



VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

DANIELA PALMUCCI
COORDINADORA

LAS HUMANIDADES EN EL SIGLO XXI DEBATES EMERGENTES Y LUCHAS IRRENUNCIABLES

7 al 9 de agosto de 2019



EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR



DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades / Carmen del Pilar André... [et al.]; coordinación general de Daniela Palmucci. - 1a ed - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-258-5

1. Literatura. 2. Historia. 3. Filosofía. I. André, Carmen del Pilar II. Palmucci, Daniela, coord.
CDD 301



Editorial de la Universidad Nacional del Sur

Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina

www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar

Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS



Libro
Universitario
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

Corrección y ordenamiento: Gisele Julián

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723

Bahía Blanca, Argentina, febrero de 2021.

© 2021 Ediuns.



Las Humanidades en el siglo XXI
Debates emergentes y luchas irrenunciables

7 al 9 de agosto de 2019

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca

Universidad Nacional del Sur

Autoridades

Rector

Dr. Daniel Vega

Vicerrector

Dr. Javier Orozco

Secretario General de Ciencia y Tecnología

Dr. Sergio Vera

Departamento de Humanidades

Autoridades

Director Decano

Dr. Emilio Zaina

Vice Director Decano

Lic. Diego Poggiese

Secretaria Académica

Lic. Eleonora Ardanaz

Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales

Dra. Alejandra Pupio

Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua

Dra. Daniela Palmucci

Comité Académico

- Dr. Sandro Abate (UNS - CONICET)
Dra. Marta Alesso (UNLPampa)
Dra. Ana María Amar Sánchez (University of California, Irvine)
Dra. Adriana M. Arpini (UNCu)
Dr. Marcelo R. Auday (UNS)
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (UBA - CONICET)
Dra. Cecilia Barelli (UNS)
Dra. Dora Barrancos (UBA - CONICET)
Lic. Cristina Bayón (UNS)
Dr. Raúl Bernal-Meza (UNdelCPBA)
Dr. Gustavo Bodanza (UNS)
Dr. Roberto Bustos Cara (UNS)
Dra. Mabel Cernadas (UNS - CONICET)
Dra. Liliana Cubo de Severino (UNCuyo - CONICET)
Dra. Laura Del Valle (UNS)
Dra. Marta Domínguez (UNS)
Dr. Oscar M. Esquisabel (UNLP - CONICET)
Dra. Claudia Fernández (UNLP - CONICET)
Dra. Ana V. Fernández Garay (UNLPam - CONICET)
Dr. Ricardo García (UNS)
Dra. Viviana Gastaldi (UNS)
Dr. Alberto Giordano (UNR)
Dra. María Isabel González (UBA)
Dra. Graciela Hernández (UNS - CONICET)
Dra. Yolanda Hipperdinger (UNS - CONICET)
Dra. Silvina Jensen (UNS- CONICET)
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (UNS)
Dr. Javier Legris (UBA - CONICET)
Dra. Celina Lértora Méndoza (USAL - CONICET)

Dr. Fernando Lizárraga (UNCo - CONICET)
Dr. Pablo Lorenzano (UNTF)
Dra. Stella Maris Martini (UBA)
Dr. Raúl Menghini (UNS)
Dra. Elda Monetti (UNS)
Dr. Rodrigo Moro (UNS - CONICET)
Dra. Lidia Nacuzzi (UBA - CONICET)
Dr. Sergio Pastormerlo (UNLP)
Dra. Alicia Ramadori (UNS)
Dra. Silvia Ratto (UNQ - UBA)
Dra. Elizabeth Rigatuso (UNS - CONICET)
Lic. Adriana Rodríguez (UNS)
Dr. Jorge Roetti (UNS - CONICET)
Dr. Miguel Rossi (UBA)
Dra. Marcela Tejerina (UNS)
Dra. Patricia Vallejos (UNS- CONICET)
Dra. María Celia Vázquez (UNS)
Dr. Daniel Villar (UNS)
Dra. Ana María Zubieta (UBA)

