

Materia: Didáctica General para los Profesorados

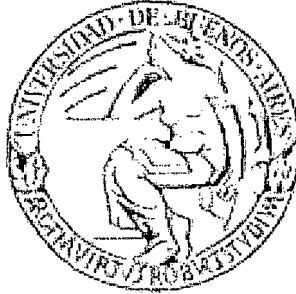
Departamento:
Ciencias de la Educación

Profesor:
Soriano, Estela

Anual - 2017

Programa correspondiente a la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Programas



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DEPARTAMENTO: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ASIGNATURA: DIDACTICA GENERAL PARA LOS
PROFESORADOS

PROFESORA: ESTELA SORIANO

AÑO: 2017

Aprobado por Resolución

MATERIA ANUAL

PROGRAMA N°:

N° (CO) 3303/16

MARTA DE PALMA
Directora de Despacho y Archivo General

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ASIGNATURA: Didáctica General para los Profesorados

PROFESORA: Soriano Estela

CUATRIMESTRE Y AÑO: Anual 2017

Presentación de la propuesta

La presente propuesta para el diseño del programa se fundamenta en una perspectiva que - considerando las claves de época - entiende a la docencia como un trabajo profesional, comprometido con el derecho a la educación y la construcción de prácticas de enseñanza inclusivas para una sociedad justa y democrática. En ese sentido nuestra propuesta formativa se organiza a partir del planteo de **problemas relevantes** para el ejercicio de la docencia en la escuela y más allá de ella, y en los distintos roles que un futuro docente puede desempeñar.

Por ello, pensar la formación para la práctica profesional conlleva una concepción acerca del trabajo docente, dado que requiere una definición acerca de qué *profesor* queremos formar y qué tipo de trabajo profesional deberá desplegar. En ese sentido nuestra propuesta confronta con una definición individualista del rol propia de posiciones que consideran que la práctica profesional puede modelizarse mediante un conjunto de competencias genéricas. Por el contrario, la concepción asumida reconoce su complejidad, su carácter ético y político y su naturaleza institucional y, de suyo, colectiva (Terigi, 2011). Por ende, concepciones tan diferentes sobre el trabajo docente llevan consigo ideas también distintas sobre los saberes requeridos, la práctica profesional y la formación.

Asimismo, entendemos que ser profesional de la educación es asumirse como **trabajador de la cultura**. Lo que implica un compromiso ético y político y por ello implica un determinado vínculo con los conocimientos a enseñar y aprender. Saberes que se construyen en el marco de un espacio de diálogo, de intercambio, de reflexión y de respeto por las diferencias.

Teniendo en cuenta que para los estudiantes de profesorado esta asignatura en general es el primer acercamiento sistemático a los problemas de la enseñanza, nuestra propuesta implica una construcción didáctica específica que recupera los problemas clásicos del campo pero también permite reconstruir el hecho educativo en clave histórica, política, pedagógica y didáctica así como las tensiones que se despliegan en la necesidad de crear abordajes alternativos desde una perspectiva didáctica de nuevo tipo. Se trata de un dispositivo situado y singular para la formación docente en la facultad que permite interrogar los desafíos que el oficio conlleva de cara a los temas y problemas de la agenda y las necesidades educativas en la actualidad.

Nos proponemos entonces generar un uso significativo y activo de los contenidos y habilitar una dialéctica entre la teoría y la práctica como motor para el proceso de formación. Para ello hemos definido tres ejes estructurantes que se articulan a lo largo de la cursada:

- Eje 1: La presentación de marcos de referencia:
Se trata de la presentación y discusión de los marcos teóricos propios del campo de la didáctica y de aquellos que permiten problematizar el hecho educativo, en el marco de procesos históricos, sociales y políticos que enriquecen una mirada sobre la enseñanza desde una perspectiva crítica y superadora de los meros abordajes instrumentales que impregnaron el campo desde su origen.
- Eje 2: La intervención en territorio
Implica una aproximación gradual a la práctica educativa en contexto. El propósito es iniciar, en forma sistemática, un acercamiento a la vida cotidiana de las instituciones educativas. Se propone el acceso a diversas dinámicas de trabajo, a través de la observación, el contacto con las voces de los actores y el diseño e implementación de una intervención específica. Este eje constituye una dimensión en sí misma, a la vez que posibilita un punto de articulación entre los ejes mencionados, a partir de la integración de marcos de referencia y el análisis de las propias representaciones y actuaciones.
- Eje 3: La reflexión sobre los procesos de formación
Proponemos un trabajo sistemático que permita recuperar de modo metaanalítico las experiencias concretas que ofrecemos construyendo así un nuevo objeto de trabajo: los propios procesos de formación. Se trata de un doble movimiento: (i) por un lado revisar conjuntamente las decisiones didácticas del equipo de cátedra así como las reconfiguraciones que se suceden en la interacción con los sujetos reales y (ii) proponer instancias que ayuden a formular preguntas para identificar sus propias representaciones acerca de la docencia construidas a lo largo de la vida escolar. En este eje resulta clave la presentación de propuestas que favorezcan la reflexión sobre supuestos, estereotipos, modalidades de práctica, la recuperación de la biografía personal, la trayectoria formativa e incluso los modelos formativos de la propia universidad.

