



“PULSAR LA EXPERIENCIA EN estudiantes casi colegas”

Espinosa, María de De Los Ángeles*

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

RESUMEN

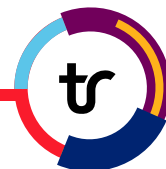
Este proyecto surgió como Trabajo de Intervención Final para la obtención del Título de Especialista en Docencia Universitaria con la Tutoría de la Mg. Fernanda Barranquero en el año 2014, con el propósito de pulsar la experiencia en estudiantes casi colegas con la utilización de un trabajo práctico único integrador que tendrá muchas fases.

Los alumnos constituirán una empresa con la elección del tipo societario más conveniente, contratarán empleados con la correspondiente inscripción en todos los organismos de control, y en esa sociedad se desarrollarán actividades que simularán tanto una situación real de despido como un accidente con la apertura de un proceso judicial que desencadenará en el concurso o quiebra de la misma.

Es decir, los estudiantes participarán de la creación, desarrollo y posible cierre de la empresa con la aplicación de conocimientos adquiridos con anterioridad pero serán aplicados en el recorrido de esta materia que intentará producir un diálogo entre la teoría de materias cursadas con anterioridad y la práctica de ésta.

PALABRAS CLAVE

Proyecto de intervención, Contador Público, Aprendizaje Situado, Aprendizaje Significativo, Aprendizaje Basado en Problemas.



*“Hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo”
Frankenstein Educador - Meiriue P. (1998)*

Si la actuación en la justicia es una oportunidad concreta de inserción en las incumbencias profesionales del campo de las Ciencias Económicas, esta intervención ha de ser de neto corte profesionalista con el acompañamiento desde el aula para actuar en su propia vida laboral -pronto a iniciar- ya que es un cuasi egresado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata.

Si toda propuesta curricular es una hipótesis, la misma se ha de probar en la acción, en los contextos prácticos del aula de la Unidad Académica.

La actividad es áulica, está dirigida a estudiantes de 5° año de la Cátedra Actuación Judicial de la Carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata.

Cabe destacar que la materia se desarrolla en el último cuatrimestre de la carrera con un alto porcentaje de alumnos que se gradúan luego de aprobar la misma.

Tiene un sesgo profesional y resulta muy contradictorio que en el recorrido de toda la carrera cursan previamente materias cuyos contenidos atraviesan la asignatura “Actuación Judicial” relacionadas con contabilidad, derecho e impuestos que debieran proveer al alumno saberes relacionados con la temática propiamente dicha y en este espacio sólo se deberían aplicar esos conocimientos. Pero está muy claro que

no se han apropiado críticamente de ellos ni de las prácticas diversas anteriores.

No están en condiciones de resolver la práctica, con el agravante que en la cursada actual los trabajos prácticos a resolver, se suceden uno tras otro sin explicitar cuáles actividades económicas, contables, impositivas y judiciales sucedieron con anterioridad para que tenga lugar el ejercicio siguiente.

Creemos que es necesario repensar los trabajos prácticos tal cual como vienen siendo dados, para cumplir con los objetivos de esta intervención que es formar un estudiante con conocimientos profesionales, dinámicos, reflexivos que le permitirán desenvolverse en un ambiente natural de manera autónoma al momento de egresar en el ámbito de la Actuación Judicial.

Las materias que debieran aportar contenidos según el Plan de Estudios vigente al momento de la redacción del Trabajo Final Integrador son dictadas desde primer año hasta quinto año inclusive.

Para lograr esta autonomía en un escenario real, es importante tener en cuenta lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender y pueda transferirlo a una práctica profesional auténtica.

Por ello, se propone que a través de un proyecto de intervención para la mejora del abordaje de los trabajos prácticos de Actuación Judicial

se ha de desarrollar un único Caso Integrador que atravesará los tres nudos conceptuales en que se ha de dividir esta propuesta de intervención cuyo objetivo es pulsar la experiencia en estudiantes a un cuatrimestre de egresar de la Carrera de Contador Público, con la aplicación de una familia de métodos de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)¹ y los alumnos serán evaluados en forma continua.

