UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA: **PSICOPEDAGOGÍA**

CÁTEDRA:

EPISTEMOLOGÍA Y PSICOLOGÍA GENÉTICAS

EQUIPO DOCENTE:

Prof. Titular: OSCAR D. AMAYA Prof.
Adjunta: ANDREA A. ALOI
Ayudante de cátedra: VANESA PORTILLO

Primer cuatrimestre de 2023

FUNDAMENTACIÓN

> "Confíen en el autor que estudian. ¿Pero qué significa confiar en un autor? Quiere decir lo mismo que tantear, que proceder por una especie de tanteo. Antes de comprender bien los problemas que alguien plantea, hace falta... no sé... hace falta rumiar mucho. Hace falta agrupar mucho, reagrupar las nociones que se están inventando.
> Hace falta mandar a callar en uno mismo, a cualquier precio, las vías de la objeción (...) Confiar en el autor consiste en decirse: no hablemos demasiado rápido, dejémoslo hablar. Hay que dejarlo hablar a él".
>
> Gilles Deleuze

I.

La Epistemología y Psicología Genéticas -disciplinas entendidas como una teoría general de los procesos de construcción de conocimiento- por tratarse de un campo del saber complejo y fecundo, requieren por parte del futuro psicopedagogo conocer en profundidad sus desarrollos e implicancias, que poseen un alcance mucho mayor que la mera divulgación de "estadios" o "períodos de la inteligencia". No se trata de una teoría particular sobre un dominio de conocimiento específico, sino de un *marco de referencia epistémico* mucho más vasto, que permite comprender de una manera novedosa cualquier proceso de adquisición de conocimiento, incluyendo también el aula universitaria.

Abordar el complejo emprendimiento de constituir un proyecto pedagógico de una cátedra para estudiar estas disciplinas en una formación universitaria en psicopedagogía, requiere ante todo asumir una concepción respecto de estos saberes disciplinares, como la que fuera enunciada por Emilia Ferreiro: puede concebirse a la teoría de Piaget como un conjunto cerrado de investigaciones acerca de la génesis del pensamiento lógico, las nociones de espacio, tiempo y causalidad, las nociones matemáticas y físicas elementales, o bien podemos concebir a la Epistemología y Psicología Genéticas como *una teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento desarrollada a partir de estos dominios, pero igualmente apta para poder dar cuenta de los procesos de construcción de otras nociones, en otros dominios*. En sus términos, esta investigadora afirma: "quizás pasé de la teoría como esquema obligatorio para ver cualquier otra realidad, a esa misma teoría como marco de libertad para generar hipótesis y permitir la construcción de nuevos observables. En todo caso algo me queda muy claro: se puede ver más lejos y más profundo cuando utilizamos el andamiaje de los grandes de la historia, aquellos que cambiaron

las preguntas y nos ayudaron tanto a encontrar respuestas, como a formular nuevas preguntas." (1)

En otras palabras, nuestra cátedra considera a estas disciplinas como *campos abiertos y fértiles de desarrollos conceptuales y programas de investigación*. El carácter científico de un tipo de epistemología y psicología, como las que aborda nuestro proyecto, se orienta hacia la posibilidad de indagación de nuevos objetos de conocimiento, a su capacidad de revisión ante avances conceptuales y metodológicos o frente al establecimiento de diálogo con otros saberes y marcos teóricos. En este sentido, Ferreiro (ob.cit.) es precisa: "pensar las teorías como sistemas asimiladores que tienden a absorber fragmentos progresivamente mayores de la realidad".

Es por ello que resulta pertinente *revisar el enfoque piagetiano clásico*, aquél que planteaba que la construcción del conocimiento se producía en el marco de una interacción constitutiva entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento. Hoy resulta necesario plantearnos que el proceso constructivo del conocimiento se produce en un marco de interacciones sociales mediadas culturalmente, es decir que otros sujetos, las valoraciones culturales de los objetos de conocimiento, los significados culturales instituidos y las representaciones sociales dominantes configuran situaciones sociales que poseen una impronta constitutiva en todo proceso cognitivo (2).

