



Departamento de Ciencias Sociales  
Programa Regular – Cursos Virtuales

**Carrera:** Licenciatura en Educación

**Año:** 2011 – Primer Período de Clases

**Curso:** Didáctica

**Núcleo al que pertenece:** Núcleo de Estudios Generales

**Tipo de Asignatura:** Teórico-práctica

**Profesor:** Ana María Rúa

**Presentación y Objetivos:**

La Didáctica constituye un campo de conocimiento que, como tantos otros, está atravesado por una serie de problemáticas. El origen mismo de la disciplina así como la autonomía y el desarrollo de la reflexión e investigación focalizadas en las diferentes dimensiones problemáticas de su objeto, esto es, la enseñanza, constituyen los gérmenes a partir de los cuales se introducen y confrontan diversas perspectivas acerca de su objeto, de su relación con otros ámbitos de conocimiento, de su papel en la formación de los docentes, entre otras.

En la actualidad asistimos a un desplazamiento que, con un marcado énfasis, se observa desde la Didáctica hacia el Curriculum como campo de reflexión y hacia las Didácticas específicas de las diferentes disciplinas y áreas de saber. La Didáctica como una perspectiva general acerca de los problemas de la enseñanza suele ser criticada, y hasta eliminada de los currículos de formación docente, siendo sustituida por los desarrollos anteriores. Esta situación, que se traduce como una búsqueda de autonomía entre todos ellos y hasta de sustitución de unos por otros, requiere de una problematización y búsqueda de interconexiones con el propósito de enriquecer el debate didáctico.

Así, para comprender las particularidades del campo y que en parte explicarían la situación anteriores necesario rastrear las raíces de la cuestión. En primer lugar, es preciso reconocer que la sola referencia a la Didáctica remite a una tradición que, a su vez, es una respuesta a un contexto espaciotemporal específico. En efecto, fue Juan Amós Comenio con su obra *Didáctica Magna* (1640) quien inauguró una manera particular de entender la disciplina. Se trata de una perspectiva que la concibe como un método o un 'recetario' para la enseñanza en el marco de una 'verdadera' filosofía o concepción general de la educación' (Fernández Enguita, 1986:13). La obra de Comenio incluye un conjunto de reglas para la enseñanza que fueron la expresión de los intereses y propósitos de una burguesía en continuo ascenso. De manera que se sustenta en un proyecto político social más amplio, lo cual quita la pretendida objetividad y neutralidad de sus propios planteamientos.

En el contexto norteamericano el lugar de la Didáctica es ocupado por lo que podría denominarse una psicología educacional aplicada o por la teoría del curriculum. Fue el enfoque tecnológico del curriculum cuyo origen data de principios de siglo el que exacerbó la objetividad y neutralidad en la discusión didáctica. Se trata de una postura eminentemente prescriptiva que anula cualquier debate ideológico y componente utópico. La pretensión aséptica, en esta posición, queda sellada a través de la construcción de todo un aparato instrumental para la organización del curriculum y de la enseñanza. El lugar de la reflexión acerca de qué, cómo y por qué enseñar de determinada manera y no de otra, es reemplazado por



todo un aparato instrumental para la organización del currículum y de la enseñanza. El lugar de reflexión acerca de qué, cómo y por qué enseñar de determinada manera y no de otra, es reemplazado por el consumo excesivo del tiempo en seguir rigurosas y precisas prescripciones para el desarrollo de la enseñanza.

Otro problema que está implícitamente planteado en los párrafos anteriores es el de la relación de la Didáctica con otras áreas de saber. Por un lado, en tanto se pretende el aprendizaje de los estudiantes, su vinculación más estrecha ha sido con la psicología educacional y, más precisamente, con el capítulo relacionado con las teorías del aprendizaje. Esto ha provocado un reduccionismo en los planteos acerca de la enseñanza, lo cual ha llevado a reflexionar sobre los alcances, limitaciones y aportaciones mutuas de ambas disciplinas.

Por el otro, en tanto se pretende la enseñanza y el aprendizaje de un contenido disciplinar específico, el campo de la Didáctica debe enfrentar el problema de la relación entre la didáctica general y las didácticas especiales, esto es, de los desarrollos particulares en áreas especializadas de conocimiento.