Coordinadora general

Daniela Palmucci

Comisión organizadora

Marcelo Auday

Martín Aveiro

Juliana Fatutta

Alejandro Fernández

Diana Fuhr

María Victoria Gómez Vila

Estefanía Maggiolo

Quimey Mansilla Yancafil

Virginia Martín

Lorena Montero

Marta Negrín

Melisa Belén Nieto

Nicolás Patiño Fernández

Esteban Sánchez

Mariano Santos La Rosa

Ana Inés Seitz

Antonela Servidio

Fabiana Tolcachier

David Waiman

Sandra Uicich

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca, Argentina



Análisis de la transposición didáctica de las Ciencias Cognitivas en la Educación Superior. El caso de la formación de psicólogos y psicopedagogos

Marianela Nyville¹

María Inés Silenzi²

Ayelén Sánchez³

Introducción

El tema principal que aborda la presente investigación es la (des)vinculación entre investigación y docencia, en el área de las Ciencias Cognitivas en Educación Superior. Nuestro objetivo general es realizar un análisis de la *transposición didáctica* de las Ciencias Cognitivas en las carreras de formación superior de psicólogos y psicopedagogos en la ciudad de Bahía Blanca, que permita explicitar el carácter de la distancia entre investigación y docencia en ese campo. La cuestión clave es que, considerando que en el ámbito académico, el *saber* que refiere a las Ciencias Cognitivas, gira principalmente en torno a los debates entre el clásico paradigma cognitivista y los actuales paradigmas potsocognitivos, creemos que en el ámbito docente este debate se encuentra ausente, siendo hegemónico el paradigma cognitivista del procesamiento de la información.

¹ Facultad de Psicología, Universidad Salesiana Argentina (UNISAL), Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Universidad del Salvador (USAL), correo electrónico: marianela.nyville@usal.edu.ar.

² Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS), Universidad Nacional del Sur (UNS)- CONICET, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: misilenzi@gmail.com.

³ Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Universidad Salesiana Argentina (UNISAL), correo electrónico: ayelen.zanches@gmail.com.

Marco teórico

Los dos conceptos claves que conforman nuestro trabajo, son: *Ciencias Cognitivas* y *Transposición Didáctica*. A continuación haremos una presentación sintética de cada uno de ellos.

Con el nombre de *Ciencias Cognitivas* se denominan a la perspectiva actual del estudio científico de la mente. El nombre expresado en plural denota un campo disciplinario compuesto por lo menos por cinco ciencias: la psicolingüística, la inteligencia artificial, la psicología y la filosofía de la mente, la neurociencia, entre otras. El objetivo de estas ciencias es describir y entender los mecanismos detrás de la cognición y los fenómenos psicológicos en general.

Dentro de la investigación actual de las Ciencias Cognitivas podemos observar dos grandes paradigmas en la actualidad. En los últimos cincuenta años, el interés multidisciplinario por la cognición trajo consigo nuevos descubrimientos y planteamientos, los que se han teorizado a través de distintos enfoques de las Ciencias Cognitivas. En tanto que, alguna vez, el enfrentamiento dentro de las Ciencias Cognitivas fue entre conexionismo y cognitivismo, hoy “la pugna de moda” es entre el enfoque clásico (cognitivista) y los enfoques “postcognitivistas” de la cognición. Estos “nuevos” enfoques de las Ciencias Cognitivas, a los que nos restringimos en este proyecto, coinciden en el rechazo, total o parcial, del enfoque clásico y en la necesidad de prestar atención a aspectos que el enfoque clásico no ha atendido suficientemente.

Un modo de abordar las diferencias entre el paradigma cognitivista y postcognitivista de la mente, hacia lo cual se orienta este trabajo, es a través la distinción entre lo que aquí denominaremos la lectura metafísica y metodológica de los enfoques postcognitivistas.

Es claro que ambas lecturas se encuentran íntimamente vinculadas y que solamente se distinguen a fines expositivos.

Margaret Wilson (2002) reúne en su descripción cinco afirmaciones generales que caracterizan al núcleo de lo que ella llama una “nueva visión de la cognición”:

- 1) La cognición es situada: los procesos cognitivos se llevan a cabo en un entorno real (o “mundo real”), es decir, los procesos cognitivos se encuentran recibiendo información dentro de un contexto real y dinámico.
- 2) La cognición es “forzada” por el tiempo (*time-pressured*): bajo esta caracterización, se considera cómo la cognición interactúa con el mundo en “tiempo real”.
- 3) Los seres humanos trabajan el entorno sin carga cognitiva (*off load*): considerando los límites de sus capacidades de procesamiento de información (por ejemplo, aquellos límites de la atención y la memoria de trabajo), los seres humanos explotan el entorno para reducir la carga de trabajo cognitivo. De esta manera, permiten que

el entorno mantenga o, incluso, manipule la información, logrando que, ante una tarea determinada, se filtre solamente aquella información que sea necesaria.

