

PROGRAMA DIDÁCTICA I

Cátedra: DIDÁCTICA I

Cuatrimestre: 1° cuatrimestre de 2026

Equipo de cátedra:

Teórico:

Profesora Titular: Lic. Sofía Spanarelli

Prácticos:

Profesoras JTP: Lic. Mariel Wojtiuk

Lic. Laura Tantignone

Lic. Agustina Suárez

Lic. Claudia Petrone

PROYECTO DE CÁTEDRA

1. Docencia / espacios curriculares/ modalidad de enseñanza y aprendizajes

La cátedra teórico - práctica promueve las habilidades ligadas a la apropiación y el pensamiento crítico en torno a construcciones gnoseológicas y epistemológicas.

La organización de la enseñanza debe provocar, en forma crítica, la relación teoría y práctica, a fin de superar la unilateralidad y la inexistencia del contacto con el objeto o la realidad concreta.

La creciente vinculación de la Facultad con la comunidad favorece que la cátedra pueda contar con instituciones educativas a fin de que los alumnos puedan realizar el trabajo de campo, el cual es considerado significativo en la generación de conocimientos y responde a una propuesta dinámica e integradora.

El trabajo de campo

Consiste en situarse en ámbitos institucionales para la comprensión del contexto en el marco de un encuadre de trabajo acordado.

Constituye para lxs alumnxs una oportunidad de confrontar en una praxis el andamiaje teórico - práctico desarrollado y de aproximarse a prácticas reales del campo profesional. Por esto debe estar enmarcado en un proyecto, de alcance diverso pero definido, de modo que contenga un sentido pedagógico claro y, a la vez, contribuya, a una problemática específica. Para los y las estudiantes implica situarse, desplegar una impronta de intervención, decidir, resolver problemas, escuchar y dialogar, etc.

El trabajo de campo se organiza en torno a la siguiente modalidad:

Un estudio de campo, cuya finalidad consiste en el relevamiento de información para una posterior confrontación con los marcos conceptuales.

Aula Classroom

Es un espacio donde los y las estudiantes encontrarán la bibliografía, diferentes materiales que se trabajarán en las clases y diversos recursos.

Tareas del equipo de cátedra

Lic. Sofía Spanarelli: Coordinadora de la cátedra en todos los espacios. Dictado de las clases teóricas

Lic. Mariel Wojtiuk: Dictado de las clases prácticas. Participación en el dictado de clases teóricas

Lic. Laura Tantignone: Dictado de las clases prácticas. Participación en el dictado de clases teóricas

Lic. Agustina Suárez: Dictado de las clases prácticas. Participación en el dictado de clases teóricas

Lic. Claudia Petrone. Dictado de las clases prácticas. Participación en el dictado de clases teóricas

Todas las docentes de la cátedra estarán a cargo de la supervisión de los grupos en relación al trabajo de campo.

2. Marco referencial

Didáctica I se halla en los planes de estudio de las carreras de ***Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Prof. en Psicopedagogía, Prof. en Letras y Prof. en Comunicación Social.***

Se encuentra en el tercer año de las primeras carreras y en el cuarto del Profesorado en Comunicación Social. En el caso de Cs. de la Educación es necesario tener regularizada Teorías del Aprendizaje y aprobados los finales de Pedagogía y Psicología del Desarrollo. Para Psicopedagogía, tener regularizada Teorías del Aprendizaje y aprobado el final de Pedagogía. Asimismo, la regularización de Didáctica I permite cursar Didáctica II y su aprobación es requisito para cursar Didáctica III y IV en la Carrera de Ciencias de la Educación. Su aprobación es requisito para cursar Didáctica II, III y IV en el profesorado de Psicopedagogía.

Para lxs alumnxs que cursan la Carrera de Profesorado en Letras es necesario tener regularizada Pedagogía y el final de Psicología general. La regularización de Didáctica I permite cursar Didáctica III.

