



Universidad Nacional de Luján
Departamento de Educación

LUJÁN, 25 DE MARZO DE 2023

VISTO: la presentación del programa de las asignaturas Didáctica I (Código 30022), e Introducción a la Problemática Educativa (Código 30057); y

CONSIDERANDO:

Que cuentan con dictamen favorable de la Comisión de Plan de Estudio de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Que la presente disposición se emite en el marco de las atribuciones conferidas mediante la Disposición CD-E:050-16.

Por ello,

LA PRESIDENTA DEL CONSEJO DIRECTIVO
DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

DISPONE:

ARTÍCULO 1º.- Aprobar los programas de las asignaturas que se detalla a continuación para la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación:

Didáctica I (Código 30022). Vigencia 2024.-

Introducción a la Problemática Educativa (Código 30057). Vigencia 2024-2025.-

ARTÍCULO 2º.- Regístrese, comuníquese y archívese.-

DISPOSICIÓN DISPPCD-ELUJ:0000056-24


MSc. Andrea P. Corrado Vazquez
PRESIDENTA CONSEJO DIRECTIVO
DPTO. EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

PROGRAMA OFICIAL

1/8

DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 30022 – Didáctica I

TIPO DE ACTIVIDAD ACADÉMICA: Asignatura

CARRERA: Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación

PLAN DE ESTUDIOS: Códigos de las carreras 04.04 y 55.01 respectivamente

DOCENTE RESPONSABLE:

Insaurralde, Mónica, Magister en Didáctica – Prof. Asociada ordinaria

EQUIPO DOCENTE:

Nicolino, Alejandra, Especialista en Tecnología Educativa – Jefa de Trabajos Prácticos

Tellechea, Juliana, Especialista en Tecnología Educativa – Ayudante de Primera

Grise, Natalia, Especialista en Tecnología Educativa – Ayudante de Primera

ACTIVIDADES CORRELATIVAS PRECEDENTES:

Para los Planes de Estudio: 04.04 y 55.01

PARA CURSAR: 30008 – Psicología Educativa I 30058 – Teorías de la Educación I

PARA APROBAR: 30003 – Psicología Evolutiva I

CARGA HORARIA TOTAL: 96 hs.

HORAS SEMANALES: 6 hs. - HORAS TOTALES: 96 hs.

DISTRIBUCIÓN INTERNA DE LA CARGA HORARIA:

TEÓRICO: 50 %; 8 hs.

PRÁCTICO: 50%; 3 hs.



PERÍODO DE VIGENCIA DEL PRESENTE PROGRAMA: 2024

CONTENIDOS MÍNIMOS

Objeto y dimensiones de la Didáctica. La complejidad de la práctica de enseñanza. Origen histórico y desarrollo de los enfoques de la teoría de la enseñanza. Sentido multifacético del término curriculum. Perspectivas de la teoría curricular. Modelos de organización curricular. Instrumentación didáctica: diseño curricular, objetivos, contenidos, método y evaluación.

FUNDAMENTACIÓN

Didáctica I se ubica en el quinto cuatrimestre de los Planes de estudios de la Licenciatura y del Profesorado en Ciencias de la Educación y, en la malla curricular, esta asignatura constituye el 'ingreso' de los estudiantes al campo didáctico. No obstante, conocemos que algunos estudiantes son docentes, por lo que en esos casos se buscará atender a las formaciones académicas previas y a sus experiencias laborales ligadas a la educación. Además, buscaremos explicitar las relaciones posibles y necesarias con los otros campos de las Ciencias de la Educación, ya sea considerando el tránsito previo del estudiantado por las distintas asignaturas, como también adelantando las posibles relaciones con las próximas propuestas programáticas de las Carreras.

Entendemos a la Didáctica como la teoría de las prácticas de la enseñanza, a la vez que reconocemos la pluralidad de perspectivas, enfoques o modelos en el interior de toda disciplina científica, ya sea a lo largo de su desarrollo científico, como así también en un mismo momento histórico. Por lo tanto, esta será una de las ideas fuerza desde la que se enfocará su estudio.

