

Materia: Didáctica I. Teorías de la Enseñanza

Departamento:

Ciencias de la Educación

Profesor:

Feldman, Daniel

1er. cuatrimestre - 2016

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: Didáctica I. Teorías de la Enseñanza
U.B.A. Fac. F. y L. Dirección de Bibliotecas

PROFESOR/A: Daniel Feldman.

AÑO: 2016.

CUATRIMESTRE: 1° Cuatrimestre.

PROGRAMA N°: 0130.

Aprobado por Resolución

N° 01.2340/16

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 I. Teorías de la Enseñanza*
PROFESOR: Feldman, Daniel
CUATRIMESTRE Y AÑO: 1º Cuatrimestre del 2016
PROGRAMA Nº 0130

1. Características generales de la asignatura

Este programa de Didáctica I constituye una introducción a los problemas de la enseñanza sistemática y a las principales corrientes y teorías que ofrecen alternativas para organizar la enseñanza en los sistemas educativos. Se enfatiza el carácter normativo de la Didáctica y su preocupación por la generación de propuestas dirigidas al desarrollo, mejora o cambio de las acciones de enseñanza. Esta introducción al campo de la didáctica presentará una visión amplia que incluye corrientes, enfoques y modelos de enseñanza, así como aspectos relativos al currículum, el contenido educativo, la programación y la evaluación. Todos ellos se tratarán como componentes articulados mostrando, en cada caso, las distintas orientaciones que surgen de diferentes perspectivas teóricas.

Una característica del trabajo en Didáctica I es que trata de incluir a los estudiantes en un campo de reflexión y trabajo específico tomando en cuenta que es una asignatura perteneciente al Ciclo de Formación General de un Plan de Estudios que se caracteriza por perfiles de egreso polivalentes y por la incorporación de los egresados a un amplio conjunto de áreas y de actividades educativas. Tanto por el momento del trayecto de formación, como por el carácter general de la materia en el tronco común, se considera que el enfoque debe ser básicamente introductorio a las dimensiones, problemas y orientaciones que enmarcan el campo. También debe ofrecer una visión completa que atienda los aspectos relativos a la programación y desarrollo de la enseñanza, la evaluación y el currículum. Se considera que la formación de un especialista en educación debe proporcionar una visión integrada de estas dimensiones del sistema de enseñanza.

El planteo general que se llevará adelante enfatiza el análisis de los distintos modelos y propuestas y la ponderación de sus alcances posibilidades y limitaciones en el marco de una perspectiva sistemáticamente plural. También se organizará la presentación de los distintos temas y dimensiones teniendo como hipótesis que el principal problema del desarrollo didáctico en la actualidad reside en resolver problemas de utilización y extensión de propuestas y dispositivos de enseñanza y en la definición de propósitos en relación con contextos y situaciones educativas localizadas. En base a esto es que el programa de trabajo se orienta hacia el fortalecimiento de una perspectiva amplia y flexible con relación a las opciones didácticas disponibles. Esta perspectiva pragmática no carecerá de orientación y es por ello que las cuestiones relativas a propósitos y contenidos educativos recibirán particular atención como elementos articuladores de las posibilidades y alternativas presentes en el campo didáctico.

2. Propósitos de la asignatura

El enfoque general de la materia procura facilitar el desarrollo de perspectivas con relación a la enseñanza y de capacidades genéricas ligadas con la definición de propósitos de las actividades educativas, la selección y organización de contenidos, la orientación de las actividades de enseñanza y la evaluación. También ofrece temas de reflexión sobre problemáticas ligadas a las situaciones y contextos de enseñanza de

modo de permitir a los futuros licenciados situarse en las tensiones y problemáticas propias de las actividades de enseñanza y de los sistemas de enseñanza en condiciones concretas. Ofrece, además, algunos modelos que permitan orientar los procesos de elección personal en relación con las pautas fundamentales de la actividad de enseñanza, ya sea en su práctica directa, en tareas de apoyo o supervisión, de diseño o como dimensión integrante de procesos de planeamiento o definición de política. La cursada de la materia debería permitir la formulación y exploración activa de preguntas sobre la importancia y el papel de la dimensión "enseñanza" en los distintos ámbitos y actividades que pueda desempeñar un profesional de la educación.