Las implicancias de esta revisión impactan de lleno en la unidad de análisis de la Epistemología y Psicología genéticas: resulta ya insuficiente sostener la existencia de un *sujeto epistémico* que construye los conocimientos de modo universal, independientemente de las dimensiones sociales y culturales de las cuales es partícipe. La explicación de los procesos de construcción del conocimiento requiere entonces de una *perspectiva del desarrollo de carácter triádico: sujeto-objeto-otro.* Se trata, por lo tanto, de un *sujeto social* donde los procesos de construcción se hallan atravesados por las dimensiones arriba mencionadas, instituyendo un entorno socio-cognitivo.

Esta reconceptualización alcanza de lleno a uno de los conceptos centrales de este programa de investigación: el de *desarrollo*, crucial en el abordaje teórico-clínico que llevamos a cabo en esta materia.

Una definición clásica de este concepto sostenía la existencia de interacciones entre factores internos y externos que explicaban las transformaciones de los procesos cognitivos en su conjunto a partir de unos estados iniciales de indiferenciación que se encaminan -necesariamente y en forma creciente- hacia sistemas diferenciados e integrados en un proceso de equilibración tal, que posibilitaba en el sujeto una toma de conciencia y un conocimiento de la realidad objetiva.

Las discusiones actuales en torno al concepto de desarrollo se refieren a la naturaleza cognitiva de estas transformaciones: ¿se producen mediante procesos generales que modifican distintos tipos de conocimiento (como el lógico-matemático, el físico o el social) o se producen en campos específicos?

Castorina, Carretero y otros investigadores (3) plantean que en las conceptualizaciones en curso se establecen diferencias importantes en relación a la explicación de dominio general, destacando la importancia de los contenidos por sobre las estructuras, es decir los aspectos funcionales del desarrollo. Los dominios específicos en tanto marcos interpretativos respecto de conocimientos acerca de ciertos objetos que comparten determinadas propiedades, implican en los sujetos la utilización de la cognición en tanto procedimientos o recorridos cognitivos diferenciados según la naturaleza de los objetos de conocimiento, sus entornos y las prácticas sociales que se llevan a cabo.

La revisión de la definición clásica de desarrollo implica asumir que el pensamiento no se desarrolla unívocamente desde formas prelógicas a formas lógicas, sino que distintas lógicas pueden coexistir, incluso en sujetos adultos, conformando lo que se denomina *polifasia cognitiva* (4).

El paradigma cognitivista ha situado a la lógica formal como una suerte “modelo ideal” del pensamiento, omitiendo que se trata de una modelización entre otras existentes y no el resultado único y necesario del desarrollo cognitivo. Hace ya sesenta años que Moscovici (5) planteaba que, si se compara el pensamiento natural con el científico y se lo juzga al primero como prelógico, se le está imputando un déficit, cuando en realidad se trata de una deficiencia de los teóricos e investigadores en su modo de conceptualizar al desarrollo y a los procesos cognoscitivos. En la vida cotidiana de los sujetos existen representaciones sociales o significados culturales que a menudo resultan contradictorios entre sí, lo cual implica que, al ser apropiados y utilizados, recurren a lógicas o sistemas de pensamiento diversos.

El concepto de polifasia explica al desarrollo como el resultado de atravesamientos no sólo cognitivos sino sociales.

Es preciso, por ello, desistir de las oposiciones lógico-ilógico, racional-afectivo y social-no social, que han provocado tantas páginas y controversias entre marcos teóricos diversos. Tenemos que admitir entonces una pluralidad de sistemas cognitivos y situaciones sociales entre las cuales existe una relación de adecuación que es importante comprender, así como la existencia de un proceso cognitivo de reductibilidad según el cual el desarrollo tiende a eliminar las creencias del sentido común por los postulados científicos. La polifasia plantea la existencia de una relación de adecuación entre las distintas situaciones socio- cognitivas y las modalidades de pensamiento, sin que medie una línea evolutiva entre ellas.

II.

Entendemos que esta perspectiva entonces, que presentamos en su carácter socio-constructivista, constituye uno de los cuerpos teóricos más sólidos para abordar los procesos de desarrollo cognitivo, y por lo tanto se erige como uno de los saberes cruciales en la carrera de psicopedagogía para intentar comprender la naturaleza sociocognitiva de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Esto será posible a partir del trabajo intelectual del futuro profesional en psicopedagogía para profundizar el significado y alcance de este marco teórico, así como para producir inferencias, generalizaciones, transferencias o interrelaciones con otros modelos de abordaje teórico y/o práctico, a fin de arribar a la comprensión del fenómeno complejo de su incumbencia: los diversos procesos de los aprendizajes, sus avatares y problemáticas en torno a ellos.