Por otra parte, la Didáctica es una disciplina que se ocupa de comprender y formular normas que orienten las prácticas de enseñanza. Es, precisamente, por el carácter práctico de la Didáctica que esta disciplina científica asume la comprensión y la proyección de las prácticas de enseñanza orientando, al mismo tiempo, la construcción permanente de sus objetos de estudio. Así, enseñanza y Didáctica se constituyen mutuamente, a partir de la reflexión pública sobre las prácticas, en tanto que la generación de conocimiento disciplinar es producto del juego entre las decisiones individuales y la intersubjetividad en el seno de la comunidad científica. Porque la enseñanza es una actividad que porta la intencionalidad de los sujetos que la desarrollan, es que se considera como una práctica fundamentalmente ética y, por tanto, orientada por valores de acuerdo a fines deseables, siempre debatidos, en busca de alcanzar acuerdos intersubjetivos entre los sujetos involucrados.

Otra de las ideas fuerza que orientará nuestro estudio es que la enseñanza y el currículo han sido, desde los orígenes de la disciplina en la tradición de investigación centroeuropea y meridional, objetos de estudio de la Didáctica¹. Y es en la vida cotidiana de las aulas que el currículo -como proceso- se funde en y con la enseñanza (Bolívar, 1995; Camilloni, 1996).

La enseñanza como práctica social -aun reconociendo a la clase como ámbito privilegiado para su desarrollo- trasciende los límites del aula, lo que implica la necesidad de comprenderla en la estructura social que la incluye. Esta complejidad marca la importancia de acudir tanto a la comprensión de sus practicantes como a la interpretación de los otros, en el marco de la ideología y de la tradición en las que las prácticas se inscriben. En este sentido, resulta necesario entender cómo la tradición crítica (reconstructivista en el caso estadounidense) entronca con la concepción de tradición de MacIntyre² y la crítica a la ideología habermasiana. MacIntyre sostiene que las prácticas deben entenderse según las tradiciones públicamente compartidas que porten los sujetos. La teoría y la práctica obligan a los individuos a participar, responsabilizándose de continuar sosteniendo los argumentos de la tradición a la que pertenecen o decidir renunciar a ella. Reconocer nuestros compromisos o los ajenos en los argumentos del presente, solo se hace posible a partir de situarlos en la historia de su constitución. Más allá de las diferencias entre Ma-

¹ Reconocemos que esta afirmación es objeto de controversias en la comunidad científica de pertenencia. Este es uno de los debates contemporáneos que estudiaremos en relación con la configuración y el desarrollo del campo didáctico.

² "Entendemos por tradición un argumento que se mantiene a lo largo del tiempo en el que se definen y redefinen ciertos acuerdos fundamentales en relación con dos tipos de conflictos: los que se producen con críticos y enemigos externos a la tradición que rechazan todos los aspectos de aquellos acuerdos fundamentales o, al menos, algunos clave; y los debates internos, interpretativos, a través de los cuales se expresan el significado y la base racional de los acuerdos fundamentales y mediante cuyo progreso se construye la tradición..." MacIntyre, 1988; en Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata. p.27

científica y la Teoría crítica, y particularmente Habermas, en ambos planteos encontramos la centralidad del proceso público, medio por el cual los sujetos asumen los significados y los acuerdos a través de un argumento también público.

Aun cuando estudiamos desde una pluralidad de perspectivas la configuración de las disciplinas científicas y también esta asignatura, como equipo docente asumimos –y lo explicitamos al estudiantado– la necesidad de generar instancias de análisis y debate desde los fundamentos de la Teoría crítica, porque entendemos que permiten resolver importantes problemas como la relación entre las teorías y las prácticas, y la relación entre los llamados –con frecuencia– ‘teóricos’ y ‘prácticos’ de la educación. Un planteo básico de esta teoría educativa es la intención de emancipar a los sujetos de las ataduras de sus prácticas que son producto del hábito y la historia. En este sentido, basándonos en Laudan (1986) podemos decir que la Didáctica orientada por la Teoría crítica se presenta como parte de una tradición de investigación que reúne un conjunto de teorías que comparten una ontología y una metodología de investigación, “un conjunto de supuestos generales acerca de las entidades y procesos de un ámbito de estudio, y acerca de los métodos apropiados que deben ser utilizados para investigar los problemas y construir las teorías de su dominio”³. Así, la Didáctica fundada en la Teoría crítica nos brinda herramientas decisivas para resolver problemas teóricos y empíricos, definir problemas y evaluar su importancia.

