



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Faiad, Martha Esther

Propuesta de formación docente en servicio :

þÿ La formación en oficios y la a
þÿ propuestas de recreación



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

þÿFaiad, M. E. (2019). *Propuesta de formación docente en servicio: La form*
þÿpropuestas de recreación . (Trabajo final integrador). Universidad Naciona
Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de
Quilmes <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1723>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Propuesta de formación docente en servicio: “La formación en oficios y la animación de propuestas de recreación”

Trabajo final integrador

Martha Esther Faiad

marthafaiad@yahoo.com.ar

Resumen

En este trabajo final integrador desarrollaré una propuesta de capacitación para docentes de Educación No Formal y de Centros de Formación Profesional.

El curso, llamado “La formación en oficios y la animación de propuestas de recreación” está pensado para ser dictado en la Escuela de Maestros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Será bimestral que es la nueva duración que están teniendo los cursos. El propósito del curso es que los capacitadores adquieran herramientas pedagógicas y reflexionen sobre sus propias prácticas docentes.

Nombre de la Directora: Susana López

Índice

1. Introducción.....	pág. 3
2. Marco referencial.....	pág. 4
3. Antecedentes, diagnóstico y fundamentación.....	pág. 17
4. Justificación de la modalidad virtual.....	pág. 22
5. Descripción de la propuesta pedagógica.....	pág. 24
6. A modo de cierre.....	pág. 27
7. Bibliografía.....	pág. 28
8. Anexo.....	pág. 33

1. Introducción

El presente proyecto del trabajo final integrador consiste en el diseño de un curso con modalidad virtual titulado “La formación en oficios y la animación de propuestas de recreación”.

La programación de este curso pretende unificar todos los fundamentos teóricos adquiridos durante el cursado de la carrera, a través de una propuesta de formación destinada a docentes de Educación de Adultos y de Enseñanza Técnica.

El proyecto se enmarcará dentro de los cursos bimestrales virtuales que ofrece la Escuela de Maestros de la Ciudad de Buenos Aires.

Estará destinado a docentes de Educación de Adultos y de Educación Técnica. Ofrecerá formación en el área de Estrategias Pedagógicas. Acreditará 60hs cátedra. Se espera que los instructores de educación no formal y de centros de formación profesional que se inscriban al curso adquieran competencias para la formación en oficios y la animación de propuestas recreativas.

Se contemplarán instancias de trabajo colaborativo, individual, y una evaluación final presencial oral.

Se optó por la modalidad virtual ya que los instructores trabajan en varios turnos, incluso el vespertino. Se cursará en el campus virtual de la Escuela de Maestros que permitirá la publicación de los recursos educativos, la comunicación con los estudiantes y entre ellos, la realización de las actividades y la subida y calificación de los trabajos prácticos.

Los medios de comunicación que se utilizarán en este curso serán asincrónicos: foros y correo electrónico.

En cada clase los estudiantes participarán de un foro de consultas y avances de los estudiantes en sus trabajos prácticos. El monitoreo de las actividades de los alumnos permitirá un seguimiento de su trayectoria en este curso.

La evaluación se realizará a través de una actividad colaborativa y de la programación de una asignatura que se realizará de manera individual a lo largo de la cursada. La promoción es con examen final presencial y oral. Consideramos posible realizar el examen en esta modalidad ya que está destinado a docentes de la Ciudad.

2. Marco referencial

Un concepto que debemos desarrollar en nuestro marco referencial es el de **sociedad de la información**.

En la *sociedad-red* (Martín-Barbero, 2003) “la edad para aprender es todas” y el lugar puede ser cualquiera, es por esto que a la sociedad actual Castells (1998, en Martín Barbero, 2003) la llama *sociedad educativa*. La red educativa atraviesa el trabajo y el ocio. Las personas se forman fuera de edad y fuera de las modalidades curriculares formales. La revolución tecnológica ha transformado así los modos de circulación y producción del saber. El aprendizaje a lo largo de la vida exige la reconfiguración de los oficios y profesiones pero no implica la desaparición del espacio-tiempo escolar, pero sí este debe convivir con los saberes-sin-lugar y con los saberes del entorno tecnológico (Martín-Barbero, 2003).

El *lugar* de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de *percepción* y de *lenguaje*, a nuevas sensibilidades y escrituras. Radicalizando la experiencia de des-ancraje producida por la modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las *condiciones del saber*, y conduce a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón en imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana. (Martín-Barbero, 2003, p.80)

Martín-Barbero dice que el conocimiento, se ha descentrado (circula por fuera de los libros) y deslocalizado (se encuentra por fuera del sistema educativo). Esta diseminación lleva al borramiento de las fronteras entre disciplinas y entre conocimiento, información y saber común.

Según este autor la ciudadanía está asociada al “reconocimiento recíproco”. Dicho conocimiento hoy pasa por el derecho a informar y ser informado para poder participar en las decisiones que conciernen a la colectividad. La relación estrecha entre lo público y lo privado pasa actualmente por la mediación de las imágenes. La construcción visual de lo social representa la demanda de reconocimiento, de hacerse visible. Se da una utopía engañosa de democracia directa a través de las redes sociales que descrea de la representación.

Estamos rodeados por multiplicidad de pantallas que abarcan nuestras experiencias laborales, hogareñas y lúdicas. Nuestro cuerpo es “sostenido cada vez menos en su anatomía y más en sus extensiones o prótesis tecnomediáticas: la ciudad informatizada no necesita cuerpo reunidos sino sólo interconectados”. (Martín-Barbero, 2003, p.118)

Sabemos que el paradigma de **educación a lo largo de la vida** es uno de los factores que últimamente cambiaron tanto la enseñanza presencial como a distancia (García Aretio, 2007). Es decir, en este contexto lo podemos analizar desde las dos perspectivas: por un lado, el interés creciente de los ciudadanos por cursos de recreación y de formación profesional, y por otro, la demanda creciente de cursos de actualización a distancia por parte de los docentes. En la sociedad del aprendizaje resulta fundamental aprender durante toda la vida, a distancia y en colaboración (Borges Sáiz, 2007).