- 4) El entorno es parte del sistema cognitivo: el flujo de información que se da entre la mente y el mundo es tan denso y dinámico que, para algunos científicos que estudian la naturaleza de la actividad cognitiva, la mente no puede ser considerada una unidad significativa de análisis por sí sola. Es necesario reconocer pues el rol del entorno sobre el cual se desarrollan los procesos cognitivos.
- 5) La cognición es para la acción: la función de la mente es guiar la acción, y los mecanismos cognitivos como la percepción y la memoria contribuyen a determinar la relevancia y propiciar la conducta apropiada ante determinada situación.

Por otro lado, la *lectura metodológica* de los enfoques postcognitivistas propone una especie de prescripción metodológica sobre cómo se debería hacer investigación en Ciencias Cognitivas, reclamando más atención al cuerpo, a las emociones, al tiempo y al contexto de lo que hasta ahora, supuestamente, se le ha otorgado. Dentro de esta lectura se encontrarían aquellos reclamos como los de Gomila (2008) y Gomila y Calvo Garzón (2008) que abogan (re)atender a ciertos problemas que aún quedan pendientes dentro del proyecto general de las Ciencias Cognitivas.

Llamamos *transposición didáctica* a la distancia eventual y obligatoria (Chevallard, 2013, p. 16) entre el *saber sabio* y el *saber enseñado*. El *saber sabio* refiere al saber académico, al saber de los especialistas, y el *saber enseñado* es aquel que sufriendo sucesivas transformaciones, finalmente se enseña en las aulas. Dichas transformaciones se dan en un proceso de construcción del elemento del saber a ser enseñado en el que intervienen diferentes instancias. Esta distancia inevitable, es negada e invisibilizada por los agentes e instituciones intervinientes, situación que genera la falsa ilusión de coincidencia entre los saberes académicos y los saberes áulicos. En el proceso de transformación, los saberes se desvinculan de su origen, de sus autores y de las condiciones históricas y políticas en las que surgieron.

La tesis de Chevallard consiste en afirmar que esta negación de la distancia es un requisito necesario para la legitimidad de la enseñanza.

La transposición didáctica en sentido amplio supone considerar por lo menos tres transformaciones. Chevallard (2013, p. 46), las ejemplifica con el concepto matemático de *distancia*; en nuestro caso, vamos a hacerlo con el concepto <mente>.

La mente es pensada y problematizada desde años inmemoriales, pero la “mente” como tal, existe mucho antes de que los filósofos hablaran de *nous*, o *modular mind*. Esta es la primera transformación, de lo implícito a lo explícito, de lo precosntruido a lo contruido. El —ahora— *concepto académico, objeto de saber nous, o modular mind sufre una segunda transformación, al devenir objeto a enseñar, al estar incluido en, por ejemplo, los contenidos*

curriculares de la materia psicología cognitiva de la Tecnicatura de Psicopedagogía del Instituto Superior Juan XXIII de Bahía Blanca. La tercera transformación sucederá cuando ese objeto a enseñar sea modificado en los programas y planes de clase, en un objeto de enseñanza.

El esquema toma este formato:

? > Objeto de saber > Objeto a enseñar > Objeto de enseñanza
 (Implícito) (Explícito)

Es así como se visualiza que el proceso de transformación comienza antes de que el docente planifique sus clases y actividades, y antes de la redacción de los libros de texto (Chevallard, 2013, p. 21) la transposición didáctica comienza en la designación de los saberes a ser enseñados, en los diseños curriculares y planes de estudio, en las resoluciones ministeriales y en los diseños de carrera. Es justamente ese, el nivel en que focalizamos la presente investigación, que el autor denomina *noosfera*. Sintéticamente, podemos decir que el sistema didáctico —compuesto por el docente, el alumno y el saber— se encuentra enmarcado por el sistema de enseñanza, que además de incluir los sistemas didácticos, incluye los medios de regulación de alumnos entre los distintos sistemas, posibilitando una formación conjunta y coherente. El sistema de enseñanza, se enmarca en un entorno mayor, que incluye a los especialistas, los padres, las instancias políticas, las variables económicas, las decisiones y resoluciones ministeriales entre otros agentes. Este entorno más amplio que de algún modo funciona de mediador entre el sistema de enseñanza y la sociedad en general, es lo que mencionamos anteriormente como *noosfera* (figura n.º 1).