Con respecto a las relaciones con otras disciplinas ha sido su vinculación con la sociología crítica de la educación la que ha permitido capturar su compromiso, explícito o implícito, con un proyecto social más amplio. Ha contribuido a desvelar el reduccionismo técnico de los enfoques dominantes y ha permitido su reconceptualización (Barco, 1974, 1988, 1989; Díaz Barriga, 1991; Candau, 1987, 1989; Contreras Domingo, 1990; entre otros). A pesar de ello la perspectiva dominante, esto es, aquella en la que se ha producido el divorcio entre el 'hacer' de las cuestiones vinculadas al 'por qué hacer' y al 'para qué hacer' suele legitimarse y reproducirse desde las expectativas de los estudiantes durante la formación quienes demandan de la materia un 'saber hacer', en ocasiones a modo de recetas, para la resolución de los problemas en el aula.

Sin embargo, la enseñanza no constituye una práctica orientada por la Didáctica ni por especialistas es una práctica social que no puede comprenderse como producto de decisiones individuales sino que participa del flujo de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales en un contexto particular. Lo que ocurre en la clase no depende sólo de categorías de comprensión que poseen los participantes en relación con una serie de presiones extraaula como intraaula, las cuales pueden ser o no apreciadas por el profesor o por los alumnos. Es importante intentar comprender la estructura del aula a la vez como el producto del contexto simbólico y de las circunstancias materiales' (Sharp y Green citados en Contreras Domingo, 1990, p. 17).

El curso de Didáctica que estamos presentando, forma parte del Núcleo de Estudios Generales del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación. Los contenidos que abordaremos en esta instancia seguramente tendrán vinculaciones, puntos de encuentro y/o de apoyo, y por qué no diferencias de enfoques o discontinuidades, con los estudiados en otros cursos. Puesto que en una aproximación rápida y sin rodeos podemos afirmar que la didáctica se ocupa de la enseñanza, sus relaciones más directas aunque, como podrá constatar, no únicas se darán con las asignaturas que se ocupan de explicar el aprendizaje escolar y el currículum. Como verá mientras vaya accediendo a la propuesta incluida en la carpeta de trabajo, también las explicaciones derivadas de algunas perspectivas del campo de la sociología de la educación serán de fundamental importancia, pues ayudan a comprender las consecuencias de la enseñanza en el marco de la diversidad de funciones, explícitas e implícitas, del sistema educativo en el contexto de las sociedades capitalistas.

En principio, cabe señalar que en el curso de Didáctica los contenidos incluidos en este programa y desarrollados en la carpeta de trabajo, se convertirán en objeto de reflexión con el propósito de brindar herramientas teórico metodológicas que permitan analizar, fundamentar, reestructurar o resignificar las prácticas pedagógicas de quienes trabajan en diferentes instancias del sistema escolar y con diferentes 'objetos de conocimiento'. Este propósito supone la valorización de la perspectiva general para abordar la enseñanza sin obviar el papel que juega el contenido particular como estructurante de la construcción de metodologías específicas en el marco de los esfuerzos de reconceptualización que, desde hace unos cuantos años, se están desarrollando en el campo de la didáctica. Se enfatizará la enseñanza en el sistema escolar sin que ello signifique introducir la reflexión sobre la posibilidad de construir principios y metodologías capaces de ser empleadas en otros ámbitos y con diferentes modalidades de enseñanza.

El propósito enunciado en el párrafo anterior intenta superar la concepción instrumental, esto es, la visión de la materia como un conjunto de técnicas susceptibles de ser aplicadas en cualquier contexto y con cualquier contenido disciplinar. En este sentido, se analizarán diferentes respuestas que se han dado con respecto a la estructuración de la enseñanza atendiendo a tres cuestiones básicas, el por qué, el para qué y



el cómo, con el propósito de desmitificar el carácter aséptico con el que, predominantemente, se ha enseñado en la formación docente. No se brindarán conocimientos para ser aplicados en el aula sino generar una actitud de búsqueda y sistematización en el marco de los condicionantes concretos y específicos de las instituciones escolares. Actitud que intentará, a su vez, la superación de la discontinuidad que suele observarse entre los planteamientos didácticos, y los presupuestos teóricos y éticos asumidos en la práctica pedagógica.

En el desarrollo de esta propuesta de trabajo a través de las actividades seleccionadas se tratará de poner en tensión las prácticas educativas de quienes participen en el curso con construcciones teóricas que ayuden a resignificarlas. Para ello se requerirá la lectura pormenorizada de la bibliografía seleccionada pues permitirá lograr la confrontación mencionada y construir algunos principios teóricos y prácticos según la finalidad asumida en la enseñanza de un contenido específico.