Zabalza (2002) encuadra a la **formación** como una de las “tecnologías del yo” de Foucault, ya que es un proceso que trata de influir directa o indirectamente en la manera en que las personas se construyen a sí mismas. La formación está orientada así hacia el crecimiento y la mejora de las personas. Para Zabalza formar no es modelar (algo externo que marque la identidad) ni conformar, es decir, que “el sujeto acepte y se conforme con el plan de vida y actividades para el que se ha formado” (p.41).

Enumera cuatro contenidos formativos:

- Nuevas posibilidades de desarrollo personal.
- Nuevos conocimientos.
- Nuevas habilidades.
- Actitudes y valores.
- Enriquecimiento experiencial.

El autor marca que la idea de formación como aprendizaje académico a corto plazo y desempeño profesional a largo plazo relega a último lugar a la formación entendida como enriquecimiento personal y mejora de la calidad de vida de las personas.

Para Zabalza la actual sociedad del aprendizaje requiere de la formación a lo largo de la vida. Toma la definición de la *European Initiative on Lifelong Learning* (ELLI):

Llamamos “aprendizaje a lo largo de la vida” al desarrollo del potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar y para saber aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida. (p.54)

Todas estas ideas de formación las sostenemos tanto para nuestra propuesta de capacitación para instructores como para las experiencias educativas que brindarán nuestros inscriptos en los Centros de Formación Profesional y de Educación No Formal donde se desempeñan.

Esta propuesta formativa se encuadra en un **modelo de enseñanza mediacional** que:

consiste en el desarrollo de distintas estrategias de enseñanza que actúen proponiendo al alumno la realización, a su vez, de diversas actividades de aprendizaje; serán finalmente estas actividades de aprendizaje que el alumno lleve adelante las que permitirán alcanzar algún tipo de aprendizaje, en términos de residuo o producto. (Campi et al. 2009, cap. 4, p.5).

Entre las tareas docentes que se desarrollarían en relación con los estudiantes se encuentran (Campi et al. 2009, cap. 4):

- Envío del plan de trabajo de la asignatura y de las indicaciones de estudio.
- Orientación al alumno en el proceso de aprendizaje despejando dudas.
- Propuesta y evaluación de las actividades y trabajos prácticos.
- Organización de debates para propiciar el intercambio entre los estudiantes y hacer un seguimiento pedagógico de los mismos.

A diferencia del modelo tradicional de la modalidad presencial, el centro del aula no estaría en el docente sino en las actividades del estudiante. La tarea de la docente sería acompañarlo en este proceso. Dice Guillermo Bautista (2011):

Acompañar al estudiante no sólo significa darle más autonomía en el proceso de aprendizaje, sino hacerle partícipe y darle un protagonismo destacado en la organización didáctica que implica este proceso. El profesor deja de estar, simbólicamente, frente a él para situarse a su lado. (...) El modelo docente para el acompañamiento del aprendizaje se fundamenta en la emancipación y cesión de responsabilidad del proceso en el que se aprende. (p.55)

Según Doll (1997), en la autoorganización el autocontrol emerge de las interacciones dentro de los parámetros situacionales. En este modelo de autoridad el profesor ocupa la posición de “primero entre iguales”, un reforzador de los valores de los otros. Nos resulta interesante este punto de vista ya que enseñaríamos a colegas, a pares. La autoridad del docente dentro del aula virtual no puede invalidar los conocimientos de nuestros estudiantes que ya llevan una trayectoria profesional recorrida.

El profesor como facilitador ejerce diferentes roles (Onrubia, Colomina y Engel, 2008):

- Rol organizativo: establecer tiempos, objetivos y normas.
- Rol social: creación de un ambiente social que favorezca el aprendizaje.

- Rol intelectual: gracias a su conocimiento especializado centra la discusión en los puntos críticos.
- Rol técnico: dominio de las herramientas tecnológicas.
- Rol evaluador: valoración tanto de los aprendizajes como del proceso formativo.

Garrison y Anderson, 2005, en Onrubia et al., 2008) amplían este rol de facilitador a través del concepto de **presencia docente**. Enumera tres tipos de presencia docente:

- Diseño y organización.
- Facilitación del discurso: el profesor debe ir leyendo y respondiendo las contribuciones de los estudiantes para apoyar la comprensión individual y el desarrollo de la comunidad de aprendizaje.
- Enseñanza directa: ayudar a los alumnos como experto en la disciplina y como experto en enseñanza.

Nosotros estamos más de acuerdo con esta idea de presencia docente que con el simple proceso de facilitación del aprendizaje. Se trata de mecanismos de influencia educativa.

Se fomentará la constitución de una **comunidad virtual** (Salinas, 2003) especialmente de discurso (a través de foros) y de práctica durante la realización de la actividad colaborativa que proponemos.

Wenger (1998) como se citó en Gros (2011) señala:

Una comunidad de práctica se crea alrededor de tres elementos básicos: (1) comprensión compartida, la cual es constantemente renegociada por sus integrantes; (2) compromiso mutuo, que une a sus miembros en un grupo cohesionado, y (3) un repertorio compartido de recursos comunes como resultado de una práctica compartida. (p.76)

Gros diferencia el trabajo cooperativo del colaborativo. En la **cooperación** cada integrante se ocupa de una tarea independiente que luego se ensambla con el resto de las actividades parciales. En **el trabajo colaborativo** la situación no puede resolverse sin la aportación conjunta del grupo que deberá mantener un concepto común de un problema. En este curso intentaremos con las actividades propuestas desplegar el segundo modelo.

En nuestro caso desarrollaríamos estrategias que apunten a un aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. Nos posicionamos en el **paradigma de la interacción** (Onrubia, Colomina y Engel, 2008) que apunta a:

Desarrollar maneras de aumentar la probabilidad de que ocurran aquellos tipos de interacción entre alumnos con mayor potencialidad desde el punto de vista de los procesos de construcción conjunta de significados. Se trata, por ejemplo, de aumentar la frecuencia de los conflictos cognitivos; de fomentar las explicaciones elaboradas; de apoyar la creación, mantenimiento y progreso de la comprensión mutua; de promover la toma de decisiones conjuntas sobre las alternativas y puntos de vista; de impulsar la coordinación de roles y el control mutuo del trabajo; o de asegurar la motivación necesaria para que los alumnos se impliquen en actuaciones realmente compartidas. (p.234)

Para lograr esto, los autores proponen estructurar por anticipado el proceso de colaboración y regular por parte del profesor, de manera interactiva o retroactiva, las interacciones de los estudiantes. Nosotros como docentes regularíamos estas interacciones a partir de la participación activa en los foros.