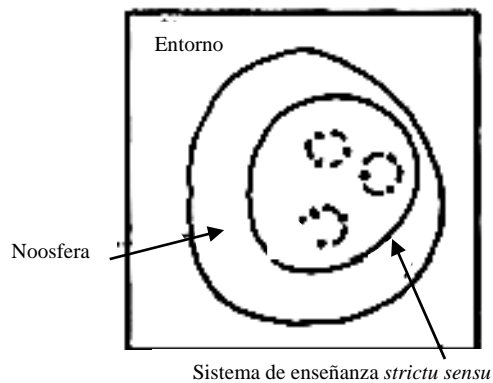


Figura n.º 1. Chevallard, 2013, p. 28.

La distancia entre el saber sabio y el saber enseñado, como dijimos, es ineludible. Lo que sí es evitable es su naturalización e invisibilización. Las transformaciones son múltiples y

operan en diferentes niveles, pero ello no implica que todas sean aceptables y que puedan realizarse de cualquier modo. A los fines de la presente investigación, podemos señalar tres casos de “patología” en el proceso de transposición didáctica:

- a) La creación de nuevos objetos de enseñanza
- b) La sustitución de objetos de saber por nuevos objetos que fueron creados en la transformación.
- c) El desgaste de los saberes enseñados o los saberes a enseñar.

La creación de nuevos objetos refiere al prototípico caso en la historia de la didáctica de la matemática del concepto de “gran coseno” y el “gran seno”; y la sustitución de objetos, al también conocido caso de la teoría de conjuntos y los diagramas de Venn. (Chevallard, 1997). El desgaste de los saberes ocurre cuando de algún modo éstos han perdido vigencia; este desgaste puede ser “biológico”, en el caso que se hayan vuelto obsoletos con respecto al saber sabio, o el ámbito académico haya perdido interés en ellos, o “moral” cuando la sociedad los encuentra fuera de su campo de intereses o contrarios a ellos, aunque no hubiera conflictos internos en la teoría o disciplina. Ejemplo del primer caso, sería el cambio de perspectiva en medicina con respecto a de considerar el sobrepeso infantil como sinónimo de salud, para considerarlo un problema de salud; un ejemplo del segundo caso puede ser la tesis del psicoanálisis ortodoxo con respecto a la estructuración del aparato psíquico y la elección de objeto, y el actual debate social con respecto a la elección del género.

En síntesis, por la tanto, podríamos obtener tres posibles “resultados” del proceso de transposición didáctica.

- a) Una transposición didáctica “patológica” en la que el proceso se naturaliza, y la distancia entre el punto de partida y el efecto final es tan amplia, que puede dar lugar a un efecto que va desde la sustitución de los objetos de saber por otros, a la creación de objetos enseñados que no pertenecen a ningún campo del saber académico.
- b) Una transposición didáctica “saludable”, en la que no hay sustitución ni creación de nuevos objetos, fruto de la práctica reflexiva y de la vigilancia epistemológica, no naturalizando el proceso.
- c) Una transposición didáctica “desgastada”, en la que se encuentra un desgaste de los contenidos, que puede ser biológico o moral.

Materiales y métodos

El objetivo general de la presente investigación, es realizar un análisis de la transposición didáctica de las Ciencias Cognitivas en las carreras de formación superior de psicólogos y psicopedagogos en la ciudad de Bahía Blanca, que permita explicitar el carácter de la distancia entre la investigación y docencia en ese campo.

Nuestra cuestión clave es que, siendo que en el ámbito académico, el saber sabio que refiere a las ciencias cognitivas, gira principalmente en torno a los debates entre el clásico paradigma cognitivista y los actuales paradigmas postcognitivos, creemos que en el ámbito docente este debate se encuentra ausente, siendo hegemónico el paradigma cognitivista del procesamiento de la información.

La unidad de análisis seleccionada, son los diseños curriculares de las carreras de educación superior, - la Tecnicatura en Psicopedagogía y el Profesorado de Psicología del Instituto Superior Juan XXIII y los planes de estudio de las carreras de formación universitaria, la carrera de Psicología de la Universidad del Salvador y la carrera de psicología de la Universidad Salesiana Argentina. No se tomó el plan de estudio del ciclo de Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Salesiana, porque no contiene materias específicas relativas a las Ciencias Cognitivas.

