

PLAN	2008
TRAYECTO FORMATIVO	FORMACIÓN ESPECÍFICA
ESPECIALIDAD	Sociología
CURSO	3º año
ASIGNATURA	Didáctica II
FORMATO MODALIDAD	Anual
CARGA HORARIA	3 horas semanales

FUNDAMENTACIÓN:

¿Por qué y para qué una didáctica de sociología?

Didáctica de la Sociología

El objeto de estudio de la didáctica lo constituye la práctica docente y toda práctica supone formas de relacionamiento entre sujetos y los recursos pero también formas de relacionarse con el conocimiento. En el mundo actual la epistemología de lo complejo ha proporcionado a la ciencia y a las ciencias sociales en particular formas de explicación que rompen con la linealidad del pensamiento positivista y que determinan como absolutamente imprescindible comprender lo social desde lo complejo. Al decir de Morin “los problemas particulares no pueden plantearse y pensarse correctamente si no es en su contexto (...) una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconciente e irresponsable (...) el conocimiento pertinente es el que es capaz de situar toda información en su contexto y, si es posible, en el conjunto en que esta se inscribe” .Desde esta perspectiva la Didáctica en ciencias sociales debe hacerse cargo que sus teorías acerca de la relación saber-estudiante-docente, se deben contextualizar en la concepción de lo complejo. Ello supone una proyección diferente sobre las formas de enseñar. La Didáctica desde esta concepción exige:

- la necesidad de asociar el objeto de enseñanza a su entorno, poner especial hincapié en el papel de la descontextualización y contextualización en la transposición didáctica;
- la necesidad de unir el objeto a su observador para lo que se impone como fundamental el trabajo trans e interdisciplinario;
- supone también que el objeto de enseñanza no es un objeto simplificado, una parte desprendida de un todo sino que impone el tratamiento recursivo, dialógico y hologramático de los temas.
- la necesidad de reflexionar sobre la epistemología del saber que enseñamos y asumir la propuesta programática como una propuesta abierta que se retroalimenta en el bucle educativo en el que interactúan el sujeto de aprendizaje, el saber académico y el docente.
- Animarse a trabajar los temas desde diferentes posturas teóricas siendo conciente de ello y fomentando esta postura en el/la practicante, proporcionando las herramientas necesarias y exigiendo el análisis de sus clases; procurando reflexionar sobre qué sentido tiene lo que se hace planteándose tres interrogantes básicas en dicho análisis: para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar.

El **para qué** enseñar nos conduce a las razones sociales, por lo que será básico trabajar sobre qué sociedad y qué ser humano queremos; ¿una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y generadora de condiciones de vida digna para los sujetos? O ¿una sociedad reproductora de desigualdades sociales? ¿Un ser humano dominado? o ¿Un ser humano liberado? En este sentido se deberá insistir en que el estudiante identifique en sus prácticas qué concepciones societales y antropológicas subyacen como así también sus implicancias.

Así por ejemplo, podríamos considerar en un primer análisis a la sociedad como un todo armónico con clases sociales entre las cuales no reinan las relaciones conflictivas sino la solidaridad porque lo que hace cada una de ellas es necesario para la armonía del sistema social, si pensamos que nosotros como personas somos todos iguales y que cada uno de nosotros debe en ese todo armónico cumplir con una determinada función para contribuir a dicha armonía entonces pensaremos que la realidad es algo que está dado y es ajena a las construcciones de los sujetos.

En un *segundo análisis*, sin embargo, podríamos pensar esa misma sociedad desde un posicionamiento teórico distinto y considerar que la misma está determinada por los procesos económicos y basada en las relaciones de dominación, en la que los seres humanos somos diferentes y por ende partimos de reconocer la diversidad y nos identificamos además como sujetos históricos y no como objetos, no pensamos que las clases sociales son armónicas sino que tienen intereses muy distintos y por ello reina entre ellas el conflicto; entonces la realidad no es algo que nos es dado sino algo que construimos con nuestro diario accionar y por lo tanto algo que podemos cambiar.