El programa de trabajo se propone:

- Ofrecer una visión analítica y general de los procesos de enseñanza, y distintos modelos conceptuales para su análisis.
- Analizar distintas perspectivas sobre la actividad del profesor y las orientaciones de la enseñanza.
- Presentar y promover la experimentación con distintos formatos y estrategias para la actividad en clase.
- Presentar alternativas para el diseño, la selección y organización de contenidos y actividades educativas.
- Comparar diversos enfoques del proceso de programación.
- Analizar problemas relativos a la evaluación y su articulación con los procesos educativos.
- Promover una reflexión sistemática sobre las relaciones entre conocimiento, escuela y enseñanza
- Promover la reflexión sobre las condiciones sociales y culturales de la enseñanza.

Correspondiendo con estos propósitos se puede decir, en términos generales, que esta propuesta orienta el tratamiento de su contenido según tres categorías:

- Una introducción a un conjunto de temas y teorías relacionados con el campo de la didáctica que los estudiantes deben conocer y utilizar como marcos para sus propias elecciones y búsquedas,
- Enfoques e instrumentos para la programación y la enseñanza con los que los alumnos deben experimentar.
- Problemas actuales de la enseñanza sobre los que deben reflexionar y debatir.

Usados, por supuesto, en sentido genérico y puramente organizador, "conocer", "experimentar" y "reflexionar" reflejan distintos niveles del tratamiento de los temas propuestos, organizan las estrategias de trabajo y fijan los alcances para distintos sectores del programa.

3. Rasgos generales del plan de trabajo

En este plan de trabajo se realiza un planteo general con relación a la didáctica que propone elementos metódicos para la comprensión de la actividad en clase, para su programación y para la toma de decisiones ligadas con la enseñanza, el currículum y con el marco institucional en la que se desenvuelve.

En esta propuesta las cuestiones relativas a la elaboración del currículum, programación, evaluación, rol docente y condiciones institucionales de la intervención didáctica se consideran ejes de análisis. Cada unidad enfatiza algunos de estos aspectos pero se procura ofrecer un tratamiento articulado. De un modo recursivo, distintos temas y posiciones son reutilizados en distintos contextos conceptuales y prácticos, con independencia de su ubicación en el programa a efectos de su momento de presentación. El orden de presentación de las unidades corresponde a una sucesiva apertura de escenarios en relación con la enseñanza. Las unidades de trabajo se organizan en dos bloques tal como se describen a continuación

El primero agrupa tres temas principales: didáctica y enseñanza escolar, relaciones entre enseñanza y aprendizaje y perspectivas de enseñanza. Esta introducción propone contextualizar el tratamiento de las variables didácticas en el marco del proceso social de escolarización. Un aspecto central en la sistematización de perspectivas consiste en la consideración de concepciones en torno al aprendizaje, a la enseñanza y a la definición de la actividad de quien enseña. Estos temas se encuentran enfatizados en la unidad 1. Otro aspecto importante es la deliberación en torno a posibles propósitos, orientaciones y principales formas de enseñanza. De esto se ocupa, fundamentalmente la unidad 2.

En el segundo bloque, se analizan los aspectos relacionados con el currículum, la programación, los objetivos, el contenido y evaluación. Se realizan tareas de análisis de contenidos y definición de objetivos. Se procura la constitución de un lenguaje técnico y el desarrollo de capacidades para la clarificación y definición de intenciones educativas, así como para el análisis del desarrollo de propuestas. También se enfatizan los momentos de ponderación y evaluación del alcance de propuestas. La dimensión grupal de la actividad de enseñanza y de las tareas de aprendizaje es incorporada al desarrollo de los distintos núcleos temáticos. La temática general del bloque se puede desagregar en tres unidades. Una referida a las diferentes maneras de definir intenciones educativas y crear ambientes de aprendizaje en la enseñanza interactiva, otra dedicada a la programación de proyectos de trabajo, y la última a la evaluación. El problema del currículum es tratado aquí, en la unidad 3, desde el punto de vista de los modelos alternativos para la definición de los componentes y principios del currículum, y, en la unidad 4, mediante la confrontación de las principales perspectivas en torno a los procesos de desarrollo del currículum. Se considera que las distintas perspectivas se expresan, asimismo, en los demás niveles de programación de la enseñanza.

