



**FCC**

Facultad de Ciencias  
de la Comunicación

**Facultad de Ciencias de la Comunicación**  
**Universidad Nacional de Córdoba**

**CÁTEDRA: DIDÁCTICA GENERAL**

Profesorado Universitario en Comunicación Social

Primer Año. Primer Cuatrimestre.

**AÑO ACADÉMICO – 2024**

**EQUIPO DOCENTE:**

**Profesor Adjunto a cargo:** Mgter. Gonzalo Gutiérrez

**Profesora Asistente:** Mariela Prado

## PROGRAMA

“Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, esto es, un artificio universal para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos que obtenerse resultados. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña ni para el que aprende. Antes, al contrario, con un mayor atractivo y agrado para ambos. Enseñar con solidez, no superficialmente ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo en las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda. Finalmente demostramos todo esto a priori. Es decir, haciendo brotar como de un manantial de agua viva, raudales constantes de la propia e inmutable naturaleza de las cosas, las cuáles reunidas con un solo caudal forman el universal artificio para organizar las escuelas generales.” **(Comenio, J.A. (1971): *Didáctica magna*. Madrid: Instituto Editorial Reus. Traducción de Saturnino López Peces de la versión en latín contenida en *Opera Didáctica Omnia*, Amsterdam, 1657).**

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él (...) también mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarnos de sus propios recursos, ni quitarles de la mano la oportunidad de algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos para la tarea de renovar un mundo común” **(Arendt, Hannah (1997): *Entre el pasado y el futuro*. p. 249).**

“Es más, la educación de lo político remite, inevitablemente, al pedagogo y la pedagogía, y más exactamente a su pedagogía. Lo digo de modo más brutal: no es tan sólo el hecho de enseñar a nuestros hijos a lo que garantiza el triunfo de la y de la democracia, sino el cuidado que propongamos en el modo en que aprenden a < leer-escribir-contar> y en los valores que promovamos a este fin, lo que nos permite esperar que ellos mismos se decidan por la y la democracia.” **(Meirieu, Philippe (2001). *La opción de educar*. Octaedro. Cap. 26. De lo político.)**

## FUNDAMENTACIÓN

Etimológicamente, la palabra didáctica proviene del griego y quiere decir “arte de enseñar”. Con tal significación se usó desde el siglo XVII por Ratke, Comenio y otros pedagogos. Más recientemente, Litwin (1995) ha propuesto entenderla como una teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben. En forma complementaria, Camillioni (2010) sostiene que es una disciplina teórica que agrupa un conjunto de teorías de la enseñanza con enfoques diversos. Por nuestra parte, sostendremos que los conocimientos construidos desde diferentes enfoques didácticos se caracterizan por abordar situaciones problemáticas en algún aspecto de los procesos de escolarización y tender a proponer para ellos propuestas alternativas. Ello se deriva de entender, por un lado, como sostiene Díaz Barriga (2010) que la didáctica es una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación promovidos en el conjunto del sistema educativo. Por otro lado, que ella posee una base normativa a partir de la cuál, como sostiene Cols (2011), aspira a definir principios de generalidad acerca de la enseñanza, articulando, de modo particular en cada caso, componentes descriptivos, prescriptivos y normativos. En este sentido, puede

sostenerse que la producción de conocimiento didáctico debe entenderse como la construcción de oportunidades para resolver diversos problemas de enseñanza.

En la escuela secundaria, los procesos de escolarización han sido estudiados durante los últimos años desde diferentes enfoques y perspectivas (Gutierrez, 2022, Gutierrez-Uanini, 2015; Falconi 2013, Tiramonti, 2011, Terigi 2006; 2010). En ellos se han analizado las características que asumen en la actualidad la transmisión escolar, la organización del trabajo escolar y en este marco, las condiciones para que la enseñanza genere oportunidades genuinas de aprendizaje escolar. La atención a los factores estructurales en algunos estudios (Tiramonti, 2008) o a casos singulares en otros (Gutierrez-Danieli, 2012) muestran en forma complementaria, la relevancia que poseen las trayectorias de escolarización (de docentes y estudiantes) en los procesos de transmisión escolar, así como en el análisis de la forma que asume la tarea de enseñar, los supuestos de relación con el conocimiento sobre los que se estructura y sus efectos sobre la apropiación de saberes por parte de las y los estudiantes.

