



# UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

## DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

### *Licenciatura en Educación*

**Programa Asignatura:** 27- Didáctica

**Carga horaria:** la asignatura tiene una carga horaria de 5 horas semanales distribuidas de la siguiente forma: 4 horas de clase frente a curso y una hora semanal de consulta.

**Profesor:** Lic. Susana R. López

**Ubicación de la asignatura:**

La asignatura Didáctica se encuentra en el núcleo de asignaturas obligatorias de la Licenciatura en Educación.

**Tipo de asignatura:** Teórico-práctica

**Horario:** Lunes y Miércoles de 18,30 a 20,30 horas  
Aula 11



## 2. Problemática del campo

Entendemos que la Didáctica se caracteriza por ser una disciplina que no sólo trata de un campo de conocimiento, en este caso, la enseñanza; trata acerca de los modos de intervención. En este sentido, la enseñanza puede constituirse en objeto de conocimiento desde múltiples perspectivas sin tener que llegar nunca a conformar una Didáctica. Los maestros, profesores y licenciados en educación no debiéramos ser sólo formados en el conocimiento de aquello que se considera "enseñanza", sino también debemos ser formados en la manera de gestionarla. De esto último se ocupa especialmente la Didáctica.

Como disciplina, la Didáctica está conformada por una pluralidad de teorías en tanto se trata de una ciencia social. Es el lugar de confluencia del cuerpo teórico de las distintas Ciencias de la Educación, en el que se construyen nuevas síntesis, también teóricas, para y desde la acción docente. En la medida en que esta acción implica una interrelación muy compleja de múltiples variables y un proceso integrado por secuencias de decisiones que ponen en juego todos los aspectos de la personalidad en un marco en el que confluyen ideologías, políticas nacionales e institucionales y conocimientos, el abordaje que exige al alumno se caracteriza por un permanente trabajo de transferencia de los aprendizajes realizados en las que podríamos denominar ciencias básicas de la educación: Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Historia de la Educación y Política Educativa. En la construcción de la teoría de la enseñanza, además, la Filosofía de la Educación tiene un carácter fundante ya que confiere sentido a la acción.

Pero en la medida en que la educación es esencialmente acción, la Didáctica no es sólo una producción teórica que resulta de la aplicación de los desarrollos de otras disciplinas. En tanto reflexión y propuesta para la práctica de la educación, ella permite enriquecer, a su vez, desde otra perspectiva, la comprensión de los procesos educativos. La Didáctica constituye, en consecuencia, una disciplina en cuyo marco se construye nuevo conocimiento que es, a su vez, un aporte fundamental para la construcción teórica en el campo más general de la educación.

El recorrido que ha realizado la Didáctica para constituirse en disciplina teórica nos permite dar cuenta de las peculiaridades de su identidad y comprender mejor el estado actual del campo. Es muy importante destacar que a lo largo de la constitución del campo de la Didáctica se fueron configurando dos tradiciones distintas que pueden ser reconocidas geográficamente como las de la Europa Meridional y la Anglosajona. El estado de situación descrito nos obliga a considerar a **qué** disciplina se denomina didáctica en cada uno de los países que integran una u otra tradición.

Se reconoce como matriz de origen del campo la obra de Comenio, su **Didáctica Magna** (1657), donde la disciplina se constituye en el ámbito de la organización de reglas para un método que haga que la enseñanza sea eficaz, sustentado en el sensual empirismo de Bacon y en el realismo pedagógico de Ratke.

En el siglo XIX, Herbart considera el desarrollo de pasos formales de la enseñanza, resaltando la instrucción como transmisión del saber. A pesar de las diferencias entre estos exponentes históricos, sus enfoques permitieron la configuración de un tipo de discurso didáctico ligado a la búsqueda de utopías pedagógicas y la concreción de reglas de acción para la enseñanza. Si bien las reglas de acción llevaban consigo una fuerte carga de disciplinamiento de la conducta del docente y los alumnos, los fines de la educación con relación a su dimensión valorativa se mostraban como relevantes.