También esto será posible a partir de emprender la experiencia clínica de dialogar con niñas y niños a propósito de ciertos objetos de conocimiento, con la intención de formular hipótesis acerca de las estructuras de conocimiento subyacentes a comportamientos y verbalizaciones respecto de ciertas situaciones clínicas de indagación.

Para Piaget y sus colegas, toda epistemología implica siempre presuposiciones psicológicas, aun cuando no estén explicitadas en la teoría, y por ello debe someterse al control de la experiencia de los hechos. Es por ello la necesidad de crear una psicología empírica (no empirista) de carácter genético.A menudo

confundida con una psicología del niño, una psicología evolutiva o una psicología del desarrollo descriptivista que estudia al niño en sí mismo, la psicología genética, por el contrario, busca en el estudio del niño la solución de problemas epistemológicos generales y específicos, tales como el mecanismo de la inteligencia, la percepción, el pasaje entre estados de conocimiento, los procesos de equilibración, entre otros, analizando la formación de los mecanismos cognitivos para llegar a una explicación causal, apuntando a una comprensión general del desarrollo cognoscitivo: el sujeto del que se ocupa es claramente diferente de aquél que interesa a las otras psicologías.

Desde esta perspectiva, es preciso comprender al sujeto como poseedor, creador y constructor de conocimiento, donde la interacción con los objetos en sus contextos suscita el advenimiento de conflictos cognitivos y conflictos socio- cognitivos que interpelan sus esquemas de interpretación del mundo. Resulta significativo que el modo científico de abordar el desarrollo que propone Piaget, sea consistente con el modo en que la psicopedagogía -tal como la entendemos- aborda los aprendizajes: un espíritu interdisciplinario ante la complejidad de los objetos de estudio: "nada nos compele ya a dividir lo real en compartimentos estancos, o en pisos simplemente superpuestos, que corresponden a las fronteras aparentes de nuestras disciplinas científicas y, por el contrario, todo nos obliga a comprometernos en la búsqueda de interacciones y de mecanismos comunes. La interdisciplinariedad deja de este modo de ser un lujo o un producto ocasional para convertirse en la condición misma del progreso de las investigaciones" (Piaget, 1979) (6)

Se trata entonces, de disciplinas que siguen su curso crítico de desarrollo y no de cuerpos teóricos ya constituidos y cerrados con la muerte de su fundador, y por ello verificados como "verdaderos". Tal como plantea el poeta Francisco de Quevedo: "*vivo en conversación con los difuntos / y escucho con mis ojos a los muertos / si no siempre entendidos, siempre abiertos: / o enmiendan, o fecundan mis asuntos*". Podemos agregar que también dialogamos con los vivos, tantos con los autores que continúan recreando, reformulando y expandiendo el legado, como con nuestros sujetos de indagación: los niños y las niñas. (7)

Para Piaget y sus colegas toda epistemología implica siempre presuposiciones psicológicas, aun cuando no estén explicitadas en la teoría, y por ello debe someterse al control de la experiencia de los hechos. Es por ello la necesidad de crear una psicología de *carácter genético*. A menudo confundida con una

psicología de la infancia, una psicología evolutiva o una psicología del desarrollo descriptivista que estudian a niños y niñas por sí mismos, la psicología genética, en cambio, busca en el estudio de la infancia y la adolescencia la solución de problemas epistemológicos generales y específicos, tales como los mecanismos de la inteligencia, el razonamiento, la percepción o la memoria, entre otros, analizando la formación de los mecanismos cognitivos para llegar a una explicación causal, apuntando a una explicación general del desarrollo cognoscitivo.

El sujeto del que se ocupa es claramente diferente de aquél que interesa a las otras psicologías, ya que a Piaget se ha ocupado del *sujeto epistémico*, entendido como lo que tienen en común todos los sujetos del mismo nivel de desarrollo desde el nivel estructural, es decir, *un sujeto cognoscente abstracto*, que puede ser ejemplificado a través de cualquier individuo "normal". No se trata de "promedios" de casos individuales sino de propiedades normativas, que son las que puede manifestar un individuo que posee un conocimiento prototípico de un nivel de desarrollo o competencia alcanzada en determinado período.