En la modalidad de trabajo se especifican con mayor detalle las articulaciones de los tres ejes.

Objetivos

A partir de lo expresado se espera que los estudiantes sean capaces de:

- Reflexionar en torno a las implicancias éticas, políticas, sociales, culturales y pedagógicas del trabajo docente.
- Adquirir herramientas para la intervención pedagógica que respeten la diversidad y ofrezcan posibilidades para que todos puedan aprender, como horizonte de su futura práctica profesional.
- Reconocer el valor de la reflexión en la formación docente para la toma de decisiones fundamentadas.
- Comprender a la enseñanza como una actividad compleja y como una práctica social, considerando las dimensiones que la atraviesan.

- Incorporar conceptos centrales y debates del campo de la didáctica como herramientas y categorías para el análisis de diversas situaciones de educativas.
- Conocer los diferentes enfoques acerca de la enseñanza y el currículum y las consecuencias que tiene adoptar uno u otro.
- Identificar y analizar criterios y principios de acción para diseñar, implementar y evaluar proyectos de aula y de carácter institucional, fundamentados en los marcos conceptuales trabajados y en las propias intenciones educativas.
- Conocer distintos paradigmas para problematizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza.
- Contribuir a la formación de sus compañeros al aportar visiones provenientes de los distintos campos de conocimiento que configuran sus disciplinas.

Modalidad de trabajo

Se orienta en torno a dos dimensiones principales: la construcción de la práctica profesional y la resolución de actividades de enseñanza propias del trabajo en torno a los contenidos centrales de la materia. Ambas dimensiones están articuladas pero a la vez suponen propósitos y dispositivos específicos.

1. Construcción de las prácticas docentes

Se trata de un eje de trabajo entramado en toda la propuesta formativa, por medio de distintas experiencias de intervención a desarrollarse a lo largo del año:

- *Aproximación a la realidad educativa:* consiste en un dispositivo de interacción con la modalidad de trabajo de campo que posibilita realizar un análisis de la institución educativa desde distintas posiciones institucionales, tanto del sistema formal (nivel secundario, terciario y universitario y sus modalidades) como la educación no formal. Para ello, se propondrá una semana de asistencia a una institución educativa, en la cual se trabajará desde una perspectiva etnográfica la mirada reflexiva sobre: la vida cotidiana, roles y funciones, las prácticas de enseñanza, los grupos y la gestión de la clase. Esta inmersión en la institución educativa posibilitará una aproximación sistemática a los temas y problemas de la formación como punto de articulación entre los diferentes contenidos abordados desde el eje relativo a los marcos de referencia. Esta actividad se desarrollará durante el primer cuatrimestre y busca dar lugar a un proceso formativo centrado en el cambio de mirada: de estudiante a docente, como perspectiva de análisis.
- *Desarrollo de una actividad formativa en una institución educativa:* se trata de diseñar e implementar una actividad con estudiantes en torno a temas transversales: género, derechos humanos, convivencia, entre otras. La misma se concretará al finalizar el segundo cuatrimestre y, la tarea previa, consistirá en resolver todos los requerimientos para su concreción: diseño de actividades, previsión sobre tiempos, espacios y agrupamientos, uso de recursos, y demás aspectos requeridos. Esta actividad será implementada en un contexto real y posteriormente se evaluará su implementación. Esta intervención no representa una "práctica" en sentido tradicional, es decir, como "práctica de ensayo", por el contrario se trata de una producción de carácter *colectivo*, en la que, a través del uso de la estrategia de resolución de problemas se espera construir un puente entre los marcos de referencia elaborados y los requeridos, atendiendo a los desafíos que se proponen en la implementación de un proyecto concreto. Dicha actividad es la puerta de entrada para articular los

contenidos del programa (diseño de la actividad, búsqueda de recursos didácticos, elaboración de consignas, etc.).