Los procedimientos de análisis consistieron en:

- a) Identificar en los planes de estudio y diseños curriculares, las materias que nominalmente estén vinculadas a temas referentes a las Ciencias Cognitivas
- b) Releva los contenidos de las materias seleccionadas.
- c) Poner a consideración los contenidos, realizando una lectura epistemológica de los mismos, que permita evaluar el paradigma al que pertenecen: cognitivo o post-cognitivo.
- d) Discriminar el tipo de resultado del proceso de transposición didáctica, que puede ser una transposición didáctica “saludable”, “patológica” o “desgastada”.

El criterio general de selección de materias, consiste en que cumplan el requisito de estar vinculadas nominalmente con alguna de las disciplinas que conforman las Ciencias Cognitivas: Filosofía de la mente, Psicología Cognitiva, Neurociencias, Psicolingüística cognitiva o Psicología del Lenguaje, e Inteligencia artificial (Houdé, Kayser, Koenig, Proust y Rastier, 2003).

En primer lugar, se presentarán, diferenciando carreras terciarias de universitarias, las materias identificadas y el relevamiento de los contenidos, que se exponen de manera sintética. Los contenidos desarrollados se encuentran a disposición en cada una de los sitios web de las instituciones. También se aclararán cuestiones con respecto a los criterios de inclusión y exclusión de materias en el análisis, de casos ambiguos o problemáticos. Simultáneamente se presentarán algunos comentarios, que refieren a una lectura desde un punto de vista epistémico de los mismos.

En segundo lugar, se abrirá una discusión, a partir del trabajo con los contenidos, que permita discriminar si hay, y en caso afirmativo, en qué casos, una transposición didáctica patológica, con objetos de enseñanza desgastados, sustituidos por otros, o nuevos creados en el ámbito didáctico.

Carreras de Educación Superior

Carrera	Materia	Contenidos	Lectura epistemológica
Tecnatura en Psicopedagogía Instituto Superior Juan XXIII	Psicología Cognitiva	Surgimiento del paradigma de las Ciencias Cognitivas. Enfoque del procesamiento de información y metáfora computacional. La crisis del conductismo y el surgimiento de la psicología y la ciencia cognitiva La mente como procesador de información El objeto de estudio de la psicología y la ciencia cognitiva: estructuras, procesos y representaciones mentales. El objeto de estudio de la psicología y la ciencia cognitiva: estructuras, procesos y representaciones mentales. La arquitectura modular.	Énfasis en la metáfora fundamental del cognitivismo y en el nivel representacional. No hay mención del postcognitivismo. Contenidos principalmente descriptivos e históricos. Explicitación del debate conductismo-cognitivismo
	Neuro-ciencias	Neurociencia Cognitiva. Trastornos y deterioro. La inteligencia artificial Cognición y emoción .	No hay referencia al paradigma poscognitivo.
	Psicología del lenguaje	El lenguaje como proceso básico. Hipótesis modular La psicolingüística cognitiva Modelos cognitivos del lenguaje.	Temas propios del paradigma cognitivista.
	Psicología del Desarrollo I	Concepto de desarrollo y aprendizaje. Proceso de desarrollo cognitivo y emocional. Desarrollo de las pulsiones, funciones cognitivas y esquemas. Teoría de la mente.	Temas propios de psicología cognitiva, del paradigma del procesamiento de la información. Conceptos de teoría psicoanalítica.
	Psicología del Desarrollo II	Cuestiones de psicopatología. El adolescente y las formas de pensamiento, las operaciones cognitivas, el conocimiento y el aprendizaje. Adultez y tercera edad: Problemática bio-socio-psicológica.	Referencia breve a cuestiones cognitivas del paradigma del procesamiento de la información. Referencia a cuestiones sociales y biológicas.
Profesorado en Psicología Instituto Superior Juan XXIII	Psicología del Aprendizaje y Psicología Cognitiva	Enfoques conductistas. Psicogenética. Concepción interaccionista de Bruner. Aprendizaje social y aprendizaje significativo. Modelos de psicología cognitiva del procesamiento de la información. Procesos mentales.	Temas y enfoques de paradigma cognitivo.
	Psicología Contemporánea	Modelos históricos de psicología Psicoanálisis. Psicoterapias. Psicología cognitiva. El procesamiento de la información. Conexionismo. Actos de significado. Terapia conductual.	Contenidos mayoritariamente correspondientes a historia de la psicoterapia y de la psicología. Historia del paradigma cognitivo. Temas de paradigma cognitivo. Imprecisión conceptual respecto a psicología y psicoterapia.
	Psicología del Desarrollo I	Definición de Psicología Evolutiva, desarrollo histórico, métodos y técnicas. Concepciones biologicistas, conductistas, del desarrollo, cognitivas, etc. Vida prenatal.	Los contenidos corresponden principalmente a Psicología Evolutiva más que una Psicología del desarrollo. Se menciona la concepción cognitiva del desarrollo.