Estos supuestos nos han llevado a diseñar actividades de diverso tipo para que los estudiantes se pongan en contacto con prácticas de enseñanza situadas como fuente de problematización y análisis didácticos, con la intención de entamarlos con el estudio de los referentes conceptuales. Lejos de pensar la Didáctica como una disciplina que da respuestas meramente técnicas ‘prefiguradas’, organizamos el diseño de actividades de aprendizaje y evaluación de modo de ofrecer al estudiantado oportunidades de comprender e intervenir en la enseñanza, asumiendo su complejidad y la indeterminación propia de las prácticas.

Es preciso destacar que las propuestas de enseñanza siempre se encuentran situadas en el marco de las coyunturas de cada cursada. Consideramos fundamental atravesar el estudio de los temas de la asignatura con diversas problemáticas socioeducativas y tendencias culturales de la actualidad, en pos de develar los discursos y desafíos imperantes. En esta dirección, entendemos que resulta relevante la inclusión en el desarrollo de las clases de los problemas ambientales, la Educación Sexual Integral (ESI), los conflictos sociales, los temas educativos del momento, entre otras temáticas, siempre desde una perspectiva problematizadora; comprometidos en la defensa de las conquistas alcanzadas, a la vez que en la promoción de otros derechos que como humanidad que vive en nuestro Planeta resultan necesarios para el *buen vivir*, una forma de habitar la Tierra que nuestros hermanxs de los pueblos originarios nos vienen enseñando.

Además, en nuestra propuesta didáctica incluimos las tecnologías en tanto mediadoras de los conocimientos, como así también para ampliar la comunicación entre el equipo docente y los estudiantes, teniendo en cuenta que el proceso formativo –en ocasiones– requiere de otras instancias que se desarrollan fuera de las aulas y de la propia universidad⁴. Sin embargo, nunca dejamos de incluir las tecnologías en el marco de los encuentros presenciales. Entendemos que en las carreras de grado las tecnologías en la presencialidad resultan ser potenciadoras del trabajo colaborativo y la construcción de los conocimientos, en tanto favorecen el fortalecimiento de los lazos sociales, así como también enriquecen la mediación social y cognitiva por parte de quienes enseñamos. Reflexionar con otrxs en contextos de ‘presencialidad ampliada’ habilita la posibilidad de construir colectiva y horizontalmente nuevas formas de pensar y habitar los múltiples espacios educativos. En este sentido, recuperamos lo sostenido por Edith Litwin⁵ respecto del valor que tiene la cooperación en red en educación, tanto en los procesos de aprendizaje como en el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Nos alejamos de las perspectivas individualistas para aprender y enseñar de y con otrxs.

CONTENIDOS

UNIDAD I: La Didáctica como campo científico

Algunas conceptualizaciones sobre la enseñanza y el currículo. Configuración y desarrollo del campo didáctico: las tradiciones de investigación en la perspectiva histórica. Los debates epistemológicos del campo más destacados en la actualidad. La “nueva agenda de la Didáctica”.

3 Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Ed. Encuentro. p. 116.

4 También incluimos el Aula Virtual que provee la UNLu.

5 Litwin, E. (2009). Ficciones, realidades y esperanzas para la escuela del presente. En de Pablos Pons, J. (coord.). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Ediciones Aljibe.

UNIDAD II: Perspectivas teóricas sobre el currículo y experiencias de diseño y desarrollo curricular

Currículo: diferentes concepciones; su polisemia en la actualidad. Los sujetos sociales en la definición del currículo prescripto y el proceso interactivo. Las políticas de selección, organización y distribución de los conocimientos. Los estudios del currículo en la perspectiva histórica. La investigación curricular.

UNIDAD III: La programación como 'pre' 'visión' de las prácticas de la enseñanza

La programación como hipótesis. Componentes de la programación. Las intencionalidades educativas. Los contenidos: algunos criterios de selección y organización. Los temas. La "construcción metodológica". Las estrategias de enseñanza: el diálogo y las preguntas; las narrativas; el trabajo en grupo; los casos; el aprendizaje basado en problemas; la simulación; el cine y los documentales; la enseñanza mediada por las TIC; entre otras. Materiales de apoyo: pizarrones, tizas, fibrones; entre otros.

