

ASIGNATURA: DIDÁCTICA GENERAL (para otros Profesorados)

CARRERAS:

1 0 0 0 1 5

PROFESORADO EN HISTORIA
PROFESORADO EN FILOSOFÍA

Régimen: cuatrimestral, 6 (seis) horas semanales

Plan de Estudios:

Historia: 2000 y Modificaciones Res. CS. N° 225/11
Filosofía: 2000 y Modificaciones Res. CS N° 226/11

Docentes:

Profesora Adjunta: Prof. María Alejandra Rueda
Auxiliar Docente de Primera: Prof. Analía Guardo
Alumna Auxiliar adscripta: Johanna Bertorello

Condiciones de cursado:

Para regularizar la asignatura:

75% de trabajos prácticos aprobados.
Aprobación de un parcial integrador.
Aprobación del trabajo de campo en una institución de educación secundaria o superior, con presentación de informe escrito.
Aprobación del coloquio final.

Para promocionar la asignatura:

80% de asistencia a clases teórico – prácticas.
80% de trabajos prácticos aprobados.
Aprobación de un parcial integrador.
Aprobación del trabajo de campo en una institución de educación secundaria o superior, con presentación de informe escrito.
Aprobación del coloquio final integrador.

De acuerdo a la escala vigente la nota mínima de aprobación de las diferentes instancias de evaluación que se señalan, es siete.

Presentación

La Didáctica General se propone aportar a la formación de futuros profesores a partir de un abordaje profundo de la enseñanza como práctica social compleja. Ofrece en este sentido una mirada amplia de la diversidad de enfoques, marcos teóricos e investigaciones que permiten comprender la acción educativa como práctica social, reconociendo la dimensión ética y la responsabilidad propias del ejercicio de la docencia. Entendiendo esta como una actividad profesional situada en un contexto social, político y cultural.

Asumimos, siguiendo a Alicia Camilloni, que la didáctica como disciplina teórica estudia las prácticas de enseñanza con el fin de describirlas, explicarlas, fundamentarlas y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas le plantean al profesor. En este sentido, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición - entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje, de currículum, de evaluación - ante los problemas de la educación. Abordar estas diferentes concepciones con un sentido crítico y reflexivo, contribuirá con la formación de profesores de Historia y Filosofía capaces de analizar los fundamentos y supuestos de las prácticas de enseñanza que se despliegan en la actualidad en instituciones educativas de educación secundaria y superior de nuestra provincia, tanto como de enunciar principios tendientes a desarrollar propuestas de intervención situadas.

Desde la perspectiva de una racionalidad práctica, la educación puede ser entendida como una actividad racional e intencional, que se desarrolla de acuerdo a unas bases valorativas particulares. Las decisiones que se toman en el ámbito de la enseñanza, son entonces decisiones valorativas que tienen que ver con dos cuestiones: el valor de lo que va a ser enseñado, pero también de los procedimientos que serán utilizados. Estos valores, constituyen principios que orientan las maneras de proceder, son criterios de actuación que delimitan las acciones educativas que se considerarán formativas. La acción educativa no es un medio para alcanzar los valores o fines que se persiguen, de forma lineal o causal. Cada acción es elegida y realizada por su coherencia con los principios de procedimiento, que traducen el sustento ético de la enseñanza.

En el contexto de la cátedra, la enseñanza como acción educativa, es concebida como un proceso de interacción, co-determinación y coordinación entre quienes participan de ella. Las acciones educativas son entonces, procesos de comunicación que están siempre sujetos, no solo a las interpretaciones y valoraciones de las personas; sino también a las características particulares de los contextos en que se desarrollan.

La imposibilidad de anticipar estas interacciones y la existencia de múltiples alternativas de significación, hacen que cada decisión o actuación en la enseñanza constituya, según Angulo Rasco, un 'problema de acción' nuevo, que requiere de análisis e interpretación. En este proceso se pone en juego un conocimiento práctico del profesor, que trasciende la formación académica, a cuya formación pretendemos contribuir.