Relacionado de manera sustantiva con los dos bloques planteados, el programa procura enfatizar que al tratar los problemas propios de la enseñanza el especialista en educación se relaciona y/o confronta con estudiantes, profesores, comunidades, corporaciones, tomadores de decisiones, grupos de influencia o redes institucionales. Un planteo de enseñanza debe contener una reflexión sobre los problemas que abren estas interacciones, sobre las dinámicas institucionales o políticas con relación a la enseñanza y sobre el papel de factores internos y de factores externos que influyen en las prácticas e instituciones de enseñanza. El tratamiento de estas cuestiones se realiza mediante el análisis y el debate de casos, y se propone como un espacio flexible que potencie los aportes de los estudiantes. Por sus características estos temas no requieren ubicación secuencial y sus actividades pueden ser ofrecidas en distintos momentos, de modo continuo o paralelo al tratamiento de las demás unidades. De acuerdo con las condiciones de la cursada y del equipo docente se organizarán las instancias para el desarrollo de las actividades correspondientes y se procurará su realización, en función de las posibilidades organizativas, a lo largo de todo el cuatrimestre.

Se presenta un agrupamiento de las unidades de trabajo y de la bibliografía para su tratamiento. La bibliografía se seleccionó siguiendo criterios de pertinencia, accesibilidad y el carácter de los temas planteados, reconociendo que estos temas siguen un proceso histórico de constitución. Por ello, se combinan algunos textos clásicos con producciones más cercanas. Los temas principales de cada unidad y la bibliografía propuesta se detallan a continuación.

4. Unidades Temáticas

BLOQUE I: LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA

Unidad 1. Enseñanza

Esta unidad se ocupa de la enseñanza y las distintas maneras de entender sus relaciones con el aprendizaje. En la medida en que enseñanza y aprendizaje encarnan en sujetos ello lleva a analizar algunas perspectivas de profesores y alumnos con relación a la interacción de la clase. En esta propuesta se asume que los estudiantes de la materia ya conocen un importante conjunto de estudios sobre la vida escolar. Por ello, el enfoque de la unidad se limita a algunos temas directamente ligados con la relación entre las actividades sistemáticas de enseñanza y las actividades de aprendizaje. El propósito de la unidad consiste en recorrer la propia idea de "enseñanza" y sus implicaciones en el marco de las actividades del aula y proporcionar un conjunto de modelos generales y sencillos para encuadrar la interacción en clase. El avance posterior del programa presentará diferentes teorías y enfoques que pueden encuadrarse, como desarrollos elaborados, en esas categorías. Además, se presenta una introducción al desarrollo de la didáctica en el marco de los procesos de escolarización. Esta introducción propone coordenadas necesarias para dimensionar las teorías didácticas y la valoración y uso de instrumental didáctico. Los temas y bibliografía que organizan la unidad son:

- La enseñanza como práctica y su relación con el aprendizaje.
- Modelos generales de describir la enseñanza: causales o directos, mediacionales o indirectos; negativos o facilitadores.
- La enseñanza desde la perspectiva de quien enseña.
- El aprendizaje desde la perspectiva del alumno: enfoques de aprendizaje.
- El aula como espacio de enseñanza y de aprendizaje.
- El conocimiento acerca de la enseñanza.
- Los modernos sistemas de enseñanza: de las perspectivas artesanales a los sistemas. La escolarización moderna como sistema productivo: clase, método, examen y currículum.

Bibliografía

- Cols, Estela y Basabe, Laura (2007). "Capítulo 6: La enseñanza". En Camilloni, A; Cols, E; Basabe; L y Feeney, S. *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.