Coherente con lo anteriormente expresado, la metodología incluirá "actividades de apertura" en las que se intentará actualizar la experiencia profesional de los participantes del curso; "actividades de reflexión sobre la práctica" cuya finalidad será poner en tensión los marcos teóricos construidos durante el desarrollo del curso con su biografía escolar y profesional; y "actividades propositivas" orientadas a la construcción de criterios de acción fundamentados para el desarrollo de la enseñanza en contextos particulares. A estas actividades se agregarán otras cuyo objetivo será facilitar la apropiación de la información contenida en la bibliografía seleccionada.

### **Objetivos del curso:**

Los siguientes enunciados pretenden constituirse en orientaciones que, en tanto conllevan valoraciones particulares, permiten la selección y secuencia de los contenidos y de las actividades de aprendizaje, de evaluación y de acreditación en esta propuesta. Más que firmes y claros puntos de llegada, constituyen finalidades hacia las cuales es preciso recurrir de manera constante en el desarrollo del curso, tanto por parte de los profesores tutores como de los participantes.

1. Caracterizar la problemática del campo de la Didáctica a partir del análisis de su objeto, de la relación con otras disciplinas y de los modelos de investigación empleados.

2. Brindar un conjunto de conocimientos que permitan analizar, fundamentar, reestructurar o resignificar la práctica pedagógica de quienes trabajan en diferentes instancias del sistema escolar y con diferentes 'objetos de enseñanza'.

3. Contribuir a la construcción de marcos de referencia y de principios sustentados en razones teóricas y prácticas así como en justificaciones éticas para el diseño, implantación y evaluación de propuestas de enseñanza.

### **Contenidos mínimos:**

La didáctica. El objeto de estudio de la didáctica. Didáctica y relaciones con otros ámbitos del conocimiento. La didáctica e intervención docente. La enseñanza. La programación de la enseñanza: enfoques. Las finalidades y objetivos de la enseñanza. Los contenidos de la enseñanza. La construcción metodológica. La evaluación de los aprendizajes.

### **Contenidos Temáticos o Unidades:**

El programa se estructura en torno a cuatro ejes de trabajo que abordan núcleos conceptuales destinados a lograr un acercamiento paulatino en la dirección del propósito del curso:

La primera unidad abre la problemática de la didáctica como campo de conocimiento y en ella se define su objeto, sus vinculaciones con otros campos científicos, y sus métodos de investigación. Es una primera aproximación que, en principio, suele resultar árida pero que tiene la particularidad de brindar una vista panorámica en la cual se asentarán los desarrollos posteriores. El resto de las unidades pretende recuperar la dimensión explicativa y el carácter propositivo de la didáctica tal como queda planteado en el análisis realizado en la unidad 1.

Así, la segunda unidad desde una mirada crítica a la perspectiva instrumental de la didáctica aborda el concepto de programación de la enseñanza como eje que articula una parte significativa del trabajo de los docentes

La tercera unidad desarrolla una serie de principios para pensar la organización y el desarrollo de la enseñanza a partir de la problematización de la finalidad, los contenidos, el método y la evaluación. Finalmente, la cuarta unidad incluye el análisis de los materiales curriculares por la importancia que tienen en la definición de la práctica pedagógica de los docentes como es el caso del libro de texto o el manual escolar y porque, desde una concepción amplia de dicho concepto, permite introducir problemáticas actuales que, si bien requieren un estudio detenido y pormenorizado, merecen ser incorporadas como reflexión en el ámbito de la didáctica: nos referimos a la educación audiovisual, y al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información en la enseñanza.

### **Unidad 1: La Didáctica**

- 1.1. Revisión de la concepción de la Didáctica como técnica: pasaje del enfoque instrumental al enfoque fundamental. Las dimensiones explicativa y proyectiva de la Didáctica: comprensión y generación de nuevas propuestas ¿Didáctica general y Didáctica especial, o especializaciones entendida como desarrollos didácticos en los distintos campos disciplinarios? Didáctica y curriculum: diferencias, articulaciones y complementariedad
- 1.2. Teorías del aprendizaje y Didáctica. Análisis de la complejidad de las relaciones entre las teorías psicológicas del aprendizaje y la práctica de la enseñanza. Revisión de los postulados de la Didáctica operatoria: el aprendizaje como reconstrucción de la cultura. El conocimiento personal de los alumnos y el conocimiento escolar: tratamiento didáctico
- 1.3. La investigación en el ámbito de la Didáctica: análisis de paradigmas de investigación
- 1.4. Hacia una caracterización de la intervención docente.