MARCO REFERENCIAL

Esta propuesta de intervención plantea que sí la experiencia no se puede transmitir, entonces se debe crear un dispositivo que pulse la experiencia en estudiantes casi colegas y provoque no sólo el aprendizaje sino también poner al alumno en situación profesional auténtica a un cuatrimestre de egresar. Si ya Claperède en 1892 hablaba de la necesidad de una verdadera revolución copernicana en pedagogía y exhortaba a los “hacedores de programas” a entender que “las lecciones están hechas para los alumnos y NO los alumnos para las lecciones”², se plantea: ante este territorio deficitario de hacer de los alumnos, ¿qué configuración didáctica se ha de utilizar para propender a producir una situación dialógica y no lineal entre las materias cursadas con anterioridad y la práctica en la asignatura “Actuación Judicial”?

(...) ¿qué configuración didáctica se ha de utilizar para propender a producir una situación dialógica y no lineal entre las materias cursadas con anterioridad y la práctica en la asignatura “Actuación Judicial”?

Hoy, los alumnos son nativos digitales, multitareas, con comportamientos estudiantiles que responden a lo que genéricamente se podría denominar el homo videns, un individuo formado por la imagen, de manera que

forma, movimiento y color son los “medios” en que se desarrolla el pensamiento; donde los procesos de abstracción están mediados, inducidos y soportados por tales medios.

En la enseñanza, ha dominado (y domina) la preocupación por la adquisición conceptual, de cuerpos organizados de saber, particularmente los resultantes de las contribuciones de las disciplinas científicas. Sin embargo, la enseñanza es un proceso y una práctica de la que se esperan resultados que vayan más allá de la asimilación de conocimientos académicos y del desarrollo conceptual. Cada vez hay una mayor búsqueda de metodologías orientadas a cuestiones relevantes:

- ¿Cómo lograr la transferencia del conocimiento a las prácticas?
- ¿Cómo enseñar para enfrentar los desafíos de la acción, desde los más simples y cotidianos hasta los más avanzados?
- ¿Cómo desarrollar las capacidades para la acción en contextos diversificados y diversos al contexto del aula?
- ¿Cómo enfrentar a los alumnos con los dilemas de las prácticas?

Comenio, fundador de la didáctica, consideraba que el núcleo central de la habilidad profesional del docente reside en el conjunto de decisiones que éste habrá de tomar con relación al método de enseñanza. Los resultados que se vienen evidenciando en el aprendizaje de los saberes de esta materia reclaman que cada profesor se encuentre en condiciones de analizar su propia y personal configuración didáctica, lo que debe constituir una habilidad profesional básica.

Esta propuesta en particular, a través de una construcción metodológica por casos, que contemple al sujeto que aprende en su diversidad y muy próximo a egresar, pretende superar la idea de estructuraciones de las clases sobre la base de prefiguraciones universalizantes y ritualizantes.

Difícilmente se acepta que el reto de la actividad docente es proponer continuamente estrategias de enseñanza adecuadas a las condiciones generales de su grupo, que no existe una estrategia que por sí misma resuelva todos los problemas que se presentan en la situación de

¹ DAVINI, M. C. (2008). “Métodos de enseñanza Didáctica general para maestros y profesores”. Argentina, Santillana. (pág. 108)

² MEIRIUE PHILIPPE (1998). “Frankenstein Educador”, “A mitad de recorrido por una verdadera “revolucion copernicana” en pedagogía”.

aprendizaje dado que cada encuentro educativo es irreductiblemente singular y la actividad docente no puede circunscribirse dentro de un campo teórico de certidumbres científicas.

(...) no existe una estrategia que por sí misma resuelva todos los problemas que se presentan en la situación de aprendizaje dado que cada encuentro educativo es irreductiblemente singular (...)