Para lxs estudiantes del Profesorado en Comunicación Social es condición tener regularizada Teorías del Aprendizaje y aprobada Pedagogía. Su regularidad permite cursar Didáctica III y IV.

3. Idea rectora: enfoque crítico

El objetivo de Didáctica I es establecer un marco teórico explicativo desde el cual analizar las prácticas de la enseñanza. Desde esta mirada el trabajo de campo atraviesa el registro y análisis de las prácticas de enseñanza y es considerado como eje organizador de la relación dialéctica entre teoría y práctica.

Desde esta perspectiva conceptual, la reflexión se orienta al análisis y problematización de algunas cuestiones y categorías consideradas centrales en la denominada “agenda clásica de la didáctica” y fundamentalmente, a la generación de una propuesta didáctica reconstruida hoy, desde la crítica al pensamiento instrumentalista. Esto implica una elaboración en la que se pueden reconocer los siguientes aspectos: los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Las dimensiones de análisis de estas configuraciones integran, desde esta perspectiva, la nueva agenda de la didáctica.

4. Propuesta formativa

Es necesario restaurar la dimensión teórica del accionar didáctico para posibilitar: primero, la creación de condiciones para un desarrollo fértil de este ámbito de conocimiento; y segundo, la posibilidad de acceder a la dimensión histórico - social indispensable para la comprensión de la didáctica.

A pesar del avance que recientemente ha experimentado la reflexión conceptual sobre la educación, todavía estamos lejos de lograr los desarrollos teóricos que se requieren para la solidificación de este campo.

En esta situación es el conocimiento didáctico una víctima particular de una serie de avatares: existe tanto un desconocimiento de este campo, así como una serie de reduccionismos. Algunas de estas problemáticas se desprenden de la exigencia que flota permanentemente sobre esta disciplina para dar respuestas técnicas sobre el actuar docente. Otras cuestiones se derivan de los prejuicios académicos y sociales que prevalecen en relación con el saber y el hacer didácticos; prejuicios que llevan a devaluar el conocimiento didáctico sobre otros educativos o minimizar su sentido. Más aún, prácticamente se ha negado la dimensión teórica del conocimiento didáctico. Para muchos autores sigue siendo la parte aplicada de la educación.

Es necesario entender que las metodologías de enseñanza no sólo conllevan una intrínseca dimensión técnica. Las metodologías, en plural, responden a proyectos sociales y coyunturas históricas. Estos procesos sociales establecen diversas formas de presión para que las instituciones educativas se ajusten a un momento histórico en particular. Entender esta dimensión de la didáctica se hace imprescindible para entender la disciplina.

Didáctica I como primera aproximación a este objeto de estudio es considerada una Didáctica general. Por este motivo debe tomar ejes de trabajo que permitan un acercamiento eficaz a las cuestiones propias del área, que luego serán motivo de tratamiento, ya sea a nivel de la estructura del sistema o por áreas de conocimiento.

Didáctica I plantea la discusión de su propio objeto de estudio, centrándose en una teoría de las prácticas de enseñanza, que debería producir un discurso sobre y para la acción pedagógica. La unión con los procesos de aprender, queda definida ontológicamente y renuncia a la causalidad mecánica de producción de aprendizajes.

Hoy es ya un punto de acuerdo el reconocimiento de los espacios de especialización que requieren la indelegable participación de los expertos en el contenido disciplinario, abandonando la pretensión tecnicista de plantear a la didáctica como repertorio de técnicas independientes de qué y para qué se enseña.

Sin embargo, ello no implica que la didáctica general desaparezca como disciplina o se fragmente en didácticas especiales. Por el contrario, la revisión global del problema llevaría a pensar en las especializaciones como desarrollos didácticos en los campos disciplinarios, más que en disciplinas autonomizadas.

Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio - históricos en que se inscriben. Las prácticas constituyen una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio - histórica.