Comprender los actuales procesos de escolarización requiere, desde una perspectiva didáctica, analizar los principales aspectos organizativos y curriculares sobre los cuáles se estructura en la actualidad la relación pedagógica. De este modo, los procesos de escolarización abordados desde las categorías de currículum, enseñanza y apropiación de saberes, se constituyen en marcos de referencia centrales para el desarrollo de esta materia, pues contribuyen a reconocer la complejidad de la transmisión cultural, el aprendizaje y su vínculo con los criterios de selección, organización y secuenciación del contenido escolar que operan en diferentes modelos pedagógicos.

Los estudios sobre el currículum han sido abordados desde diferentes enfoques teóricos y campos disciplinarios desde la década del sesenta en adelante, con la intención de establecer sus características y funciones en las sociedades capitalistas, así como en la orientación y estructuración de la enseñanza (Bernstein, B., 1989; 1990; 1997; Stenhouse, L. 1984, Furlan, A.:1996; Connel R.:1997). En la actualidad, existe consenso en interpretar al currículum como: *"...la declaración de intenciones y la formulación de un proyecto público para la educación que define el sentido formativo de la experiencia escolar y orienta los esfuerzos de la política educativa por mejorar y ampliar las oportunidades educacionales que se ofrecen a la población en el sistema educativo"* (Terigi, F. 2003.: p. 23). El currículum adquiere relevancia en los análisis didácticos porque además de estructurar la organización laboral de las y los docentes, al definir sus tiempos, espacios y funciones, se vincula estrechamente con la enseñanza por medio de los criterios de selección, organización y secuenciación del contenido escolar.

La enseñanza es una práctica histórica social que instituye un diálogo permanente (directo y/o indirecto) entre autoridades, directivos, docentes, padres y estudiantes. Ella involucra procesos específicos de selección, organización, secuenciación, transmisión y evaluación selectiva del conocimiento, ligadas a modelos de autoridad construidos históricamente. Es una práctica intencional en la que valores, saberes y modalidades de relación entre quienes la constituyen (docentes y estudiantes) se configuran de manera particular y provisoria. Los estudios sobre la enseñanza en las últimas décadas se han detenido en el análisis de su papel en los procesos de transmisión escolar (Diker, 2004), procurando comprender su vínculo con las políticas educativas (Terigi; 2004), así como con las condiciones de escolarización que ellas promueven. En este contexto, han proliferado estudios que abordan aspectos puntuales de ella como la clase (Sanjurjo-Rodriguez; 2003), la innovación didáctica (Libedinsky, 2001), la construcción de actividades (Davini, C. 2008; Litwin, 2008, Camilioni y otros; 2007), la elaboración de narrativas como otros modos de documentación y transmisión de la experiencia de enseñar (Hunter Mc Ewan y Kieran Egan, 2005, Jackson, Phillip; 1998) y la relación entre políticas educativas y enseñanza (Terigi, 2004; Feldman, D. 2010).

En la propuesta didáctica de esta Cátedra, la enseñanza es entendida como un proceso comunicativo especializado en el marco de sistemas con regulaciones complejas y específicas que se desenvuelve en un

contexto histórico donde las nuevas tecnologías, los medios de comunicación como nuevas agencias pedagógicas y los múltiples modos de comunicación en grandes centros urbanos como Córdoba se interpelan, conflictúan e hibridan.

La enseñanza, se transforma de este modo, en un concepto estructurante para el análisis de los actuales procesos de escolarización. Una hipótesis que orienta la perspectiva analítica de la cátedra sostiene que: las posibilidades para las y los jóvenes de construir vínculos sólidos entre sí y con sus profesores radican en que encuentren algo en común que puedan compartir de manera independiente a (o a pesar de) las distancias intergeneracionales y de clase social que suelen ser, en la actualidad, causantes de las mayores diferencias entre ambos. Algo que en algún punto los coloque en un hacer compartido que les permita, en la búsqueda de alcanzar ciertas metas, y sin por esto anular la asimetría que estructura toda relación pedagógica, construir un universo de pequeñas referencias comunes, esas que posibilitan a unos sentirse en “su escuela” y a otros, estar con “sus estudiantes”. Entendemos que la construcción de lo común en la escuela secundaria encuentra su núcleo estructurante en los tiempos y espacios de enseñanza. La mayor parte del tiempo escolar, para estudiantes y docentes, transcurre en las aulas. Es allí entonces, donde entendemos necesario el análisis de la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje escolar que se promueven desde categorías analíticas provenientes de la didáctica. Es por medio de la enseñanza que los jóvenes pueden conocer y reconocer diferentes aspectos del mundo. Por ello, el análisis sobre los modos que ella asume adquiere relevancia para comprender los obstáculos que en la actualidad presentan los procesos de escolarización.