Esta experiencia de colaboración a partir de una práctica situada será articulada con las actividades de extensión que se despliegan en la cátedra, en el marco del proyecto UBANEX en curso.

2. Actividades de enseñanza para la formación

Se trata de la combinación de distinto tipo de dispositivos: basados en la *narración* a través del análisis de las biografías escolares de los estudiantes- que cobran especial significado desde lo experiencial pero también desde las representaciones que se ponen en juego a la hora de analizarlas- y dispositivos basados en la *interacción* a través del análisis didáctico de prácticas de la enseñanza reales. Estos dispositivos comprometen a docentes y estudiantes en diversos procesos de aprendizaje y guardan consistencia entre sí desde el punto de vista epistemológico y metodológico de nuestro encuadre de trabajo.

Estas actividades serán: foros virtuales y participación en diversas actividades de producción grupales y colectivas de escritura y colaboración, entrevistas a profesores, talleres temáticos, observación de clases, paneles constituidos por especialistas en distintas disciplinas, bibliografía específica y ampliatoria para favorecer la comprensión de los nudos relevantes referidos a la enseñanza.

Se trata de combinar - de distintas maneras - el agrupamiento de profesores y estudiantes, para generar una lógica de trabajo que discuta con la tradicional división teórico / práctico. Se busca una construcción conjunta que incluya sesiones de trabajo teórico-conceptual; sesiones de conversaciones; sesiones de comunicaciones (difusión de trabajos de investigación); sesiones de tutorías: virtuales y presenciales; entre otras.

Propuesta de contenidos

El programa se estructura en una modalidad de trabajo por problemas. Cada uno de estos temas-problema se constituirá en el eje vertebrador a partir de la cual se interrogan aspectos del oficio docente y que habilitarán las articulaciones entre los marcos de referencia, el eje de la intervención y el eje del análisis del propio proceso de aprendizaje.

Problema 1: La escuela de ayer y la escuela de hoy ¿cómo se organizó la experiencia escolar a lo largo del tiempo? ¿Qué antecedentes tienen los otros formatos educativos? La universidad y la formación profesional.

Se trata de recuperar las improntas de origen de la escuela como dispositivo en el marco de la constitución de los estados modernos y de tensionarlas a la luz de las problemáticas actuales de la escuela secundaria. Asimismo se recuperan los marcos normativos actuales en tanto organizadores de una política educativa, una visión acerca de la función de la escuela y de la enseñanza. Se propone un recorrido conceptual que articule las complejas relaciones entre la obligatoriedad de la escuela secundaria, el derecho a la educación, la diversidad y las prácticas inclusivas.

En este marco resulta clave trabajar desde la idea de trayectorias educativas para construir una mirada sobre la diversidad en la enseñanza secundaria y superior. Abordar la problemática del fracaso escolar como analizador de las decisiones políticas y pedagógicas que se toman tanto a nivel de los organismos de gestión y

atraviesan todas las decisiones en torno a la enseñanza hasta llegar al aula. En el mismo sentido se abordarán las problemáticas que la universidad y la educación terciaria frente a los desafíos y tensiones de la educación en la actualidad. Finalmente a través de estos temas será posible dar a conocer otras institucionalidades y formatos educativo que se habilitan como espacios para el ejercicio de la práctica profesional docente entre ellos la educación no formal.

Bibliografía

Alliaud, A. (2004) La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica". Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año 7 Nro. 12. Rosario. El Zorzal.

Davini, M.C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós. Cap. 1

Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona. Gedisa. Introducción y Cap. 1

Dussel, I. Brito, A. Núñez, P. (2007) Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Buenos Aires. Fundación Santillana. Introducción.

Feldman, D. (2010) Enseñanza y escuela. Buenos Aires. Paidós. Cap.1

Frigerio, G. Diker, G. (comps.) (2012) Educar: posiciones acerca de lo común. Serie Seminarios del CEM. Entre Ríos. Colección del Estante. Pág. 15-29.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso M. (2001). La escuela moderna como máquina de educar. Buenos Aires. Paidós. Cap. 1

Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. En: Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps) Formación de Profesores. Impacto, pasado y presente. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Southwell, M. (Comp.) (2012) La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. FLACSO Argentina. Buenos Aires. Homo Sapiens Editorial.