La enseñanza plantea desafíos importantes que requieren propuestas que sólo pueden elaborarse dentro de la didáctica general; esto es que no se resuelven desde ninguna especialización ni desde la psicología. Estas cuestiones representan espacios de producción y de problemas que hoy muestran bajo desarrollo por estar absorbidos por la megateoría, o simplemente ocupados por las decisiones de los organismos de política nacional o internacional.

Recuperar estos problemas significaría, al fin, retomar cuestiones que han sido significativas en la historia de la didáctica. Entre ellos podría destacarse las siguientes: la formulación de proyectos de organización de la escuela, el estudio y el desarrollo de la cuestión metodológica, los sistemas de evaluación, la formación docente y el diseño de currícula en cuanto trayectorias formativas.

Desde la didáctica se apunta a desarrollar un cierto tipo de intervención social. Si todo trabajador social se plantea cómo trabajar, cómo intervenir en una comunidad, los y las didactas se ocupan de la enseñanza tratando de responder a estas otras preguntas complementarias y específicas: ¿qué enseñamos?, ¿cómo lo enseñamos?, ¿qué debemos enseñar?, ¿qué debe ser y hacer la institución educativa?

La visión instrumental de la didáctica que tiene por objeto generar prescripciones (recetas) para la tarea docente se consolidó como representativa del campo de la didáctica en el transcurso de varias décadas. Esta visión otorgaba respuestas a problemas específicos de la enseñanza.

La racionalidad técnica considera el espacio de las prácticas como un campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas en la medida en que se sustentan en conocimientos científicos. Subyace una

epistemología de derivación positivista desde la cual, en lugar de la reflexión pedagógica y de la comprensión de la compleja trama de las relaciones entre los sujetos en contextos sociales específica y diferenciada, se impuso la visión de procesos eficientes y neutrales, cuyas entradas y salidas podrían ser controladas con un saber instrumental.

Desde la perspectiva instrumental, en la década de los 70, se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la didáctica, tales como objetivos, contenidos, curriculum, actividades y evaluación. Estas dimensiones constituyen, junto con las cuestiones acerca del aprendizaje, la agenda clásica de la didáctica, que ha sido revisada desde una perspectiva fundamentalmente crítica.

Tanto en los 80, como en la década del 1990, especialmente, el campo de la didáctica como teoría acerca de la enseñanza nos muestra una serie de desarrollos teóricos que implican la recuperación en el debate, por una parte, del origen de estas propuestas de carácter instrumentista en una perspectiva histórico - interpretativa; por otra parte, del reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis.

La clase escolar será una categoría central de análisis, ya que remite al acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción, “La clase requiere ser pensada como campo problemático en la diversidad de sus componentes y dimensiones, como construcción dialéctica permanente, proceso en curso, un devenir no totalizado ni cristalizado” (Edelstein, 2011, p.170).

El propósito de la cátedra consiste en reconsiderar un núcleo de cuestiones y problemas acerca de la enseñanza, generado a partir de la reflexión sobre los trabajos recientes de los estudiosos que irrumpieron en los problemas de la enseñanza deconstruyendo la racionalidad técnica imperante en las décadas anteriores.

Didáctica I es una propuesta de formación sustentada en la reflexión. Esto es, una formación en la que los individuos, a partir de sus experiencias, se comprometen en la búsqueda de nuevas explicaciones y apreciaciones que conducen a la superación de ideas sobre el mundo, con un cambio consecuente en la conducta y las relaciones del sujeto. Lo anterior se opone al carácter pasivo del alumno frente al conocimiento; sospecha de aquellos que tienen la “respuesta”, la solución de todos los problemas de un campo, la verdad universal.

5. Propósitos de Didáctica I

- Promover la utilización crítica de los conocimientos en la fundamentación y cuestionamiento del accionar didáctico, sustentando criterios científicos de análisis.
- Favorecer el desarrollo de habilidades profesionales específicas para la intervención didáctica, permitiendo un accionar que se sustente y sea sostén de una teoría determinada.
- Generar actitudes de tolerancia, cooperación y honestidad en la formación específicamente didáctica y en el desempeño de la práctica pedagógica y psicopedagógica, promoviendo el respeto de las diferencias y la crítica frente a las desigualdades.