Así como daremos cuenta del sujeto epistémico, también caracterizaremos al *sujeto psicológico*, valiéndonos de los recursos metodológicos pertinentes, sin olvidar las lúcidas puntuaciones de Ferreiro: "primera regla para aplicar la metodología: estar disponibles para lo imprevisto. La convicción de que el adulto es incapaz de reconstruir su propia génesis intelectual obliga a la prudencia, a no despreciar lo insólito, a estar atentos a los menores indicios que nos permitan ingresar a lo desconocido. Es preciso dejarse guiar por niños de cuatro o cinco años, aceptando que son interlocutores válidos".

Si la vivencia de los "vivos" respecto del legado de los "muertos" es que se puede ver más lejos y más profundo cuando se utiliza el andamiaje de los grandes de la historia, de aquellos que cambiaron las preguntas y han ayudado a los vivos tanto a encontrar nuevas respuestas como a seguir formulando preguntas, enumeremos entonces los interrogantes epistemológicos y psicológicos que guiarán el trabajo en la cátedra:

-Desde la perspectiva psicogenética, ¿qué se entiende por desarrollo sociocognitivo?

-El desarrollo sociocognitivo, ¿se debe a la imposición del mundo externo en el sujeto, está inscripto en algún sistema innato, se construye en la interacción dialéctica sujeto-objeto o en el proceso triádico sujeto-objeto-otro?

- ¿Cómo se explica el desarrollo sociocognitivo en el sujeto?, ¿por acumulación de información, o por transformación y reconstrucción en contextos de hipótesis y/o teorías previas del sujeto?

- ¿En qué radica una posición constructivista del desarrollo sociocognitivo y a qué otras posiciones se contraponen o se reformulan? La construcción del conocimiento, ¿constituye una actividad solitaria o se encuentra enmarcada socialmente?

- ¿Por qué una aproximación psicogenética otorga un lugar relevante al saber infantil para plantearse cuestiones de la filosofía del conocimiento?

-Desde la perspectiva psicogenética, la noción de "espacio" ¿es un a priori o se construye en interacción con los objetos?, ¿qué función cumple la acción en relación al espacio?

- ¿Cómo se obtienen los conocimientos sobre los saberes infantiles y cómo se los puede legitimar? Particularmente, ¿cómo dar cuenta de la aproximación clínica?, ¿Mediante qué métodos accede a los conocimientos del niño la Psicología Genética?

- ¿Cómo se sitúan las investigaciones psicogenéticas clásicas en el contexto de la psicología contemporánea?, ¿Cuáles son los objetos de conocimiento a los que se dedica la investigación psicogenética actual?

- ¿De qué modo la teoría psicogenética y sus revisiones plantean las relaciones y diferencias entre desarrollo y aprendizaje, entre aprendizaje estructural experimental, aprendizaje en contextos de aula y en otros contextos sociocognitivos?

- ¿De qué modo niñas y niños construyen sus formas de pensamiento lógico? Vinculado a ello, ¿cómo articular la generalidad de ciertas formas de pensamiento y la variabilidad debida a los objetos de conocimiento y a los contextos culturales?

-¿Por qué es imprescindible hoy articular las formas de pensamiento lógico de niñas y niños con su conocimiento específico sobre dominios de conocimiento

- ¿De qué modo incide la participación de niñas y niños en prácticas sociales en su elaboración intelectual? A este respecto, ¿qué tipos de prácticas son diferenciables en la producción de conocimientos?