En la Tecnatura en Psicopedagogía se excluyó la materia Filosofía, porque de manera nominal no hace referencia a la Filosofía de la mente específicamente; y Psicología del Aprendizaje por ser este, un posible campo de aplicación de la Psicología Cognitiva, pero diferente a la misma. También se excluyó Psicología General por estar nominalmente

relacionada con la antigua Psicología de la Conducta, y no a la actual Psicología Cognitiva. Se incluye Psicología del Desarrollo por ser, en la actualidad, un subcampo de la Psicología Cognitiva.

En el Profesorado de Psicología, se excluye Psicología General y Filosofía, y se incluye Psicología del Desarrollo, por los mismos motivos que en el caso anterior. Se incluye Psicología Contemporánea, nominalmente no hace una referencia directa a las Ciencias Cognitivas, porque es una categoría histórica, pero queda relacionada transitivamente, al considerar que el actual paradigma de la investigación básica en psicología está en el marco de la psicología Cognitiva. Se excluye Psicología Experimental, al igual que en el caso anterior, podría establecerse una relación transitiva, en tanto la psicología cognitiva es una ciencia experimental, pero al examinar los contenidos, se identificó que pertenecen a metodología de la investigación y no a la categoría que el nombre de la materia refiere. Se excluyó Psicología del Desarrollo II, es una materia cuyos contenidos no se corresponden a temas de psicología del desarrollo, sino a Psicología Evolutiva, y se trata de enfoques del ciclo vital, psicoanalíticos y sociales.

Carreras de formación universitaria

Carrera	Materia	Contenidos	Lectura epistémica
Licenciatura en Psicología	Procesos Psicológicos I	Sistema modular de Fodor; Enfoque computacional de Marr; Atención; modelos cognitivos; Memoria Procedimental.	No atiende a programa postcognitvita Todos estos temas hacen referencia solamente al paradigma cognitvita sin mención de enfoque postcognitvitas
UNISAL	Procesos Psicológicos II	Cognición social postcognitvita) El modelo de emoción de Ekman Emoción y toma de decisiones; la hipótesis de Damasio Motivos sociales	Referencia a enfoques postcognitvos y sociales. Autores del paradigma postcognitvita.
	Procesos Psicológicos III	Perspectiva del lenguaje desde Chomsky Razonamiento deductivo; inductivo; reglas de inferencia abstracta Pensamiento en acción; razonamiento y toma de decisiones La controversia en torno a la racionalidad humana: la racionalidad limitada	Autores cognitvitas. Énfasis en temas cognitvitas.
	Procesos Psicológicos IV	Cambio conceptual y teoría implícitas. La representación del conocimiento, Representaciones mentales, El concepto de representación mental. Esquemas, marcos, guiones. Imágenes y modelos mentales. Noción de concepto	Temas propios del cognitvismo. Perspectiva representacionalista.
	Neurociencias	Funciones nerviosas superiores y procesos cognitivos fundamentales: aprendizaje, memoria, lenguaje y especializaciones hemisféricas	No atiende a los factores propios de incidencia del paradigma poscognitvita.
	Psicología Social	Introducción a la psicología Social. Cognición social como enfoque dominante. Creencias y juicios sociales. Percepción social. Atribución. Comportamientos. Disonancias cognitvas.	Temas del paradigma cognitvita.
	Psicología Evolutiva I	Psicología del desarrollo... Introducción. El desarrollo cognitivo: la visión modular, de la psicología genética y la re descripción representacional. Desarrollo emocional: Apego y emociones básicas. Desarrollo social: habilidades mentalistas, el mundo social.	Temas del paradigma cognitvita
	Licenciatura en Psicología	Procesos Básicos I	Emoción y motivación como procesos básicos. Escuela Cognitiva Integrativa. La teoría ABC de Ellis. Atribución.
USAL	Procesos Básicos II	Procesos sensoriales y preceptivos: percepción visual, auditiva, táctil, háptica. La atención como proceso cognitivo. Arquitectura de la mente	Enfoques del propios del paradigma cognitvita.