Al finalizar la cursada los y las estudiantes estarán capacitadxs para:

- Comprender los condicionantes socio - históricos del pensamiento didáctico.

- Analizar los marcos de interpretación y acción didáctica
- Comprender la normativa, principios, fines, objetivos y estructura dinámica del sistema educativo contemporáneo en cuanto red de instituciones educativas y escenario de prácticas pedagógicas.
- Analizar diferentes concepciones de currículo escolar, sus funciones y su relación con la práctica escolar.
- Fundamentar los aportes de la psicología al campo didáctico.
- Releva información institucional y confrontarla con marcos conceptuales.

6. Proyecto de extensión 2025

Partimos de definir a esta propuesta de extensión universitaria, en primer lugar, como una instancia de contribuir a cierta transformación en las prácticas docentes y en segundo lugar, como una oportunidad para trabajar en torno a la idea de integralidad, en sus tres componentes: de funciones universitarias (articulación entre extensión, investigación y enseñanza), de disciplinas (interdisciplina) y de saberes (actores universitarios y actores no universitarios).

Esto se desprende de la noción de extensión de la Secretaría de Extensión tiene como objeto ***acercar la Facultad de Ciencias Sociales a la comunidad y la comunidad a la Facultad, a través de iniciativas, proyectos, programas o actividades que provienen de sus docentes, estudiantes, de los no docentes y de los vecinos de la Universidad. Creemos que la Facultad tiene un rol social muy importante el cual solo puede ser llevado adelante de la mano de su comunidad. Buscamos promover diversas actividades dirigidas a favorecer la participación y la inclusión social. Es fundamental la articulación entre la comunidad educativa universitaria, las instituciones públicas y privadas de la región.***

Sostenemos la idea de que el diálogo de saberes implica “reconocer y valorar el saber del otro” pero además “rechazando dogmas y verdades absolutas, aprendiendo a convivir con las diferencias, sabiendo comunicar y compartir lo aprendido” (Fals Borda, 2009: 336). En este diálogo de saberes se crea un conocimiento nuevo, diferente. Se trata de romper la dicotomía sujeto-objeto, atendiendo a la participación y el protagonismo de los sujetos, que se vincula con otras dimensiones que abordaremos.

Dimensión ético-política: intervención respetuosa del “otro” y acción transformadora de la realidad Se trata de un abordaje que cree “profundamente en la inteligencia popular y que considere que no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales” (Rebellato, 2000, 70). Es desde este respeto del “otro”- en tanto sujeto creador y transformador de sí y de su entorno- que trabajaremos; pero lo haremos en pro de una transformación de la realidad y, en ese sentido esta dimensión es también política. Se establece entonces un vínculo de respeto con nuestros interlocutores, pero al mismo tiempo nuestras intervenciones apuntan a colaborar en la transformación de una situación o problema social identificado conjuntamente con esos interlocutores. Ésta es la base de la complejidad ético-política que plantea la integralidad, asumiendo el rol que le corresponde a cada parte y las responsabilidades que conlleva.

Nuestro abordaje no es ingenuo, ni neutral. Nuestra intervención siempre implicará una transformación en los sujetos o problemáticas que abordemos, y debemos

plantearnos desde el inicio el carácter que queremos que tenga esa intervención, que será planificada en contexto y junto a los responsables de la gestión educativa.

Dimensión pedagógica: descentramientos y nuevas preguntas

La dimensión pedagógica de la integralidad implica una transformación de las relaciones implícitas en el acto educativo, a partir de la introducción de otros sujetos en dichas relaciones. En otros términos, lo que se plantea es el descentramiento de los roles estereotipados de docentes universitarios y docentes de otros niveles y modalidades educativas. El involucramiento de los actores sociales, así como el diálogo con sus saberes, genera relaciones diferentes a las que pueden darse en un aula universitaria „convencional“; y en función de ello toda esa trama de relaciones se modifica.