Respecto al *qué enseñar*, la didáctica de la Sociología debe adecuarse permanentemente al saber académico, esto significa que en la medida que el conocimiento sociológico procede de la investigación social se hace imprescindible estar actualizado en la misma, en este sentido no podríamos estar enseñando sobre la familia en base a una investigación que data de hace 30 años. Además debe evitarse la explicación lineal en la medida que esta deja marginada la complejidad de lo social, deberá atenderse especialmente a las variables tiempo y espacio para el abordaje del fenómeno sociológico. Tiempo y espacio resultan dos conceptos básicos en una cultura pues son construcciones sociales, sin embargo muchas veces estas variables son consideradas como datos objetivos o naturales. Por ello romper con esta falsa apariencia de objetividad será condición básica para trabajar con el estudiante los alcances de la Sociología. La forma en cómo se conciben tanto el espacio y el tiempo, resulta básico para el análisis. Permite mostrar los vínculos interdisciplinarios entre diferentes CC.SS. Con la noción de tiempo le mostramos al estudiante la importancia de una mirada atenta y humilde a lo que pueda provenir desde la historia, mientras que con la de espacio, lo acercamos a la riqueza o utilidad de una mirada cultural. Así por ejemplo, la cultura occidental, judeo-cristiana, es, entre otras cosas, etnocéntrica (incluso el propio Marx a pesar de su internacionalismo). Por otro lado, y a nivel micro, o como otra cara de la misma moneda, nos socializan en tiempo y espacio, modelando/construyendo en el movimiento de estas variables nuestra subjetividad.

Sin la variable tiempo no es posible percibir los procesos, Esto es importante porque no hay que olvidar que uno de los temas históricos de la sociología es el cambio.

Incluso más que eso, según Wallerstein, las ciencias sociales surgen cuando hay consenso acerca de que el cambio es lo que caracteriza la vida social.

Siguiendo con el *qué enseñar*, deberá ponerse especial énfasis en la teoría sociológica, esta debe ser revalorizada al tiempo que debe exigirse su tratamiento en clase, como así también, y en respeto a la pluralidad que garantiza el derecho a la educación en una sociedad democrática.

Se debería exigir el tratamiento de los diferentes pensamientos sociológicos, reconociendo sus diferencias en los principales planteos que cada uno de ellos aborda. El practicante debe ser conciente desde qué teorías sociológicas enseña, al tiempo que debe enseñarle a sus estudiantes a hacer lo mismo. El ejercicio de la descentración teórica tendrá para ello que convertirse en una práctica cotidiana en las clases de Sociología.

Por último, en cuanto al **cómo enseñar**, desde el marco de la complejidad se hará necesario pensar que los centros educativos y la clase en particular, pueden ser considerados bucles al decir de Morin, por lo que dichos espacios se caracterizan por su dinamismo en la medida que en ellos confluyen adolescentes que proceden de diferentes núcleos familiares, con distintas historias de vida, sentimientos, intereses, capacidades, valores, etc.; todo lo cual también sucede con el practicante y con el centro en el que él/ella realizan su práctica. Lo importante se convierte en reconocer todo este tejido de relaciones y la complejidad del mismo, pensando además que el único común denominador se convierte en las variables tiempo y espacio, en la medida que todos pertenecen al mismo país y a la misma cultura y generalmente se ubican dentro de similares franjas etarias, todo lo demás es único, cambiante e irrepetible.

En función de lo expuesto, es importante trabajar con el estudiante cómo planificar para intervenir en esta complejidad, cómo plantearse objetivos que no sean únicos y que atiendan la singularidad, cómo evitar el pensamiento lineal y cómo aprender a pensar en forma compleja aprehendiendo a pensar en bucle, en forma dialógica y hologramática. Se hace vital pensar cómo evitar caer en el diseño por objetivos y en un método universal, como evitar simplificar lo complejo, cómo resignificar permanentemente los conceptos, procedimientos y valores para poder pensar la realidad y actuar en ella. Por lo tanto, la metodología de enseñanza tendrá que pasar por un abordaje integrador, globalizador, transversal y holístico, priorizando la argumentación, el espíritu crítico, la metacognición, la autonomía, la problematización y la mirada compleja de la realidad social. En este sentido, como base de la metodología enseñar la importancia de la *perspectiva sociológica* y cómo y cuándo hemos aprendido a pensar en términos sociológicos, será esencial. Enseñar a ver lo general en lo particular, a distanciarnos de lo que nos es familiar o damos por supuesto, aprender a ver cómo la sociedad influye en nuestras acciones y decisiones, al decir de Peter Berger, Asimismo se podría hacer énfasis en otros aspectos tales como la construcción social de la realidad y del propio conocimiento sea éste físico, matemático o social, su dinamismo, la relación hombre-objeto que crea y que termina condicionándolo. Todo relacionado con el movimiento, con procesos, con formas de intervención,

Enseñar también la importancia de la *perspectiva global*, esto es según Macionis y Plummer “el estudio y análisis de los fenómenos y acontecimientos que ocurren a nivel mundial y de la posición que cada sociedad ocupa en relación a otras y dentro del sistema mundial”.

¿Cómo abordar el curso de didáctica III?

Se entiende a la didáctica como una ciencia social que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significados en relación a las prácticas educativas. Ello supone considerar a la asignatura como un espacio en el que interactúan teoría y práctica permanentemente, un espacio en el que el rol del docente será motivar a los estudiantes a pensar y pensarse como docentes.