Notas

1. Ferreiro, E. (1996) Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget. Revista Substratum, col. III, nro. 8-9.
2. Piaget, J. y García, R. (1982) Ciencia, psicogénesis e ideología en: Psicogénesis e historia de la ciencia. México. Siglo XXI.
3. Castorina, J.; Carretero, M. (2012) Desarrollo cognitivo y educación. Buenos Aires, Paidós.
4. Castorina y otros (2013) "El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual". En: Carretero, M.; Castorina, J. La construcción del conocimiento histórico. Buenos Aires, Paidós.
5. Moscovici, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Huemul.
6. Piaget, J. (1979) *El mecanismo del desarrollo mental*. Madrid, Editora nacional.
7. Coincidimos con lo que afirma el profesor y ensayista Christian Ferrer, cuando sostiene que en las clases se dialoga con los muertos y con los que todavía no han nacido, es decir: "se habla de autores, algunos antiguos o antiquísimos, con quienes uno puede sentirse más a gusto que con los contemporáneos. De manera tal que los autores antiguos pasan a ser contemporáneos. Y se habla sobre un mundo del cual nada sabemos todavía. No porque se lo pueda planificar, no porque pueda ser mejor, sino porque los niños van a seguir naciendo. Entonces, la clase ideal sería aquella que está en ese momento muerta y viva. Es decir, suspendida de todas sus obligaciones con respecto a la actualidad y sólo conectada con ese río perdido donde han ido a parar todos los muertos y al mismo tiempo conectada con el deseo de la especie de no perecer y por lo tanto de traer nuevos niños al mundo con la esperanza de que no hereden este mundo." Y si lo heredan, que puedan hacer de él uno más justo.

OBJETIVOS

- Conocer los problemas fundamentales de la epistemología y de la psicología genéticas.
- Comprender el sentido de la creación de la psicología genética en el marco de la investigación epistemológica.
- Comprender los aspectos estructurales y funcionales del desarrollo infantil y sus implicancias en el quehacer psicopedagógico.
- Interpretar críticamente las tesis centrales acerca de las adquisiciones del sujeto cognoscente a lo largo del desarrollo sociocognitivo.
- Resignificar las formulaciones teórico-clínicas de la psicología genética

en el contexto del campo profesional del psicopedagogo.

- Adquirir el dominio básico de la entrevista clínica-crítica dentro del quehacer clínico psicopedagógico.
- Adquirir el dominio básico de la administración de las pruebas operatorias para determinar clínicamente los aspectos estructurales del desarrollo.

UNIDADES PROGRAMÁTICAS

UNIDAD I

Los fundamentos epistemológicos de la psicología genética y su relación con el campo de la práctica psicopedagógica.

La epistemología genética: Su carácter científico. La epistemología y psicología genética: distinciones y convergencias dialécticas.

La problemática epistemológica de la psicopedagogía: La psicopedagogía como campo de prácticas interdisciplinarias. Los obstáculos epistemológicos en el proceso de su constitución.

La epistemología genética y otros marcos teóricos: distinciones y convergencias entre Freud, Vigotsky y Piaget.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Aloi, A.; Amaya, O.; Gesualdo, V. (2018) Conocer el conocimiento. Miradas desde la epistemología y psicología genéticas en contextos sociocognitivos contemporáneos. Buenos Aires, CIC-UNLZ.

Bertoldi, S.; Enrico, L. (2018) Análisis epistemológico de un concepto de Norma

Filidoro: los contenidos escolares como instrumento clínico en el diagnóstico psicopedagógico. Rev. Diálogos Pedagógicos Nro. 31, año XVI

Bruner, J. (1984) *Concepciones de infancia: Freud, Piaget y Vigotsky,* en: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.

Castorina, J. (2012) Clase 1 *Psicología y Epistemologías Genéticas*, clase 2 *Conocimiento y acción,* en: *Psicología y Epistemologías Genéticas*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

Castorina, J. (1989) *Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la*

psicopedagogía en: Castorina, Dibar Ure, Aisenberg y otros. *Problemas en psicología Genética*. Buenos Aires. Miño y Dávila eds.

Ferreiro, E. (1999) *Jean Piaget: El hombre y su obra,* en: Vigencia de Jean Piaget. Méjico. Siglo XXI. pp. 93-130.

Fonseca, L. (2006) *Problemas epistemológicos en psicopedagogía* en: Revista Novedades Educativas. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Buenos Aires, marzo, pp. 46-50.

Furth, H. (1987) *Los símbolos: el punto de encuentro entre Freud y Piaget,* en: *El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget*. Madrid. Alianza Editorial.

García, R. (2001) *La epistemología: raíz y sentido de la obra de Piaget,* en: J. A. Castorina (comp.) *Desarrollos en psicología genética*. Buenos Aires. EUDEBA.