Ante todo, debe aclararse que, cuando hablamos de "prácticas docentes" no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el "hacer". Nos referimos, en cambio, a la capacidad

de intervención y acción en contextos reales complejos, ante problemas integrales que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos. Con estas preocupaciones e intenciones se vienen desarrollando producciones que plantean problemas sustantivos, entre ellos:

- La creciente distancia entre los ambientes de enseñanza y los ambientes reales de práctica.
- La estructura de los planes de estudio, que tienden a organizarse en disciplinas o materias aisladas, a la espera de que los estudiantes integren aquello que se les enseñó en forma separada sin articulación entre ellas.
- Las prácticas de enseñanza que tienden a que los alumnos asimilen los contenidos sin que, con frecuencia, comprendan que valor tienen dichos contenidos respecto de sus necesidades y de la solución de los problemas de la realidad.
- La ausencia de prácticas de enseñanza que expliciten las relaciones entre saberes y faciliten la integración de conocimientos.
- En este caso en particular, los alumnos demoran en egresar por o aprobar esta materia en particular.

También muestran la creciente conciencia acerca de que los dilemas y desafíos de los problemas prácticos no se resuelven ni se agotan en la asimilación de conocimientos académicos. Dado todo lo expuesto, se evidencia la necesidad de privilegiar un abordaje para la ense-

ñanza que en lugar de promover la asimilación de conocimientos para luego preocuparse por transferirlos a las prácticas, parta de problemas y situaciones de las prácticas mismas.

En los medios universitarios, se trata de la formación del sentido práctico, es decir el desarrollo de las capacidades para resolver problemas, para enfrentar los desafíos del mundo real, para elaborar planes de acción, lo que supone la habilidad para elegir entre distintas alternativas y planificar su realización en el tiempo. Además, se trata de ejercitar el juicio profesional para la toma de decisiones en la acción en contextos y situaciones reales.

De allí, que con la finalidad de "pulsar la experiencia en los alumnos", la intervención toma referentes que ponen al aprendizaje a través de operaciones auténticas y de la integración de saberes.

COGNICION SITUADA Y APRENDIZAJE EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO

Este modo de aprendizaje se fundamenta en la premisa que el conocimiento es situado, parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura donde se desarrolla. Entonces, aprender y hacer son acciones inseparables en el contexto pertinente.

En el desarrollo de las clases, los alumnos aprenderán al mismo tiempo que hacen sus trabajos prácticos que serán reales, es decir, se ha de dejar de lado los denominados problemas de juguete³, que si bien en apariencia guardan relación de semejanza con problemas reales, no presentan ni la complejidad ni el juego de variables o determinaciones que pertenecen al mundo de la vida real.

Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera en que las instituciones promueven el aprendizaje declarativo, abstracto, descontextualizado (Díaz Barriga y Hernández, 2002), donde se privilegian las prácticas educativas sucedáneas que implican una ruptura entre el saber qué y el saber cómo y el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, independiente de las situaciones de la vida real. Este enfoque se traduce en aprendizajes carentes de significado, sentido y aplicabilidad y en la incapacidad de los

³ Litwin, E. (1997). "Las configuraciones didácticas". Página 104, Buenos Aires: Paidós.

alumnos de articular teoría con práctica, situación que justifica esta intervención práctica. Desde esta visión situada los educandos deberían aprender al involucrarse en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento, y en este ámbito particular, el objetivo de aprendizaje es precisamente, el conocimiento que trasvasa el desarrollo de la actividad específica en el ámbito profesional de los profesionales en ciencias económicas.

Entonces, en este modelo elegido de enseñanza, es importante el rol del docente, traducido en una práctica pedagógica deliberada, como mediador ante las necesidades del alumno y del contexto, al promover estrategias de aprendizaje colaborativo o recíproco, a través del trabajo colectivo, para resolver un problema auténtico.