El objeto de estudio de la didáctica es la práctica docente. En este sentido cabe diferenciar Práctica docente y práctica pedagógica. Siguiendo a Chili se entenderá por **práctica docente** “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” y por **práctica pedagógica**: “El proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender. Las prácticas obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad no subsumible a la lógica teórica que intenta explicarlas”.

Este curso contribuirá a analizar la singularidad de la práctica y cómo se vincula el practicante con su propia práctica.

¿Qué es lo que hay que analizar de las prácticas? Hay en las prácticas una cuota de incertidumbre. A la hora de enseñar siguen muchas veces un camino incierto derivado del sentido práctico de la situación; dependen del tiempo histórico, de la institución en la que estamos, con quienes estamos, de las teorías que tenemos por lo tanto cada uno en su práctica responde a su propia lógica. Y cuando vemos al practicante lo vemos desde nuestra lógica y para entenderlo/a y acompañarlo/a en su proceso debemos adentrarnos en su lógica y él/ella en la suya. Por lo tanto no se trata únicamente de exigirle que estudie más, sino también que piense más lo que estudia y que se piense más como docente. Es decir no se trata solo de estudiar más para ser un buen docente sino de pensarnos más.

La práctica docente se caracteriza por su singularidad e irreversibilidad. Estas prácticas hacen que nos apropiemos del *mundo social* como un mundo dado, como un mundo evidente o inmodificable. Nuestra apropiación de la realidad es un proceso que acompaña nuestro trabajo. Los sujetos se mueven en las situaciones con un sentido práctico, la trayectoria de los sujetos no es una sucesión de actos sino una trama compleja de pensamientos, representaciones y prácticas, explicables histórica y sociológicamente. El docente debe adentrarse en este pensamiento, representaciones y prácticas del practicante porque de aquí derivan sus actos. Percibir la secuencia de actos del practicante es perder el tiempo: repasó, trabajó ideas previas, etc; es inútil porque en esta devolución estaríamos normalizando, el único mensaje sería el control. El que acompaña una práctica tendrá pues que ayudar al otro/a a adentrarse en su práctica, NO en sus actos, sino en lo que él/ella no alcanza a ver y que determinan lo que hace y por lo tanto se contribuirá ayudando a identificar lo que obstruye el análisis.

Cada práctica tiene su propia lógica y no es posible dar cuenta de ella a través de una lógica distinta por lo que se hace imprescindible contribuir a analizar en cada práctica los supuestos teóricos que subyacen en las mismas y de los cuales el practicante puede o no ser conciente.

¿Qué se podría reflexionar de las prácticas?. Veamos algunos posibles aspectos:

1-El OBJETO de la reflexión: deberíamos identificar las intencionalidades y racionalidades de la práctica, en otros términos: ¿Qué es lo que hace que el practicante haga lo que hace?. Se hace necesario que el practicante piense en su práctica porque ello determina lo sustantivo de la misma. Los **objetos del análisis** podrían ser: contenidos, estrategias, ideas previas, procesos cognitivos implicados, etc pero siempre con la intención de ver lo que subyace en los mismos, por ejemplo qué concepción antropológica y/o societal posee el practicante, a qué modelo/s didácticos se vinculan estas, cuáles son sus concepciones respecto al estudiante, a la enseñanza, etc.

2-SOPORTES de la reflexión o análisis. Es necesario anclarnos en el conocimiento académico y no hacer catarsis. Es necesario el conocimiento académico para la reflexión porque es integrador, es un esquema de pensamiento que activa a una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa. A través de la dimensión reflexiva, el docente deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías para orientarse en el análisis profundo de sus prácticas. Una práctica asentada en la espontaneidad no permite pensar en lo que hicimos sino en lo que vamos a hacer.

3-Los RECAUDOS: es necesario construir un espacio de reflexión colectiva y no situar las prácticas reflexivas en contextos de autoridad o de poder pues las convierten en una especie de confesión ante alguien que valora, juzga, consuela, comprende, controla, sanciona o certifica.

El curso pues contribuirá a analizar las prácticas docentes proporcionando categorías teóricas a partir de las cuales se pueda reflexionar sobre las mismas. .En este sentido el curso apostará también y en todo momento a la metacognición del estudiante fomentando su autonomía en todos los aspectos.