- Entwistle, Noel (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona/Madrid: Paidós, MEC. Capítulo 3.
- Fenstermacher, Gary (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. Madrid, Barcelona: Paidós, MEC.
- Feldman, Daniel (1999). *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires: Aique. Capítulo 1.
- Feldman, Daniel (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós. Introducción y capítulo 1.
- Jackson, Philip (2002). *Práctica de Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. Capítulo 1 "Acerca de saber enseñar".
- Jackson, Philip (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. Capítulo 1: "Los afanes cotidianos". Pags 43 a 78.

Unidad 2. Enfoques y estrategias de enseñanza

La enseñanza se orienta por perspectivas generales que actúan como síntesis y como modelo a seguir. Cuando se adopta o se adhiere a un enfoque se adquiere una manera de pensar en los alumnos, en la clase, en el propio rol y en cuáles serán los propósitos fundamentales. Incluye la elección de un tipo de valores. "Modelos", "enfoques" "perspectivas" "filosofías de enseñanza" son todos términos que aluden, con distintos matices, a la manera en que se define la tarea del que enseña, los propósitos de enseñar y la naturaleza de la experiencia educativa. En la formulación de la unidad se exponen enfoques que, con raíces teóricas variadas, aparecen como una síntesis y constituyen, más bien, formas de encarnar y vivir la actividad de enseñanza. Las perspectivas se sustentan en teorías específicas, pero varias teorías pueden corresponder a una misma perspectiva. De allí que la selección que aquí se realiza toma trabajos y autores de importancia dentro de cada perspectiva sin que por esto sean los únicos posibles. Los enfoques tienen un importante componente valorativo y algunos se desarrollan de manera controversial con relación a otros. Sin embargo, aquí no se establecerá una preferencia por una u otra propuesta. Se considera a cada uno en términos de los problemas a los que responde. Como parte del trabajo en la unidad se discutirá acerca de las alternativas de relación o de integración entre diferentes enfoques, una reflexión que continuará en las unidades 3 y 4. Las perspectivas se tratarán en esta unidad en su aspecto más general. Luego se considerarán propuestas de enseñanza derivadas de ellas en la unidad 4 pero, en ese caso, serán tomadas como parte de un conjunto de herramientas posibles de ser utilizadas con propósitos educativos específicos. Los temas que ordenan la unidad son:

- La experiencia escolar como preparación, como formación o como desarrollo.
- Propósitos educativos y enfoques del profesor.
- Las formas generales de la enseñanza: instrucción, entrenamiento e indagación.
- Los enfoques de enseñanza frente a los problemas de ciudadanía, igualdad y excelencia.
- La conceptualización de la enseñanza en distintas corrientes teóricas: conductismo, humanismo, constructivismo.
- Estrategias derivadas de las distintas corrientes: formación de conceptos, método de casos, modelo de organizadores previos o métodos de exposición-discusión, simulación.
- Políticas de enseñanza

Bibliografía

- Basabe, Laura (2004). "Bruner: una perspectiva psicocultural del desarrollo cognitivo y la educación", Fichas de Cátedra, OPFyL.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Visor, Barcelona. Capítulos 1 y 6.
- Bruner, J (1988). "La educación como invención social". En *Hacia una teoría de la Instrucción*. UTEHA, México 1969.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo. 4.
- Chadwick, Clifton (1992). *Tecnología Educativa para el docente*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós. Capítulo 3 "Un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje".
- Carnoy, Martin (2010) *La ventaja académica de Cuba*. Fondo de Cultura Económica, México. Capítulo 6 y 7
- Egan, Kieran (2000). *Mentes educadas, cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Buenos Aires: Paidós, Capítulos 1.
- Eggen, Paul y Kauchak, Donlad (1999). *Estrategias Docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Capítulos 4 y 7.
- Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonas. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999. Capítulos 1, 2, 3 y 4.
- Joyce, Bruce y Weil, Marsha. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa. Capítulos 2, 5, 9, 19 y 21.
- Novak, Joseph (1990). *Teoría y práctica de la educación*, Madrid: Alianza. Capítulos 3 y selección del Capítulo 4.
- Perkins, David (1997). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa. Capítulo 3.
- Rogers, Carl, Freiberg, Jerome (1996). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós. Capítulos 2, 3, 8 y 9.
- Skinner, Burrhus Frederic (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor. Capítulo II.
- Wasserman, Selma (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. Capítulos 1, 3 y 4.