Creemos que es fundamental la acción recíproca, donde todos los alumnos son diferentes y esta diversidad se plasma en el aula con el consecuente enriquecimiento en lugar de debilitamiento del aprendizaje.

Entonces, se concibe esta configuración didáctica como un sistema de actividad, con los siguientes componentes⁴:

1. El sujeto que aprende.
2. Los instrumentos utilizados en la actividad.
3. El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
4. Una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
5. Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
6. Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad.
7. Clima, el mismo ha de ser espontáneo y natural para facilitar la comprensión, escuchar al alumno, en confianza. Según Laurence Cornu, la confianza es constitutiva de la relación pedagógica, pero interesa aquélla que hace acto, que está presente, no la de la familiaridad que no es suficiente.

Otro marco referencial que fundamenta esta experiencia es el aprendizaje significativo donde el alumno relaciona la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas de manera sustancial. ¿Qué se requiere para ello? Por un

lado la disposición del alumno y por otra parte, la intervención del docente en esa dirección. Esto es clave en esta experiencia porque si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos sin articular

-conocimiento tópico⁵-, se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, entender su ámbito de aplicación y relevancia no sólo en situaciones académicas sino también profesionales y cotidianas ya que presupone que el alumno manifiesta una disposición para relacionar, no arbitraria, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, de modo intencional y no al pie de la letra⁶. Es la misma intencionalidad de este proceso lo que lo capacita para emplear su conocimiento previo construido a lo largo de la carrera como auténtica piedra de toque para internalizar, resignificar y hacer inteligibles grandes cantidades de nuevos conceptos. Se construye el conocimiento con interiorización al sujeto que aprende, que se interroga así mismo, se involucra, pues como manifiesta Edwards (1997)⁷, el conocimiento que le ha de presentar al estudiante de 5º de la carrera de Contador Público lo incluye y lo interroga, para buscar su propio punto de vista.

Otro marco referencial que fundamenta esta experiencia es el aprendizaje significativo donde el alumno relaciona la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas de manera sustancial.

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

La necesidad de pulsar la experiencia de los estudiantes a través de una construcción de conocimientos integrada, colectiva y reflexiva sobre

⁴ DIAZ-BARRIGA A. F. y Hernández G. (2002). "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista", México, McGraw-Hill. (pág. 108)

⁵ EDWARDS, V. (1997). "Las formas de conocimiento en el aula" En: ROCKWELL; Elsie, La escuela cotidiana, México, Fondo de Cultura Económica.

⁶ AUSUBEL, D. (1961). "Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo". Trillas, México.

⁷ EDWARDS, V. (1997). "Las formas de conocimiento en el aula" En: ROCKWELL; Elsie, La escuela cotidiana, México, Fondo de Cultura Económica.

los conocimientos ya aprendidos y en función de resignificarlos para enfrentar situaciones propias de la práctica profesional, demanda un accionar sobre los trabajos prácticos que proponga estrategias de enseñanza acordes. ¿Cuáles son las estrategias centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel?⁸

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos.
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio.
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC). Obviamente, varias de estas estrategias suelen combinarse en la práctica o encontrarse como clasificaciones integradas de las mismas.

En cuanto a la organización del trabajo, coincidimos con Barco⁹ en la necesidad de planear un abordaje “en espiral”, en el desarrollo de los trabajos prácticos, ya que se busca trabajar periódicamente los mismos contenidos pero cada vez con mayor profundidad y esto permite que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo. De allí que en esta configuración didáctica que se propone en esta intervención, siempre, el estudiante volverá al primer trabajo práctico de constitución de una sociedad, ya que todas las actividades, se desarrollan en la misma empresa que creó con su grupo, y el *affectio societatis*, principio rector en la creación de una sociedad, entendido como la voluntad de integrar

una sociedad postergando los intereses propios en pro del cumplimiento del objeto social, ha de estar presente a lo largo de todo el desarrollo de la materia ya que los propios alumnos han de ser los interesados en obtener el mejor beneficio en la misma.