Las primeras décadas del siglo XX marcaron una ruptura debido a la influencia de las ideas de lo que se constituyó como Escuela Nueva con sus diversas expresiones metodológicas. Se expandió la escolaridad pública, el liberalismo político y los avances de la psicología del desarrollo contribuyeron a la conformación del campo didáctico. Aparecen las primeras especializaciones de propuestas didácticas, conformadas de acuerdo a las etapas evolutivas de los alumnos. Estas recibieron la marca de la psicología de la época que más allá de su fuerte asociacionismo reconocían la realidad psíquica de la infancia. Es aquí donde se desplaza el disciplinamiento y la instrucción hacia el desarrollo del sujeto del aprendizaje, por lo que se conoce este siglo como el "siglo del niño".

Las experiencias de Montessori, Decroly, Ferrière, Freinet fueron resignificadas por el aparato escolar, que las transforma en didácticas especiales para distintos niveles o ciclos de la enseñanza. Esto permite configurar otro desplazamiento del enfoque: del niño hacia la organización del sistema escolar. De esta forma se debilita la demarcación epistemológica de las "especializaciones" por su dependencia directa con el orden convencional o arbitrario de la escolarización.

A partir de la primera posguerra y de la expansión del industrialismo se va configurando, desde norteamérica, un enfoque tecnicista de la enseñanza, donde el discurso didáctico exagera su veta prescriptiva, pero se desliga del debate ideológico: se neutraliza su discurso y se convierte en un enfoque científicista y aséptico, centrado en la planificación de etapas y metas. Se desarrolla una Tecnología de la Educación por un lado, y una teoría del curriculum por otro, que desplazan a la Didáctica de corte humanista, como expresión de la tecnocracia.

Las propuestas didácticas reforzaron la certeza metódica -acorde a la matriz histórica de la disciplina-. Sus desarrollos se cimentaron en la psicología conductista, y en la planificación eficientista. Pero diversas investigaciones mostraron la debilidad teórica y política de la propuesta. En este sentido, fue invaluable el aporte de distintas escuelas que enriquecieron el debate epistemológico en el ámbito de las ciencias sociales a partir de la segunda mitad de este siglo, al recuperar las ideas de complejidad cultural y mediación del sujeto en la acción social.

Desde otro lugar, la investigación cualitativa con apoyo de la fenomenología y la hermenéutica, ha procurado interpretar los procesos que caracterizan la vida del aula, reconstruyendo los significados y las intenciones de los individuos. Autores como Jackson, Eisner, Doyle, Tikunoff pueden considerarse como representantes de este enfoque.

Los enfoques microsociológicos, los estudios sobre sociología de las instituciones escolares, obligan a adoptar nuevos marcos de análisis acerca de lo que ocurre con el aprendizaje y qué significa frente al aprendizaje la enseñanza. Cuando se empiezan a poner límites al poder del docente para generar aprendizaje, cuando aparecen marcos de análisis más amplios que la simple relación docente/alumno o docente/grupo de alumnos, se hace necesario diferenciar la manipulación de variables del aprendizaje o de la enseñanza sobre el aprendizaje y, específicamente, del trabajo docente como generador/orientador de aprendizajes.

El trabajo específicamente didáctico ha surgido en las últimas décadas de la diferenciación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las teorías de la enseñanza nacen de la necesidad de diferenciar entre aquello que el docente hace de lo que efectivamente está ocurriendo con el alumno.

Aquí es donde se enfrentan las dos tradiciones antes mencionadas; por un lado, la tradición norteamericana, en donde no existe una palabra para denominar a la didáctica y el campo siempre estuvo dominado por una psicología educacional aplicada. Incluso el planteo teórico propio de las teorías del aprendizaje norteamericano hace que la aplicación didáctica se infiera directamente como conclusión de los resultados de trabajos de esas teorías. Por otro lado, la didáctica de tradición europea que no ha tenido nunca el carácter presuntamente neutro que sí ha tenido el denominado enfoque tecnológico norteamericano.

La diferencia fundamental entre estas dos tradiciones es que el enfoque tecnológico clásico es de carácter prescriptivo; se ocupa de que se logre algo con seguridad, pero no de decir qué es lo que se debe enseñar. En cambio la tradición europea en

didáctica asume la característica de normatividad, porque implica la adopción de una postura acerca de cómo debe ser el hombre y qué debe ser el hombre; tiene una Filosofía de la Educación fuerte con una axiología explícita que dice qué se debe hacer porque eso es lo bueno.