Aportar al análisis de la relación entre las decisiones, la percepción de cada situación y la valoración de los efectos de esas decisiones en la práctica, constituye una forma de trabajo que, en el marco de la cátedra, permite la discusión conjunta acerca de las decisiones que se toman; de modo de articular las características de la realidad educativa con las exigencias institucionales y las

disposiciones de la formación que se espera desarrollar en los estudiantes a lo largo del cuatrimestre.

La propuesta que se desarrolla en el programa, incluye entonces un conjunto de decisiones que remiten a las concepciones didácticas que les brindan sustento y también se espera que sean, en sí mismas, objeto de aprendizaje para los estudiantes.

Propósitos

El desarrollo de la programación atenderá a que los estudiantes progresivamente:

- Construyan desde el campo de la Didáctica, categorías de análisis que les permitan indagar y comprender las situaciones educativas, desde una perspectiva reflexiva, crítica y transformadora.
- Analicen la enseñanza como práctica social compleja, considerando que se desarrolla como una práctica situada en contextos institucionales, sociohistóricos y culturales.
- Integren contenidos y actividades relativos a su campo de conocimiento específico (Historia-Filosofía) con los propios del campo de la Didáctica General.
- Resignifiquen conocimientos, valoraciones, sentimientos y actitudes en la definición de un posicionamiento personal en relación al ejercicio profesional de la docencia.
- Asuman la dimensión ética de la enseñanza.
- Intercambien experiencias entre compañeros y con los docentes desde una actitud de problematización constructiva.

En relación a los docentes:

- Desarrollen una enseñanza para la comprensión.
- Promuevan una actitud de autoevaluación constante.

Contenidos

Unidad 1

La didáctica, entre la teoría y la práctica.

La didáctica es una disciplina teórica que tiene como propósito estudiar las prácticas pedagógicas a fin de describirlas, explicarlas y elaborar normas para intervenir en los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. Por eso mismo, no puede dejar de optar entre diferentes visiones de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, entre otros y se construye sobre la base de la toma de postura frente a los problemas de la acción educativa como práctica social.

Temas vinculados:

La necesidad de la didáctica como disciplina teórica. Debates en torno a la construcción del campo de la didáctica. La tarea docente y la especificidad del conocimiento didáctico. Condiciones de legitimidad.

La acción educativa como práctica social: dimensiones e implicancias. La incertidumbre y complejidad de los procesos educativos. La actuación o decisión

como problema de acción. Juicios situacionales y marcos de interpretación. La sustantividad ético - política de los fines de la educación.

Unidad 2

El currículum, una construcción sociocultural compleja.

El valor reconocido de los procesos sociales y de comunicación para comprender el significado real del currículum tiene implicancias en los modos de análisis, construcción y justificación curricular. En este sentido, el conocimiento de cómo es vivido en las aulas por estudiantes y docentes es fundamental para mejorar las prescripciones que en él se definen.

Temas vinculados: El currículum como contenido, planificación e interacción. Racionalidades de la representación y la acción. La concreción del currículum entre las prescripciones curriculares, las definiciones institucionales y las decisiones de los profesores: tensiones entre las intenciones y la realidad. El proyecto curricular como propuesta teórico-práctica de investigación y desarrollo del currículum. Algunos ejemplos de formato y presentación: la organización del currículum por temas controvertibles.

Unidad 3

La enseñanza, articulación de forma, contenido y finalidades.

Se entiende la enseñanza como una propuesta de intervención, una construcción que articula la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y los contextos particulares donde estas lógicas se entrecruzan. Es fundamental analizar cómo opera lo metodológico en el pasaje del currículum prescripto al currículum real y su implicancia en el marco de la enseñanza para la comprensión. En este sentido las perspectivas axiológica e ideológica del docente son claves y tienen su expresión en las decisiones que el docente toma y las interpretaciones en que estas se sustentan.

Temas vinculados:

Del método universal a la construcción metodológica. ¿Enseñanza para la comprensión o enseñanza para la evaluación? Las exigencias cognitivas de las tareas académicas desarrolladas en clase. ¿Cómo funcionan el habla y la escritura en la formulación del conocimiento? El aprendizaje mediante la discusión en grupos: el habla exploratoria. Modos expositivo e hipotético de enseñanza. El sentido formativo de los trabajos escritos: enseñantes de transmisión y de interpretación.