OBJETIVOS:

1. **Análisis e investigación de los supuestos teóricos didácticos, epistemológicos y sociológicos que subyacen en la práctica docente.**
2. **Fomentar el proceso metacognitivo en los estudiantes y la reflexión sobre su autonomía en la enseñanza de la sociología.**
3. **Acompañar la reflexión de la práctica docente y no constituirse en el contralor de la misma.**
4. **Fomentar la lectura y análisis de textos didácticos y sociológicos completos.**

METODOLOGÍA:

Se continuará con lo propuesto en la didáctica I ingresando a la clase los siguientes espacios:

e) Espacio teórico: Consistirá en proporcionar al estudiante un marco conceptual de cada uno de los temas que se citan en la Secuencia de Contenidos. Se sugiere plantear al estudiante la importancia de la lectura previa y el registro de la misma en fichero de lectura obligatorio. Fichero que deberá contener una síntesis de lo leído previo a cada clase.

f) Espacio práctico: Se realizarán ejercicios de aplicación que permitan valorar la importancia de la teoría para el análisis de la práctica educativa.

Por otra parte, se establecen como obligatorias las visitas a estudiantes de la Especialidad que ya estén realizando su práctica, con o sin Adscriptor/a, como instancias obligatorias al cabo de las cuales se deberá elaborar un informe en base a los aspectos teóricos trabajados en el curso analizando la práctica del compañero/a. El propósito de la presentación de estos informes es que el estudiante pueda narrar sus percepciones respecto a una observación de aula para ser luego debatido y analizado en clase a efectos de obtener los primeros elementos que los acerquen al análisis de una práctica. Se sugiere no pautar el análisis en el sentido de proporcionarles una grilla de observación. Los mismos se adjuntarán a la Carpeta final. El número de visitas será establecido por el Docente del curso, como mínimo deberán considerarse dos.

Es importante incorporar como práctica, en el curso de didáctica, el dictado de una clase por parte de los estudiantes para su posterior análisis en un debate colectivo. El objetivo de esta práctica está en proporcionar un insumo que será compartido, en la medida que todos presenciarán la clase y aportarán posteriormente su visión respecto a que les pareció importante analizar y por que, siendo en esta instancia el docente de didáctica quien contribuirá a realizar una síntesis respecto a los elementos teóricos que son necesarios para el análisis de una práctica. Se recomienda a los docentes de didáctica una reunión inicial a efectos de acordar criterios y/o pautas de trabajo con los docentes Adscriptores.

g) Espacio metacognitivo: Finalizados algunos temas se propondrá un TRABAJO EXTERNO que permita al estudiante pensar su propio proceso en relación a la temática abordada de la forma más autónoma posible.

En relación a la autoevaluación del practicante se sugiere que no se exija la misma en base a un formulario que se le proporcione, sino que se procure que el estudiante en forma autónoma decida cómo autoevaluarse pudiendo argumentar sus fundamentos teóricos y la coherencia de los mismos con el modelo didáctico desde el cual trabaja.

h) Espacio práctica docente: Dedicado a pensar y reflexionar sobre la práctica docente procurando diseñar estrategias de análisis que posibiliten la reflexión autónoma.

Se establecen, además, las visitas entre practicantes como instancias obligatorias al cabo de las cuales se deberá elaborar un informe analizando la práctica del compañero/a, ingresando cada uno de los mismos a la Carpeta final.

SECUENCIA DE CONTENIDOS.

**EJE TEMÁTICO Nº 1
LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO OBJETO DE LO DIDÁCTICO.**

Práctica docente y práctica pedagógica: **conceptualización, diferencias. Singularidades de la práctica docente. Variables que configuran la práctica educativa. Reflexión de las prácticas: objetos de análisis: objetivos, ideas previas, metodología, estrategias, recursos, procesos cognitivos, contenidos, etc e identificación de los supuestos teóricos que subyacen en tales objetos y sus significación. Los obstáculos para el análisis: pragmatismo, saber ultrageneralista, saber desvalorizado, dogmatismo, tendencia evaluativo-valorativo, red burocrática, inserción en la organización jerárquica, formación profesional, condiciones de trabajo, etc. Los referentes para el análisis de las prácticas educativas. Análisis de las principales dificultades en la enseñanza de la sociología que proceden de las propias prácticas.**

Metacognición o monitoreo mental.

-Etimología, acepciones. Perspectivas convencionales de la metacognición. Nuevas perspectivas sobre la metacognición.

-“¿Qué significa pensar?”: posturas de diversos autores (Monereo, Habermas, Morin, etc)

-La metacognición como objetivo educativo: su enseñanza en el aula, algunas dificultades de los alumnos y posibles estrategias. Cómo evaluar el conocimiento metacognitivo.

-La reflexión crítica de la práctica docente: implicaciones para el docente, el proceso de reflexión crítica de la práctica (Smyth). Reflexión de la práctica que se realiza en base a la propuesta de Smyth.

-Las prácticas de enseñanza: *la buena enseñanza y la enseñanza para la comprensión*. ¿qué sucede con nuestro pensar a la hora de enseñar?