Ruiz, G. (coord.) (2012) La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación. Buenos Aires. EUDEBA. Cap. 4 y 5

Problema 2: ¿Qué condiciones institucionales favorecen el desarrollo de propuestas de enseñanza inclusivas? ¿Qué condiciones institucionales promueven los aprendizajes? ¿Quiénes son los jóvenes?

Se trata de reflexionar acerca de los sujetos de la educación secundaria y de la educación superior y del papel de las instituciones y los educadores en la constitución

de los mismos como sujetos educativos. Implica además comprender las prácticas de enseñanza en el marco de las instituciones y con ello analizar sus rasgos, analizar sus características organizacionales y los modos de promover el trabajo pedagógico. En este marco nos interesa pensar estas tensiones desde la perspectiva de los estudiantes: ¿quiénes son los adolescentes y jóvenes de la escuela secundaria y de la universidad en la actualidad? ¿podemos hablar de "la juventud", "la adolescencia" en términos universales? Las reflexiones acerca de la diversidad resulta uno de los ejes estructurantes de la unidad y por ello punto de partida para repensar la enseñanza. Se propone en este marco, un recorrido conceptual a partir de las trayectorias educativas, la escuela y las prácticas culturales de los jóvenes

Bibliografía

Alliaud, A. (2009) Algunas claves para enfrentar los desafíos de enseñar hoy ; en: Alliaud, A. y Antelo, E. Los gajes del oficio. Enseñanza. Pedagogía y Formación. Buenos Aires. Aique.

Bauman, Z. (2005) Sobre las dificultades de amar al prójimo; en: Amor líquido. Buenos Aires. FCE. Págs: 129 a 154.

Brener, G y Galli, G. (comp). (2016) Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. Buenos Aires. La Crujía.

Carli, S. (2012) El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires. Siglo XXI Editores

Dubet, F. (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona. Gedisa. Cap. 4

Dussel, I. Amor y Pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo Seminario-Taller: Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos. Noviembre/2008

Ezcurra, A. M. (2011) Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Gluz, N. (ed.) Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Universidad Nacional de General Sarmiento. Polvorines

Fernández Lamarra, N. (2015) La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Buenos Aires. UNTREF.

GARCIA, J. (2011) Bachilleratos Populares y "autonomía": ¿espacios de la transformación o de la reproducción? Boletín de Antropología y Educación, N° 02. Julio, 2011.
http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n02a02.pdf

Greco, M. (2012) Una autoridad igualitaria en educación: construcciones, asimetrías y diálogos en el desarrollo profesional. En: Birgin, A (comp.) Más allá de la capacitación. Buenos Aires. Paidós.

Kaplan, C (2008) Talentos dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires. Ed. Colihue. Cap. 1 y 2.

Krichesky, M (comp.) (2008) Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión. Buenos Aires. Noveduc . Cap. 4

Maddoni, P. (2014) El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires. Paidós. Cap. 1, 2 y 6

Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) (2015). Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas. Buenos Aires. La Crujía. Pág. 95 a 113 ; 165 a 189.

Rockwell, E. (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo Humano desde la perspectiva histórico-cultural. Universidad sao Paulo

Southwell, M (2010) Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes. Colección Explora. Pedagogía. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia: Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina.

Urresti, M. (ed.) (2008) Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas, y sus representaciones en la era de Internet. La Crujía, Buenos Aires.

Problema 3: ¿Qué se enseña en las escuelas? ¿Quién y cómo se establecen los contenidos que se enseñan en las instituciones educativas? ¿En qué marco de regulaciones se establece? ¿Cómo es el desarrollo curricular en las escuelas?

Se propone abordar la complejidad de la cuestión curricular en el marco de los procesos de escolarización, como proyecto educativo y político, considerando las dimensiones que lo atraviesan y las decisiones implicadas en su configuración en el marco de las políticas educativas. Se realiza una aproximación al problema del curriculum en el marco de los sistemas educativos, haciendo foco en el problema de la representación del contenido escolar y problemáticas vinculadas con los procesos de selección y organización de los contenidos así como de la configuración del contenido escolar. Por otra parte, se abordan los documentos curriculares inscribiendo estas producciones en el marco de las políticas educativas y curriculares así como el abordaje de algunos debates en el campo curricular: diseño y desarrollo, texto curricular y curriculum como práctica. Por último, se trabajará sobre el curriculum como marco de la programación y de la enseñanza.