Piaget, J. (1990) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México. Edit. Grijalbo. Introducción: *El problema biológico de la inteligencia*. Conclusiones: *La inteligencia "sensoriomotriz" o "práctica" y las teorías de la inteligencia*, parágrafo 5: *La teoría de la asimilación.*

Piaget, J. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires. Aique. Introducción, capítulos. 5 y 6

Piaget, J. (1973) *Inconsciente afectivo e inconsciente cognoscitivo*. En: *Estudios de Psicología Genética.* Buenos Aires. Emecé Editores.

Piaget, J. y García, R. (1982) *Ciencia, psicogénesis e ideología* en: *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México. Siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA

Castorina, J., Nepomiachi, R. y Arzeno, M. (1985) *Obstáculos epistemológicos para la construcción de una teoría psicopedagógica*, en *Primer encuentro interinstitucional acerca de la problemática del quehacer psicopedagógico*. Buenos Aires. Vía Parma S.A.

García, R. (1996) *Crear para comprender. La concepción piagetiana del conocimiento*. En: Substratum, vol III, Nro. 8-9. Barcelona. Meldar.

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

Piaget, J. (1980/1986) *La contribución constructivista (Estudios recientes en epistemología genética),* en: Piaget, Apostel et al., *Construcción y validación de las teorías científicas. Contribución de la epistemología genética* (pp. 33-37) Buenos Aires. Paidós.

Piaget, J. (1971) *La epistemología genética*, en: *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires, Emecé Editores.

UNIDAD II

El conocimiento en construcción: procesos de desarrollo y procesos de aprendizaje

Los esquemas de acción. Los procesos de asimilación y de acomodación. Las estructuras cognitivas y los procesos de equilibración.

Psicología genética: una caracterización de los procesos de aprendizaje.

La Psicología genética y el método clínico-crítico. Aproximación a la evolución histórica a partir de los interrogantes epistemológicos.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Aloi, A.; Amaya, O.; Gesualdo, V. (2018) Conocer el conocimiento. Miradas desde la epistemología y psicología genéticas en contextos sociocognitivos contemporáneos. Buenos Aires, CIC-UNLZ.

Baquero, R.; Limón Luque, M. (2001) *Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción*, en: *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Buenos Aires. UNQui.

Castorina, J. (2012) Clase 6 *Los procesos funcionales y las tesis básicas de la teoría psicogenética*, en: *Psicología y Epistemologías Genéticas*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

Castorina, J. (1984) *Psicogénesis e ilusiones pedagógicas*, en *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Castorina, J. A., Fernández, S., &Lenzi, A. M. (1984) *Alcances del método de exploración crítica en psicología genética,* en J. A. Castorina, S. Fernández, A. M., Lenzi et al., *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Castorina, J. A., Fernández, S., &Lenzi, A. M. (1984) La psicología genética y los procesos de aprendizaje" en J. A. Castorina, S. Fernández, A. M., Lenzi et al., *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

García, R. (2000) *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. México: Siglo XXI. Cap. IV: *Los procesos cognoscitivos.*

Piaget, J. (1926/1973) *Introducción: Los problemas y los métodos*. En: *La representación del mundo en el niño* (pp. 11-40) Madrid. Morata.

BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA

Delval, J. (2001) *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico.* Barcelona. Paidós. Págs. 53-79.

Ferreiro, E., & García, R. (1975) *Presentación a la edición castellana*, en: J. Piaget. *Introducción a la Epistemología Genética.* Buenos Aires, Paidós. Tomo 1 (pp. 9-23, parágrafo II, pp. 15-21)

Inhelder, B., Bovet, M., & Sinclair. H. (1974/1975) *Aprendizaje y estructuras de conocimiento*. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1967/1970) *Los métodos histórico-críticos y genéticos.* En: *Lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología* Buenos Aires. Proteo. (págs. 101-123)

UNIDAD III

Aspectos estructurales del conocimiento

La inteligencia sensoriomotora. Primeras coordinaciones y conductas inteligentes. La construcción de lo real. Los aspectos cognoscitivo y afectivo de las reacciones sensomotoras. Procesos de significación.

La función semiótica: construcción de representaciones mentales. Imitación, juego simbólico, imágenes, dibujo y lenguaje.

El pensamiento preconceptual: las inferencias precursoras de las operaciones intelectuales.