¿Tenemos un pensar práctico o un pensar en el que confluyen los saberes prácticos y los teóricos más todas las representaciones que se insertan en esta relación? La forma de pensar y su papel en la formación de los educadores, formas de pensar, formas de enseñar.

EJE TEMÁTICO Nº 2 CORRIENTES DIDÁCTICAS Y MODELOS DIDÁCTICOS.

-Corrientes: tradicional o tecnicista, constructivista y crítica: principales categorías de análisis: concepción de la didáctica inmersa en cada corriente, relación teoría-práctica, concepción de la educación, contenido de la enseñanza, concepción del aprendizaje, metodología. Importancia del reconocimiento de los marcos teóricos.

-La opción política del docente: opción que subyace a todas las opciones. (Posición de Paulo Freire) y sus consecuencias: relaciones educativas dependientes o liberadoras. Caracterización y análisis del modelo didáctico dominante y de un modelo alternativo.

-Análisis del/los modelos didácticos y los supuestos sociológicos que subyacen en la práctica docente del estudiante-practicante.

EJE TEMÁTICO N° 3.
EL DOCENTE CRÍTICO-REFLEXIVO

- Aportes a la pedagogía crítica: 1) Carr y Kemmis: los intereses constitutivos de los saberes: técnico, práctico y emancipatorio. El interés emancipatorio. La importancia de la investigación acción. 2) Henry Giroux: el perfil del docente crítico.
- Aportes de Michel Foucault: principales conceptos: disciplina, poder, saber, el examen tecnología de saber/poder, el papel de los docentes.
- El poder como objetivo del pensamiento-el pensamiento como actividad social. Del poder cognitivo al poder político. La política del pensamiento.
- El currículo oculto y el currículo nulo.
- ¿Pueden los profesores cambiar su manera de enseñar?: las dificultades para cambiar las prácticas y las posibilidades de transformar las prácticas.
- Algunas dificultades en la enseñanza de la sociología para asumir un perfil docente crítico: tratar a la sociedad como algo “dado”. Tratar a la sociedad como algo dado reafirma la tendencia natural a confirmar la realidad subjetiva y posterga el tránsito hacia la objetivación de la realidad, induce a la pasividad y a la falta de compromiso social, dificulta el cambio social o lo sigue dejando en las manos de la elite o grupos de poder. Superar la visión lineal que heredamos de las ciencias del siglo XIX: estas nos dejaron la afirmación de que la realidad social ocurre en tres escenarios diferentes y separados: el político, el económico y el sociocultural; pensándolos como una “madeja inseparable”

EJE TEMÁTICO 4

¿ QUÉ ENSEÑAR CUANDO ENSEÑAMOS SOCIOLOGÍA?.

- Qué enseñamos cuando enseñamos Sociología:
¿ciencia? ¿conceptos? ¿actitudes? ¿Procedimientos? ¿enseñamos acerca de la realidad? .El marco epistemológico en las prácticas positivistas y en las prácticas críticas.
- Cómo enseñar para que los chicos comprendan: aspectos centrales de una enseñanza para la comprensión. La importancia de la hemisfericidad cerebral para enseñar y para aprender.
- Pensar el aprendizaje y gestionar el aprendizaje: ¿podemos aprender? ¿Qué es aprender? El camino didáctico para provocar el deseo de aprender según Philippe Meirieu.
- Enseñanza de la complejidad: El paradigma de la complejidad: concepción didáctica, su concepción societal, su concepción antropológica, la prosecución consciente de la hominización. Tres desafíos del educador del siglo XXI: cultural, sociológico y cívico, la especialización ventajas y desventajas. La importancia de la perspectiva global en el docente y en el alumno. El rol del sistema educativo en la construcción de la perspectiva global. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”:-las cegueras del conocimiento, el error y la ilusión,-los principios de un conocimiento pertinente,-enseñar la condición humana,-enseñar la identidad terrenal,-enfrentar las

incertidumbres,-enseñar la comprensión,-la ética del género humano.(Edgar Morin).

EJE TEMÁTICO Nº 5

CONSTRUYENDO UN OBJETIVO DE ENSEÑANZA EN SOCIOLOGÍA

- **Objetivo de enseñanza: Construcción y formulación desde una didáctica crítica, Interrogantes a las cuales responde el objetivo de enseñanza:**

¿Por qué ser docente?¿Por qué y para qué enseñar Derecho?

- **Formulación del objetivo de enseñanza de cada practicante y análisis del o los modelo/s didácticos que subyacen en el mismo. Importancia del mismo: su relación con el diagnóstico, la planificación, la interrogación didáctica, el análisis del programa, las actividades, con el modelo didáctico en el que se está inmerso y con el modelo didáctico al cual se aspira, etc.**

-**El Análisis del programa en que se realiza la práctica docente: historia disciplinar, plan, modificaciones, contexto histórico en el que se aprueba, análisis de la epistemología subyacente en el mismo. Posibles estrategias a implementar en base a dicho análisis y al objetivo de enseñanza formulado**

.