Bibliografía

Alterman, N. (2012) Desarrollo Curricular centrado en la escuela y en el aula. Aportes para reflexionar sobre nuestras prácticas. Unión de Educadores de la Prov. de Córdoba. Ministerio de Gobierno, Educación y Cultura. Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2012/05/Desarrollo-curricular-centrado-en-la-escuela-y-en-el-aula.pdf>

Bernstein, B. (1998). Pedagogía, Control simbólico e identidad. Madrid. Morata. Cap.1 y 2

Chevallard, Y. (1991) La transposición didáctica. Buenos Aires, Aique. Cap. 1

Cols, E.; Basabé, L. y Feeney, S. (2004) Los componentes del contenido escolar. Ficha de cátedra. OPFyL. (selección de apartados)

Dussel I. y Southwell M. (2009) El curriculum. Explora. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación.

Feldman, D y Palamidessi, M. (2001) Programación de la enseñanza en la universidad. Universidad Nacional de General Sarmiento. San Miguel.

Feldman, D. (2010). Enseñanza y escuela. Buenos Aires. Paidós. Cap. 3

Fernández, L. (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Buenos Aires. Editorial Paidós. Cap. 1 y 4.

Krichesky, M (comp.) (2008) Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión. Bs As. Noveduc . Cap. 3

Nicastro S (2005). Revisitar la mirada sobre la escuela. Editorial Homo Sapiens. Buenos Aires. Cap. 2

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Terigi, F. (2007) Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Selección.

Soriano, E (2010) Experiencia en la institución educativa. Orientaciones para la tarea. Ficha de cátedra N° 1

_____ (2014) Una mirada hacia la Institución escolar. Algunas categorías para el análisis. Ficha de cátedra N° 2

Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata. Cap. 1

Problema 4: ¿Qué necesita saber un docente para enseñar? ¿Cuáles son las diferentes maneras de describir la enseñanza y su relación con el aprendizaje?

Se trata de abordar los modos de configurar la enseñanza en las principales corrientes pedagógicas que se han desarrollado en el campo pedagógico y didáctico. Se parte de la idea de modelo y de enfoque de enseñanza; de las teorías acerca de la enseñanza y los supuestos acerca del aprendizaje. Se propone un abordaje que permita comprender los modos en que se definen la intervención del docente y el papel de las decisiones docentes en cada uno de los modelos. Se establecen algunas categorías que contribuyan a la comprensión de las diversas maneras de entender la enseñanza y la intervención didáctica.

Bibliografía

Alliaud, A. y Antelo, E. (2008) El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes; En: Brailovsky, D. (coord.): Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Bruner, J (1987) La importancia de la educación. Bs. As. Paidós Educador

Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe; L. y Feeney, S. (2007) El saber didáctico. Barcelona. Paidós. Cap. 6

Eisner, E. (2016) El arte y la creación de la mente. Buenos Aires. Paidós. Cap. 1

Hassoun, J. (1997) Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires, Ed. de la Flor. Selección.

Jackson, P. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata. Cap. 1

Lerner, D (2016) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: Castorina, J y otros: Piaget Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires. Paidós 3° Edición

Meirieu, P. (2005). Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona. Graó. Cap. 1, 2 y 3.

Pérez Gómez, A. (1992). "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje" En Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.

Rogers, C y Frieberg, J. (1996). Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta. Barcelona. Paidós. Cap. 2, 3 y 9

Sanjurjo, L. y Vera, T. (1994) El aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Buenos Aires. Homo Sapiens. Cap. 1, 2 y 3

Sigman, M (2015). La vida secreta de la mente. Buenos Aires. Penguin Random House Grupo editorial.

Terigi, F. (2012) Los saberes docentes. Documento básico. Buenos Aires. Santillana.

Problema 5: ¿Cuáles son las decisiones que los profesores toman en torno de la enseñanza? ¿Cómo se diseña una propuesta formativa? ¿Cómo se organizan las tareas de aprendizaje en el aula?

En este punto el trabajo se focaliza en el aula, entendida como una construcción histórica y social, y como el espacio de circulación y apropiación de conocimientos lo que implica a su vez, un recorrido a partir de la idea de clase y los componentes que la configuran. En este marco, se considera a la enseñanza como una práctica social y una actividad intencional, caracterizada por su complejidad y la multiplicidad de dimensiones que la atraviesan, situada en las instituciones educativas y en los contextos en los cuales se desarrolla.