Describen dos metáforas sobre este modelo de aprendizaje colaborativo mediado por ordenador: la “metáfora de la participación” en la que el aprendizaje es producto de la participación progresiva en comunidades de práctica, y la metáfora de la “creación del conocimiento” en la que se crean nuevos objetos de conocimiento a través de la colaboración. Ambas metáforas se podrían aplicar en nuestro proyecto.

Retoman la distinción de Crock (1994) entre interactuar “alrededor” de los ordenadores utilizándolos como herramientas para la comunicación en pequeños grupos de estudiantes, y “a través de” los ordenadores usando a las TIC no solo como espacios de comunicación sino también como sistemas de gestión compartida de documentos. En nuestro curso los participantes interactuarían “a través de” los ordenadores, ya que el entorno virtual que utilizaremos permitiría no solo la publicación del material didáctico obligatorio sino la elaboración colaborativa de documentos a partir de las wikis que ofrece el campus virtual de la institución.

Según Liponnen y Lallimo (2004, en Onrubia, Colomina y Engel, 2008):

Las tecnologías colaborativas deben satisfacer los siguientes criterios: (I) su diseño debe estar fundamentado explícitamente en alguna teoría de aprendizaje o modelo pedagógico; (II) su diseño debe descansar en la idea de *groupware* como apoyo de amplia base a la colaboración; (III) deben ofrecer funcionalidades para estructurar o andamiar el discurso de los participantes; y IV) deben ofrecer herramientas de representación y de construcción de comunidad. (pp. 239-40)

Onrubia et al. (2008) también recuperan los aportes de Gunawardena et al. (1997), que describe cinco fases del proceso de construcción conjunta de significados: “compartir y

comparar información, descubrir y explorar las inconsistencias entre ideas y conceptos, negociar significados o co-construir conocimiento, probar y modificar la síntesis o co-construcción propuesta, y acordar enunciados/aplicar el nuevo conocimiento construido” (pp. 243-44). El proceso sociocognitivo se desarrolla secuencialmente desde la divergencia a la comprensión compartida y la convergencia.

No debemos perder de eje que la incorporación de la tecnología solo tiene sentido si se utiliza desde una perspectiva constructivista a través de experiencias basadas en la interacción social, la participación activa y los entornos complejos (Gros y Noguera, 2013).

El **diseño curricular** de este curso lo podemos encuadrar dentro del modelo procesual de Stenhouse (1991) ya que funcionaría como un instrumento para nuestro autodesarrollo profesional autónomo mediante un permanente autoanálisis y la comprobación de las ideas a partir de la investigación en el aula (López, 2009).

Para Ysunza Breña (1991) el diseño curricular es una respuesta/propuesta institucional a las problemáticas de conocimiento referidas a las prácticas profesionales consideradas valiosas de acuerdo con los objetivos, postulados y propósitos de dicha institución educativa. En nuestro caso, esperamos que la Escuela de Maestros considere necesario ofertar una propuesta de formación pedagógica para los instructores de los centros de formación profesional y de educación no formal.

Davini (1999) dice que el currículum se construye en momentos no lineales ya que es posible volver atrás y realizar replanteos. Estos momentos plausibles de monitoreo y revisión continua son:

1. Momento analítico: construcción de conocimiento acerca del contexto y de las prácticas educativas. Este fue el inicio de nuestro proyecto en donde indagamos datos institucionales, normas, destinatarios, entre otros.
2. Momento direccional: en él se define una visión expresada en una serie de principios básicos:
 - a. Principios educativos.
 - b. Principios para la selección de contenido de enseñanza.
 - c. Principios para la enseñanza.
 - d. Principios para estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
 - e. Principios para estudiar y evaluar el progreso de los profesores.

3. Momento organizativo: formulación propiamente dicha del proyecto cuyo producto es este TFI. Un punto clave es la selección y organización de los contenidos. Una de las decisiones más difíciles de tomar fue entre extensión y profundidad. Dentro del *continuum* intentamos encontrar un punto medio. Para diseñar la arquitectura del proyecto es indispensable la selección y clasificación de los contenidos y el establecimiento de jerarquías y secuencia entre ellos. El ritmo (tiempo que se le asigna a los distintos contenidos) fue otro punto álgido a la hora de construir el diseño.
4. Momento evaluativo: para Davini, el “diseño y su desarrollo práctico requieren permanente revisión, evaluación y ajustes, ya sea por la dinámica de los cambios sociales, políticos y pedagógicos, o por las necesidades de su propia realización” (p.129). Considera entonces al diseño como una hipótesis de trabajo que debe estar acompañada por la deliberación, en términos de Schwab (1983), y el análisis. Se deberán evaluar de manera procesual a medida que el proyecto se vaya implementando las siguientes dimensiones:
 - a. Potencia direccional, es decir, si permite a través de la capacitación de los instructores, la mejora de la formación en los centros de educación no formal y de formación profesional.
 - b. Coherencia del diseño con las prácticas pedagógicas.
 - c. Viabilidad, considerando si se podrá abrir o no una nueva cohorte.

Seguiremos la conceptualización de Barberà y Badía (2004) de unidades didácticas digitalizadas consideradas como la articulación de unidades temáticas digitales (cualquier entidad de contenido digital o no digital, que pueda ser utilizada o referenciada durante el aprendizaje con soporte de la tecnología). La unidad didáctica le aporta a la unidad temática el plus de una propuesta de actividades y la interacción social. A su vez, estas unidades didácticas digitales pueden agruparse en una secuencia didáctica virtual definida como un segmento temporal en el que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje virtuales mediante una dinámica de relación social entre el docente y los estudiantes y entre los estudiantes entre sí. En nuestra propuesta habría dos secuencias didácticas: la primera incluiría las unidades 1 y 2 en la que se realizaría el primer trabajo práctico de forma grupal; la segunda secuencia abarcaría las unidades 3, 4 y 5 donde se elaboraría el segundo trabajo práctico de forma individual, aunque se contempla la interacción con el docente y los compañeros en el foro semanal de avances.

Tomamos de Area Moreira (2004) su conceptualización de **materiales didácticos**, definidos como medios de información y comunicación elaborados y utilizados en contextos educativos. Estos materiales dentro del aula facilitan el desarrollo de las actividades y sistematizan y transmiten el conocimiento.