EJE TEMÁTICO Nº 6 LA TRANSVERSALIDAD DIDÁCTICA

La planificación anual: **Conceptos básicos que intervienen en la planificación: disciplinarietàad, interdisciplinarietàad, transversalidad.**

Transversalidad didáctica: etimología, conceptualización, variables inmersas, la transversalidad normativa, programática, disciplinar y metodológica. Planificar desde la transversalidad: construcción teórica y metodológica de una secuencia didáctica.

Los contenidos educativos y la transversalidad: selección de los mismos de acuerdo al objetivo de enseñanza y análisis de los criterios de selección, secuenciación, jerarquización, su relación con el modelo o los modelos didáctico/s desde los que se trabaja.

Planificación de unidad y planificación anual desde la transversalidad didáctica.

EJE TEMÁTICO 7 EVALUACIÓN

-**La evaluación en ciencias sociales.**

-**Cómo evaluar los contenidos de acuerdo a su tipología; factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales.**

-**Principios y criterios de evaluación: coherencia, publicidad, calidad, funcionalidad y justicia.**

-**Evaluación docente: ¿mejora de la calidad o incremento del control ?**

BIBLIOGRAFÍA

EJE TEMÁTICO Nº 1 LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO OBJETO DE LO DIDÁCTICO.

- ALVAREZ, Elizabeth. GARRIDO, Rosa.2005. **Perfil del egresado en las didácticas I, II y III en la Especialidad Educación Cívica.** Revista Un espacio necesario N° 11.Año 8.
- BADAN RODRÍGUEZ, Ma. Elsa. 2004. **Acerca del pensar: visión de John Dewey y Carlos Vaz Ferreira** en Conversación N° 8 Página 12 a 18.
- BARBOZA. Oruam. 2006. **Sociedad, educación y formación docente. Análisis de las prácticas educativas** en Conversación N 14 páginas 31 a 41.
- BAKER, Linda. **Metacognición, lectura y educación científica.**
- BLANCO, Nieves. 1999. **Aprender a ser profesor. El papel del practicum en la formación inicial** en Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Ediciones Akal. Madrid.
- BLEZIO, Cecilia. **2005. Reflexiones sobre el sujeto en el acontecimiento didáctico** en Conversación N° 12-13 páginas 19 a 25.
- BURON, J. 1996. **Enseñar a aprender: introducción a la metacognición.** Bilbao. Ed. Mensajero.
- CAMILLONI; Alicia y otros. 2007. **El saber didáctico.** Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México.
- CARRO PECCI, Sandra y otros. 2004.**El oficio de estudiar.** Metacognición y rendimiento académico en Conversación N° 8 páginas 53 a 62.
- CIANO, Daniel. 2005. **Escuchando al practicante.** En Quehacer educativo N° 73 página 75 a 82.
- CONTRERAS. **La autonomía del profesorado.**
- GOLEMAN, Daniel. 1997. **La inteligencia emocional.** Vergara. Buenos Aires.
- GUMILA, Olga. **Aula Mágica. Una enseñanza compatible con el cerebro.**
- JACSON. **Prácticas de enseñanza. BUSCAR**
- LOPEZ; Mercedes. 2005.**La importancia del acto de pensar** en Quehacer educativo N° 74 página 148 a 150.
- LUCHETTI, Elena. BERLANDA, Omar. **El diagnóstico en el aula.**Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires
- MONEREO, C .Castelló, M y otros. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje.** Akal. 1999. Barcelona.
- MONEREO, Carles .**Estrategias para aprender a pensar bien.** Cuadernos de pedagogía 237.Pág. 8 a 14.
Quehacer educativo N° 73 .**Del relevamiento de la información a la elaboración del diagnóstico.**
- SCHIAVONE, Gladys Graciela. 2004. **Neurociencia nuevo paradigma para comprender el aprendizaje** en Conversación N° 14 páginas 64 a 68.
- STEIMAN, Jorge. 2007. **¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en al educación superior.** Unsam. Buenos Aires.
- VILLA, Aurelio. 1985. **Perspectivas y problemas de la función docente.** ICE.Bilbao.
- ZABALA, Antoni.1995. **La práctica educativa. Cómo enseñar.** GRAO. Barcelona.

EJE TEMÁTICO 2
CORRIENTES DIDÁCTICAS Y MODELO DIDÁCTICO.