Unidad 4:

La evaluación

La evaluación es una práctica compleja, merece ser considerada parte de un proceso formativo y tiene importantes efectos sobre la enseñanza. La evaluación debe ser consistente con las concepciones y decisiones que el docente toma acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Supone desde un punto de vista metodológico, el desarrollo de programas complejos que evalúen los diferentes aspectos comprometidos en los procesos de aprendizaje, pero además contemplan

su propósito principal que es convertirse en autoevaluación para docentes y alumnos. La evaluación guía el desarrollo curricular en lugar de seguirlo. Tiende a comprender y no solo a juzgar el mérito y/o valor de procesos y resultados educativos.

Temas vinculados:

Concepciones acerca de la evaluación: de la evaluación tradicional a la alternativa. Condiciones para convertir la evaluación en herramienta de conocimiento. Funciones de la evaluación. La autoevaluación. Análisis de la responsabilidad de los profesores: de la perspectiva social a la perspectiva educativa.

Lógicas de trabajo que articulan la propuesta metodológica de la cátedra

Desde la cátedra, se entiende la enseñanza como una propuesta de intervención, en palabras de Edelstein (2005) una 'construcción metodológica', que pone en juego la dialéctica entre forma y contenido.

La forma del conocimiento que se desarrolla en los procesos de enseñanza está relacionada con su modo de presentación y con las lógicas de interacción. Esta forma tiene significados que se agregan al contenido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. Entre los tres tipos posibles de formas del conocimiento que Verónica Edwards (1995) plantea: tópicos, como operación o situacional, interesa promover una concepción del conocimiento situacional. Su eje central es la significación, por ello el énfasis está puesto en las elaboraciones personales de los estudiantes. Otra dimensión importante de esta forma, es que el conocimiento es presentado como un valor intrínseco para el estudiante, siendo además concebido como un conocimiento compartido.

El énfasis en la elaboración personal y grupal de los estudiantes se traduce en dos planos: por un lado la elaboración de trabajos prácticos, que suponen la interpretación personal de los textos y el establecimiento de relaciones; y por otro, la participación en el trabajo de campo que -como se detallará posteriormente- implica la toma de decisiones en un proceso de construcción metodológica propio.

Trabajos prácticos

Entre los principios de procedimiento que orientan las decisiones sobre los trabajos prácticos, se destaca el promover y desarrollar una enseñanza para la comprensión.

En este sentido se procura que las distintas actividades que se ofrecen a los estudiantes, constituyan tareas académicas de comprensión.

Tomando en consideración los aportes de Elliott (1990), las tareas de comprensión pueden ser de tres tipos: reconstructivas, reconstructivas globales y constructivas.

En los trabajos prácticos se proponen actividades que responden a estos tres tipos de tareas, y se realizan de acuerdo a una secuencia que involucra dos etapas indispensables: de elaboración escrita y de desarrollo oral durante la clase.

La instancia fundamental de desarrollo del contenido está representada por el abordaje en forma oral, de las elaboraciones realizadas por cada estudiante en forma individual o grupal; estos intercambios no tienen la característica de una

presentación, sino de una discusión que tiene el propósito de compartir las diferentes interpretaciones logradas a partir del análisis de las consignas o textos.

El desarrollo de tareas de alta exigencia cognitiva está dirigido a promover una enseñanza cuya principal preocupación es la comprensión por sobre el logro de resultados, aunque esto no significa que exista incompatibilidad alguna entre comprender y aprobar las evaluaciones o exámenes.

En relación a los intercambios en la clase, son significativos los aportes de Barnes cuando explora las relaciones entre comunicación y aprendizaje. En este sentido considera al habla y la escritura como los principales medios por los que las personas aprenden, destacando además que es muy difícil poder distinguir lo que las personas saben, de su capacidad para poder comunicarlo. Habla y escritura ofrecen la posibilidad de reflexionar sobre las bases a partir de las cuales se interpreta la realidad, los enseñantes debemos contribuir a esta reflexión.

Además de promover la interpretación en los trabajos escritos, se intenta en las clases el desarrollo de los contenidos en forma oral con la participación de toda la clase, esto significa desde los estudiantes compartir más que presentar y desde los docentes replicar más que evaluar, promover el habla exploratoria más que la de redacción final (Barnes).