Para el constructivismo sociocultural “los medios son una herramienta de primer orden en la socialización cultural del individuo” (Area Moreira, 2004, p.5). Area Moreira enumera los siguientes supuestos de los medios de enseñanza y socialización cultural:

- Son estructuradores del proceso y actividad de aprendizaje.
- Codifican el conocimiento.
- Son herramientas para la comunicación social.
- Son productos empaquetados del currículum regulados por las industrias culturales.
- Son parte integrante del proceso de enseñanza.
- Son objetos de estudio dentro de las prácticas de formación de las audiencias activas.
- La relevancia de los medios está condicionada por la situación educativa.

Para el autor, en la elaboración de un material didáctico subyace una visión ideológica de la sociedad y un modelo de enseñanza y aprendizaje.

Hay medios que si bien no fueron creados como medios de enseñanza, en contextos instructivos desempeñan tal fin.

Un medio específicamente de enseñanza es un recurso tecnológico que articula un mensaje determinado por un sistema de símbolos con propósitos instructivos. Puede estar destinado al docente o al estudiante.

Los materiales didácticos no deben ser solo recursos para adquirir información; también deben permitir la expresión del pensamiento, conocimientos y sentimientos del alumnado.

Los materiales didácticos hegemónicos, que no deben estar nunca ausentes de una propuesta de enseñanza son los medios didácticos impresos. Incluyen los libros (nos referimos no solo a los libros de texto sino también a los de consulta, los literarios, fichas de ejercicios, etc.), folletos, publicaciones periódicas, cómics, entre otros. Otros materiales didácticos que en los últimos años han cobrado importancia son los medios de comunicación audiovisuales. Area Moreira describe tres enfoques: la enseñanza de la gramática del lenguaje audiovisual, la formación del alumnado como “técnicos de imagen y sonido”, y la educación del receptor a través del análisis de los contenidos y mensajes de los medios. En nuestro curso propondríamos el tercer enfoque, a través del análisis de los dos modelos de enseñanza

en orquestas que presentan un documental y una película de ficción. Según la clasificación de Cebrián (1987, en Bravo Ramos, 1996) los podemos encuadrar en la categoría de videos para la educación, ya que son utilizados con cierta intencionalidad didáctica aunque no hayan sido realizados específicamente para la enseñanza. Para Bravo Ramos diseñar una estrategia didáctica que acompañe el video es fundamental.

En nuestra propuesta presentaríamos materiales de contenido (material bibliográfico impreso “colgado” en la plataforma, y artículos publicados en formato digital) y materiales que proporcionan soporte al proceso de construcción de conocimiento (materiales audiovisuales presentados como estudios de casos) que tienen la función de ayudar al estudiante en su proceso de construcción de conocimiento (Barberà y Badía, 2004).

Otra de las razones por la que presentar tanto material bibliográfico como audiovisual la encontramos en Montes (2001): “La letra es insustituible a la hora de construir sentidos complejos, sutiles y pasibles de comunicación, pero hay que habilitar también la lectura de otros textos (la imagen, el cine y la televisión), buena parte de la ficción contemporánea tiene su domicilio en ellos; para un joven lector contemporáneo se trata de una división forzada” (p.10). La autora describe otra división forzada: la de la lectura en papel y la lectura en pantalla, diciendo que hay que darle la bienvenida a este segundo soporte.

En cuanto a la **evaluación**, siguiendo a Álvarez Méndez (2008), la consideramos una actividad crítica del aprendizaje ya que permite adquirir conocimiento. Será crítica y argumentada, no penalizadora. Buscamos que esta sea formativa, motivadora, orientadora: “Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje al momento de la corrección” (Álvarez Méndez, 2008, p.12).

Los estudiantes realizarían dos trabajos prácticos a lo largo de la cursada, haciendo de la evaluación un ejercicio continuo. Dice este autor que esto permite evitar el fracaso porque llegamos a tiempo para orientarlo y evitar que el error sea el definitivo en la calificación. Para esto, durante las semanas de realización de los trabajos evaluativos se habilitaría un foro abierto para toda el aula en el que cada grupo (en el primer TP) y cada integrante (en el segundo TP) pueda ir contando sus avances y realizando consultas que podrían ser respondidas tanto por el docente como por los compañeros. Se busca así una comprensión procesual del rendimiento.

Sin embargo, coincidimos con Brown y Glaser en (2003) que ninguna forma de evaluación es puramente sumativa o formativa. Nuestros TP si bien cumplirán funciones de evaluación formativa, también lo harán de evaluación sumativa ya que definirán la aprobación o no del curso. El programa de evaluación propuesto es una evaluación progresiva que

permitiría a los estudiantes ir corrigiendo los errores a través de un *feedback* útil que fomente la reflexión sobre ellos y el aprendizaje a un nivel más profundo.

Por otra parte, como dice Santos Guerra (1996) la evaluación de los alumnos es un sistema de metaevaluación del profesor y a su vez del currículum que entra así en una dinámica de perfeccionamiento constante. El autor agrega que la evaluación permanente también tiene una función diagnóstica del aula. Se busca evaluar el aprendizaje del estudiante, no sólo su rendimiento.

Barberà (2006) reconoce tres influencias de la evaluación:

- Influencia motivacional: como los resultados de la evaluación tienen repercusión social, el estudiante muestra mayor interés por las tareas. Es una motivación externa.
- Influencia de consolidación: afianza el contenido que se está tratando o acaba de aprender.
- Influencia de carácter anticipatorio: los requisitos de evaluación actúan como directrices que orientan el proceso de aprendizaje.

Describe cuatro dimensiones de la evaluación:

- Evaluación del aprendizaje: acreditación de conocimientos.
- Evaluación para el aprendizaje: a través de la retroalimentación a los estudiantes.
- Evaluación como aprendizaje: reflexión sobre las propias prácticas educativas.
- Evaluación desde el aprendizaje: los conocimientos previos del estudiante le permiten al docente anclar lo que se va a enseñar.

Evaluaremos los cuatro ámbitos de los EVEA que enumera Martínez Valcárcel:

- Área de comunicación: a través de la participación en los foros.
- Área de contenido: Se evaluaría el uso que haga en los trabajos prácticos del material bibliográfico correspondiente.
- Área de información y gestión: Se tendría en cuenta el cumplimiento de las tareas en los plazos estipulados.
- Área de recursos: las habilidades en relación a los recursos informáticos previstos.