El pensamiento operatorio concreto. Lógica operatoria y teoría de las operaciones. Los niveles lógicos e infralógicos en el desarrollo cognoscitivo. Psicogénesis de las nociones de conservación.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Aloi, A.; Amaya, O.; Gesualdo, V. (2018) Conocer el conocimiento. Miradas desde la epistemología y psicología genéticas en contextos sociocognitivos

contemporáneos. Buenos Aires, CIC-UNLZ.

Castorina, J. y Palau, G. (1982) *Introducción a la lógica operatoria de Jean Piaget*. Barcelona. Paidós. Introducción, pp. 11-15 y cap. III, pp. 70-72.

Griffa, M.C.; Moreno, J. Claves para una psicología del desarrollo. (cuadro)

Houdé, O. (2014) *La inteligencia a pesar de todo,* en: *La psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Piaget, J. (2014) *La elaboración del pensamiento: intuición y operaciones,* en: *La psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Piaget, J. (1980) *Génesis de las estructuras lógicas elementales. Clasificaciones y seriaciones.* Buenos Aires. Editorial Guadalupe. Cap. I, II, III y IV.

Piaget, J. (1975) *Cómo forman los niños los conceptos matemáticos*. Blume. Barcelona.

Piaget, J. (1978) Las estructuras lógico-matemáticas, en La equilibración de las estructuras cognitivas. México Siglo XXI. Parágrafo 19, puntos 1 a 3.

Piaget, J.; Inhelder, B. (1982) *El desarrollode las cantidades físicas en el niño*. Barcelona. Hogar del Libro. Caps. I, II, III.

Piaget, J. y Inhelder B. (1990) Psicología del niño. Madrid. Morata, caps. I y III.

BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA

Documento de cátedra (2015) La adquisición de la noción de espacio en Piaget. Facultad de Ciencias Sociales. UNLZ

Flavell, J. (1990) *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México. Paidós. Caps. III, IV, V y VI.

Inhelder, B. y Cellerier, G. (1996) *Los senderos de los descubrimientos del niño*. México. Paidós. Caps. 1, 2 y 3.

Perelman, F; Quaranta, M. y Wolman, S. (1998) *El estudio de los procedimientos en psicología genética.* en: *Revista de Investigaciones*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 3 (1)

Piaget, J. (1978) Investigaciones sobre la contradicción, en *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Méjico. Siglo XXI. Cap.11 pp. 210-218.

Piaget, J. (1973) *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

UNIDAD IV

La construcción de conocimientos en los contextos de enseñanza y de aprendizaje.

Alcances y límites de los estudios psicogenéticos respecto del conocimiento en las prácticas pedagógicas. Los contextos de instrucción como un nuevo escenario para estudiar la construcción de conocimientos y validación de las tesis epistemológicas.

La posición del objeto de conocimiento y el problema de la interacción social. El conflicto sociocognitivo.

El caso de las investigaciones y desarrollos psicogenéticos sobre la lengua escrita y el sistema de numeración.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Aloi, A.; Amaya, O.; Gesualdo, V. (2018) Conocer el conocimiento. Miradas desde la epistemología y psicología genéticas en contextos sociocognitivos contemporáneos. Buenos Aires, CIC-UNLZ.

Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1998) *En la vida diez, en la escuela cero: los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas*. Méjico. Siglo XXI. pp. 25- 47.

Ferreiro, E. (1990) *El desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis*. En: Goodman, Y. (comp.) *Los niños construyen su lecto-escritura.* Buenos Aires. Aique.

Ferreiro, E. (1991) *La construcción de la escritura en los niños*. Revista lectura y Vida, 12 (3), 5-14.

Ferreiro, E. (1996) *La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita*. *Perspectivas XXVI (1)*, 139-148. OIE- UNESCO.

Piaget, J. (1971) *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Fontanella. Cap. I.

Wolman, S. (2007) *Aportes sobre el aprendizaje y la enseñanza del sistema de numeración desde la investigación. Conocimiento numérico en niños pequeños*. En: 12 (ntes) Enseñar Matemática Nº 2, Diciembre.

Wolman, S. y Casamajor, A. (2008) *Psicogénesis de la escritura: mecanismos explicativos.* Ficha de Cátedra. Buenos Aires, Publicaciones de la Facultad de Psicología, UBA.

BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA

Castorina, J. (1996) *El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación.* En: Piaget-Vigotsky: *contribuciones para replantear el debate*, México. Paidós.