En síntesis, se trata de pulsar la experiencia, sobre la base de tres pilares fundamentales, a saber: aprendizaje situado, aprendizaje significativo y el aprendizaje basado en Problemas (ABP) para evitar -en este caso en particular- la demora en egresar de los alumnos de 5º año de la Carrera de Contador Público por no aprobar esta materia en particular.

Finalidades y objetivos del proyecto:

OBJETIVO

Construir un dispositivo para promover el aprendizaje in situ que facilite el tránsito del estudiante de la carrera de Contador Público desde el ámbito académico al profesional en el campo de la actuación judicial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover en los estudiantes la adquisición de un conocimiento profesional, dinámico, autorregulado, reflexivo, estratégico, similar en cantidad y cualidad al de los expertos que se desempeñan en el campo de la Actuación Judicial.
- Incentivar a que el estudiante sea responsable de su propio proceso de aprendizaje con la mediación del docente.
- Propender a una formación que permita actualizarse de manera permanente para generar habilidades que le permitan enfrentarse a nuevas situaciones ya que en el contexto actual es difícil prever los cambios profesionales que la tecnología impondrá al desempeño profesional en los próximos veinte años.
- Propender a desarrollar competencias para el manejo de la información en tanto búsqueda, selección, evaluación y sistematización de

⁸ DIAZ-BARRIGA Arceo, F y G. Hernández (2002). “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista” México, McGraw –Hill.

⁹ BARCO, S. (2007). “Otra vuelta de tuerca: revisitando documentos curriculares y prácticas en la formación docente ¿Es qué hay algo distinto?” EN: BALBI, J.C. Informe sobre el desarrollo humano en la provincia de Buenos Aires 2006.2007: educación = justicia social en el siglo XXI, EUDEBA en la provincia de Buenos Aires 2006.2007: educación = justicia social en el siglo XXI, EUDEBA.

la misma ya que en el campo de la Actuación en la Justicia, el profesional enfrenta modificaciones legislativas constantemente que lo conducen a una actualización permanente.

DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON LA APLICACIÓN DE LOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

La propuesta radica en modificar los trabajos prácticos actuales de "Actuación Judicial" que consisten en el desarrollo de ejercicios aislados y reemplazarlos por un solo trabajo práctico con diferentes instancias. Se incluirán consignas donde podrán utilizar los conocimientos teóricos de las materias relacionadas no sólo con Derecho sino también con "Técnica y Legislación Impositiva" como también Contabilidad y de esta forma se desarrollará un trabajo integrador.

Los contenidos mínimos del programa de Actuación Judicial para la Carrera de Contador Público vigente son los siguientes:

General: Organización de la justicia. Procedimiento. Actuación del Contador Público como perito.

Concursal: Actuación profesional en el proceso preconcursal, concursal y postconcursal.

Por lo tanto, esta configuración didáctica tiene tres nudos conceptuales claramente identificables que atraviesan el Programa de la materia Actuación Judicial de acuerdo con lo informado en el párrafo anterior, con la salvedad que el nudo correspondiente a la actuación societaria, se incorpora como estrategia de cognición situada para que el alumno comience con un trabajo profesional real y de allí en adelante, pueda aprender los dos nudos conceptuales siguientes correspondientes a la actividad profesional en el campo de la Actuación en la Justicia.

- a) Constitución de una sociedad.
- b) Aprendizaje de la tarea de perito contador.
- c) Aprendizaje de la tarea de síndico concursal.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E.L. (1990). "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario". CRICSO Rosario. Facultad de Humanidades y Artes.

ANIJOVICH, R., CAPPELLETTI, S., MORA S., y SABELLI, M.J. (2012). "Transitar la Formación Pedagógica Dispositivos y Estrategias". Buenos Aires: PAIDOS.

AUSUBEL, D. (1976). "Psicología Educativa". México: Trillas.