		humana. Modularidad. Modelo multicomponente de memoria. Teoría de la mente.	
	Procesos Básicos III	Memoria. Aprendizaje significativo y reestructuración conceptual. Meta cognición.	Temas del paradigma cognitivista
	Procesos Básicos IV	Pensamiento y razonamiento. Teorías lógicas, no lógicas e ilógicas en el razonamiento deductivo. Razonamiento inductivo, heurísticos y sesgos. Razonamiento y toma de decisiones. Controversias sobre la racionalidad humana. Lenguaje. Producción. Lenguaje y pensamiento.	Enfoques y temas desde el punto de vista del procesamiento de la información.
	Neurociencias II	Histofisiología del sistema nervioso. Electrofisiología. Bases neurobiológicas de la conducta, emociones y alimentación. Neurofisiología sensorial. Sistema nervioso autónomo. Procesos cognitivos fundamentales: aprendizaje, memoria, lenguaje.	Temas correspondientes a psico fisiología o neurofisiología. Temas correspondientes al paradigma cognitivista.
	Neurociencias III	Síndromes neurológicos. Trastornos: del sueño, de la atención, de ansiedad, de las emociones. Alteración de funciones superiores y déficits. Trastornos de memoria. Psicofarmacología.	Temas correspondientes a psicopatología, semiología y psiquiatría.

En la carrera de Psicología de la Universidad del Salvador, se incluyen las tres materias de Psicología del Desarrollo, siguiendo el mismo criterio que en las carreras de educación superior. Neurociencias I se excluyó, porque aunque conserva la relación nominal, los contenidos corresponden en su totalidad a psicofisiología, o a fisiología y anatomía del sistema nervioso. En la carrera de Psicología de la Universidad Salesiana Argentina, se incluyó psicología Evolutiva I. Si bien nominalmente no es homóloga a la Psicología del Desarrollo, la diferencia nominal no implica una diferencia de contenidos. Se excluyó Psicología Evolutiva II, es una materia cuyos contenidos no corresponden a temas de psicología cognitiva. Se evaluó y se incluyó Psicología Social, en tanto que dicha materia tiene el enfoque de la cognición Social, que puede considerarse una subdisciplina dentro de la psicología cognitiva. Se excluyó Psicoterapia Cognitivo Comportamental, porque a pesar de su similitud lingüística, no tiene esta psicoterapia una vinculación con la psicología cognitiva.

Discusión

En las carreras de educación superior, identificamos que en todas las materias los contenidos relacionados a las Ciencias Cognitivas, corresponden al paradigma cognitivista del procesamiento de la información.

Se detectó, en algunos casos, imprecisiones conceptuales que confunden psicología con psicoterapia (por ejemplo, en Psicología Contemporánea del Profesorado de Psicología).

Nos resultó evidente la tendencia a contenidos descriptivos sobre las Ciencias Cognitivas, en lugar de contenidos de las Ciencias cognitivas (se observa en el caso de Psicología Cognitiva de la Tecnicatura en Psicopedagogía y de Psicología Contemporánea, del Profesorado de psicología). Se encontró un planteo explícito del debate conductismo – cognitivismo como un debate de relevancia actual (en la materia Psicología Cognitiva, de la Tecnicatura en Psicopedagogía, dicho debate ocupa casi la mitad de los contenidos)

En las carreras universitarias encontramos contenidos correspondientes al enfoque postcognitivo (Procesos Psicológicos II UNISAL) aunque con una presencia mayor del enfoque cognitivo por sobre el postcognitivo. Se detectó en algunos casos imprecisiones conceptuales que confunden psicología con psicoterapia (uno de los ejemplos es el caso de Procesos Básicos I, de USAL)

En las carreras de educación superior se confirma la idea inicial de la hegemonía del paradigma cognitivista, lo que implica un desgaste “biológico”, en tanto en la actualidad, en el ámbito de la investigación los debates que se están abriendo giran en torno a cuestiones postcognitivas. Más aún cuando encontramos explicitado en un lugar de relevancia, el antiguo debate conductismo versus cognitivismo.