UNIDAD IV: La evaluación: políticas, prácticas e instrumentos

Las prácticas de evaluación en la perspectiva histórica. Evaluación, calificación y acreditación. Enfoques de la evaluación. Evaluación de los aprendizajes, la enseñanza, los docentes y las instituciones educativas. Instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

UNIDAD V: La investigación didáctica y una vuelta recursiva sobre los estudios en esta asignatura

La contribución de las diversas perspectivas de investigación educativa a la configuración del campo didáctico. Análisis de un proyecto de investigación didáctica.

METODOLOGÍA:

El Equipo docente prefiere la expresión "Modalidad de trabajo académico".

Los planes de estudios contemplan una carga horaria que distingue entre clases teóricas y clases prácticas. No obstante, la propuesta del equipo docente redefine el carácter de las clases constituyendo ambas instancias en teórico-prácticas, con la intención de desarrollar el estudio apoyándonos en la mediación entre las teorías y las prácticas.

Por otra parte, la presentación de las unidades estará a cargo de la profesora responsable de la asignatura. Para el desarrollo de cada una de ellas, y a lo largo de los respectivos tratamientos, se promoverá que los estudiantes realicen un primer análisis aproximativo de experiencias vividas y/o de un caso y la puesta en tensión con problemas prácticos y/o teóricos que plantea el tema objeto de estudio. Otras veces este primer análisis se realizará sobre películas y/o documentales, o un fragmento de estos. En otras ocasiones, el tratamiento de una temática será, fundamentalmente, responsabilidad de la docente que realizará una explicación mediada por la interacción dialógica de, por ejemplo, los resultados de investigaciones (en el marco del programa de investigación al que pertenecen), el tema en la perspectiva histórica, las controversias planteadas desde distintos enfoques teóricos, entre otros aspectos.

Otras actividades apuntarán a la lectura andamiada de la bibliografía. En ocasiones la lectura se realizará con anterioridad a la clase, a veces en ella. En este último caso, el material de lectura podrá pertenecer a la bibliografía obligatoria, a la complementaria y/u otra que se considere pertinente. El trabajo intelectual en torno a la lectura se realizará en pequeños grupos o en el grupo total, con consignas elaboradas por las docentes. No siempre todos los grupos compartirán el mismo material de lectura. En uno u otro caso, la puesta en común estará orientada al intercambio de ideas, interpretaciones, comparación de diferentes posiciones y a la elaboración de conclusiones. Durante las distintas clases se intentará que las tareas comprometan diferentes conocimientos y procesos de pensamiento, de acuerdo a las decisiones didácticas que se hayan tomado en cada caso. Las actividades propuestas en las clases intentarán ser diversas y orientadas a la problematización.

En definitiva y como lo plantea Massimo Recalcati⁶ "La erótica de la enseñanza se sustenta en cambio sobre el amor por el saber que es amor por una carencia que nos atrae y causa el deseo de conocer. Eso significa que el saber no es hormigón (¿armado?), ni papilla asfixiante que hemos de tragar, útil únicamente para generar anorexia mental, sino que es lo que da lugar a una transformación del sujeto de la que proviene el deseo de conocer como condición de todo posible saber" (p. 47. La cursiva es del original).

TRABAJOS PRÁCTICOS

6 Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

www.unlu.edu.ar - Luján, Buenos Aires, República Argentina

No posee.

REQUISITOS DE APROBACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN:

CONDICIONES PARA PROMOVER (SIN EL REQUISITO DE EXAMEN FINAL)

DE ACUERDO AL ART.23 DEL RÉGIMEN GENERAL DE ESTUDIOS RESHCS 261-21 y su ANEXO PARA CARRERAS CON MODALIDAD PEDAGÓGICA A DISTANCIA

- Tener aprobadas las actividades correlativas al finalizar el turno de examen extraordinario de ese cuatrimestre.
- Cumplir con un mínimo del 75 % de asistencia a teóricos y prácticos.
- Aprobar todos los parciales y trabajos escritos previstos en este programa, pudiendo recuperarse hasta un 25% del total por ausencias o aplazos.
- Aprobar el 100% de las evaluaciones previstas con un promedio no inferior a seis (6) puntos sin recuperar ninguna.
- Aprobar una evaluación integradora de la asignatura con calificación no inferior a siete (7) puntos. Esta evaluación puede o no ser el último parcial, en caso que este constituya una integración de los contenidos de la asignatura.