La relación con el saber que establecen los sujetos, tanto estudiantes como docentes, es compleja y está vinculada con sus trayectorias previas de escolarización (en escuelas, academias particulares, enseñanzas familiares, etc.), de participación social (en ámbitos tan variados, como clubes, grupos de amigos, etc.) e intereses (por conocer y/o hacer). Por este motivo, podemos sostener que, en la actualidad, los ámbitos de conocimiento de las y los estudiantes son amplios y múltiples. A diferencia de lo que ocurría hasta hace unas décadas atrás, las y los estudiantes acceden a conocimientos muy variados y por momentos complejos por fuera de la escuela. Los grupos de pares, los medios de comunicación y la exploración en redes sociales, se han transformado en ámbitos de acceso a información y conocimiento para niñas, niños y jóvenes. Por ello, puede sostenerse que ellas y ellos construyen modos específicos de vincularse con el saber y de validar su legitimidad. En ocasiones, estas modalidades se encuentran muy distantes de la manera en que la escuela presenta y valida el saber. A veces, dicha distancia resulta un foco de tensión al interior de las clases, otras veces, implican el punto de partida para construir propuestas de enseñanza que capturen el interés de las y los estudiantes por conocer, que tensionen sus representaciones sobre diferentes aspectos del mundo, que los habilite a explorar nuevos modos de relación con el saber. En este sentido, es importante señalar que en esta perspectiva de análisis se considera que, a través de sus docentes, la escuela vehiculiza una de sus funciones principales: transmitir a las nuevas generaciones saberes social y culturalmente relevantes, y también, valores y herramientas para mirar el mundo, interpretarlo y asumirse críticamente en él, como ciudadanas y ciudadanos. Su adquisición es entendida en esta propuesta didáctica como el contenido de lo que comúnmente se denomina “**aprendizaje escolar**”. Éste requiere ser transformado en objeto de reflexión sistemática al interior del campo didáctico. Preguntarse qué tipo de saberes construyen los sujetos, nuestras y nuestros estudiantes, es otro modo de conocer el grado en que la escuela garantiza el derecho de aprender de todas las personas que a ella asisten.

Esta materia se propone contribuir a una formación docente que, comprometida con el trabajo de enseñar, asuma el desafío de construir opciones didácticas (donde se requieren de saberes específicos de dicho campo), democráticas, asentadas en la confianza hacia los jóvenes en sus posibilidades de aprender y en el reconocimiento de su derecho a acceder al conjunto de bienes simbólicos que la escuela pone a su disposición. Este desafío se ha incrementado sideralmente con la post-pandemia. En lo referido a los modos de transmisión escolar, el conjunto de saberes didácticos se han encontrado en la disyuntiva de asumir sus límites frente a,

por un lado, las nuevas modalidades de enseñanza desplegadas en tiempos de pandemia, remota en 2020 y bimodal en 2021. Por el otro, la profundización de las desigualdades sociales que atraviesan cotidianamente a estudiantes y docentes en las escuelas, afectando así, las condiciones de enseñar y aprender.

## OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- ◆ Comprender la didáctica como campo de estudio sobre los procesos de escolarización.
- ◆ Reconocer las tensiones en la organización del trabajo escolar, en el marco de las mutaciones de los procesos de escolarización, sus desafíos y alternativas teóricas y prácticas desarrolladas en las últimas décadas.
- ◆ Asumir las nociones de transmisión, autoridad, confianza, reconocimiento y hospitalidad como estructurantes de las relaciones didácticas y las experiencias formativas de las y los estudiantes.
- ◆ Reconocer diferentes perspectivas teóricas sobre el currículum, la enseñanza y los criterios de selección, organización y secuenciación del conocimiento.
- ◆ Analizar, mediante el uso de herramientas conceptuales, las transformaciones curriculares producidas por diferentes agencias recontextualizadoras y en diferentes escalas del sistema educativo (nacionales y jurisdiccionales, institucionales y áulicas).
- ◆ Apropiarse de herramientas conceptuales que permitan analizar, interpretar y planificar actividades de enseñanza identificando el lugar que ocupa el docente en cada una de ellas.