En este sentido, optamos por una evaluación formativa integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Morales Vallejo, 2010).

Para esto es fundamental dar una retroalimentación a los estudiantes. Anijovich (2010) nos recuerda que el concepto de retroalimentación procede del campo de la ingeniería de sistemas y refiere a la información que impacta o genera cambios sobre un sistema. Distingue

las retroalimentaciones focalizadas en la autoestima y las focalizadas en la tarea, siendo esta más efectiva en la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo hay que tener cuidado con las devoluciones negativas debido a los impactos emocionales que producen. La efectividad de la retroalimentación dependerá de la receptividad de quien la recibe, pero también de que realicemos una comunicación eficaz.

La idea es trabajar con el error inteligente (Camilloni, 1994, en Anijovich, 2011). Para cometer estos errores hay que saber algo. Estos errores pueden darse porque la estructura cognitiva está incompleta o necesita reestructurarse, porque un proceso cognitivo no está siendo utilizado en forma eficiente o porque una estrategia cognitiva es transferida en forma automática. Los errores son considerados por el constructivismo como inevitables y es necesario reflexionar junto con el sujeto que cometió el error. También es conveniente investigar cuáles son los errores sistemáticos para poder preverlos y trabajarlos en el aula, ya que para Anijovich el error es un punto de partida para iniciar una práctica de retroalimentación. No es suficiente decir que está mal ni dar la respuesta correcta: es necesario dialogar, investigar y reflexionar.

Contemplaríamos una instancia de aprendizaje grupal que permitiría desarrollar las habilidades de interacción social al tener la oportunidad de confrontar las ideas con los razonamientos de otros integrantes del grupo (Camilloni, 2010). Al dar los consignas del trabajo grupal al inicio de la cursada, es decir, antes de que se conozcan, la conformación del grupo sería determinada por el docente. La idea es evaluar tanto el proceso como el producto del trabajo grupal, y que, por otra parte, haya una calificación diferenciada para cada integrante del grupo.

En este trabajo práctico realizarían un **estudio de casos**. Dicen Coll, Mauri y Onrubia (2008) que “Un caso plantea una situación, acontecimiento o problema con la finalidad de confrontar a los estudiantes con experiencias complejas. El caso se presenta en forma de narrativa o historia.” (p.215). Según Wassermann (1994): “Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico” (p.5). En nuestro curso se presentarían en formato audiovisual, un documental y una película de ficción. Cumplirían con los requisitos de Coll y cols. (2008):

(I) Ilustrar una temática o un aspecto significativo y relevante de la formación; (II) incluir elementos y factores relevantes de la temática que ilustran, (III) presentar la complejidad y la multidimensionalidad de la situación; (IV) subrayar los principios y las concepciones de las disciplinas que prevalecen en el enfoque dado al caso; (V) aportar información en la que sea posible apoyar el análisis; (VI) promover la generación de soluciones posibles y de alternativas al problema o situación planteada. (p.215)

Para Wassermann (1994) uno de los criterios de elección de caso es la concordancia con los temas importantes del currículum. Consideramos que los casos a presentar son pertinentes para el abordaje de los principales contenidos de la Unidad 1. En cuanto a la calidad la película seleccionada, Whiplash, ha sido aclamada por la crítica y causa un impacto emocional (sentimientos intensos que vivifican conceptos “fríos”). La observación de ambos materiales acentúa un dilema que fomentaría el debate en el aula virtual.

Coll et al. (2008) sostienen que para diseñar estudios de casos en un entorno virtual es necesario tomar decisiones tecnológicas e instruccionales. Las herramientas tecnológicas del entorno virtual deben permitir, promover y sostener la organización del grupo. Para ello utilizaríamos un foro por cada grupo de trabajo donde establecerían acuerdos, y la wiki donde desarrollarían la actividad. El entorno también permite la presentación de los casos en formato audiovisual. En cuanto a los aspectos instruccionales, nos proponemos promover, sostener y guiar la organización de los grupos y la autorregulación del aprendizaje, y brindar ayudas para la construcción del conocimiento.

Para guiar el análisis de los casos es fundamental la realización de preguntas críticas que requieran reflexión y promuevan la comprensión. El interrogatorio sobre el caso debe constar de preguntas de orden superior (Wassermann, 1994). En los foros semanales (grupo total) haríamos algunas preguntas disparadoras que orienten el análisis en los pequeños grupos.

Dice Camilloni que no todos los alumnos se sienten a gusto con el trabajo en grupo, por eso también contemplaríamos una instancia de trabajo individual, aunque con una exposición final en un foro general del aula virtual.

Esta actividad individual es una práctica profesional en la que tendrían que intervenir en sus contextos reales de desempeño, ante problemas integrales, a través de la toma de decisiones y el tratamiento contextualizado de desafíos (Davini, 2008). En el caso de los aspirantes a docencia que aún no hayan tomado cargos, podrían realizar una propuesta de su interés. En ambos casos se parte de problemas y situaciones prácticas de las mismas. El conocimiento sería un medio y no un fin (Davini, 2008). Dice la autora que la producción de alternativas permite el aprendizaje para la acción y en la acción.

Dice Barberà que en la educación virtual la evaluación continua es favorecida por el hecho de que el eje vertebrador son las actividades en soporte tecnológico. Los entornos virtuales permiten la evaluación automática, la enciclopédica y la colaborativa. Éste es el modelo a seguir en nuestro curso a través de debates y exposiciones virtuales en los foros y los grupos de trabajo colaborando en las wikis. La autora sostiene que la tecnología permite valorar no sólo el producto sino también el proceso y la participación de cada uno de los

miembros del grupo. El feedback virtual no sólo sería un derecho del estudiante sino una obligación del profesor.

Lipsman (2005) propone como instrumento de evaluación la defensa pública de una disertación basándose en la idea de Bruner de que hacer públicos los conocimientos en tanto obras colectivas generan un espíritu de comunidad de aprendizaje. Es por eso que proponemos la participación semanal en foros en el que comunicarían sus avances. Es muy importante en esta línea el foro final en el que expondrían brevemente sus planificaciones individuales para poderla compartir con sus compañeros.

