

#1011-09

Psicología del Desarrollo I

2009

Carrera de Ciencias de la Educación (plan de estudios 2000)

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Salta

<http://www.unsa.edu.ar/psides1/>

Equipo de cátedra:

Docente a cargo: Mag. Constanza Ruiz-Danegger

Docentes auxiliares: Lic. Hugo Ferrer, Gloria Gabriela López

Carga horaria de la asignatura: 2 (dos) horas teóricas y 1 (una) práctica

Régimen anual

Introducción

a) El posicionamiento de la cátedra

En primer lugar se explicitará nuestro posicionamiento epistemológico. Nuestra propuesta tiene la aspiración de acercarse a una posición perspectivista.¹ El perspectivismo es el reconocimiento de los múltiples enfoques que son posibles en el acercamiento de la mente humana al mundo para adquirir y generar conocimiento; y es un modo de entender el correlato filosófico del constructivismo en didáctica y en psicología del aprendizaje. Si bien preferimos la posición orteguiana, también podría definirse desde el punto de vista de la complejidad²:

o Del *reconocimiento* de la complejidad. En dos sentidos, que son al mismo tiempo fuentes de restricciones y libertades para el estudio y la comprensión de los fenómenos:

- La complejidad del fenómeno a estudiar y comprender. Se encuentra que los fenómenos psico-sociales tienen múltiples dimensiones, en los factores que interactúan y en sus derivaciones.
- La complejidad de la mirada teórica. Hay componentes metodológicos, psicológicos, culturales, etc., que condicionan el surgimiento y evolución de las teorías y la diversidad de los puntos de vista.

¹ J. Ortega y Gasset 1916: Verdad y perspectiva. En: *Confesiones de "El Espectador"*. [Obras completas Tomo I, 7ª ed., Madrid: Revista de Occidente, 1966].

² E. Morin 1994: Epistemología de la complejidad. En: D. F. Schnitman (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

- La *gestión* de la complejidad. El perspectivismo no conduce a un relativismo, porque se reconoce también que hay posturas mejores y peores para el conocimiento, aunque no existan normas universales para reconocerlas. Es solidaria con la idea de un "co-constructivismo"³, que no deriva en un confusionismo ni en posiciones incuestionables, sino en el planteamiento de que la verdad en el ámbito científico debe ser afanosamente buscada, como una empresa colectiva, y que la construcción individual tiene como base conocimientos socialmente construidos y distribuidos.

Ante este panorama desde la cátedra se pretende facilitar que los alumnos analicen y participen en la complejidad, con la aproximación teórica sucesiva y la discusión de las perspectivas en el estudio de distintos fenómenos.

b) Los contenidos básicos

En la selección de los contenidos se ha optado por incluir temáticas y teorías que tengan relación estrecha con la educación y el aprendizaje humano, que hayan recibido aportes importantes de la investigación y tengan real relevancia como marcos interpretativos en la actualidad. Asimismo se presta atención a debates actuales acerca de las temáticas que estudian, como manera de dar cuenta del carácter hipotético del conocimiento científico y de su proceso de construcción histórica.

Esta asignatura sienta las bases del estudio del desarrollo psicológico, que continuará en la asignatura Psicología del Desarrollo II. Es por ello que los contenidos están ordenados en torno a la organización de varias dimensiones:

a. Debates básicos

La cátedra desea que los alumnos se familiaricen con algunos conceptos y modelos que son ejes de los debates actuales de la Psicología del Desarrollo, y que dan sentido y valor a la diferencia entre las posturas teóricas y al transcurso histórico de la disciplina.

b. Fenómenos básicos

Se propone estudiar fenómenos correspondientes o bien a todo el arco del desarrollo humano, o bien a la infancia. Como no se pretende dar explicaciones cerradas, se estudiará los fenómenos a través de constructos de las distintas teorías, resaltando las hipótesis abiertas y las vías de su investigación.