## UNIDADES Y CONTENIDOS

**Unidad I:** El territorio didáctico. Aproximaciones histórico-analíticas sobre los procesos de escolarización y las prácticas de enseñanza en escenarios pre-y post pandémicos: Sentidos, características y desafíos en escenarios de capitalismo cognitivo y post pandemia.

- La configuración de los procesos de escolarización moderna y la construcción del sujeto didáctico.
- Didáctica general vs didácticas específicas. Las tensiones en torno al lugar que en la actualidad ocupa su base normativa.
- Las mutaciones de la escuela y sus principales tensiones: el desafío de sostener la calidad en las políticas de igualdad e inclusión educativa; transmisión y capitalismo cognitivo; ¿dar prioridad al aprender o al estudiar? autoridad docente y confianza en la relación pedagógica como imperativos didácticos.
- La didáctica en las transformaciones del saber y del hacer.
- Límites y desafíos del saber didáctico en tiempos de post-pandemia.
- El Formato escolar en cuestión, continuidades, rupturas y alternativas en curso.

### **Bibliografía obligatoria - Unidad I**

**Bárceñas, Fernando (2020).** Meditación sobre la vida estudiantil. En *Elogio del Estudio*, organizado por Fernando Bárceñas; Maximiliano Valerio López y Jorge Larrosa. Miño y Dávila editores. Bs. As. Argentina.

**Brailovsky, Daniel (2019).** La enseñanza como relación y como sistema. En: *Pedagogía entre paréntesis*. Noveduc.

**Camilloni, Alicia (2007).** *El saber didáctico*. Paidós Ediciones. Cap. 1. Justificación de la didáctica.

**Davini, María Cristina (1996).** *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós ediciones. Cap. 2. Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales.

**Dubet, François (2019).** La doble mutación de la escuela. En: *Desafíos para una educación emancipadora*. Santa Fé. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fé. Disponible en: <https://www.flacso.org.ar/publicaciones/desafios-para-una-educacion-emancipadora/>

**Feldman, Daniel (2010).** *Enseñanza y Currículum*. Cap. 1. Métodos, normalización y control.

**Gutiérrez, G. (2022).** La crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria y sus implicancias en los modos de organización del trabajo escolar (segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI). Itinerarios Educativos, (16), e0022. Agosto 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/ie.2022.16.e0022>

**Gutierrez, G. y otras. (2020).** Recuperar la escuela como espacio y tiempo de igualdad. Revista Educar en Córdoba. Número 37. Disponible en: <https://revistaeducar.com.ar/2020/08/25/recuperar-la-escuela-como-espacio-y-tiempo-de-igualdad/>

**Larrosa, Jorge (2019).** Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor. Prólogo. Después del Tsunami; Capítulo 1. Un Lugar aparte. Noveduc.

**Litwin, Edith (1996).** Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós ediciones. Cap. 4. El campo de la didáctica. La Búsqueda de una nueva agenda.

**Terigi, Flavia (2020).** Escolarización y Pandemia. Alteraciones, continuidades, desigualdades. Revcom. UNLP. No11. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/6599> ó <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115805>

### **Bibliografía optativa - Unidad I**

**Camilloni, Alicia (2007).** El saber didáctico. Paidós Ediciones. Didáctica general y Didácticas Específicas.

**Camilloni, Alicia (2007).** El saber didáctico. Paidós Ediciones. El Sujeto del discurso didáctico.

**Gutiérrez, G. (2021).** Propuestas para sostener el derecho a la educación en tiempos de pandemia. Educar en Córdoba. Número 38. Disponible en: <https://revistaeducar.com.ar/2021/06/19/propuestas-para-sostener-el-derecho-a-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia/>