Otra discusión que se ha iniciado hace unos pocos años en el campo de la Didáctica, tiene que ver con la relación de la Didáctica General con las Didácticas Especiales o Específicas. La Didáctica fue creciendo entendida como Didáctica General. Sin embargo, cuando se generaron propuestas de acción, el lugar fue ocupado por el desarrollo de Didácticas Especiales, centradas en los contenidos de instrucción, en los distintos ámbitos disciplinarios. Pareciera que de la enseñanza se encargan los especialistas en el contenido, y no los didactas. Si bien es cierto que, para la delimitación epistemológica de un objeto de estudio y para su tratamiento en la enseñanza, se requiere el trabajo conjunto con expertos en distintas disciplinas, se produce un problema cuando en lugar de un trabajo en conjunto se opera la colonización de un experto sobre otro.

Esta breve exposición ha intentado presentar un conjunto de cuestiones propias del campo de la Didáctica que atraviesan el desarrollo de cada una de las unidades de la asignatura.

### 3. Objetivos de la asignatura

Son objetivos de esta asignatura:

- Desarrollar una visión analítica y totalizadora de los procesos de enseñanza.
- Analizar distintos modelos conceptuales de la enseñanza, identificar sus supuestos y establecer sus condiciones de validación.
- Analizar y comparar distintos modelos de diseño, de selección y organización de contenidos y actividades.
- Analizar diversos enfoques del proceso de programación didáctica.
- Comprender el rol de la evaluación, categorizar distintos tipos de instrumentos y adquirir técnicas de análisis e interpretación de los resultados.
- Articular los enfoques didácticos con propósitos, estilos de aprendizaje y condiciones de la práctica escolar.
- Promover el análisis y la confrontación de concepciones personales sobre la enseñanza.

#### 4. Esquema de contenidos

El programa de curso contiene cinco unidades temáticas. Cada una de ellas está acompañada por un listado de bibliografía obligatoria y complementaria que intenta, por un lado, ahondar en distintos aspectos de la temática que aborda la unidad, y por el otro, acercar a los estudiantes los textos básicos que hoy circulan en el campo de la didáctica nacional e internacional.

Cada una de las unidades temáticas presenta el siguiente esquema: una introducción de la problemática a abordar, grandes líneas de trabajo dentro de esa temática y/o distintos modelos teóricos que abordan la misma. Las unidades temáticas a desarrollar son:

1. Didáctica y componentes del acto didáctico
2. Los fundamentos de la didáctica
3. El docente y la acción mediadora
4. Modelos de acción didáctica
5. Planificación de la enseñanza

#### 5. Presentación de contenidos temáticos por unidades

##### *1. Didáctica y componentes del acto didáctico*

En esta unidad se presenta el campo de la didáctica, los elementos fundamentales del mismo y se reflexiona sobre su objeto de estudio. También se aborda el campo desde su dimensión histórica lo que permite comprender las peculiaridades de su constitución y las modificaciones que ha sufrido su objeto de estudio; esto es, la enseñanza.

##### *2. Los fundamentos de la didáctica*

Esta unidad es una mirada de la didáctica desde la práctica docente e intenta reflexionar sobre cómo esa práctica está condicionada inevitablemente por las coordenadas del sistema educativo en general y del establecimiento de una determinada política curricular -y de un curriculum concreto-, en particular.

##### *3. El docente y la acción mediadora*

En este caso, centraremos la atención en la figura y rol del docente como el principal agente del proceso de enseñanza. A esta altura del desarrollo del curso, la importancia del proceso de enseñanza en una didáctica habrá sido más que evidente. En la unidad se presentarán algunos modelos de formación e investigación docente y también serán objeto de estudio las principales tareas docente y el status profesional de los docentes.



#### 4. Modelos de acción didáctica

La temática remite a los modelos didácticos que los docentes utilizan consciente o inconscientemente en sus tareas de planificación de la enseñanza, interacción y evaluación. Paralelamente al estudio de los diferentes modelos didácticos, será importante desarrollar la capacidad de análisis y crítica de los modelos que se exponen; las debilidades que es conveniente conocer para establecer los límites de cada uno de ellos o la pertinencia en la aplicación para determinadas situaciones de enseñanza.