Entendemos que la extensión es fundamentalmente un proceso de formación que habilita enseñanzas y aprendizajes en múltiples direcciones. Asumir el desarrollo de la integralidad en todos sus términos, conlleva la transformación del modelo pedagógico y las relaciones que se establecen con el conocimiento.

Teniendo como punto de partida el trabajo de campo que lxs estudiantes de Didáctica 1 deben llevar a cabo en instituciones educativas de los diferentes niveles, nuestra propuesta tiene como propósito primordial poder trabajar, esencialmente, con los directores de las instituciones involucradas en cada cuatrimestre para escuchar necesidades y construir juntos problemas didácticos y trabajarlos en el marco de diferentes dispositivos:

Mesas de trabajo

Ateneos

Conferencias

Asistencias técnicas, etc

Durante los últimos años las instituciones educativas de la región han abierto sus puertas para recibir a nuestrxs alumnx y nos han facilitado la enseñanza, gracias al aporte de sus saberes y les han ofrecido genuinas oportunidades de aprender a partir de situaciones de enseñanza contextualizadas.

Como equipo de cátedra creemos necesario formalizar la importancia de compartir con directivos y docentes de estas instituciones la construcción de saberes pedagógicos y didácticos.

Consideramos fundamental explicitar que esta es una primera aproximación a un proyecto que deberá ser construido en el marco de un trabajo situado y colaborativo.

7. Tiempo

- Asignatura cuatrimestral de cursada obligatoria.
- Carga horaria total: **96 horas**.
- La carga horaria semanal será de 2 horas reloj para las clases teóricas y 2 para las clases prácticas.
- Trabajo de campo.
- La cátedra ofrece tutorías virtuales sincrónicas para acompañar el proceso de reflexión y articulación de categorías didácticas con el propósito de modelizar qué implica establecer relaciones con argumentación.

Horarios:

- Teóricos: Jueves 18 a 20 hs (Turno mañana de 8 a 10 hs, 1er cuatrimestre).
- Prácticos: Jueves Tarde de 16 a 18 hs; Noche de 20 a 22 hs. (Turno mañana de 10 a 12 hs, 1er cuatrimestre).
- Tutorías: días y horarios a definir durante la cursada en acuerdo con lxs estudiantes, al interior de cada grupo de prácticos.

8. Espacios

- Clases teóricas y prácticas: aulas de la Facultad.
- Tutoría: a través de plataforma Meet
- Aula Classroom / mail

9. Régimen de evaluación y acreditación

La Evaluación tenderá a propiciar la autoconciencia de los procesos de aprendizajes de los y las estudiantes.

Tareas prioritarias de los espacios de Tutoría:

- realizar acciones que lleven a conocer el resultado de las tareas referidas a todos los elementos del proceso del Trabajo de Campo.
- reflexionar sobre el propio aprendizaje y el grupal.

Condiciones para regularizar la materia:

Asistencia del 85 % a las clases teóricas y prácticas.

Aprobación de:

- a) 1 parcial escrito individual.
- b) Trabajos prácticos grupales
- c) Trabajo de campo
- d) Coloquio grupal sobre el trabajo de campo, presencial.

La aprobación de todas estas instancias con una calificación numérica mínima de 4 (cuatro).

Participación de espacios de tutorías

Lxs alumnxs que regularicen la materia deberán rendir **final obligatorio** para la aprobación de la misma.

Condición de Libre: Lxs alumnxs que quieran rendir la materia bajo esta condición deben tener aprobado el **Trabajo de campo**. En este caso deberán rendir una **instancia escrita** y, de aprobar, pasar a la **instancia oral**.