- BARBOZA, Oruam.** Paradigmas II. **Quehacer Educativo N° 49.**
- CAMILLONI, Alicia. Davini, Cristina y otros.1996. **Corrientes didácticas contemporáneas.** Paidós. Buenos Aires.
- DE LA TORRE, Saturnino. **Perfil docente y modelos de formación. El Docente innovador. El profesorado que queremos** en Estrategias didácticas innovadoras. OCTAEDRO.
- LÓPEZ, Mercedes. **Relaciones educativas: ¿vínculo de dependencia o liberador?** Quehacer educativo N° 52 página 91 a 96.
- MALLO, Susana. **¿Paradigmas educativos o corrientes didácticas?** Quehacer Educativo N° 49.
- RENDO, Elizabeth.1990. **Corrientes actuales de la Didáctica.** Primer Encuentro Rioplatense sobre enseñanza de la historia. Rocha.

EJE TEMÁTICO N° 3
EL DOCENTE CRÍTICO-REFLEXIVO.

- BALL,S. 1993. **Foucault y la educación. Disciplinas y saber.** Ediciones Morata. Madrid.
- CARR Y KEMMIS.1988. **Teoría Crítica de la enseñanza.** Martinez Roca. Barcelona.
- CARR Y KEMMIS.1990. **Hacia una ciencia crítica de la educación.**Alertes. Barcelona.
- CULLEN , Carlos. 2004. **Perfiles ético-políticos de la educación.** Paidós. Buenos Aires.
- ELLIOT, John. 1988. **La investigación –acción en educación.** Taurus. Madrid
- FOUCAULT, Michelle.1985. **Saber y verdad.** Ed. La Piqueta. Madrid
- FOUCAULT, Michelle.1992. **Microfísica del poder.** La Piqueta. Madrid
- GIROUX, Henry. 1992. **Teoría y resistencia en educación.** Siglo XXI. México.
- GIROUX, Henry. 1990. **Los profesores como intelectuales.** Morata. Madrid.
- GIROUX, Henry.2001.**Cultura política y práctica educativa.**GRAO.Barcelona.
- HABERMAS, Jurgen . 1990. **Conocimiento e interés.** Taurus. Madrid.
- HABERMAS, Jurgen. 1990. **La lógica de las ciencias sociales.** Tecnos. Madrid.
- HARGREAVES; A. 1996. **Profesorado, cultura y postmodernidad.** Madrid. Morata.
- KEMMIS, Stephen.1988. **Cómo planificar la investigación acción.** Alertes. Barcelona.
- KINCHELOE, Joe.2001. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente.** Octaedro.
- LEWIN, K.1992. **La investigación acción participativa. Inicios y desarrollo.** Madrid. Ed. Popular. Barcelona.
- MARDONES, J.M. 1991.**Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica.** .Ed. Antrophos. Barcelona

- OCAÑA, Lucila.1987.**La herencia de Foucault. Pensar en la diferencia.** Ediciones Caballito. 1987. México.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y otros.1999. **Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.** Akal. Madrid.
- RICOBALDI, Mirtha. 1998. **Investigación educativa en el aula** en Un espacio necesario N° 1 página 18 a 24.
- ROMERO, Pablo. 2001. **La dimensión teórica y política de la didáctica:¿Reproducir o transformar?** En Conversación N° 10 páginas 30 a 39.
- ROZADA, José María, **Formarse como profesor**, Editorial AKAL, Madrid, 1997.
- TORRES, J. 1998.**El currículo oculto.** Morata. Madrid.
- SALINAS FERNANDEZ, Dino. 1994. **Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio** en Cuadernos de pedagogía N° 226.Páginas 81 a 87.
- SALVA, Nancy. 2006. **La práctica educativa en la didáctica crítica.** En Quehacer educativo N° 78 páginas 94 a 100.
- RICOBALDI, Mirtha. 2006. **Un análisis social de las corrientes críticas de la década de los 60** en Quehacer Educativo N° 77 páginas 97 a100.
- ZEICHNER, Kenneth. 1993. **El maestro como profesional reflexivo** en Cuadernos de pedagogía N ° 220 páginas 44 a 49.
- VAN HAECHT, Anne. 1999. **La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación.** Editorial Biblos. Madrid.

EJE TEMÁTICO N° 4

¿ QUÉ ENSEÑAR CUANDO ENSEÑAMOS SOCIOLOGIA?