³ Morin, *ibid.*

El siguiente esquema de contenido es indicativo de las correspondencias cronológicas de los temas a estudiar y distintos paradigmas de la Psicología del Desarrollo:

	El bebé	El niño de la educación inicial	El niño de la escuela primaria
Psicología Genética	Inteligencia sensorio-motriz	Inteligencia preoperatoria. La función semiótica	Inteligencia operacional concreta. El paso a las operaciones formales
Psicología socio-histórica ⁴	La formación de las Funciones Psicológicas Superiores. Mediaciones e interiorización Relación desarrollo-aprendizaje y Zona de Desarrollo Próximo		
Psicología cognitiva	Debates actuales sobre la arquitectura mental	Una caracterización del "niño que procesa información". Teoría de la Mente y epistemología personal de los niños	El modelo de Redescipción Representacional

c. Aportes teóricos básicos

Se han seleccionado aportes teóricos que pueden ser considerados básicos:

- a. Para comprender los ejes de los debates y poder tomar una postura personal;
- b. Para comprender el desarrollo histórico de la disciplina y otras relacionadas;
- c. Para comprender distintas dimensiones de estudio de los fenómenos desde diferentes perspectivas y poder valorar los aportes de distintas teorías.

La forma en que esto se traduce en el programa de la asignatura es que el primer eje de clasificación de los contenidos son diferentes teorías, y a su luz se estudian e interpretan fenómenos y procesos de desarrollo, especialmente de la edad infantil.

d. Las incumbencias de los profesionales de la educación

Si bien las incumbencias de los profesionales en educación van más allá de la dedicación al sistema educativo formal, se puede reconocer que éste es un ámbito privilegiado de su acción. Por tanto interesarán particularmente los contenidos y las capacidades que tengan relación con los procesos de escolarización. Una parte de la trayectoria de enseñanza-aprendizaje se realizará en un ámbito de trabajo extraescolar pero igualmente educacional, el Hospital de Niños.

⁴ En el caso de la Psicología Socio-Histórica los conceptos serán ilustrados con ejemplos de diversas etapas de desarrollo.

Cm

c) La asignatura dentro del plan de estudios

Psicología del Desarrollo I es una asignatura de segundo año del plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación. Horizontalmente articula con otra asignatura del área psicológica: Psicología Social. De modo vertical articula con:

- Psicología y Aprendizaje, de primer año. En esta asignatura los alumnos toman contacto tanto con la temática de la relación de los procesos psicológicos y educativos como con la vida universitaria.
- Psicología del Desarrollo II, de tercer año. Se refiere al conocimiento de la adolescencia, y da por supuesto el conocimiento del desarrollo en la edad infantil, así como diferentes corrientes, teorías y nociones específicas respecto del desarrollo psicológico.
- Psicología en Educación, de cuarto año. En esta asignatura se produce una síntesis y reelaboración de los conocimientos adquiridos con anterioridad sobre temáticas de psicología para reinterpretar específicamente el papel de los factores psicológicos en la educación.

e) Una visión constructivista en didáctica y psicología del aprendizaje

La cátedra coincide con los postulados del constructivismo en didáctica y en psicología del aprendizaje, como reverso de la moneda de la postura perspectivista en filosofía; pero prefiere adherirse a una versión matizada⁵ Con ello queremos decir básicamente que acordamos en que:

- d. El *conocimiento* humano⁶ se construye en base a ideas previas o teorías implícitas. Los docentes deben tenerlas en cuenta en la enseñanza. En algunos casos, se requerirá ir poniendo bases para adquirir y significar conocimientos con progresiva mayor complejidad.
- e. Habría aprendizajes de diverso tipo, dependiendo de condiciones de la tarea, tipos de contenido y condiciones del aprendiz. Según el tipo de aprendizaje se aproximará más o menos a los extremos del continuo entre aprendizaje por asociación o por reestructuración. Si se entiende "aprendizaje constructivo" como sinónimo de "aprendizaje por reestructuración", que es el sentido más habitual, los aprendizajes de hecho pueden ser más o menos constructivos.
 - i. Hace falta realizar aprendizajes de diverso tipo.