Enesco, I. (1996) *Le jugement moral chezl'enfants sesenta años después*, en: Piaget. *Teoría y práctica*. IV Simposio Internacional de Epistemología Genética. Brasil: Laboratorio de psicología genética- UNICAMP, pp. 47-56.

Ferreiro, E. (2001) *Pasado y futuro del verbo leer*, en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Fondo de Cultura Económica. (pp. 41-46)

Ferreiro, E. (2007) *Las inscripciones de la escritura*. La Plata, EDULP. Disponible en:http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/15917/Documento_completo.pdf?sequence=2

Kaufman, A. (1988) *Historia de Luciano*, en *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires. Santillana.

Kaufman, A. (1988) *Yo te doy, tú me das, él me da*, en: *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires. Santillana.

Lerner, D. (1996) *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición.* En: Castorina, Ferreiro, Kohl de Oliveira, Lerner, *Piaget-Vigotsky contribuciones para replantear el debate.* Buenos Aires: Paidós. (pp. 69-118)

Lerner, D. y Sadosky, P. (1994) *El sistema de numeración: un problema didáctico*, en: Parra, C. y Saiz, I. (comps.) *Didáctica de las matemáticas*. Buenos Aires. Paidós. [Puntos I, II y III].

Teberosky, A. (2001) *Las prácticas de escritura desde un enfoque constructivista*. En: Castorina (Comp.), *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética.* (pp. 313-324) Eudeba. Buenos Aires.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

a. Clases teórico-prácticas semanales.

b. Trabajos prácticos grupales de integración y articulación temática.

EVALUACIONES

a. Dos evaluaciones parciales presenciales: la primera de carácter escrito e individual, la segunda de carácter escrito y grupal.
b. Trabajos prácticos semanales. Se promediarán las calificaciones obtenidas en el análisis de las pruebas operatorias y las actividades propuestas en las clases de Trabajos Prácticos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Examen final oral: Se requerirá para alcanzar la condición de estudiante regular, la obtención de 4 (cuatro) puntos como mínimo en cada una de las instancias de evaluación. El estudiante tiene la posibilidad de recuperar la primera evaluación parcial con causa justificada. El examen final versará sobre las unidades I, II, III y IV, el libro de cátedra y el trabajo práctico grupal.

CRITERIOS DE ACREDITACIÓN

- Participación en las propuestas de trabajo en clases prácticas.
- Lectura crítica de la bibliografía básica.
- Capacidad para la aplicación de la bibliografía al análisis de situaciones problemáticas
- Utilización pertinente del vocabulario especializado.
- Adecuado nivel de expresión escrita, acorde con la condición de estudiantes universitarios próximos a finalizar su carrera de grado.
- Interpretación correcta de consignas de trabajo en evaluaciones parciales y en clases de trabajos prácticos.
- Manejo adecuado de los contenidos mínimos de las unidades del programa de estudio.

RECURSOS DIDÁCTICOS DISPONIBLES

- Clases teóricas semanales: presentación de ejes centrales de las unidades de contenido.
- Clases prácticas semanales: lectura, análisis y comentario de textos.

- Libro de cátedra. (opción digital reducida)
- Guías de lectura, documentos de la cátedra, bibliografía específica (opción digital).
- Guía metodológica para el análisis de las entrevistas clínicas.
- Cuaderno de protocolos de entrevistas, documento de la cátedra.
- Orientaciones para la práctica de análisis clínico, documento de la cátedra.
- Plataforma *Classroom* para la difusión de consignas, material de apoyo, clases de 2022 y bibliografías de las unidades de contenido.
- Supervisión de las prácticas de análisis de protocolos sobre las conceptualizaciones infantiles.
- Páginas *web* de consulta para las prácticas de análisis clínico:

https://www.youtube.com/watch?v=V6lN4HNddIchttps://www.youtube.com/watch?v=zYnlnYiWfoEhttps://www.youtube.com/watch?v=5H-wMcVHaAUhttps://www.youtube.com/watch?v=gk8Q6R_pFLI&list=PL01D3BCA553C536F1

CORREO ELECTRÓNICO DE CONSULTA:

epistypsicologiageneticas@gmail.com

Oscar Amaya
Profesor Titular

Marzo de 2023