BLOQUE II: EL DISEÑO DE LA ENSEÑANZA

Unidad 3. La definición de las intenciones educativas: objetivos, contenidos, experiencias

La didáctica se ocupa de la enseñanza en un sentido amplio incluyendo sus dimensiones preactivas, interactivas y posactivas. Lo que en última instancia define la dirección de las actividades educativas es la combinación de elementos propios de cada una de esas instancias. En esta unidad se tratará, entonces, el problema de la definición de las intenciones educativas considerando a distintos componentes del programa de trabajo: contenidos, objetivos y experiencias. Cada uno de ellos permite apreciar distintas dimensiones de los propósitos educativos y ofrecen maneras alternativas, y combinables, para definir los alcances de aquello que se quiere enseñar.

En esta unidad se incorporan las discusiones sobre "conocimiento escolar" que es tratado desde tres puntos de vista: como expresión de opciones socialmente valoradas, como expresión, a través de la clasificación y distribución de conocimiento educativo, de mecanismos de poder y control de una sociedad y, por último, como las formas

dimensiones de los propósitos educativos y ofrecen maneras alternativas, y combinables, para definir los alcances de aquello que se quiere enseñar.

En esta unidad se incorporan las discusiones sobre "conocimiento escolar" que es tratado desde tres puntos de vista: como expresión de opciones socialmente valoradas, como expresión, a través de la clasificación y distribución de conocimiento educativo, de mecanismos de poder y control de una sociedad y, por último, como las formas particulares que debe adoptar el conocimiento para poder ser transmitido en las escuelas. En esta unidad se tratará de un modo general "el problema de la representación" -la relocalización del conocimiento en un nuevo contexto para su apropiación por un público no experto- marcando algunos de los puntos en discusión y de las alternativas básicas para conceptualizarlo. Se hará referencia, también, a la dimensión instrumental del conocimiento escolar consistente en el problema de seleccionar, organizar y secuenciar contenidos.

Se espera que la presentación de los distintos componentes sirva a efectos de situar el valor de distintos instrumentos en las perspectivas ya estudiadas y ofrecer un panorama de recursos disponibles para alentar futuras búsquedas y exploraciones

- La definición de las intenciones educativas.
- Relaciones entre propósitos, contenidos y actividades. Relación entre medios y finalidades educativas.
- El conocimiento escolar como problema de representación.
- La construcción del conocimiento escolar.
- Enfoque de los contenidos en relación con los propósitos de la escolaridad.
- Dimensiones del contenido educativo. Tipologías de contenido.
- Criterios de selección, alternativas de organización y de secuenciación de contenidos.
- Objetivos y propósitos.
- Tipos de objetivos.
- Formulación de objetivos.
- Los ambientes de enseñanza como articulación de propósitos, supuestos sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje y sistemas de intervención. Razones para la creación y utilización de distintos ambientes de aprendizaje.
- La perspectiva de las didácticas específicas.

Bibliografía

- Astolfi, Jean-Pierre (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen. Primera parte, Capítulo 3, 4 y Segunda parte, capítulo 1.
- Basabe, Laura; Cols, Estela; Feeney, Silvina (2003). *Los componentes del contenido escolar. Fichas de Cátedra*. OPFyL. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Bourdieu, Pierre y Gross, Francois (1990). "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". En *Revista de Educación*. Madrid: MEC. No 292.
- Camilloni, Alicia (1993). "Los contenidos en la enseñanza media. Lo interdisciplinario". En *1 Jornadas Latinoamericanas de Enseñanza Media*. Universidad Nacional de Rosario. *Psicología y curriculum*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 3.
- Chevalard, Yves (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique. Capítulos 1, 2 y 3.
- Egan, Kieran, (2000) *Mentes Educadas*. Paidós, Barcelona. Buenos Aires. Capítulo 7
- Feldman, Daniel (1998). "El papel de la reforma curricular y de los expertos en la definición del contenido escolar". En *Revista Argentina de Educación*. Año XVI, No. 25.