BARCO, S. (2007.). "Otra vuelta de tuerca: revisitando documentos curriculares y prácticas en la formación docente ¿Es qué hay algo distinto?" EN: BALBI, J.C. Informe sobre el desarrollo humano en la provincia de Buenos Aires 2006.2007: educación = justicia social en el siglo XXI, EUDEBA.

CORNU, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Danile (comps) (1999). "Construyendo un saber

sobre el interior de la escuela". Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa.

CHEVALLARD, I. (1998). "La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado", AIQUE Grupo Editor.

DAVINI, M. C. (2008). "Métodos de enseñanza didáctica general para maestros y profesores". Buenos Aires: Argentina, Santillana.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo" REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa, núm., sin mes pp 105-117.

DIAZ BARRIGA, Á. (2005). "El Profesor de Educación Superior frente a las demandas de los Nuevos Debates Educativos". México: Perfiles Educativos (27) 108. México.

DIAZ-BARRIGA A., F y G. Hernández (2002). "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación

constructivista”,. México: , McGraw –Hill.

DUSSELL I. y GUTIÉRREZ D. (2006). “Educar la Mirada. Políticas y Pedagogías de la Imagen”,. Editorial Manantial.

EDELSTEIN, G y LITWIN, E. (1993). “Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario” en Revista Argentina de Educación. Año XI nº 19 AGCE. Buenos Aires.

EDELSTEIN, G. (2000). “ El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente” en Revista I.I.C.E. Año IX Nº 17. Miño y Dávila.

EDELSTEIN, G. (2005). “ Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica” en FRIGERIO, G. y DICKER, G. (Comps.) Educar: ese acto político. Buenos Aires: dDel Estante Editorial.

EDELSTEIN, G. (2011). “ Formar Y Formarse en la enseñanza”. Buenos Aires. : Paidós.

EDWARDS, V. (1997). “ Las formas del conocimiento en el aula” en ROCKWELL, Elsie, La escuela cotidiana., México:, Fondo de Cultura Económica.

GEIBLER, K. y HEGE, M. (1997). “Acción Socioeducativa. Modelos/ métodos/ técnicas “Justificación y fundamentación de las intervenciones socioeducativas””. Madrid: , Narcea.

LITWIN, E. (1997). “ Configuraciones didácticas”. Buenos Aires, : Paidós.

MARTINEZ BONAFE, J. (1997). “Proyectos

Curriculares y Práctica Docente “Marco y Componente de un Proyecto Curricular””. Sevilla:, Díada editora.

MEIRIEU, P. (1998). “Frankestein Educador”,. Barcelona: , Editorial Alertes.

PIAGET, J. (1983). “Pedagogía y Psicología”. , Madrid:, Sarpe.

SACRISTÁN, J.G. y PEREZ GOMEZ, A.I. (1992). “Comprender y transformar la enseñanza “El Currículo: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?””. Madrid:, Morata.

SILBER, J. (2009). “Reflexiones Epistemológicas sobre la Pedagogía” UNLP.

STEIMAN, J. (2008). “Más didáctica (en la educación superior) “ Los proyectos de cátedra””. Buenos Aires: , UNSAM.

VYGOTSKY, L. (1986). “Pensamiento y lenguaje”. Buenos Aires: La Pléyade.

VYGOTSKY, L. (1988). “ El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. México: Grijalbo.

FUENTE ELECTRÓNICA

<http://www.unlp.edu.ar/facultaddeingenieria/reglamentopps>. Visitada por última vez 13/10/2012

<http://www.scba.gov.ar> Visitada por última vez 13/10/2012

<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html> Visitada por última vez 2/11/2013

CV

* Técnica en Cooperativismo, UNLP. Contadora Pública, UNLP. Especialista en Sindicatura Concursal, UN. Especialista en Docencia Universitaria, UNLP.

Contacto:
espinosa_mariadelosangeles@yahoo.com.ar