Trabajo de campo

El trabajo de campo constituye una macro actividad que representa la tarea de más alta exigencia que se realiza en la asignatura durante el cuatrimestre.

Consiste en una aproximación analítica que realizan los estudiantes a los ámbitos de desempeño profesional, que les permite articular los encuadres teóricos y metodológicos de la asignatura con un referencial empírico.

Se trata de una aproximación a la realidad del ejercicio profesional docente a través de una relación directa con las situaciones y sus protagonistas, en una institución educativa y en un aula donde se desarrolle un proyecto curricular de la asignatura pertinente a la carrera que esté cursando cada grupo de alumnos, Historia o Filosofía.

En todos los casos, la realización de esta actividad es grupal y desde el punto de vista metodológico supone dos formas privilegiadas de obtención de información: observación de clases y documentos y entrevistas a sujetos clave.

El trabajo se propone abordar articuladamente tres contextos: áulico, curricular e institucional y dos planos de análisis: descriptivo e interpretativo.

Entre los pasos analíticos necesarios para la comprensión de las situaciones de enseñanza que se observen, se propone trabajar en niveles de interpretación de complejidad creciente que sustenten las conclusiones a las que arribe el grupo.

En estrecha relación, es también una preocupación del equipo de cátedra promover en los estudiantes la sensibilidad a las dimensiones éticas y sociales de la enseñanza.

La coordinación de este trabajo desde la cátedra demanda un acompañamiento permanente a cada uno de los grupos de estudiantes en todo el proceso, desde su inserción en el ámbito que corresponda hasta la elaboración del informe final del trabajo de campo, el dirigido a la cátedra como el dirigido al docente de la asignatura observada.

Evaluación de los estudiantes

Pensar en la evaluación en el contexto de la enseñanza para la comprensión significa considerarla como una parte del proceso didáctico, que "implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido la evaluación no es una última etapa ni un proceso permanente. El lugar propicio para la evaluación según Litwin, tiene que ver con el lugar de la producción del conocimiento y la posibilidad por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de ese proceso.

La enseñanza que involucra tareas de exigencia cognitiva de comprensión, genera también actividades cuya resolución implica mayor ambigüedad en los resultados, dado que no existe un único modo de desarrollar tareas complejas. En este sentido el análisis de las producciones de los alumnos plantea mayores exigencias al proceso de evaluación, que no puede ser de puntuación sino que debe basarse en un método crítico. La evaluación de la comprensión se presenta como una alternativa a cualquier tipo de evaluación que ponga énfasis en la medición o convalidación de un mínimo de aprendizajes curricularmente determinados.

La evaluación es entonces un ámbito para la crítica y el análisis de las producciones individuales y grupales, promoviendo el aprendizaje de la autoevaluación por parte de los estudiantes y orientando la investigación de la práctica docente. La evaluación guía el desarrollo curricular en lugar de seguirlo. Tiende a comprender y no solo a juzgar el mérito y/o valor de procesos y resultados educativos.

De este modo, se elaboran, explican, comunican, reformulan, tanto los criterios de evaluación como su aplicación.

A través de todo el proceso, en cada una de las situaciones didácticas, priorizaremos:

- El establecimiento de relaciones intra e inter – textuales de integración, análisis, síntesis, a distintos niveles, según referentes explícitos.
- Transferencias pertinentes entre los referentes teóricos, los empíricos, normativos y los personales.
- Elaboración personal significativa.
- Actitudes positivas en la participación y construcción grupal.

En este contexto, el criterio holístico de evaluación que sustenta el juicio sumativo es el siguiente:

- Integración conceptual traducida en análisis crítico, junto a propuestas fundamentadas y coherentes con el mismo, acompañados de una actitud sostenida de autoanálisis y autoevaluación.

Bibliografía:

Unidad 1:

Álvarez Méndez, J. M. (1985) *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona, Alamex.

Angulo Rasco, J. F. y Blanco, N. (1994) *Teoría y desarrollo del Currículum*. Málaga. El Aljibe.

Angulo Rasco, J.F. (1989): "Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica". En *Revista de Investigación e Innovación Escolar* n° 7.