- Feldman, Daniel. *Didáctica general*. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. Capítulo 3.
http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf
- Gagné, Robert y Briggs, Leslie (1987). *La planificación de la enseñanza: sus principios*. México: Trillas. Capítulo 5.
- Goodson, Ivor (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor. Capítulos 4 y 5.
- Lundgren, Ulf. (1992) *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata, 1992. Capítulo 1 y 2.
- Merieu, Philippe (2002). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro. Parte II, Cap. 2, primera parte.
- Perrenoud, Philippe (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, J. C. Sáez Editor. Capítulos 1 y 2.
- Taba, Hilda. (1974) *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel. Capítulo 13 y 21.
- Zabalza, Miguel. (1995) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea. Capítulo 9, selección.

Unidad 4. El planeamiento de la enseñanza: currículum y programación

Cualquiera sea la idea sobre la programación que se sostenga siempre hay un elemento común: el proyecto indica algo que debería suceder o que debería obtenerse. Marca una intención. El problema básico del programa –y, en un nivel más general, del currículum– consiste en la definición y especificación de las intenciones educativas en términos de un proyecto de trabajo. De acuerdo con esto cada una de las opciones del proyecto –componentes, formato y estructura interna, amplitud, grado de prescripción– constituye una forma de expresar esas intenciones. Lo más habitual han sido los modelos centrados en objetivos –no muy usuales en nuestro país en su formulación estricta–, el clásico plan centrado en contenidos o un énfasis en la especificación de experiencias o situaciones que vivirán los alumnos, más utilizado en la tradición de la educación inicial. En los últimos años también se ha extendido la práctica de definir las intenciones educativas en términos de principios que deben orientar la enseñanza y la actividad escolar. El trabajo de esta unidad hará referencia a cada uno de estos aspectos. Además, aquí se retomará de manera sustancial el desarrollo de la unidad 3 y se incluirán los distintos formatos de enseñanza y sus categorizaciones como una de las variables de la programación. La unidad se organiza sobre la base de los siguientes temas:

- Las definiciones en torno al currículum: el papel de los profesores, de la escuela y del estado.
- El currículum como marco de la programación y de la práctica de enseñanza.
- Modelos de diseño del currículum y la programación: modelo de objetivos y modelo de proceso. El valor de las distintas variables para cada enfoque.
- Decisiones y componentes del diseño curricular. Formatos curriculares (ciclos, tipo de unidades curriculares, el grado de flexibilidad, de individualización, etc.).
- Tipo de prescripción curricular.
- Funciones de la programación.
- Decisiones y componentes de la programación.
- Tipos de programación.

Bibliografía

- Camilloni, A. (2001): "Modalidades y proyectos de cambio curricular" en *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS/OMS. Buenos Aires.
- Cols, Estela. (2002) *Programación de la enseñanza*. Fichas de Cátedra. OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Feldman, Daniel (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 3.
- Kirk, Gordon (1989). *El currículum básico*. Madrid, Barcelona, MEC-Paidós, 1989. Capítulos 2 y 3.
- Merieu, Philippe (2002). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro. Parte II, Cap. 2, segunda parte.
- Stenhouse, Lawrence. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata. 1991. Capítulos 1, 6 y 7.
- Tyler, Ralph, (1973) *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel. Introducción, Capítulo 1 y Capítulo 5.

Unidad 5. Evaluación

Toda programación debería incluir el diseño o la hipótesis del programa de evaluación que acompañará el proceso que se está planificando. Por lo tanto, debe tenerse en cuenta que solo con fines analíticos puede separarse la preocupación por la evaluación de la tarea de programación o de creación de ambientes de aprendizaje. La evaluación es una práctica compleja, merece ser considerada parte de un proceso formativo y puede tener una importante función de regulación sobre el sistema de enseñanza y sobre el proceso de aprendizaje. Es claro que, en ese sentido, debería ser planificada conjuntamente con las otras actividades. También se deberían tener en cuenta ciertos requisitos de desempeño o de capacidad que se exigirán de los estudiantes en sus recorridos educativos futuros, tanto dentro del sistema educativo como en prácticas sociales de todo tipo. Al igual que el currículum, la evaluación juega como una bisagra entre "funciones internas" y "funciones externas" de la educación en la medida en que condensa y realiza las expectativas del conjunto del sistema. La decisión de otorgarle un lugar específico dentro del programa se relaciona con la necesidad de otorgar realce a una actividad educativa que, pese a su importancia, recibió últimamente más atención crítica que propositiva.