⁵ Cf. J. I. Pozo 1996: No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. *Anuario de Psicología*, 69(2), 127-139.

⁶ Cf. J. I. Pozo 2003: *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.

- f. El papel del docente es andamiar el aprendizaje de los alumnos. Ello implica ayudarlos a mejorar sus niveles de metacognición (como metaconocimiento y como autorregulación) y de motivación.

Programa de docencia, extensión e investigación

1. Objetivos de la asignatura

- g. Introducir al estudiante en el ámbito epistémico de la Psicología del Desarrollo como disciplina científica, presentando un panorama general de su problemática teórica y metodológica.
- h. Construir un espacio de reflexión que permita el acercamiento hacia los paradigmas teóricos y metodológicos que sustentan la investigación en el área.
- i. Generar un ámbito propicio para estudiar las problemáticas relacionadas con el desarrollo psicológico desde enfoques interdisciplinarios.
- j. Promover la adquisición de instrumentos teóricos y metodológicos para la indagación en los procesos de desarrollo.

2. Contenidos de la asignatura

1. Paradigmas en Psicología del Desarrollo

- a) La epistemología de la complejidad. “Co-constructivismo” y “perspectivismo”. Dimensiones del cambio psicológico y objeto de la Psicología del Desarrollo. Perspectivas y posicionamientos para el estudio de la Psicología del Desarrollo.

- Bruner, J. 1989: Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky. En: *Acción, pensamiento y lenguaje* (comp.: J. Linaza). Madrid: Alianza.
- Martí, E. 2005: Las dimensiones del cambio psicológico. En: *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morin, E. 1994: Epistemología de la complejidad. En: D. F. Schnitman (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ortega y Gasset, J. 1916: Verdad y perspectiva. En: *Confesiones de “El Espectador”*. [Obras completas, Tomo 1, 7ª ed., Madrid: Revista de Occidente, 1966].

- b) Modelos científicos sobre el desarrollo psicológico: mecanicista, orgánico, contextual-dialéctico.

- Hogan, J.D. 2000: Developmental psychology: History of the field. En: A.E. Kazdin: *Encyclopedia of Psychology, Vol. 3*. Washington, DC: American Psychological Association; New York, NY: Oxford University Press [disponible].

Marchesi, Á., Palacios, J.; Carretero, M. 1986/1989: Psicología evolutiva: Problemas y perspectivas. En: J. Palacios, Á. Marchesi y M. Carretero, (comps.), *Psicología Evolutiva, I: Teorías y métodos*. Madrid: Alianza.

Palacios, J. 1990/1992: Introducción a la Psicología Evolutiva: Historia, conceptos básicos y metodología. En: J. Palacios, Á. Marchesi, C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

c) Debates sobre la causalidad en el proceso evolutivo. Conceptos de canalización, epigénesis e interacción.

Marchesi, Á., Palacios, J.; Carretero, M. 1986/1989: Psicología evolutiva: Problemas y perspectivas. En: J. Palacios, Á. Marchesi y M. Carretero (comps.), *Psicología Evolutiva, I: Teorías y métodos*. Madrid: Alianza.

Palacios, J. 1990/1992: Introducción a la Psicología Evolutiva: Historia, conceptos básicos y metodología. En: J. Palacios, Á. Marchesi, C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

Ruiz Danegger, C. [en prensa]: Representaciones híbridas sobre el innatismo en estudiantes de Psicología del Desarrollo. *Cuadernos de Humanidades*.

d) Continuidad vs. Discontinuidad de los procesos evolutivos. Conceptos de estadio, fase, periodo, nivel.

Kuhn, D.; Peace, M 2006: Do children and adults learn differently? *Journal of Cognition and Development*, 7(3), 279-293 [disponible].

Marchesi, Á., Palacios, J.; Carretero, M. 1986/1989: Psicología evolutiva: Problemas y perspectivas. En: J. Palacios, Á. Marchesi y M. Carretero, (comps.), *Psicología Evolutiva, I: Teorías y métodos*. Madrid: Alianza.