**Gutiérrez, G. (2021).** La salida a la desigualdad producida por la pandemia requiere de más y mejor pedagogía. Revista Educar en Córdoba. Número 39. Disponible en: <https://revistaeducar.com.ar/wp-content/uploads/2021/11/E39-01-Gutierrez-La-salida-a-la-desigualdad-producida-por-la-pandemia-requiere-de-mas-y-mejor-pedagogia.pdf>

**Southwell, Myriam (2011).** Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 67-78, jan.-jun. 2011. Disponible en <http://www.periodicos.uepg.br>

### **Unidad II: Currículum: perspectivas analíticas y políticas curriculares recientes.**

- El currículum como artefacto social y político. Su dimensión temporal y organizativa. Su papel en los procesos de masificación escolar: sentidos, perspectivas y categorías analíticas: currículum como texto vs currículum como práctica. Currículo oculto, nulo y justo.
- La construcción del contenido escolar en los procesos de especificación curricular y sus vinculaciones con las prácticas de enseñanza.
- Los criterios de selección, organización y secuenciación curricular.
- Las políticas curriculares en las últimas décadas en Argentina y Córdoba.

### **Bibliografía obligatoria - Unidad II**

**Alterman, Nora (2008).** La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. N°6. noviembre de 2008.

**Bernstein, Basil (1997).** *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Cap. IV y V. Madrid: Akal Universitaria.

**Cangenova, Ricardo (2005)** “Los núcleos de integración curricular en el diseño y desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares” (versión preliminar). Equipo Pedagógico del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Secretaria de Educación. (EJE 2)

**Connell, R.W. (1999)** “Escuelas y justicia social”. Capítulo IV. “La justicia curricular”. Ediciones Morata. Madrid.

**Flinders David J., Noddings Nel y Thornton Stephen J. (1999)** Currículum Nulo: Su base teórica y sus implicancias prácticas.

**Terigi, Flavia (1999)**. Currículum Itinerario para aprehender un territorio. Santillana. Bs. As. Cap. 2 y 3.

**Zabalza, Miguel Ángel (1997)**. Capítulo 9. Los contenidos. En Diseño y Desarrollo Curricular. Madrid: Ed. Narcea.

### **Bibliografía Complementaria- Unidad II**

**Díaz Barriga, A. (2003)**. Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista electrónica de Investigación y Educativa. Vol. 5, N° 2. Disponible en : <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83>

**Goodson Ivor F. – Dowbiggin Ian. R. (2003)**. Estudio del currículum. Casos y Métodos. Buenos Aires Amorrutu. Cap.2. Sobre la Comprensión del currículum: la alienación de la teoría curricular. Cap. 3. La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento.

**Hamilton, David (1993)**. Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". Revista Iberoamericana de Educación, 1.

**Maggio, Mariana (2021)**. La hora de priorizar ... ¡Por fin! En *Educación en Pandemia*. Paidós.

### **Unidad III: Enseñanza y evaluación en el análisis didáctico.**

- La enseñanza en la nueva agenda didáctica. Los estilos de enseñanza, la buena enseñanza y su relación con los procesos de aprendizaje
- Construir la clase: su sentido y vigencia. La construcción metodológica como hipótesis sobre la dinámica de la enseñanza y las expectativas de aprendizaje de las y los estudiantes. La relación contenidos, actividades, recursos didácticos y segmentos de actividad en la planificación.
- La interacción en relación didáctica y los procesos de negociación de significados como modos de relación con el saber. La construcción de explicaciones, preguntas, espacios de diálogos y registros de la participación de las y los estudiantes.
- Relaciones con el saber, enseñanza y aprendizajes: el trabajo con proyectos escolares como dispositivo didáctico.
- Los procesos de evaluación, acreditación y promoción.

### **Bibliografía obligatoria - Unidad III**

**Anijovich R; Capelletti Graciela (2020)**. Capítulo 4. El diseño de la experiencia de clase y Capítulo 6. Enseñar y aprender a través de proyectos. En: El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos. Paidós.

**Basabe Laura-Cols Estela (2007)**. El saber didáctico. Paidós Ediciones. Cap. 6. La Enseñanza.

**Cargnelutti, Jennifer (2020)**. Proponer hacer: Sí, pero ¿cómo? Criterios para la construcción y selección de actividades y consignas de trabajo escolar - Nivel secundario - 1a ed. - Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Servicio Editorial. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/subserie-apuntes-docentes-proponer-hacer-si-pero-como/>

**Cols, Estela (2011)**. Cap. II. Prácticas de enseñanza, modelos y estilos: un marco conceptual para su abordaje.

**Davini, Maria Cristina (2008)**. Cap. 8. Programación de la Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana, Buenos Aires.