CONDICIONES PARA APROBAR COMO REGULAR (CON REQUISITO DE EXAMEN FINAL)

DE ACUERDO AL ART.24 DEL RÉGIMEN GENERAL DE ESTUDIOS RESHCS 261-21 y su ANEXO PARA CARRERAS CON MODALIDAD PEDAGÓGICA A DISTANCIA

- Estar en condición de regular en las actividades correlativas al momento de su inscripción al cursado de la asignatura.
- Cumplir con un mínimo del 60 % de asistencia a teóricos y prácticos.
- Aprobar todos los parciales y trabajos escritos previstos en este programa, pudiendo recuperarse hasta un 40% del total por ausencias o aplazos.
- Aprobar el 100% de las evaluaciones previstas con un promedio no inferior a cuatro (4) puntos, pudiendo recuperar el 50% de las mismas. Cada evaluación solo podrá recuperarse en una oportunidad.

EXÁMENES PARA ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE LIBRES

- Para aquellos estudiantes que, habiéndose inscriptos oportunamente en la presente actividad hayan quedado en condición de libres por aplicación de los artículos 22,25, 27, 29 o 32 del Régimen General de Estudios, si podrán rendir en tal condición la presente actividad.
- Para aquellos estudiantes que no cursaron la asignatura y se presenten en condición de alumnos libres en la Carrera, por aplicación de los artículos 10 o 19 del Régimen General de Estudios, si podrán rendir en tal condición la presente actividad.
- El examen en condición de estudiante libre consiste en un examen escrito que deberá aprobarse con un mínimo de 4 (cuatro) puntos, para poder acceder a la segunda instancia en la que se desarrollará un examen oral, que se aprueba con un mínimo de 4 (cuatro) puntos. En caso de no aprobarse el examen escrito se considerará que el examen libre ha sido desaprobado.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía Obligatoria

UNIDAD I: La Didáctica como campo científico

- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. W. de, Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp.125-161). Paidós.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Force. Universidad de Granada. Capítulo 3: selección.
- Chevallard, J. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Capítulos 1 y 2.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Tomo I (pp.149-179). Paidós. Selección: presentación y parte I.
- Fenstermacher, G. & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality Teaching. *Teacher College Record*, 107, 186-213. Selección. doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x Recuperado de <https://www.tcirp.org/SI43dyn45teexix455qit3d2q//reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1849980> Traducción de Carina Simonielli. Traductora pública.

- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. W. de., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.91-115). Paidós.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata. Capítulo IV.

UNIDAD II: Perspectivas teóricas sobre el currículo y experiencias de diseño y desarrollo curricular

- Alba, A. de. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila. Capítulo 3: selección.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Capítulo 2.
- Feeney, S. y Felman, D. (2021). Una agenda para el curriculum en América Latina: viejos temas en nuevos contextos (selección de páginas). En Morelli, S. (coord.), *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos* (pp. 55-81). Homo Sapiens.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Capítulo 3.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Narcea. Capítulo 1.
- Schwab, J. (1989). El enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.197-209). Akal.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Selección de diferentes capítulos.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Selección de diferentes capítulos.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel. Introducción y Capítulos 1 y 5.