Palacios, J. 1990/1992: Introducción a la Psicología Evolutiva: Historia, conceptos básicos y metodología. En: J. Palacios, Á. Marchesi, C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

Von Glasersfeld, E.; Kelley, M. F. 1982: On the concepts of period, phase, stage, and level. *Human Development*, 25, 152-160. [Traducción de E. Gutiérrez Cacciabue (2009) para uso interno de la cátedra].

e) Metodologías de investigación en Psicología del Desarrollo. Diseños longitudinales, transversales y mixtos; técnicas de recolección de datos. Método clínico piagetiano. Análisis de tareas. Experimentos con bebés.

Karmiloff-Smith, A. 1992/1994: El desarrollo tomado en serio. En: *Más allá de la modularidad. La psicología cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.

Martínez Arias, M.R. 1986/1989: Métodos de investigación en Psicología Evolutiva. En: J. Palacios, Á. Marchesi y M. Carretero, (comps.), *Psicología Evolutiva, I: Teorías y métodos*. Madrid: Alianza.

Morris, A.S.; Robinson, L.R.; Eisenberg, N. 2005: Applying a multimethod perspective to the study of developmental psychology. En: M. Eid y E. Diener (eds.), *Handbook of multimethod measurement in psychology*. Washington, DC: American Psychological Association. [Traducción de E. Gutiérrez Cacciabue (2009) para uso interno de la cátedra].

Vega, J.L. 1986/1989: Metodología longitudinal. En: J. Palacios, Á. Marchesi y M. Carretero, (comps.), *Psicología Evolutiva, 1: Teorías y métodos*. Madrid: Alianza.

2. Aportes de la Psicología Genética

a) Epistemología y Psicología Genética. Alcance y dimensiones del proyecto de investigación de J. Piaget y la Escuela de Ginebra.

Coll, C.; Gillieron, C. 1983: Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional. En: Á. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (comps.), *Psicología Evolutiva. 1. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza.

Enesco, I.; Lago, M.O.; Rodríguez, P. 2003: El legado de Piaget. En: I. Enesco (coord.), *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza.

Piaget, J. s.d.: Epistemología Genética [conferencia]. En: R. Evans (1982), *Jean Piaget: El hombre y sus ideas*. Buenos Aires: Kapelusz.

b) Concepto piagetiano de inteligencia; analogía entre adaptación vital y procesos de conocimiento; la acción como constitutiva de todo conocimiento y motor del desarrollo. Concepción piagetiana del niño.

Enesco, I.; Lago, M.O.; Rodríguez, P. 2003: El legado de Piaget. En: I. Enesco (coord.), *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza.

Luque, A.; Palacios, J. 1990: Inteligencia sensoriomotora. En: J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

c) El modelo evolutivo de Piaget. Invariantes funcionales, estructuras de conjunto, integración jerárquica. La teoría y secuencia de los estadios cognoscitivos; críticas y ajustes; *décalages*.

Enesco, I.; Lago, M.O.; Rodríguez, P. 2003: El legado de Piaget. En: I. Enesco (coord.), *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza.

Flavell, J. H. 1971: *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.

Luque, A.; Palacios, J. 1990: Inteligencia sensoriomotora. En: J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

Piaget, J. s.d.: Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente. En: J. Piaget, H. Wallon et al. (s.d.), *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión [disponible].

d) El periodo sensorio-motor: estadio y subestadios. Inteligencia práctica. La noción de permanencia del objeto: la construcción de las nociones de objeto o cosa, espacio, tiempo, causalidad.

Enesco, I.; Lago, M.O.; Rodríguez, P. 2003: El legado de Piaget. En: I. Enesco (coord.), *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza.

Luque, A.; Palacios, J. 1990: Inteligencia sensoriomotora. En: J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

Am

e) Surgimiento de la inteligencia representacional. Desarrollo de la función simbólica; manifestaciones, condiciones.

Piaget, J. ed. 1966: *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño*. México: Fondo de Cultura Económica [disponible].