La evaluación compromete aspectos del aprendizaje y de la enseñanza tanto a nivel institucional como a nivel del sistema. Ello supone manejar nociones acerca de la evaluación tanto a nivel del aula como de aquellos sistemas de evaluación que contemplan amplias unidades jurisdiccionales o nacionales y permiten la comparación internacional.

Asimismo, por su importancia actual, en el marco de la discusión política de la región, resulta importante presentar elementos de la evaluación de la enseñanza

En esta unidad se trata de ofrecer una apertura los siguientes temas:

- Las funciones de la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje
- Las decisiones involucradas en la evaluación. Evaluación, medición y acreditación

- Tipos funcionales de evaluación. La evaluación formativa y la regulación de los aprendizajes
- Estrategias de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación.
- Criterios y normas en las prácticas de evaluación
- El profesor como evaluador. Posibles sesgos en la evaluación
- Sistemas de calificación.
- Programación, enseñanza y evaluación.
- Sistemas estandarizados de evaluación de los aprendizajes.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2004). "El error como oportunidad para aprender". En Anijovich, Rebeca y González, Carlos: *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Camilloni, Alicia (s/f). *Las apreciaciones personales del profesor*. Mimeo
- Camilloni, Alicia (1998). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los componen" y "Sistemas de calificación y regímenes de promoción". En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós.
- De Ketele, Jean Marie. (1984) *Observar para educar. Observación y evaluación de la práctica educativa*. Madrid: Visor. Capítulos 2 y 3.
- Feldman, Daniel. (2000) *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje*. Ficha de cátedra. Mimeo.
- 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.
- Perrenoud, Philippe (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue. Introducción.
- Ravela, Pedro (2006) *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*, Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL. Fichas 1, 3,4,5 y 7

5. Actividades y criterios de organización de los estudiantes

Los contenidos de la asignatura se desarrollarán, abordando diferentes temáticas, en clases teóricas de 4 horas y clases de trabajos prácticos de 2 horas

Para la organización de las clases teórico-prácticas, los estudiantes se agruparán en cinco comisiones de trabajo. A fin de facilitar el desarrollo de las actividades, se procurará que el número de estudiantes de las distintas comisiones sea homogéneo.

Como ya fue planteado, la materia presenta una introducción al campo de la didáctica. La orientación elegida no descansa en un modelo, enfoque o teoría didáctica en particular. Se presentarán distintas perspectivas didácticas y se tratará de promover la contextualización y la discusión entre enfoques diversos. En el dictado de la materia se

utilización de instrumental conceptual en casos específicos y el uso de instrumentos didácticos ligados con la planificación de la enseñanza. También se trata de promover la reflexión sobre aspectos críticos de la educación actual y de confrontar y clarificar perspectivas personales. Como en todos los campos donde la experiencia previa es intensa, es necesario clarificar las distintas concepciones e imágenes acerca del tema en cuestión. En este caso, la enseñanza.

Las tareas propuestas tienen su correlato en las formas organizativas. Estas combinan clases teóricas y comisiones de trabajos prácticos. Las clases teóricas ofrecen los conceptos y principios organizadores de las unidades temáticas y brindan la información básica para su tratamiento. Su rol es facilitar una estructura conceptual que articule los distintos temas y problemas. A su vez, el trabajo en las comisiones de trabajos prácticos asume tres modalidades: la de grupos de estudio y discusión, talleres y grupos de debate. Estas formas organizativas mantienen en principio la unidad de la comisión y responden a especialización de las tareas en función de las distintas unidades temáticas y de sus objetivos específicos tal como se vio en el apartado anterior.