#### 5. Planificación de la enseñanza

La práctica es el punto final de la enseñanza y es precisamente en ella donde se justifica la didáctica. Durante los cuatro módulos anteriores se ha establecido el marco de reflexión y análisis que permiten que este quinto módulo se haya planteado en términos eminentemente prácticos. Aquí se abordarán los problemas generales de la macroplanificación y en particular los de la microplanificación que incluye la cuestión de los objetivos, contenidos y evaluación del proceso de enseñanza.

### 6. Selección bibliográfica por unidades

#### **Unidad 1. Didáctica y componentes del acto didáctico.**

##### **Bibliografía obligatoria**

- \*Fenstermacher, G.: "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M.: **La investigación de la enseñanza I**. Madrid, Barcelona. Paidós, M.E.C. 1989.-
- \*Giroux, H.: **Los profesores como intelectuales . Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Madrid, Barcelona. Paidós, M.E.C. 1990. Introducción.
- \*Stenhouse, L.: **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid, Morata, 1984. Caps. II y III.
- \*Perkins, D.: **La escuela inteligente**. Barcelona, Gedisa, 1995. Cap. 3.
- \*Chevallard, Y.: "¿Por qué la transposición didáctica?". En: **La Transposición didáctica**. Buenos Aires, Aique, 1997.
- \*Apple, M. Y King, N.: "¿Qué enseñan las escuelas?". En Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A.: **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid, Akal, 1983.-
- \*Camilloni, A.: "De deudas, dudas y legados: Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica." En AAVV: **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires, Paidós, 1997.-



### **Bibliografía de consulta**

- \*Shulman, L.: "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En: Wittrock, M. **La investigación en la enseñanza I**. Madrid-Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.-
- \*Carr, W.: "La distancia entre teoría y práctica". En **Hacia una ciencia crítica de la educación**. Barcelona, Laertes, 1990.-
- \*Bruner, J.: **Desarrollo Cognitivo y Educación**. Madrid, Morata, 1988. Cap. IX.
- \*Bruner, J.: **La educación, puerta de la cultura**. Madrid, Visor, 1997.-
- \*Feldman, D.: "¿Qué teorías, qué prácticas?". En: **Revista Argentina de Educación**, Nro. 20, 1993.-
- \*Davini, C.: "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales." En AAVV: **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires, Paidós, 1997.-

## **Unidad 2. Los fundamentos de la didáctica**

### **Bibliografía obligatoria**

- \* Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A.: **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid, Akal, 1983. Introducción al capítulo "La teoría del curriculum".
- \*Stenhouse, L.: **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid, Morata, 1984. Cap. I.
- \*Schwab, J.: "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". En: Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A.: **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid, Akal, 1983.
- \*Terigi, F.: "Notas para una genealogía del curriculum escolar". En: **Propuesta Educativa**, año 7, N° 14. FLACSO.
- \*Terigi, F.: "El curriculum en la era de las políticas curriculares". En: **Novedades Educativas** n° 76, junio de 1997.-
- \*Feldman, D. y Palamidesi, M.: "Viejos y nuevos planes: el curriculum como texto normativo". E: **Propuesta Educativa**, 5 (11) Diciembre de 1994. FLACSO.

### **Bibliografía de consulta**

- \*Gimeno Sacristán, J.: **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid, Morata, 1988.-
- \*Contreras Domingo, J.: **Enseñanza, curriculum y profesorado**. Madrid, Akal, 1990.-
- \*Jackson, Ph.: **La vida en las aulas**. Madrid, Morata, 1996.-
- \*Feldman, D.: "El papel de la reforma curricular y de los expertos en la definición del contenido escolar". En: **Revista Argentina de Educación**. Año XVI, n°25, 1998.-

### **Unidad 3. El docente y la acción mediadora.**

#### **Bibliografía obligatoria**

- \*Cooper, J.M.: "La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada en las competencias". En: Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A.: **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid, Akal, 1983.
- \*Apple, M.: **Maestros y textos**. Buenos Aires, Paidós, 1989. Cap. I.
- \*Ball, S (comp.): "La gestión como tecnología moral". En: **Foucault y la educación**. Madrid, Morata, 1993.
- \*Coulon, A.: **Etnometodología y educación**. Buenos Aires, Paidós, 1995. Cap. 5.
- \*Ezpeleta, J.: **Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991. Cap. 4.
- \*Rogers, C.: **Libertad y creatividad en educación**. Buenos Aires, Paidós, 1986. Cap.2.
- \*Davini, C.: "Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década del 90". En: **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires, n°21.