Rivière, Á. 1986: Interacción y desarrollo de la comunicación en el periodo sensoriomotor. El niño social. *Cuadernos de Pedagogía*, 138, 62-65. [En: *Obras escogidas. Volumen II. Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo*. Comps.: M. Belinchón et al. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2003].

Rivière, Á. 1990/1992: Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En: Palacios, J.; Marchesi, Á.; Coll, C. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

f) Estadio preoperacional: "el niño prelógico". Egocentrismo. Transducciones y preconceptos.

Martí, E. 1990/1992: Inteligencia preoperatoria. En: J. Palacios, Á. Marchesi, C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

Rodrigo, M.J. 1999: Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En: J. Palacios, Á. Marchesi, C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología Evolutiva* (Segunda edición revisada). Madrid: Alianza.

g) Estadio de las operaciones concretas. Hacia las operaciones formales.

Martí, E. 1990/1992: Operaciones concretas. En: J. Palacios, Á. Marchesi, C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

Martí, E. 1999: Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En: J. Palacios, Á. Marchesi, C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología Evolutiva*. (Segunda edición revisada). Madrid: Alianza.

Carretero, M.; León Cascón, J.A. 1990/1992: Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En: Palacios, J.; Marchesi, Á.; Coll, C. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza [disponible].

h) El legado piagetiano y el valor de las críticas a Piaget. Estudios neopiagetianos y postpiagetianos.

Carretero, M. 1983/1991: Teorías neopiagetianas. En: Á. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (comps.), *Psicología Evolutiva. I. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza.

Flavell, J.H. 1996: Piaget's legacy. *Psychological Science*, 7(2), 200-203 [disponible].

Karmiloff-Smith, A.; Inhelder, B. 1974/1984: Si quieres avanzar, hazte con una teoría. En: M. Carretero y J.A. García Madurga (comps.), *Lecturas de psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza [disponible].

A

3. Aportes de la Psicología Histórico-Cultural

a) El proyecto psicológico de L. S. Vygotski; la Escuela de Moscú. Crisis de la psicología y aportación metateórica de Vygotski.

Blanck, G. 2000: Vygotski en el año 2000: la leyenda y la historia. En: S. Dubrosky (comp.), *Vygotski: su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rivière, Á. 1988: Notas biográficas: el período de formación. La crisis de la psicología y la aportación metateórica de Vygotski. En: *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.

b) La formación de las Funciones Psicológicas Superiores. Ley de Doble Formación. Mediaciones e interiorización. La actividad instrumental como unidad de análisis de la psicología socio-histórica.

Baquero, R. 1996: Ideas centrales de la Teoría Socio-Histórica. En: *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Rivière, Á. 1988: La actividad instrumental y la interacción como unidades de análisis de la Psicología de las funciones superiores. En: *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.

Vygotsky, L.S. ed. 1979: Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. En: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica [disponible].

c) Pensamiento y habla en la Escuela de Moscú.

Rivière, Á. 1988: Pensamiento y habla: la concepción semiótica de la conciencia y la génesis, estructura y función del lenguaje interno. En: *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.

d) Relaciones entre aprendizaje y desarrollo según Vygotski. La Zona de Desarrollo Próximo.

Álvarez, A.; del Río, P. 1990: Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En: J. Palacios, Á. Marchesi, C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

Baquero, R. 1996: La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas. En: *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Rivière, Á. 1988: Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la "zona de desarrollo potencial". En: *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.

f) Una revisión al debate Piaget-Vygotski.

Castorina, J.A. 1996: El debate Piaget-Vygotsky: La búsqueda de un criterio para su evaluación. En: J.A. Castorina, M. Kohl de Olivera, D. Lerner, *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.

C

4. Aportes de la Psicología Cognitiva

a) ¿Qué es la Psicología Cognitiva y qué es la Psicología Cognitiva del Desarrollo? Brevísima historia del paradigma cognitivista. Las monedas del "intercambio cognitivo" (conductas, información, representaciones, conocimiento) y las concepciones sobre el estudio del desarrollo.