Uno de los aspectos sobre los que se desea prestar particular atención es a la relación entre las clases teóricas y los trabajos prácticos. Aunque esta es una división discutible expresa el marco organizativo de la Facultad y, en una adecuada planificación, permite articular distintas funciones propias de un curso de estas características. La actividad en las clases teóricas deberá ofrecer marcos comprensivos y organizadores. Los trabajos prácticos deben implicar reales espacios de trabajo y experiencia con materiales, casos, documentos y actividades. En el primer bloque se propone trabajar con elementos que permitan "evidenciar" o poner en juego los marcos conceptuales: como análisis de películas, filmaciones o registros de clase, relatos, series históricas de documentos curriculares y actividades como grupos de discusión y trabajo con casos. En el segundo se promueve la experimentación con técnicas, estrategias, programas, documentos curriculares, analizar la utilización de técnicas en filmaciones o registros de clase, experimentar con distintas estrategias y analizar casos. Estas líneas de actividad se complementan con el desarrollo de guías de lectura y material autodirigido -la cátedra ya cuenta con material de esas características- que faciliten la tarea individual y grupal de trabajo con la bibliografía.

El trabajo de las distintas instancias se complementará con instancias tutoriales de trabajo individual o en pequeños grupos. Para ello se habilitarán horarios específicos dentro del trabajo de cada comisión y un horario específico dentro del espacio de las clases teóricas.

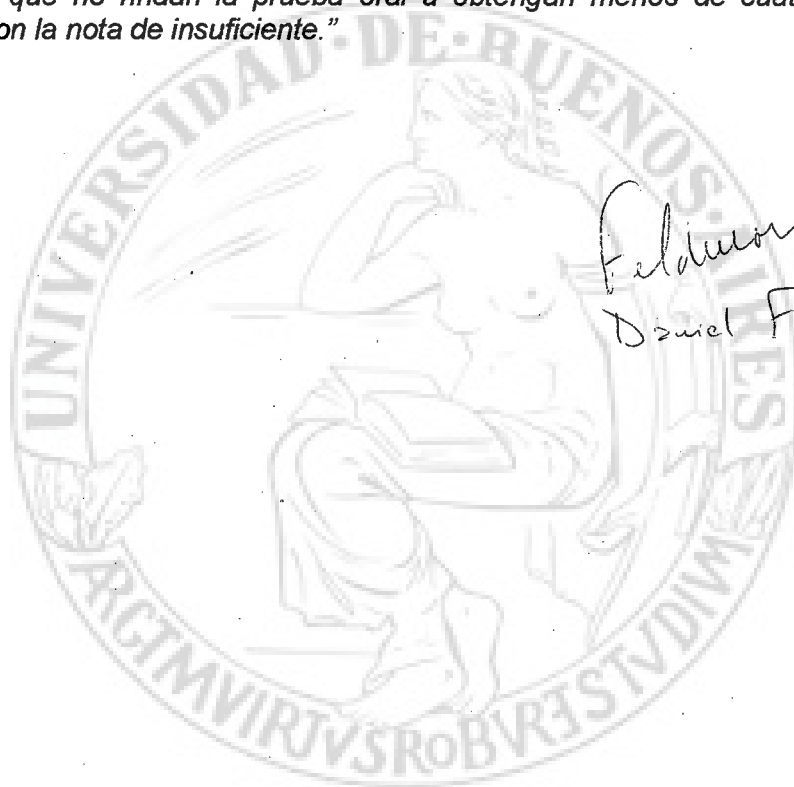
6. Evaluación y promoción

La materia se ofrecerá según la modalidad de acreditación mediante examen final. Para el trabajo de preparación de esta instancia los estudiantes contarán con los espacios de tutoría mencionado o con instancias *ad hoc* en los cuatrimestres en los que la materia no se dicte. Las condiciones de acreditación se rigen por las normas que establece la Facultad y que se detallan a continuación.

"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 de éste, mediante la presentación de una nota en el Departamento de Profesores que justifique la ausencia. La cátedra fijará el día y hora para la realización del parcial complementario, que tendrá lugar en un lapso de no más de doce (12) días. Además de estos requisitos, los alumnos deberán presentar por escrito trabajos prácticos breves correspondientes a las diferentes unidades temáticas.

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 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 menos de cuatro puntos serán calificados con la nota de insuficiente.”



Feldman
Daniel Feldman