Criterios de acreditación

- Lectura de la totalidad de la bibliografía

- Manejo del vocabulario específico.
- Posibilidad de establecer relaciones conceptuales
- Articulación entre teoría y práctica
- Reflexión crítica del accionar didáctico, sustentando criterios científicos de análisis.

Condiciones para la acreditación por medio de final grupal:

Asistencia del 85 % a las clases teóricas y prácticas.

Aprobación de:

- a) Parcial escrito individual.**
- b) Trabajos prácticos grupales.**
- c) Trabajo de Campo.**
- d) Coloquio grupal sobre el trabajo de campo, presencial**

La aprobación de todas estas instancias con una calificación numérica mínima de 7 (siete).

Participación de espacios de tutorías

Lxs alumnxs que cumplan las condiciones antes mencionadas deben rendir un **final grupal**.

Características del **final grupal**:

- Conformar grupos con un máximo de 5 integrantes.
- Seleccionar una unidad del proyecto de cátedra y utilizando toda la bibliografía de dicha unidad deberán desarrollar el contenido a partir de algún recurso pertinente que refleje un trabajo analítico y el posicionamiento del grupo frente a la temática.
- Si bien mencionamos algunos ejemplos para orientar a los grupos, es válida **toda propuesta que refleje un proceso analítico**. Se sugiere no banalizar el contenido. Ejemplos: trabajar tomando como base textos periodísticos, imágenes, cuadros, relatos, programas televisivos, analizar registros, etc.
- La nota de acreditación final de la materia será individual. Se considerarán las intervenciones individuales de los integrantes del grupo y las calificaciones obtenidas durante el proceso.

Evaluación de la cátedra

En la última clase lxs alumnxs tienen la oportunidad de evaluar a los docentes de la cátedra a través de una encuesta anónima.

En esta misma clase las docentes evaluarán el desempeño del grupo en relación a los diferentes espacios en los cuales se trabajó: teóricos, prácticos, tutorías y plataforma virtual

Duración de validez de la cursada: 2 años
--

10. Distribución de los contenidos y la bibliografía en unidades temáticas

UNIDAD I. El objeto de la didáctica

- La Didáctica como teoría acerca de las prácticas de enseñanza.
- La Didáctica y su relación con otras disciplinas.
- Los temas didácticos y su categorización.

Bibliografía obligatoria

- Camilloni, A. (1996) (De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En: Camilloni, Davini y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Artículo 1.
- Camilloni, A. (2007) Justificación de la Didáctica. En: Camilloni, Alicia, et al. *El saber didáctico*. Ed. Paidós. Buenos Aires. Cap.1.
- Contreras Domingo, José. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Editorial Akal Universitaria. Madrid, 2º edición. Capítulo 1.
- Basabe, L. y Cols, E. La enseñanza (2007) En: Camilloni, Alicia, et al. *El saber didáctico*. Ed. Paidós. Buenos Aires. Cap. 6.
- Video Escuela de maestros. Enseñanza
https://www.google.com/search?q=feldman+daniel&client=firefox-b-d&tbm=vid&sxsrf=AJOqlzViDw9wVkfufXl6y5aM4lqMQt_MQ:1679056581224&ei=xV4UZNCrDdDU1sQPifOj0A0&start=10&sa=N&ved=2ahUKewiQotOY_eL9AhVQqpUCHYn5CNoQ8tMDegQIDxAE&biw=1536&bih=713&dpr=1.25#fpstate=ive&vld=cid:3c3e29ad,vid:DGkW5T34zMI

UNIDAD II. La clase escolar

- La clase escolar. Aula, clase y estructura de actividad. La observación de la clase. El análisis y la reconstrucción crítica.
- El sujeto que enseña y el sujeto que aprende
- Enseñar y aprender en la diversidad.