- De Vega, M. 1984: *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Fernández Acevedo, Y. 1996: El nuevo paradigma de la Psicología Cognitiva. En: *Cuadernos del CEFiSa*.
- Karmiloff-Smith, A. 1992/1994: El desarrollo tomado en serio. En: *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. 2003: Aprender en la sociedad del conocimiento: De la biología a la cultura. En: *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata [disponible].
- Rodrigo, M.J. 1986: Psicología evolutiva y procesamiento de la información. En: En: J. Palacios, Á. Marchesi y M. Carretero, (comps.) *Psicología Evolutiva, 1: Teorías y métodos*. Madrid: Alianza.
- Solso, R.L.; MacLin, O.H. 2000: Cognitive Psychology: History of the field. En: A.E. Kazdin: *Encyclopedia of Psychology, Vol. 3*. Washington, DC: American Psychological Association; New York, NY: Oxford University Press [disponible].

b) La arquitectura mental y su construcción: estado actual del debate innatismo-constructivismo.

- Karmiloff-Smith, A. 1992/1994: El desarrollo tomado en serio. En: *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff-Smith, A. 1998: Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(10), 389-398 [disponible].
- Mehler, J.; Dupoux, E. 1994: *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid: Alianza [disponible].
- Pinker, S. 2003: *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós [disponible].
- Ruiz-Danegger, C. [en prensa]: Debates sobre la modularidad en Psicología del Desarrollo: ¿Hacia un nuevo constructivismo? *Interdisciplinaria*.

c) La arquitectura mental y su construcción: especificidad/generalidad de dominio.

- Karmiloff-Smith, A. 1992/1994: El desarrollo tomado en serio. En: *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Martí, E. 2005: Cambios generales, cambios específicos. En: *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.

d) Un modelo de fases para explicar el desarrollo cognitivo: la Redescrición Representacional en los procesos de adquisición del conocimiento.

Karmiloff-Smith, A. 1992/1994: El desarrollo tomado en serio: En: *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza.

e) Una caracterización cognitivista: el niño como procesador de información.

Flavell, J. H. 1992: Cognitive Development: Past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28(6), 998-1005 [disponible].

Martí, E. 1999: Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En: J. Palacios, Á. Marchesi, C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva* (Segunda edición revisada). Madrid: Alianza.

Rodrigo, M.J. 1999: Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En: J. Palacios, Á. Marchesi, C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva* (Segunda edición revisada). Madrid: Alianza.

f) "El niño como psicólogo" y el desarrollo de las epistemologías personales: la Teoría de la Mente. Análisis de versiones de la tarea de la falsa creencia.

Leslie, A.M. 2000: Theory of the mind. En: A.E. Kazdin, A.E. Kazdin: *Encyclopedia of Psychology, Vol. 3*. Washington, DC: American Psychological Association; New York, NY: Oxford University Press [disponible].

Rivière, Á.; Núñez, M. 1996: *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.

Ruiz-Danegger, C.; Luna, M. E.; Zalazar, C. 2008: La Teoría de la Mente, entre el innatismo y el constructivismo. En: Y. Fernández Acevedo et al., *Temas de Filosofía 12*. Salta: CEFiSa.

3. Actividades de docencia

3.1 Actividades de enseñanza y aprendizaje

Clases teóricas y prácticas

Las clases teóricas no serán obligatorias. En ellas se hará una exposición de los diferentes temas, promoviendo en lo posible la participación y el diálogo con los alumnos. Su objetivo es andamiar la adquisición de los conocimientos de la asignatura y la generación de preguntas e hipótesis. Supondrán el estudio previo del tema a tratar.

Las clases prácticas serán sobre el mismo tema trabajado en la clase teórica. En ellas los alumnos serán guiados para trabajar en grupos sobre bibliografía seleccionada y provista con anticipación y producir un informe final, bajo el cuidado del equipo de cátedra.