#### **Bibliografía de consulta**

- \*Willis, P.: "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción." En: AAVV, **Lecturas de antropología para educadores**. Trotta.
- \*Popkewitz, T.: "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. En: **Revista de Educación** Nro. 285, Madrid.
- \*Elliot, J.: **Investigación-acción en educación**. Madrid, Morata, 1990.-
- \*Giroux, H.: **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Madrid, Barcelona. Paidós, M.E.C. 1990. Cap.9.

### **Unidad 4: Modelos de acción didáctica**

#### **Bibliografía básica**

- \*Bruner, J.: **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona, Gedisa, 1994.- Caps. 5 y 10.
- \*Joyce, B. y Weil, M.: **Modelos de enseñanza**. Madrid, Anaya, 1985. Caps. 1 y 28.
- \*Tedesco, J. C.: "El positivismo pedagógico argentino". En: **Revista Argentina de Educación**, N°9, Buenos Aires.
- \*Stenhouse, L.: "Lo que la investigación puede brindar a los profesores". En: **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid, Morata, 1987.



\*Chadwick, C.: **Tecnología Educativa para el docente**. Buenos Aires, Paidós. 1992. Caps. 2 y 3.

Doyle, W. "Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable. En revista IICE año 4 N° 6, agosto de 1995.

### **Bibliografía de consulta**

\*Khun, T.: **La estructura de las revoluciones científicas**. México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

\*Gimeno Sacristán, J.: **La pedagogía por objetivos: una obsesión por la eficiencia**. Madrid, Morata, 1982. (Cap. 1).

\*Tyler, R.: **Principios básicos del currículo**. Buenos Aires, Troquel, 1974.

\*Shulman, L.: "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea." En Wittrock, M.: **La investigación de la enseñanza I**". Madrid, Barcelona. Paidós, M.E.C. 1989.-

\*Pérez Gómez, A.: "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa." En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid, Morata, 1993.

### **Unidad 5. Planificación de la enseñanza.**

#### **Bibliografía obligatoria**

\*Stenhouse, L.: **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid, Morata, 1991. Caps. 5, 6 y 7.

\*Gvirtz, S. Y Palamidessi, M. (1999) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique. Capítulo 6.

\*Chadwick, C.: **Tecnología Educativa para el docente**. Buenos Aires, Paidós. 1992. Cap. 4

Coll, C.: **Psicología y currículum**. Barcelona, Laia, 1987. Cap. 3; punto 3,2.

\*Camilloni, A. " *Sistemas de calificación y regímenes de promoción.*" En AA VV: **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires, Paidós, 1997.

\*Camilloni, A.: " *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran.*" En AA VV: **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires, Paidós, 1997.

#### **Bibliografía de consulta**

\*Joyce, B. y Weil, M.: **Modelos de enseñanza**. Madrid, Anaya, 1985.

\*Kirk, G.: **El currículum básico**. Madrid, Barcelona. M.E.C. Paidós, 1989. Caps. 2, 3 y 4.

\*Taba, H.: **Elaboración del currículo**. Buenos Aires, Troquel, 1974. Cap. 21.



## 7. Metodología

El desarrollo de las clases tendrá una modalidad teórico-práctica:

- Clases teóricas expositivas
- Lectura y discusión bibliográfica
- Trabajos grupales de discusión de textos y artículos académicos relacionados con los contenidos de la asignatura
- Elaboración de informes
- Análisis de planificaciones y otras propuestas curriculares analizadas a la luz de los contenidos trabajados
- Tutorías presenciales y vía correo electrónico

## 8. Evaluación

La evaluación será una evaluación en proceso. Los alumnos deberán realizar cinco trabajos prácticos correspondientes a cada una de las unidades temáticas y un trabajo final de integración de la materia.

Los aspectos a considerar en la evaluación son el compromiso y la participación activa con las propuestas de trabajo grupales y producciones que se llevarán a cabo durante la cursada. La calidad y profundidad en el tratamiento de los contenidos será otro aspecto importante a considerar en la evaluación.