Camilloni y otros (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

Camilloni, A (2012) "Justificación de la Didáctica". En Camilloni y otros: *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.

Fernández, Lidia. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1993) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Elementos para su gestión*. Buenos Aires, Troquel Educación.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

Stenhouse, L. (1997) *Cultura y Educación*. Ed. Mad. S. L. Sevilla.

Stenhouse, L. (2007) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid. 4ta Edición.

Tiramonti, G., Braslavsky, C. y Filmus, D. (1995) *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires, Tesis -Grupo. Editorial Norma.

Unidad 2:

Álvarez Méndez, J. M. (1985) *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona, Alamex.

Angulo Rasco, J. F. y Blanco, N. (1994) *Teoría y desarrollo del Currículum*. Málaga. El Aljibe.

Camilloni, A y otros (2012) *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.

Edelstein, G. (2011) *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

Edwards, V. (1998) *Currículum, maestro y conocimiento*. México, UAM Xochimilco.

Eisner, E. (1987) *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona, Martínez Roca.

Gaspar, M. y Otañi, L. (2004). "La gramática". En Alvarado, M., *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp.71-99). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1991) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

Gimeno Sacristán, J. (1989) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del Currículum*. Madrid, Morata.

Martínez Bonafé, J. (1995) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Díada Editora. Sevilla

Pineau P. "Los saberes socialmente válidos: la necesidad de historizar el problema". *Revista Argentina de Educación* N° 17. Abril de 1992.

Puigros, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Stenhouse, L. (1997) *Cultura y Educación*. Ed. Mad. S. L. Sevilla.

Stenhouse, L. (2007) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid. 4ta Edición.

Unidad 3:

Barnes, Douglas (1994) *De la comunicación al currículum*. Madrid. Visor

Camilloni y otros (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

Camilloni, A y otros (2012) *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.

Edelstein, G. (2005) "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica", en FRIGERIO, G. y DICKER, G. (Comps.) "Educar: ese acto político". Del Estante editorial. Bs. As.

Edelstein, G. (2011) "Formar y Formarse en la enseñanza". Paidós. Bs. As.

Elliott, J. (1990): *La investigación acción en educación*. Morata. Madrid

Elliott, J. (1993): "El cambio educativo desde la investigación - acción". Madrid. Morata.

Entwistle, N. (1998): "La comprensión del aprendizaje en el aula". Barcelona. Paidós.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985): "Comprender y transformar la enseñanza". Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1991): "La enseñanza: su teoría y su práctica". Madrid, Akal.

Gimeno Sacristán, J. (1989) "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Madrid, Morata.

Jackson, Ph. (1991): "La vida en las aulas". Madrid. Morata.

Litwin, E. (2008) "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos". Paidós,

Souto, M. (1993) "Hacia una didáctica de lo grupal". Buenos Aires, Miño y Dávila Ediciones.

Unidad 4:

Angulo Rasco, J.F.(1990) "Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa". En Martínez Rodríguez, J.B. *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

Angulo Rasco, J.F.(1990) *Innovación y Evaluación Educativa*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Bertoni, A, Poggi, M. y Teobaldo (1995) *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

Camilloni, A. y otros (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

House E (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Editorial Morata. Cap. 1 y 4

Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, Morata y Fundación Paideia.

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.

Sverdlick, Ingrid. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?. Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Buenos Aires: Noveduc.

Documentos:

Régimen de Evaluación, Asistencia, Calificación, Acreditación y Promoción de Educación Secundaria y sus modalidades. Resolución Ministerial N° 1143/12.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Ciclo Básico y Ciclo Orientado. Espacios Curriculares de Historia, Filosofía. Resolución Ministerial N° 059/12.

Estructuras Curriculares de 1ro a 5to años de la Educación Secundaria. Decreto 5068/11.

Resolución CFE N° 84/09 "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria".

Resolución CFE N° 88/09 "Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria – Planes Jurisdiccionales y planes de mejora institucional".

Resolución CFE N° 93/09 "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria".



María Alejandra Rueda
Prof. Adjunta

Johanna Bertorello
Alumna Aux. Adscripta

Analía Guardo
Auxiliar Docente de 1ra.Cat.