### **Unidad 2: Abordajes del proceso de enseñanza y práctica docente.**

- 2.1. Modelos didácticos: pautas de actuación, creencias implícitas, y problemas prácticos y dilemas
- 2.2. Curriculum, significados y enseñanza en el aula
- 2.3. Las fases preactiva e interactiva de la enseñanza
- 2.4. Enfoques de la programación: como tecnología y como investigación
- 2.5. El 'conocimiento experiencial', el 'conocimiento intuitivo' y el 'conocimiento organizado' en la programación de la enseñanza
- 2.6. Características y supuestos del modelo tecnológico: críticas

### **Unidad 3: Aportes para el debate en torno a los contenidos, el método y la evaluación: en búsqueda de principios para la práctica pedagógica.**

- 3.1. El para qué de la enseñanza o una mirada a las intencionalidades educativas
- 3.2. El problema de los contenidos a enseñar: la 'transposición didáctica'
- 3.3. El problema metodológico: \* los contenidos, las concepciones de aprendizaje, el contexto y las posiciones de los docentes como estructurantes de la metodología de enseñanza \* análisis crítico de los enfoques acerca de la metodología en diferentes textos \* conceptos y criterios para la incorporación de los medios de comunicación en los procesos de enseñanza.
- 3.4. La evaluación: análisis de posturas

### **Unidad 4: Los materiales curriculares en la enseñanza.**

- 4.1. Los materiales curriculares en la enseñanza:
  - 4.1.1. De apoyo a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza dirigidos al profesorado.
  - 4.1.2. De apoyo al aprendizaje de los alumnos.
- 4.2. Diseño de materiales curriculares y concepciones didácticas.
- 4.3. Los libros de textos como estructurantes de la práctica pedagógica. Construcción de criterios para la toma de decisiones fundamentadas con relación a su uso en el aula
- 4.4. Los medios de comunicación, y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

### **Bibliografía obligatoria:**

CR

### Unidad 1:

- Fernández Enguita, M. (1986), "Introducción", en: Comenius, *Didáctica Magna*, Akal, Madrid, pp. 8-24.
- Comenio, J. (1986), "Método de las ciencias en particular", en *Didáctica Magna*, Akal, Madrid, pp. 197-207.
- Barco de Surghi, S. (1988), "Estado actual de la pedagogía y la didáctica", en: *Revista Argentina de Educación*, N° 12, Buenos Aires, pp. 7-23.
- Contreras Domingo, J. (1990), "La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje", en: *Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, Akal, Madrid, pp. 13-49.
- Camilloni ; A.; Cols, E. ; Basabe, L. y Feeney, S. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós. Introducción, Cap. 1: Justificación de la didáctica y Cap. 2: Didáctica general y didácticas específicas. Pp. 1-39.
- Pérez Gómez, A. (1992), "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, pp. 34-62.
- Shulman, L. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en: Wittrock, M., *La investigación en la enseñanza*, Vol. 1, Paidós, Barcelona.
- Pérez Gómez, A. (1999), "La cultura académica", en: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid, pp. 253-297

### Unidad 2:

- Bloom, B. (1979), "Apéndice: Versión condensada de la Taxonomía de los objetivos de la educación (Dominio cognoscitivo)", en: *Taxonomía de los objetivos de la educación*, El Ateneo, Buenos Aires, pp. 162-167.
- Bloom, B. (1979): "Apéndice: Versión condensada del dominio afectivo de la Taxonomía de los objetivos de la educación", en: *Taxonomía de los objetivos de la educación*, El Ateneo, Buenos Aires, pp. 343-352.
- Popham, J. y Baker, E. (1980), "Decisiones pedagógicas sistemáticas", en: *Los objetivos de la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires, pp. 13-25.
- Popham, J. y Baker, E. (1980), "Objetivos educacionales", en: *Los objetivos de la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires, pp. 27-41.
- Gimeno Sacristán, J. (1985), "El culto a la eficiencia y la pedagogía por objetivos: el nacimiento de un estilo pedagógico", en: *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Morata, Madrid, pp. 14-26.
- Gimeno Sacristán, J. (1985), "La pretendida neutralidad del enfoque tecnológico", en: *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Morata, Madrid, pp. 159-164.
- Jackson, Ph. (1999), "Donde trato de revelar las marcas de una enseñanza", en: *Enseñanzas implícitas*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 21-43.
- Porlán, R. (1998) "Cambiar la escuela" en *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Díada, Sevilla. 1ra. edición: 1993.
- Salinas, D. (1994), "La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?", en: Angulo, J. y Blanco, N., *Teoría y desarrollo del curriculum*, Aljibe, Málaga, pp. 135-160.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999), "Cap. 1: Enfoques de la enseñanza" y "Cap. 5: Reflexiones sobre los tres enfoques", en: *Enfoques de enseñanza*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 15 a 30 y 107 a 119.