- BARBOZA, Oruam. 2003.** Reflexiones sobre epistemología, ciencias sociales y didáctica. **En Quehacer educativo N° 58 página 63 a 67.**
- BIANCHI, Cristina. 1999.2006. **Una posible lectura al programa de Introducción a la Sociología.** En Un espacio necesario N° 2 y N° 13 y 14.
- CAPOCASALE, Alejandra. 2006. **Un primer paso epistemológico en las Ciencias Sociales.** En Quehacer Educativo N° 79 páginas 79 a 82.
- CAPOCASALE, Alejandra. 2003. **Enseñar Ciencias sociales una mirada a través de la “lupa epistemológica”** en Quehacer educativo N° 58 página 68 a 72.
- DIAZ, Esther. 2000. **Metodología de las ciencias sociales.** Ed. Biblos. Buenos Aires.
- DURKHEIM, Emilio. 1966. **Educación y Sociología.** Paris.
- FINNOCHIO, Silvia. **Enseñar Ciencias Sociales.** Serie FLACSO Acción. Troquel educación. Herramientas para el docente.
- MERIEU, Philippe.2002. **Aprender, si. Pero ¿Cómo?..** Ediciones Octaedro. Barcelona
- MORIN, Edgar. 1999. **La cabeza bien puesta.** Nueva Visión. Buenos Aires.
- MORIN, Edgar.1999. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Elaborado para la UNESCO.
- MORIN, Edgar.1974. **El paradigma perdido.** Kairós. Barcelona
- POGRÉ, Paula. Lombarda, Graciela. **Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión.** Educación Papers Editores.

SEGAL, Analía. Y IAIES, Gustavo. 1993. **Las ciencias sociales y el campo de la didáctica** en Didácticas especiales. Buenos Aires. AIQUE.
QUINTELA, Mabel. 2001. **El pensamiento de Clemente Estable en clave de complejidad** en Conversación N° 11 páginas 34 a 37.

EJE TEMÁTICO N° 5 **CONSTRUYENDO UN OBJETIVO DE ENSEÑANZA EN SOCIOLOGÍA**

ELLIOT, Eisner. 1966. **Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?**. Versión presentada en la 5º Reunión Anual de la American Educational Research Association. Chicago.
ROZADA, José María, **Formarse como profesor** . Editorial AKAL, Madrid, 1997.

EJE TEMÁTICO N° 6 **LA TRANSVERSALIDAD DIDÁCTICA.**

CULLEN, Carlos. 2002. **Temas transversales** en Quehacer educativo N° 39, edición especial, febrero Montevideo.
EVERETT, Ana 2003. **¿De qué hablamos cuando hablamos de transversalidad en educación en valores?**. En Quehacer educativo n° 61 páginas 22 a 24
GAVIDIA, V. 1996. **La construcción del concepto de transversalidad** en Revista Aula N° 55.
MARIN, R.1979. **Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo**. Paraninfo. Madrid.
QUEHACER EDUCATIVO N° 62. 2003. **Planificación**.
QUEHACER EDUCATIVO N° 57. 2003. **Planificación**.
REYZABAL, María. 1995. **Los ejes transversales-aprendizaje para la vida**. Ed. Praxis. Barcelona.
ROMANA MENA, Harold. **Transversalidad en el currículo de la formación profesional o en el currículo de la formación en valores**, artículo de www.monografías.com
SANCHEZ INIESTA, Tomás. **La organización de los contenidos en secuencias**. En La construcción del aprendizaje en el aula. Ed. Magisterio de Río de la Plata.
SUAREZ MANRIQUE, DE LARA, Isabel. 1996. **¿Ejes transversales fundamentación del currículo?** , en Cuadernos de pedagogía N° 248
PALOS, J. **Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículo**. España. Ed. Ice-Horsori.
SARGANAS, Ruth y otros. 2006. **Una apuesta a la transversalidad** en Un espacio necesario N° 13 y 14 páginas 34 a 41.
TORRES, J. 1994. **Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado**. Marota. Madrid.
VILLASEÑOR, Marta. **Temas transversales en la escuela**. Revista de la educación y la cultura, sección 47 del SNTE. España.

YUS RAMOS, Rafael. **¿Hasta dónde alcanza la transversalidad?** Revista en el aula de innovación educativa N° 43 y **Temas transversales y educación en valores**, Revista en el aula de innovación educativa N° 105, editorial GRAO.España.

ZABALA, A. 1989. **El enfoque globalizador** en Cuadernos de pedagogía 168, páginas 17 a 22.

EJE TEMÁTICO 7 EVALUACIÓN

ALVAREZ MÉNDEZ, Evaluar para conocer, examinar para excluir, Ediciones Morata, Madrid, 2000.

ASTOLFI, Jean Pierre, **El error, un medio para enseñar**, Díada Editora, España, 1999.

CARLINI, Ruth y otros.1999. **La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas**. Aique. Buenos Aires.

DÍAZ BARRIGA, Angel.1992. **Currículo y evaluación escolar**. Aique Grupo Editor Buenos Aires.

QUEHACER EDUCATIVO N° 68.**Evaluación**.2004.

SANTOS GUERRA, Miguel.1995. **La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora**.