3. Antecedentes, diagnóstico y fundamentación

El Gobierno de la Ciudad en el área de Educación y Trabajo, brinda una amplia oferta de cursos y talleres para la formación laboral y recreativa, en Centros de Educación No Formal y en Centros de Formación Profesional.

Funcionan 30 **Centros de Educación No Formal** en edificios escolares y en otras 23 instituciones de gobierno y organizaciones de la Ciudad. Ofrecen más de 200 cursos, talleres y actividades comunitarias en horarios diversos, mayormente nocturnos (de 18 a 21hs.). Forman a alrededor de 20 mil personas al año. Son gratuitos y no requieren formación previa (recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/formacionlaboral/educacion-no-formal>). Ofrecen formación en las siguientes áreas:

- Informática y multimedia
- Mantenimiento y construcción
- Comunicación
- Administración y gestión
- Gastronomía
- Estética personal
- Extensión a la comunidad
- Indumentaria
- Instructorados
- Servicios personales
- Técnicas artesanales

Por otra parte, la Ciudad cuenta con 58 **Centros de Formación Profesional** que brindan certificación oficial en áreas como Textil e Indumentaria, Administración, Imagen y Sonido, Estética, Hotelería y Turismo, Energía y Electricidad, Construcción, Mecánica, y Gastronomía (recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/formacionlaboral/formacion-profesional>).

Además de ofrecer una amplia oferta de cursos (formación inicial) ofrecen la posibilidad de transitar Trayectos Formativos con validez nacional de la certificación.

Un Trayecto Formativo engloba una Familia Profesional (ocupaciones orientadas a la producción de un bien o servicio) compuesto por varias Figuras Profesionales. Por ejemplo, el Trayecto Profesional perteneciente a la Familia Profesional Gastronomía cuenta con Pastelero, Panadero y Cocinero como Figuras Profesionales (recuperado

de:<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/formacionlaboral/formacion-profesional/trayectos-educativos>).

Los Trayectos Formativos tienen un diseño curricular modular. Constan de:

- Módulos Comunes: pertenecen a una Familia Profesional de referencia y son compartidos en distintas certificaciones dentro de esa Familia.
- Módulos Específicos: pertenecen a una Figura Profesional en particular para una certificación determinada, dentro de la Familia Profesional de referencia.

El alumno inicia su recorrido a través de módulos comunes y continúa por los de especialización. Los planes de estudios incluyen los módulos de Relaciones laborales y Orientación Profesional y las Prácticas Profesionalizantes

En cuanto al marco legal de que regula esta educación a lo largo de la vida destacamos el documento base de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Anexo I de la Resolución CFE N°87/09) que en su inciso 26 establece que:

la educación permanente no puede reducirse a una visión compensadora sino que debe estar orientada a la construcción participativa del conocimiento **para toda la vida**. Esto significa ser una educación que posibilite superar la situación de exclusión y de pobreza, mejorar la calidad de vida, promover la cultura y el fortalecimiento de la identidad, organizar y formular proyectos, ejercer ciudadanía con valores éticos, generar autocrítica y el desempeño autónomo, tener la posibilidad de elegir y ejercer esa elección, mejorar las competencias técnicas o profesionales a fin de atender las propias necesidades y las de la sociedad, respetar y proteger al medio ambiente, tener mayores oportunidades de enfrentarse a los desafíos que les presenta la vida social y ciudadana, incentivar el interés y el deseo por el estudio como una actividad enriquecedora y placentera. Una educación que incluya también las experiencias educativas no formales asociadas a la capacitación sindical, profesional o del mundo del trabajo. (Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14499.pdf>)

Dentro de esta perspectiva de educación a lo largo de toda la vida se encuadran las propuestas de educación no formal y de formación profesional que ofrece la Ciudad de Buenos Aires.

En la misma resolución en su capítulo 6.3-Docentes leemos que:

93. Los educadores de la EPJA se desempeñan en un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, a la organización y participación democrática. (...)

96. Los educadores de jóvenes y adultos tienen características muy diversas, desde maestros titulados, voluntarios, educadores populares, profesionales de otras carreras, entre otros. También se encuentran roles o funciones como asesor, animador, promotor, instructor, capacitador, formador, técnico docente o maestros de práctica, tutores (...). (Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14499.pdf>)

Con respecto a la formación profesional, la ley 26.058 de Educación Técnica Profesional en su artículo 8 establece que:

La formación profesional tiene como propósitos específicos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo. (Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>)

Para Elmore y Sykes (1982) “hacer política generalmente poco tiene que ver con acciones instrumentales” (p.5). Las políticas funcionan así como acciones simbólicas al tomar posición en temas claves para darle legitimidad a ciertos intereses públicos. Es a partir de estos temas legitimados que desarrollaré mi propuesta, ya que, en palabras de estos autores “La política incluye no solo las intenciones de los planificadores de las políticas comprometidas en las leyes y las regulaciones, sino también el hilo de acciones que se desprenden de estas intenciones” (p.7).

En 2018 se convenió con la Universidad de San Martín la Diplomatura en Gestión de Instituciones de Formación Profesional, de un año de duración, destinada al equipo directivo de los Centros de Formación Profesional. La modalidad de cursada es semipresencial, con una carga horaria de 180 horas. Los encuentros presenciales con los docentes se realizan cada quince días y la modalidad virtual se encuentra a cargo de los tutores responsables del seguimiento de cada módulo. Consideramos que esta iniciativa va a fortalecer la gestión pedagógica de los centros.

Como el convenio con la Universidad de San Martín sólo está orientado a los directivos consideramos que el Consejo de Educación y Trabajo dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad y la Coordinación de Educación No Formal podrían realizar un convenio con la Escuela de Maestros para ofrecer este curso de Formación en Oficios y Propuestas de Recreación orientado a los instructores de estos centros. Este curso otorgará puntaje docente necesario para tomar suplencias, titularizar cargos y ascender en la carrera docente. Otra razón por la que se propone dictar este curso en la Escuela de Maestros es la vacancia de cursos en esta área temática en el área de Educación Formal. Aclaro esto porque

en Educación No Formal se está ofreciendo el curso anual de “Capacitación pedagógica como instructores de formación profesional” orientado a la misma población destinataria de nuestro curso. Todas estas propuestas de capacitación para instructores dan cuenta de la necesidad de esta formación que solía ser un área vacante y por suerte se está empezando a desplegar ofertas.