Se retoman aspectos abordados en instancias previas para desplegar la tarea del docente considerando las diferentes fases de la enseñanza. Se plantea la programación en el marco de los procesos de desarrollo curricular, considerando el encuadre institucional en que se inscribe, reconociendo su carácter de hipótesis de trabajo, atendiendo a la idea de que se diseña la enseñanza para dar respuesta a algún problema. Se busca abordar algunas tensiones: el lugar de lo pre activo frente a lo interactivo, la diversidad y la homogeneidad.

La clase será entendida también como ámbito de circulación de saber y poder. La tarea del docente como coordinador del grupo, la autoridad pedagógica y los alumnos como grupo social de aprendizaje.

Bibliografía

Davini C. (2008). Métodos de enseñanza. Buenos Aires. Editorial Santillana

Dussel, I. (2011) Aprender y enseñar en la cultura digital. VII Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Buenos Aires, Santillana. Cap. 1 y 2.

Edelstein, G. (2013) Formar y Formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós. Cap. 4 y 5

Caruso, M. y Dussel, I. (2003) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana.

Joyce B. y Weil, M. (1984). Modelos de Enseñanza. Madrid, Anaya. Cap. 1

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós. Cap. 4

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires. Editorial Paidós. Cap. 2 y 3

Paggi, P. (2016) Violencia Institucional: las buenas y malas prácticas. En Bringiotti, M (Comp.) Violencias en la escuela. Nuevos problemas diferentes intervenciones. Buenos Aires. Paidós.

Paladino, D. (2006) ¿Qué hacemos con el cine en el aula? En: Dussel I., Gutierrez, D. (comp). Educar la mirada. Buenos Aires. Editorial Manantial.

Perkins, D. (1995) La escuela inteligente. Barcelona. Gedisa. Cap. 3 y 4

Shulman, J. Lotan, R. y Whitcomb, J. (comp) (1998) El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Buenos Aires. Amorrortu (selección de capítulos).

Souto, M. (1996) "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal" En Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

_____ (2000) Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires. Paidós. Capítulo 1.

Steiman, J (2007). Analizar las prácticas. las Prácticas de enseñanza en la formación Docente. Cuadernos de CEDE. Universidad General San Martín.

_____ (2008) Más didáctica (en la educación superior). UNSAM. Bs. As. Miño y Dávila. Cap. 2

Stigliano, D. y Gentile, D. (2014) Dispositivos y estrategias para el trabajo grupal en el aula. El aprendizaje cooperativo en acción. Buenos aires. Homo Sapiens.

Problema 6 ¿Por qué y para qué evaluamos? ¿Siempre hay que evaluar? ¿Es posible evaluar de otro modo?

El trabajo se focaliza en la evaluación desde una perspectiva didáctica y sus relaciones con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entendiendo que la evaluación constituye un problema complejo que excede las decisiones meramente técnicas, debido al carácter político, social, institucional y ético que conlleva. Se propone trabajar la evaluación como tarea del docente en el marco de los procesos de acompañamiento y mejora de las trayectorias educativas. Esto implica considerar la evaluación en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los diferentes propósitos que puede asumir, así como a función de la devolución y el lugar de los alumnos en la evaluación.

Anijovich, R. (comp.) (2010) La evaluación significativa. Paidós. Buenos Aires. Cap. 5 y 6.

_____ y otros (2004) La evaluación alternativa: develando la complejidad. En: Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Cap. 3

Astolfi, J. P. (1999) El error un medio para enseñar. Sevilla. Diada Editora. Cap. 2 y 4

_____ (2001) Evaluación. En Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas. Pp. 99- 105.

Basabe, L., Cols, L. y Feeny, S.: (2006): "La evaluación escolar: de los lemas a los problemas", Revista (12)ntes N°8, octubre de 2006.

Camilloni, A. Litwin, E. y otros. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Editorial Paidós. Cap. 3.

Larripa, Silvina (2009). "Reflexiones sobre las funciones de los sistemas de evaluación educativa a gran escala". En: Archivos de Ciencias de la Educación. Año 3 – 4° época. ISSN 0518-3669. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Pennac, D. (2008). Mal de escuela. Barcelona. Mondadori.

Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes: entre dos lógicas. Buenos Aires. Editorial Colihue. Cap. 1 y 2.