**Furman Melina (2021)**. Cap-5. Planificar el camino hacia el aprendizaje profundo. En Enseñar distinto. Guías para innovar sin perderse en el camino. Siglo veintiuno XXI, editores.

**Litwin, Edith (2008)**. *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Cap. 3 "Para pensar los aprendizajes"; Cap. 4. "Reflexiones en Torno a Enseñar"; Cap. 5. "El oficio en acción: Construir Actividades, Seleccionar Casos, Plantear Problemas." Paidós, Bs. As.

**Meirieu, Philippe (2016).** Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Capítulo 1 Los Métodos Activos: Del Bricolage a la Operación Mental; capítulo 2. La Motivación: De la actitud de espera a la exigencia. Paidós Editorial. Cap.3. La Individualización: De la escuela a medida a la pedagogía diferenciada.

**Meirieu, Ph. (1992).** En, *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, Octaedro. Cap. 2. *El camino didáctico* y Cap. 3. Las estrategias de aprendizaje.

**Ritchhart-Church-Morrison (2014).** Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Cap. 2- El pensamiento en el centro del proceso educativo. Paidós, Bs. As.

### **Bibliografía Complementaria - Unidad III**

**Davini, María Cristina (2015).** La Formación en La práctica Docente. Capítulo 2. La Didáctica y la Práctica docente; Capítulo 3. Las prácticas docentes en acción. Paidós.

**Meirieu, Philippe (2016).** En la Escuela Hoy. Octaedro. Selección de tensiones para trabajar en el desarrollo de la materia.

## **MODALIDAD PEDAGÓGICA**

El Equipo de Cátedra ha organizado el desarrollo de la asignatura a partir de las siguientes actividades

- Las clases será de carácter teórico-práctico. En ellas se desarrollarán los temas previstos en las diferentes unidades.

- Se pretende que las y los estudiantes construyan una mirada que contribuya a descubrir, cuestionar y reconstruir las lógicas didácticas abordadas en cada unidad. Para ello se trabajará con estudio de casos, revisión de documentos curriculares, debates y argumentación de situaciones.

### **CONDICIONES ACADÉMICAS Y MODALIDADES DE EVALUACIÓN**

Para lograr la condición de ***promoción directa*** se deberá cumplir con:

- Presentación de todos los trabajos evaluativos.
- Nota mínima de 7 con promedio de 8 (ocho).

Para lograr la condición de ***regular***:

- Presentación de todos los trabajos.
- Nota mínima en cada trabajo de 4 (cuatro)

Condición ***libre***:

- Examen final: escrito y oral. Nota mínima: 4 puntos.
- Para rendir la materia como libre la Cátedra ofrece horarios de atención para orientar el proceso de aprendizaje.

### **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

- a- Pertinencia de la/s respuesta/s. Es decir, la misma deberá ser de carácter didáctico.
- b- Articulación clara entre conceptualizaciones, propósitos didácticos de la selección realizada y pertinencia de las propuestas de trabajo áulico.
- c- Desarrollo de argumentos y reflexiones propias

### **CRONOGRAMA TENTATIVO**

**Días de clase**

-Marzo: 26-27



-Abril: 23-24-25  
-Mayo: 14-15-16  
-Junio: 19

**Trabajos Prácticos Evaluables** grupales de hasta 3 integrantes

Entrega primer trabajo práctico: 23 de abril  
Entrega segundo trabajo práctico: 14 de mayo  
Entrega tercer trabajo práctico: 19 de junio.  
Recuperatorios: 21 de junio  
Condición final de cursado 28 de junio

**Horarios de consulta.**

La cátedra ofrecerá dos instancias de consulta para quienes así lo soliciten. Para ello, deberán escribir por aula virtual a los fines de establecer día y lugar a las siguientes direcciones:

[mariela.prado@unc.edu.ar](mailto:mariela.prado@unc.edu.ar)

[m.gutierrez@unc.edu.ar](mailto:m.gutierrez@unc.edu.ar)