Bibliografía obligatoria

- Anijovich, R. Colaboradoras: Cappelletti G, Cancio C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Cap 2 y 4
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires. Cap. 4
- Chevallard, Yves. *Acerca de la noción de contrato didáctico*. Marsella, s/f. Ficha
- Davini, M. Cristina (2009) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Editorial Santillana. Cap10.
- Perrenoud, Philippe (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Editorial Grao.
- Programa Hacer Escuela. OEI. *El equipo directivo: un rol clave*.

- Souto, M. (1996) La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni, A. y otros. Obra citada. Artículo 5.

UNIDAD III. Líneas críticas

- Líneas críticas.
- Racionalidades o intereses constitutivos del conocimiento.

Bibliografía obligatoria:

- Barco, S. La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En: Camilloni, Davini y otros. (1996) Obra citada. Artículo 6.
- Grundy, S. (1991) Producto o praxis del currículo. Editorial Morata. Madrid. Cap.1.
- Litwin, E. El campo de la didáctica. la búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni, Davini y otros. Obra citada. Artículo 4.
- Kemmis. S. (1988). El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción. Editorial Morata. Madrid, Cap 3.
- Terigi, Flavia (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio. G.; Diker, G. (comp.). Educar: posiciones acerca de lo común. Bs. As. Del estante editorial.

-

UNIDAD IV. Planeamiento

- El planeamiento educativo. Niveles: sistema, institución y aula.
- Los vínculos entre la organización escolar y el salón de clases.
- Gestión curricular – institucional.
- El curriculum

Bibliografía obligatoria

- Documento de la Dirección de Planeamiento. La planificación desde un curriculum prescriptivo. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata, 2009.
- Feldman, Daniel (2010) Didáctica general. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, (Aportes para el desarrollo curricular). Cap 4 La programación. ISBN 978-950-00-0763-4

UNIDAD V. Curriculum

- Perspectivas sobre curriculum.
- Curriculum, discursos y prácticas.
- Justicia curricular.

Bibliografía obligatoria

- Alba, de, A. (1995) *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Bs. As..Miño y Dávila. Cap.3.
- Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Ed. Morata, Madrid. Cap 3 y 4

UNIDAD VI. Contenido y metodología

- Los contenidos de la enseñanza y la transposición didáctica.
- La cuestión metodológica.

Bibliografía obligatoria

- Chevallard, Ives. (1991). *La transposición didáctica*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, Introducción, capítulos 1, 2 y 3.
- Díaz Barriga, Ángel. (1990) *Didáctica y curriculum*. Editorial Nuevomar. México, Capítulo 4.
- Edelstein. G. *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*. En Camilloni, Davini y otros. Op. cit. Artículo 3.
- Terigi, Flavia (comp.) (2006). "Diez miradas sobre la escuela primaria". Siglo XXI editores. Buenos Aires, Cap 4. Palamidessi
- Terigi, F. (2007). *Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar*. En Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela. y Frigerio, Graciela. (Comps) Las formas de lo escolar. Bs As. Del Estante.

UNIDAD VII. Evaluación

- La evaluación de los aprendizajes.
- Programas de evaluación y sistemas de calificación.

Bibliografía obligatoria

- Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela, (2017). La evaluación como oportunidad. Editorial Paidós. Buenos Aires, Cap.1 y 2.
- Camilloni, Alicia (2010). *La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos?* En La evaluación significativa Anijovich R (comp). Bs. As. Editorial Paidós.
- Díaz Barriga, Ángel. Obra citada. Capítulos 3 y 5.
- Perrenoud, Phillipe (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Introducción. Bs. As. Colihue.
- Normativa vigente

UNIDAD VIII. Cultura digital

- Prácticas en torno a la relación entre cultura digital y cultura escolar.
- Formación docente y cultura digital.

Bibliografía obligatoria:

- Dussell, I. Más allá del mito de los nativos digitales. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En: Southwell, M. (Comp.) (2012). Entre generaciones: Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario: Homo Sapiens; Buenos Aires: FLACSO. (Pensar la educación).
- <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/formacion-docente-y-cultura-digital/>

UNIDAD IX. Perspectivas históricas en torno a la didáctica

- Los condicionantes sociales, políticos y culturales del campo didáctico.
- El desarrollo de la didáctica a través del tiempo.