CR



### Unidad 3:

- Eisner, E. (1985): "Los objetivos educativos: ayuda o estorbo", en: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, pp. 257-264.
- Stenhouse, L. (1987), "Un concepto de diseño curricular", en: *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, pp. 111-132.
- Giroux, H. (1989), "La superación de objetivos de conducta y humanísticos", en: *Los profesores como intelectuales*, Paidós, MEC, Barcelona, pp. 87-98.
- Bourdieu, P. y Gross, P. (1990), "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza", en: *Revista de Educación*, Nro. 292, pp.
- Chevallard, I. (1991), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñando*, Aique, Buenos Aires, pp. 11-55.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós. Cap. 5: Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo, pp. 71 – 124.
- Gimeno Sacristán, J. (1989), "El currículum en acción: la arquitectura de la práctica", en: *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, pp. 240-338.
- Edelstein, G. (1996), "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico". En Camilloni, A. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 75-89.
- Fernández Sierra, J. (1994), "Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en: Angulo, F. y Blanco, N., *Teoría y desarrollo del currículum*, Aljibe, Málaga, pp. 297-312.
- Celman, S. (1998), "Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?", en: Camilloni, A. y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Buenos Aires, pp. 35-66.
- Foucault, M. (1993), "El examen", en: Díaz Barriga, A. (comp.), *El examen, textos para su historia y debate*, UNAM, México, pp. 62-71.
- Angulo Rasco, F. (1995), "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo", en: AAVV, *Volver a pensar la educación* (Vol. II), Morata/Paideia, Madrid, pp. 194-219.

### Unidad 4:

- Area Moreira, M. (1999), "Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum", en: Escudero, J., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Síntesis, Madrid, pp. 189-208.
- Liguori, L. (1995), "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de viejos problemas y desafíos educativos", en: Litwin, E. (comp.), *Tecnología Educativa. Política, historia y propuestas*, Paidós, Buenos Aires, pp. 123-150.
- Libedinsky, M. (1995), "La utilización del correo electrónico en la escuela", en: Litwin, E. (comp.), *Tecnología Educativa. Política, historia y propuestas*, Paidós, Buenos Aires, pp. 275-288.
- IPE-UNESCO. (2007) Desarrollo de Recursos para proyectos educativos con TIC. Buenos Aires. Proyecto INTEGRA. Caps. 1y 2.
- IPE-UNESCO. (2007) Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC. Buenos Aires. Proyecto INTEGRA. Caps. 2 y 3.

### Bibliografía de consulta:

#### Unidad 1:

CONTRERAS DOMINGO, J. D. (1990) "Condiciones científicas y exigencias educativas. El carácter epistemológico de la Didáctica", en: Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la



Didáctica. Akal, Madrid, pp. 99-145.

HAMILTON, D. (1999) "La paradoja pedagógica", en: Propuesta Educativa, Año 10, N° 20, Junio, pp. 6-13.

BARBOSA MOREIRA, A. (1999) "Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras", en: Propuesta Educativa, Año 10, N° 20, Junio, pp 24-30.

BOLIVAR BOTIA, A. (1999) "El currículum como un ámbito de estudio", en ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (editor) Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Síntesis, Madrid, pp. 23-44.

NERICI, I. (1969) "Didáctica", en: Hacia una didáctica general dinámica, Kapelusz, Buenos Aires, pp. 57-68.

MARQUEZ, A. (1983) "Esquema de una Didáctica Operatoria", en Psicología y Didáctica Operatoria. Humanitas, Buenos Aires, 2da. Edición, pp. 109. 126.

GIMENO SACRISTAN, J. (1995) "Esquemas de racionalización en una práctica compartida", en Volver a pensar la educación. (Vol. II) Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica). Paideia/Morata, Madrid, pp. 13-44.

CANAU, V. M. (organizadora) (1989) "A revisao da Didática", en: Rumo a uma nova Didática, Vozes, Petrópolis, pp. 13-18. (1987a) "La Didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación", en: Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza. Narcea, Madrid, pp. 14-23.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990) "Enseñar para aprender", en: Enseñanza, Currículo y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Akal, Madrid, pp. 79-97.