El acercamiento descriptivo a las Ciencias Cognitivas, podría sugerir una posible sustitución de unos objetos de saber —contenidos correspondientes a psicología cognitiva— por otros —objetos a enseñar correspondientes a historia—; la pregunta queda abierta en tanto podría pensarse también que los contenidos no son “sustitutos”, sino que están incompletos (en el caso de Psicología Cognitiva, de la Tecnicatura en Psicopedagogía).

Lo mismo sucede con algunas imprecisiones conceptuales, que pueden entenderse como sustitución de contenidos de psicología por contenidos de psicoterapia, pero puede deberse también a la ambigüedad de la categoría que define el nombre de la asignatura. (El caso de Psicología Contemporánea, del Profesorado de Psicología)

En las carreras universitarias, no se cumplirían nuestras expectativas iniciales. Al menos en una de las licenciaturas (UNISAL) hay una materia cuyos contenidos corresponden casi en su totalidad al enfoque postcognitivo (Procesos Psicológicos II) y hay una aproximación sugerida en una segunda materia (Psicología Social). En este caso podemos decir que el paradigma cognitivo es mayoritario, pero no hegemónico, lo que puede interpretarse como un resultado más “saludable” de la transposición didáctica.

De todas formas también encontramos imprecisiones conceptuales que, en este caso, sí nos permiten pensar en una sustitución “patológica” de objetos de saber por otros objetos a enseñar, en la presencia escasa de temas con respecto a procesos básicos de la mente, y la preponderancia de contenidos correspondientes a psicoterapias, en la materia Procesos

Básicos I. Pero para poder confirmar que efectivamente el objeto enseñado ha sido sustituido, sería necesario evaluar el programa que el o los docentes elaboran y evaluar el espacio concedido a los contenidos.

Retomando el planteo inicial, y a la vista de lo analizado, podemos confirmar una hegemonía del paradigma cognitivista en las carreras de educación superior, pero sólo una mayoría en las universitarias, lo que puede interpretarse como un proceso de transposición didáctica con efectos de desgaste a la luz de las investigaciones que se debaten en el ámbito académico.

Hay imprecisiones conceptuales en ambos casos, que podrían sugerir un efecto patológico de la transposición didáctica en esos casos, pero la información disponible no es suficiente para determinarlo.

Comentarios finales

Por lo tanto, y a partir del análisis realizado, podemos decir que el efecto de la transposición didáctica que tiene preponderancia en los contenidos considerados, es el de desgaste “biológico” con mayor agudeza en las carreras de educación superior. Esto podría indicar una mayor distancia entre la docencia de la educación superior y la investigación, que entre la docencia de nivel universitario y la investigación.

Para poder determinar un efecto “patológico” de la transposición didáctica en los casos de imprecisión conceptual, es preciso ampliar la investigación a los programas de las materias y espacios curriculares, diseñados por los docentes.

Un análisis a ese nivel permitiría, además, evaluar el proceso completo de transposición didáctica. La presente investigación analizó el proceso entre el *objeto de saber* y el *objeto a enseñar*. Un panorama completo, deberá incluir en futuras investigaciones, los *objetos enseñados*, último eslabón en el proceso de transformación de los contenidos.

Referencias bibliográficas

- Chevallard, Y. *et al.* (1997). “Evolución de la problemática Didáctica”. *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: ICE HORSORI.
- Chevallard, Y. (2013). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Houdé, O.; Kayser, D.; Koening, O.; Proust, J. y Rastier, F. (Eds.) (2003). *Diccionario de ciencias cognitivas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Gomila, A. (2008). "Mending or abandoning cognitivism". En Vega, M.; Glendbergg, A. y Grasser, A. (Eds.). *Symbols and embodiement. Debates on mining and cognition*. Oxford: Oxford University Press, pp. 789-834.
- Gomila, A. y Calvo Garzón, F. (2008). *Handbook of Cognitive Science. Direction for an embodied cognitive science: Towards an integrated approach*. Oxford: Elsevier.
- Wilson, M. (2002). "Six Views of Embodied Cognition". *Psychonomic Bulletin & Review* 9, 625-636.