Wasserman, S. (1999) El estudio de casos como estrategia de enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu. Cap. 10

Problema 7: Volviendo al punto de partida ¿Qué es la didáctica y qué puede aportar al docente?

Se trata de recuperar el lugar del campo de la Didáctica, en tanto ciencia social, cuyo objeto de estudio es la enseñanza. Implica poner en tensión la mirada en torno a la práctica profesional y los saberes requeridos para su desarrollo.

Este problema llevará a una síntesis que integre el camino desplegado a lo largo de los distintos dispositivos formativos desarrollados en la cursada. Se busca reflexionar en torno a las representaciones iniciales relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje, las instituciones educativas, entre otros, vinculando los conceptos centrales que definen el rol docente y el campo disciplinar.

Astolfi, J.P. (2001) "Didáctica" en Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas. Pp. 73-82.

Camilloni, A. Litwin, E. Davini, C. y otros (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós. Cap. 1

Camilloni, A. (2007) El saber didáctico. Paidós. Buenos Aires. Cap. 1 y 3

Birgin, A. (1999) El trabajo de enseñar. Troquel. Buenos Aires. Cap. 1

_____ (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Editorial Paidós. Cap. 2 y 3

Duschastzky, S. (2007) Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Buenos Aires. Paidós. Cap. 4

Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. Grao.

Tardif, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid. Narcea.

Terigi, F. (2004) "La enseñanza como problema político". En: La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Ed. Novedades Educativas. CEM.

Schön, D. (1998) La formación del profesional reflexivo. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Steiman, J. (2010). "Interrogantes y diálogos con la didáctica" en Qué debatimos hoy en la didáctica. Buenos Aires: Jorge Baudino. Pp.13-44

Evaluación y acreditación:

Materias de Promoción Directa.(PD)

Son requisitos para la aprobación del curso:

- a) Haber asistido al 80% de las clases. La cátedra llevará un registro de asistencia que se archivará.
- b) Haber aprobado las dos pruebas escritas que se exigen.
- c) Haber obtenido un promedio de aprobado en los interrogatorios y coloquios que el profesor haya llevado a cabo en clases u ocasiones especiales que fijará al efecto.
- d) Haber aprobado los trabajos prácticos, monografías, informes, etc que haya fijado cada cátedra.
- e) El profesor a cargo del curso realizará durante el período de clases, además de los interrogatorios orales, dos comprobaciones escritas, las cuales, debidamente calificadas, se archivarán en el legajo del alumno.
- f) Establecer que el promedio necesario para aprobar el curso en condiciones de promoción directa no deberá ser inferior a siete (7) puntos.

- g) En caso de que el promedio sea inferior a siete (7) puntos y con la asistencia de 75% los alumnos mantendrán su condición de regular.
- h) Todo alumno que no cumpla con las exigencias establecidas quedara en condición de alumno libre.

Materias de Examen Final (EF)

- Son requisitos para la aprobación del curso:

Para rendir el examen final en calidad de regular se requerirá haber aprobado los Trabajos Prácticos. Dicha aprobación exigirá tener una asistencia mínima al 75% de las clases prácticas y haber obtenido un promedio mínimo de 4 puntos (aprobado) en los exámenes parciales. A tal efecto, la inasistencia a cualquiera de los exámenes parciales será computada como 0 (cero). Quienes no hayan rendido en término un examen parcial por motivos justificados, podrán solicitar su recuperación dentro de los cinco días hábiles siguientes a la realización del mismo, mediante la presentación de una nota en el Departamento de Profesores que justifique la ausencia. La cátedra respectiva fijará el día y hora para la realización del parcial complementario el cual deberá tener lugar en un lapso de no más de doce (12) días.

Los alumnos cuya nota promedio de exámenes parciales no alcance la calificación de aprobado (cuatro puntos), deberán volver a inscribirse en la asignatura o rendir examen de la misma en calidad de libres. Este examen constará de dos partes: una prueba escrita eliminatoria y otra oral. La prueba escrita versará sobre temas del programa teórico y/o práctico y los alumnos podrán disponer de hasta dos horas para su desarrollo. Quienes la aprueben rendirán el examen oral, en el que podrán ser interrogados sobre cualquier punto del programa aprobado y serán calificados con la nota única correspondiente a esta última prueba. Los que no rindan la prueba oral u obtengan en la misma menos de cuatro serán calificados con la nota de insuficiente.



Prof y Mg. Estela Soriano