#### **Unidad 2:**

MAGER, R. (1973) Formulación operativa de objetivos didácticos. Marova, Madrid.

POPHAM, W. J. y BAKER, E. L. (1980) Los objetivos de enseñanza. Paidós, Buenos Aires.

TAMBUTTI, R. y CABELLO, B. (1991) "Didáctica y formación científica", en: Revista Mexicana de Sociología. Año LIII, N° 4. Octubre/Diciembre, pp. 107-131.

POPHAM, W. J. (1970) Planeamiento de la enseñanza. Paidós, Buenos Aires.

BLOOM, B. y col. (1979) Taxonomía de los objetivos de la educación. El Ateneo, Buenos Aires. (Manual I: Prefacio, Capítulos 1, 2 y Versión condensada de la Taxonomía de los objetivos de la Educación Dominio cognoscitivo; Manual II: Capítulos 1, 2 y Versión condensada del Dominio afectivo de la Taxonomía de los Objetivos de la Educación)

DIAZ BARRIGA, A. (1985) Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio. Nuevomar, México.

#### **Unidad 3:**

CAMILLONI, A. Y otras. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador, Buenos Aires, 1998, pp. 35-66.

GIMENO SACRISTAN, J. (1992) "La evaluación en la enseñanza", en: Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, pp. 334-397.

DIAZ BARRIGA, A. (1990) "Una polémica en relación al examen", en: Curriculum y evaluación escolar. Ideas/Rei/Aiqué, Buenos Aires, pp. 31-52.

FOUCAULT, M. (1993) "El examen", en: DIAZ BARRIGA, A. (comp.) El examen: textos para su historia y debate. UNAM, México, pp. 62-71.

#### **Unidad 4:**

GIMENO SACRISTAN, J. (1996) "Textos y democracia cultural: estrategias de recentralización en un contexto de desregulaciones", en: PEREYRA, M. Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Pomares Corredor, Barcelona. pp. 352-387.

APPLE, M. (1993) "El texto y la política cultural", en De Alba, A. (coord.) El currículum universitario de cara al nuevo milenio. CESU/UNAM, México, pp. 153-170.

#### **Modalidad de dictado:**

El curso se organiza considerando una clase virtual semanal. Con esa regularidad

Csk



temporal se presenta una clase que por lo general consta de un guión elaborado por el docente a cargo, en el que se enfatiza una presentación conceptual que articula los textos de la bibliografía obligatoria. En oportunidades, se complementa con una guía de lectura para los textos. En todas las clases se realiza una propuesta de actividad, que los alumnos voluntariamente pueden realizar. Esta propuesta de actividad intenta focalizar en los conceptos que se propuso trabajar en las clases.

El modo de intercambio previsto en el campus es variado: las clases se presentan junto con las actividades en la plataforma Qoodle. Las actividades que los estudiantes realizan las envían al correo personal del docente, que realiza una devolución personalizada de la tarea.

Se presenta también como posibilidad de intercambio las preguntas al docente por medio del correo personal del campus. Este espacio de diálogo personal resulta fundamental a la hora de monitorear el trabajo del alumno.

La plataforma permite también la opción del foro, donde se realizan propuestas de debates sobre algunos temas, y los alumnos realizan acciones de trabajo colaborativo.

### **Evaluación:**


El curso se regulariza con la aprobación de dos trabajos prácticos –escritos e individuales- que se entregan durante la cursada.

Acorde a lo establecido en el Artículo 11 del Régimen de Estudios –modalidad virtual– Resolución (CS) N° 71/02, los estudiantes regulares con la cursada aprobada podrán inscribirse a través del Campus Virtual en los diferentes turnos de exámenes finales convocados por la Universidad. En los exámenes finales los docentes labrarán las actas finales de cada mesa, consignando: a) Aprobó el examen (4 a 10), b) Reprobó el examen (1 a 3) y c) Ausente.

En términos de las evaluaciones parciales, si el alumno no alcanza el mínimo de aprobación, existe la posibilidad de recuperatorio.

Cabe señalar que al finalizar el curso, se presenta un examen virtual, que solo sirve a los efectos de que los alumnos puedan atravesar por una propuesta de examen similar a la propuesta de final. Esta instancia no es obligatoria y no acredita.

*Firma y aclaración*

  
Ana Rúa