Trabajo de campo

El trabajo de campo es una actividad curricular establecida como requisito para la acreditación de la asignatura. Se trata de un pequeño estudio empírico, grupal, a

realizarse entre el primer y el segundo cuatrimestre, que resultará en un informe escrito. Su objeto prioritario es que los alumnos tengan ocasión de resignificar los contenidos de la asignatura que han estudiado, al tener que poner en relación su conocimiento teórico con la experiencia de observación sistemática de niños. La recolección de datos del pequeño estudio empírico se realizará durante puestas del cuentacuentos de títeres y música para niños que funciona como extensión de la cátedra en el Hospital de Niños.

Horarios de atención de alumnos

Los horarios de atención de alumnos fijados para 2009 son lunes de 16:30 a 17:30 hs. y martes de 16:30 a 18:30 hs. el Box 2G (Edificio de Bibliotecas). La docente a cargo estará disponible también en la dirección erdanegg@unsa.edu.ar

3.2 Evaluación

Condiciones para obtener la regularidad:

- 75 % de asistencia a clases prácticas.
- 75% de trabajos prácticos aprobados.
- Trabajo de campo aprobado.
- 2 (dos) parciales, con posibilidad de recuperación. Aprobación del 100 %.

Condición para poder rendir el examen final de la asignatura como Alumno Libre:

- Aprobación de un trabajo monográfico con anterioridad a rendir el examen final.

4. Actividades interdisciplinarias y/o extensión

Voluntariado universitario

En 2009 continúa desarrollándose el Proyecto de Voluntariado universitario "El Pez Volador (teatro de títeres y música para niños)", actividad de extensión de la cátedra de Psicología del Desarrollo I. Se trata de un cuentacuentos de títeres que funciona en el Hospital "Niño Jesús de Praga". La actividad se hace desde 2006, obtuvo aval institucional de la Facultad de Humanidades y forma parte del Programa Nacional de Voluntariado Universitario (Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación).

Más información:

y

Seminario de estudios cognitivos

El seminario de estudios cognitivos es una actividad de extensión de la cátedra de Psicología del Desarrollo I de carácter interdisciplinario destinada a alumnos que deseen profundizar o ampliar su conocimiento de estudios dentro del ámbito de las ciencias cognitivas. En este ámbito se dicta la asignatura *Adquisición de conocimiento*, optativa para los alumnos de Ciencias de la Educación (Res. H N° 680-07 y 031-08). Consiste en

13011-09

un seminario de estudio de literatura sobre temas cognitivos (especialmente psicología del desarrollo), debate y escritura. Más información: www.unsa.edu.ar/psicologia

5. Investigación de la cátedra

Miembros del equipo de cátedra tendrán este año como tema de investigación la construcción de epistemologías personales, en el marco del proyecto de investigación N° 1762 del CIUNSa. Más información: www.unsa.edu.ar/psicologia

Fdo.:

Lic. Hugo Ferrer

Mag. Constanza Ruiz-Danegger

Introducción

El posicionamiento de la cátedra

En primer lugar se explicitará nuestro posicionamiento epistemológico. Nuestra propuesta tiene la aspiración de acercarse a una posición perspectivista. El perspectivismo es el reconocimiento de los múltiples enfoques que son posibles en el acercamiento de la mente humana al mundo para adquirir y generar conocimiento, y es un modo de entender el correlato filosófico del constructivismo en didáctica y en psicología del aprendizaje. Si bien preferimos la posición orteguiana, también podría deducirse desde el punto de vista de la complejidad:

- o Del reconocimiento de la complejidad. En dos sentidos, que son:
 - * Del reconocimiento de la complejidad del fenómeno a estudiar y comprender. Se encuentra que los fenómenos psico-sociales tienen múltiples dimensiones, en los factores que interactúan y en sus derivaciones.
 - * La complejidad de la mirada teórica. Hay componentes metodológicos, psicológicos, culturales, etc., que configuran el surgimiento y evolución de las teorías y la diversidad de los puntos de vista.

Ortega y Gasset (1914). Vida y perspectiva. En Confesiones de "El Espectador". (Obras completas, t. 1). Madrid: Revista de Occidente, 1968.

Ortega y Gasset (1914). Epistemología de la complejidad. En D.F. Schattschabel (comp.), Nueva psicología del aprendizaje. Buenos Aires: Paideia.