Bibliografía obligatoria

- Comenio, Juan Amós. *Didáctica. Magna*. Editorial Porrúa S: A: N° 167. México. 1995. Capítulos I, II, III, X, XI, XII y XIII.
- Márquez, Ángel Diego. *Psicología y didáctica operatoria*. Editorial Humanitas. Buenos Aires, 1983. Capítulo 1
- Luzuriaga, Lorenzo. *La Educación Nueva*. Editorial Losada. Buenos Aires, 19657. Capítulo 1.
- Natorp, Dewey y Durkheim. *Teoría de la educación y sociedad*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1978. Texto “Mi credo pedagógico” de John Dewey.
- Sacristán, Gimeno. (1985). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Editorial Morata. España. Introducción y Capítulo 1.

Bibliografía para el Trabajo de Campo

- Ficha de cátedra “Tareas de escritura y aprendizaje en la universidad”
- Marco General de política curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo, DGC y E. La Plata.
- Diseños curriculares. DGCyE. Prov. Bs. As.: Educación Primaria
Educación Secundaria
- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* 1° edición. México. Fondo de cultura económico. Cap 3 y 5

Bibliografía de consulta recomendada

- Alterman, N. (2009) Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. Aportes para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes. Ministerio de Gobierno, Educación y Cultura, Dir. Gral. Ens. Primaria. Documento elaborado para la capacitación en Gestión Escolar FOPIIE 2009.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Editorial Morata,
- Cappelletti, G., y Feeney S. (2000). El curriculum en la Argentina: la búsqueda de un lugar. Trabajo presentado en el grupo de trabajo N° 12 “Curriculum” de la 23ª Reunión Anual Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação. (EJE 1)

- Davini, María Cristina (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós. Capítulos 4 y 5.
- Davini, M. Cristina (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Editorial Santillana. Buenos Aires. Cap. 4
- Díaz Barriga, Ángel. (1996) El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas. Buenos Aires, Editorial Aique.
- Feldman, Daniel (1999). Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Freire, Paulo. (1973). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI argentina editores. Buenos Aires, Capítulo 2.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps). (2005). Educación: ese acto político. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Jackson, Ph. W. (1994). La vida en las aulas. Ed. Morata. Madrid, Prólogo e Introducción.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Morata. Madrid,
- Goodson, I. (2003). Estudio del currículo. Casos y métodos. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Hernández, Fernando y Sánchez, María Juana (1993). Para enseñar no basta con saber la disciplina. Editorial Paidós. Barcelona.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y vida*, 28(4), 6-17.
- Litwin, Edith. (1997). Las configuraciones didácticas. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Pogré, P. "Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes?" *Revista Perspectiva Educativa* Vol 51 N° 1, Pp 45-56 *Issn: 0718-9729/Issne: 0718-9729*
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum. Ed. Morata, Madrid.
- Schwab, J. (1973). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. Ed. El Ateneo, Buenos Aires.

Recursos y materiales ampliatorios

- Paulozzo, Marina. Primeras ideas acerca del campo curricular
<https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos/marina-paulozzo?u=5f4ea7d403ecc6a6070fc2dd>

En el blog *Conversaciones necesarias entre educación, cultura y política*.
<https://conversacionesnecesarias.org/>, Artículos:

- Paz, A. El significado de la capacitación continua como una política de Estado.
- Pitman. L. Capacitación docente: trauma y agenda.
- "Evaluar no es tomar examen" Paulozzo, Marina.
- "La cultura de la evaluación y sus (des) vinculaciones con el derecho a la educación" Feldfeber, Myriam.
- "¿Otra vez la evaluación?" Perazza, Roxana
- "El mérito como excusa" Southwell, Myriam

Lic. Sofia Spanarelli