La Escuela de Maestros depende del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Brinda formación permanente para docentes. La institución tiene más de treinta años de historia.

Entre su oferta encontramos cursos semanales, mensuales y bimestrales en modalidad presencial, semipresencial y a distancia, además de postítulos, charlas, talleres, seminarios y capacitación en escuelas (recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/escuelademaestros>).

Los cursos se subdividen en áreas temáticas:

- Actualización disciplinar.
- Artes.
- Biblioteca.
- Emprendedorismo.
- Educación ambiental.
- Educación corporal.
- Educación sexual integral.
- Educación y TIC.
- Estrategias pedagógicas.
- Gestión institucional.
- Lenguas adicionales.
- STEAM.
- Trayectorias educativas e inclusión.

En su ideario concibe al docente como un facilitador de los aprendizajes y como un actor central de la sociedad. Considera a las instituciones educativas como un ámbito privilegiado para el desarrollo social.

Programa su oferta articulando las políticas educativas de la ciudad, las demandas de las áreas y las necesidades de las instituciones (recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/escuelademaestros>).

Los destinatarios de nuestra propuesta son los instructores de los Centros de Formación Profesional y los docentes de instituciones de Educación No Formal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Muchos instructores no tienen formación pedagógica, sólo su oficio, por eso creemos fundamental el ofrecerles herramientas didácticas que les permitan planificar y llevar adelante sus clases. Este espacio de formación también contribuirá a la reflexión sobre sus propias prácticas educativas.

Podemos utilizar la definición de artesano de Richard Sennet (2009), parte de la bibliografía obligatoria de esta propuesta formativa para definir a nuestros destinatarios. Consideramos que se puede incluir a la docencia como artesanía, es decir, como el impulso humano de realizar bien una tarea, que recompensa al artesano con una sensación de orgullo por el trabajo realizado.

Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. (p.21)

Para este autor pensar como artesano es una actitud mental de gran importancia social. Retoma el concepto de Edward Deming de artesanía colectiva, consistente en los intercambios dentro de una institución mediante el compromiso compartido.

Según Sennet el conocimiento tácito sirve como ancla y el conocimiento reflexivo tiene una función crítica y correctiva. Es por eso que este curso destinado a profesionales que han convertido información y práctica en conocimiento tácito, se propone fomentar un conocimiento pedagógico reflexivo que potencie las prácticas educativas en Centros de Formación Profesional y de Educación No Formal.

Debemos como institución y equipo docente responder a las demandas de calidad de los estudiantes, ya que al ser profesionales de la educación, serán una población exigente.

4. Justificación de la pertinencia de la modalidad virtual

Como la oferta de educación no formal y de formación profesional se da en los tres turnos, inclusive vespertino, consideramos conveniente brindar este curso de manera virtual para que toda la población docente de estas áreas pueda aprovechar esta propuesta de capacitación.

Sancho y Borges (2011) destacan los siguientes factores en la elección de la modalidad virtual: “la posibilidad de conciliar la vida personal y profesional con la formación, no tener que desplazarse a una hora concreta a un lugar concreto y, por supuesto, la autonomía y flexibilidad en el ritmo de progreso en los estudios” (p.29).

Para desempeñarse en un entorno virtual, el estudiante deberá poseer competencias instrumentales, cognitivas, relacionales y metacognitivas (Sancho y Borges, 2011). Consideramos que estas competencias no tienen que ser considerados prerrequisitos a la hora de inscribirse a una carrera en modalidad virtual, sino que la institución debe fomentarlas para sostener la cursada de los estudiantes.

Tal como sostiene Mansur (2003), la distancia dejó de ser lo que caracteriza a la educación a distancia. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación vinieron a “acortar” esa distancia, al permitir la comunicación multidireccional entre los distintos actores del aula virtual. Es posible así un modelo pedagógico centrado en las actividades del estudiante, incluyendo el trabajo colaborativo. Es posicionados desde este modelo donde desarrollaríamos esta propuesta pedagógica.

Se espera que los estudiantes estén motivados, sean capaces de adaptarse a los cambios e imprevistos, tengan aptitud para la autorregulación de sus tiempos disponibles, puedan trabajar tanto de manera independiente como de forma colaborativa y tengan buena comunicación interpersonal, especialmente escrita (Campi, W.; López, S. y Schneider, D., 2009, cap. 3). La ausencia de algunos de estos factores serán obstáculos para la cursada. Por eso debemos estar atentos para poder ayudarlos a superar estas dificultades, sobre todo las pedagógicas y tecnológicas.

Los estudiantes de entornos virtuales para atravesar el curso con éxito deben tener cuatro competencias (Sancho, T. y Borges, F., 2011): instrumental (saber utilizar las herramientas y navegar en la plataforma), cognitiva (distinguir la información del contenido, asimilar y utilizar lo específico de su disciplina), relacional (implica tanto el trabajo personal como la colaboración con los compañeros y profesora) y metacognitiva (reflexionar y autoevaluarse). Estas competencias no son condiciones excluyentes, sino aspectos a tener en cuenta durante el acompañamiento a nuestros estudiantes.

Dice Martín Barbero (2003):

No existe comunicación *directa*, inmediata, toda comunicación exige el arrancarse al goce directo, primario, elemental, de las cosas, todo comunicar exige alteridad e impone una distancia. La comunicación es ruptura y puente: mediación. (p.31)

En este sentido no habría diferencia entre la comunicación en la educación presencial y en el aula virtual.

5. Descripción de la propuesta pedagógica

En nuestra propuesta pedagógica pensada en la modalidad virtual, el escenario será el campus virtual de la Escuela de Maestros. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación se convierten así en mediadores indispensables.

La tecnología ya no es concebida como un puente a través del cual se transmiten contenidos, sino que se transforma en un territorio donde ocurren las interacciones que posibilitan los aprendizajes. (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014, p.45).

Nuestro entorno virtual puede ser considerado un entorno narrativo (López, 2014), ya que es flexible e interactivo, lo que posibilita el diálogo entre estudiantes y entre estos con el profesor, a través de distintos recursos. Incorpora herramientas de la web 2.0 como las wikis, que utilizaremos en nuestro curso. Se busca un aprendizaje 2.0 enredado, conversacional, distribuido, colaborativo, líquido, abierto, informal, ubicuo y personalizado (Bolívar, 2012, como se citó en Barroso y Cabrero, 2013).