UNIDAD III: La programación como 'pre' 'visión' de las prácticas de la enseñanza

- Camilloni, A. W. de. Disertación en la Mesa redonda: *Lecciones, unidades, proyectos, secuencias didácticas. Viejos y nuevos sentidos de la programación didáctica. La unidad mínima no es menor*. Feria del Libro 2010. Desgrabación.
- Cols, Estela. (2002). *Programación de la enseñanza*. Fichas de Cátedra. OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo En Camilloni, A. W. de., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.75-89). Paidós.
- Katz, M. (2011). Relato de una construcción curricular participativa en la Provincia de Neuquén. En Menghini, R. y Negrin, M. (comps.). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Baudino.
- Insaurralde, M. (2020). *Documento de Trabajo: Las estrategias de enseñanza en las propuestas didácticas. Una mirada desde diversas conceptualizaciones*. Mimeo.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructivista. *Revista de Educación*, 280, 37-79. Selección.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós. Capítulos 4, 5, 6 y 7: selección.
- Maggio, M. (2012). *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores: la trama de Conectar Igualdad*. Ministerio de Educación de la Nación. Selección.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós. Capítulo 5: selección.
- Fernández Rodríguez, E. y García González, E. (2018). Producción de narrativas transmedia infantiles en entornos de participación creativa. En Martínez Rodríguez, J. B. y Fernández Rodríguez, E. (comps.). *Ecologías del Aprendizaje. Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Morata.

UNIDAD IV: La evaluación: políticas, prácticas e instrumentos

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós. Selección de diferentes capítulos.
- Camilloni, A. W. de (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En Camilloni, A. W. de., Celman, S., Litwin, E. y Palau de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo* (pp.133-176). Paidós.
- Camilloni, A. W. de (2010a). La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En Anijovich, R. (Comp.). *La evaluación significativa* (pp.151-176). Paidós.
- Camilloni, A. W. de (2010b). La validez de la enseñanza y la evaluación. En Anijovich, R. (Comp.). *La evaluación significativa* (pp.23-42). Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1990) *Curriculum y evaluación escolar*. Rei-Aique. Selección.

Pérez Gómez, A. (1989). Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.426-449). Akal.

UNIDAD V: La investigación didáctica y una vuelta recursiva sobre los estudios en esta asignatura

Basabe, L. (2007). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En Camilloni, A. W. de, Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp.201-231). Paidós.

Camilloni, A. W. de y Cols, E. (2010) La problemática de la investigación didáctica: el caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. (comps.). *El quehacer de la investigación en educación* (pp.127-141). Manantial.

Bibliografía complementaria

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Apple, M. y Beaje, J. (comps.) (1999). *Escuelas democráticas*. Morata.

Araujo, S. (2016). *Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y el desarrollo del currículum*. Editorial UNICEN.

Bain, K. (2023). *Superasignaturas. El futuro de la enseñanza y del aprendizaje*. Publicacions Universitat de València.

Barco, S. (1996). La corriente crítica en didáctica. Una corriente elíptica a la corriente técnica. En Camilloni, A. W. de., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.157-167). Paidós.

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Morata.

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Force. Universidad de Granada.

Boyardieu, P. y Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, 292, 417-425.

Camilloni, A. W. de., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

Camilloni, A. W. de., Celman, S., Litwin, E. y Palau de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Paidós.

Camilloni, A. W. de, Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.

Camilloni, A. W. de. (2016). *Leer a Comenius. Su tiempo y su didáctica*. Paidós.

Cicala, R. y Cruder, G. (2023). Educar en tiempos de Inteligencia Artificial, enlaces para pensar lo técnico, lo ético y lo político. Una experiencia con estudiantes universitarios. *Polifonías Revista de Educación*, 24, 19-49. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1395>

Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.

Díaz Barriga, A. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.

Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina*. Miño y Dávila.

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? *Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Perfiles Educativos*, XI, número especial, 142-178.

Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Paidós.

Egan, K. (2007). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Amorrortu.

Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Amorrortu.

Fenstermacher, G. y Soltes, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.

Fernández Navas, M., Alcaraz Salariche, N. y Sola Fernández, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. doi.org/10.15366/rie-2017.10.1.003 Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/7594/7893>

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Goodson, I. (2008). *Estudios del currículum*. Amorrortu.

Hamilton, D. (1996). *La transformación de la educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal*. Trillas.

- Insaurralde, M. (noviembre, 2013). Disertación en el Panel: *Las políticas de evaluación y la evaluación de las políticas*. En el VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa La Investigación Educativa en el Contexto Latinoamericano. Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti. Argentina.
- Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Jackson, Ph. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Joyce, B. y otras. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Tomos I, II y III. Paidós.

DISPOSICIÓN DE APROBACIÓN: CD



Mónica Insaurralde