Desarrollar una actitud de permanente búsqueda e investigación de nuevos recursos.
- Comprender la relevancia del el docente en el desarrollo del psiquismo.
- Reconstruir el concepto de aprendizaje.

XII - Resumen del Programa

- Psicología Educacional y su función preventiva y proactiva.
- Los objetivos de la Educación Inicial y su función en el desarrollo humano.
- Teorías del aprendizaje, constructivistas, Psicoanalítica. -La teoría acerca de la \"zona de desarrollo próximo\" y de \"andamiaje\".
- El concepto de \"aprendizaje significativo\" -Los desarrollos teóricos psicoanalíticos en relación con la educación infantil.
- Dinámica de la capacidad intelectual.
- Enseñando y Aprendiendo en el Jardín maternal.
- Enseñando y Aprendiendo en el Jardín de infantes.
- Posición del docente Inicial.

XIII - Imprevistos

La condición de promoción de la asignatura será sostenida siempre que las medidas de fuerzas por reclamos docentes no afecten el dictado de la totalidad de los trabajos prácticos y de las teorías.

XIV - Otros