Para Area Moreira (2004) un entorno de aprendizaje constructivista debe pasar de la instrucción a la construcción, del refuerzo al interés, de la obediencia a la autonomía y de la coerción a la cooperación.

Si bien los materiales didácticos serían principalmente bibliográficos y estarían “colgados” en la plataforma Moodle, se incluirían también dos materiales audiovisuales de acceso directo a partir del campus mediante el enlace a una URL. Si bien nuestro entorno sería cerrado porque allí se producirían todos los procesos de enseñanza aprendizaje, estos enlaces al material audiovisual le darían cierto grado de porosidad (Schwartzman et al. 2014).

Sin embargo, el verdadero papel del aula virtual sería el de permitir la interacción tanto del docente con los estudiantes como también de los estudiantes entre sí. Principalmente contaría con un foro de avisos del profesor y uno de consultas generales a las que responderíamos dentro de las 48hs porque dentro de la modalidad virtual es fundamental brindar feedback inmediato. Preferimos el uso del foro de consultas frente al correo electrónico porque consideramos que la duda de un estudiante puede ser la misma de otro compañero. También así podrían responderse entre ellos.

Si bien el campus tendría una configuración predominantemente disciplinar (Imperatore, 2017), se prevé también estrategias comunicacionales como el foro de presentación que promoverá la consolidación de un grupo y el foro final de exposición de la programación individual realizada como segundo trabajo práctico obligatorio. Se trata de entablar un diálogo comunicativo-didáctico (Imperatore, 2017).

También sería el lugar en que los estudiantes subirían sus trabajos prácticos y, por su parte, el docente publicaría las calificaciones y devoluciones correspondientes.

Que los acuerdos acerca del trabajo práctico grupal se hagan en un foro dentro del entorno virtual y que el texto de la actividad colaborativa se elabore en una wiki dentro del aula permitiría que el docente pueda apreciar la participación de cada uno de los integrantes y poner una calificación grupal y una individual para este trabajo, que luego se promediarían.

A la hora del diseño, es importante el momento de la visualización arquitectónica de nuestro territorio digital (Schwartzman et al., 2014). En la educación presencial los entornos son naturalizados. En la educación en línea existe el espacio común de interacción que requiere un micro diseño “organizado en torno a las actividades que se proponen como estructurantes del recorrido de un curso o seminario” (Schwartzman et al., 2014, p.51).

El curso sería bimestral y la periodización elegida para las clases, semanal (ocho clases).

Se circunscribiría al área de Estrategias Pedagógicas. Estaría destinado a los capacitadores de Educación Técnica y de Educación de Adultos. Se espera que los cursantes reconozcan a la docencia como oficio, reflexionen sobre sus propias prácticas educativas y adquieran herramientas pedagógicas para mejorar su desempeño docente.

Constaría de cinco unidades de distinta duración. Los contenidos a abordar serían el oficio docente, la programación, el tiempo libre y la recreación, la vinculación entre la educación y el trabajo, y la formación en oficios y disciplinas artísticas.

Los recursos didácticos que utilizaríamos serían material bibliográfico proveniente de libros y artículos en línea, y material audiovisual (un documental y un film).

Como ya dijimos, el centro del aula estaría en las actividades de aprendizaje que serán continuas y permitirían una evaluación formativa a lo largo de la cursada. Deberían realizar dos trabajos prácticos. El primero sería colaborativo y consistiría en el análisis de dos modelos de enseñanza. Los casos a estudiar serían presentados en formato audiovisual, son los dos materiales nombrados anteriormente. Los grupos trabajarían en una wiki dentro del entorno virtual. Contarían con un foro para realizar acuerdos y organizar la tarea. El docente ingresaría al foro y a la wiki para evaluar también el desempeño individual dentro del grupo, y poner así calificaciones distintas a cada integrante según su participación en la actividad colaborativa.

El segundo trabajo práctico sería individual. Consistiría en la programación de un curso cuatrimestral de sus disciplinas encuadrada dentro de la institución donde se desempeñan (en el caso de estar ejerciendo la docencia, sino podrían escoger alguna institución que les interese). La instancia colaborativa de este trabajo práctico se daría en el foro de consultas y avances en los que los compañeros podrían aportar su mirada e intervenir con propuestas u orientaciones.

El medio de comunicación que más se utilizaría serían los foros de consultas y avances de los trabajos prácticos para el aula completa, y los foros de acuerdos que cada grupo tendría abierto durante la realización del primer trabajo práctico. Se contemplaría también la utilización del correo electrónico al profesor para responder algunas consultas individuales personales, pero la idea es que se interactúe a grupo total a través de los foros de consultas y avances mencionados anteriormente.

Con respecto a esta idea de evaluación formativa, se prevé que los estudiantes reciban por parte del profesor un feedback inmediato que les permitiría avanzar sin atrasarse, aprovechando sus momentos disponibles, ya que al ser el curso bimestral los tiempos apremian; la cursada sería bastante vertiginosa.

Finalmente para aprobar la cursada deberían rendir un examen final como instancia de evaluación sumativa. En caso de haber obtenido un promedio igual o mayor que 7 el examen final consistiría en la defensa de los trabajos prácticos realizados. En caso contrario, deberían desarrollar los conceptos principales del curso.

6. A modo de cierre

Esta propuesta pretende llenar un área de vacancia.

No es una iniciativa aislada sino que es parte de la agenda educativa de la Ciudad que está poniendo foco en la capacitación de los instructores de los cursos de Educación No Formal y de Formación Profesional a través de las ofertas formativas citadas en el apartado de Antecedentes, diagnóstico y fundamentación.

Creemos que este curso al brindar puntaje docente reconocido por el Gobierno de la Ciudad permitiría mejorar la situación laboral de los instructores, por ejemplo a través de la titularización, toma de nuevo cargo o ascenso.

Esperamos con ansias la aprobación de la propuesta para aportar nuestro “granito de arena” en la mejora de la formación profesional y no formal de nuestra ciudad.

7. Bibliografía

- Anijovich, R. (2011). El error como oportunidad para aprender. En Anijovich, R. y González, C. (2011) *Evaluar para aprender* (pp. 123-137). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (Comp.). *La evaluación significativa* (pp. 129-149). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Álvarez Méndez, J. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Area Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid, España: Pirámide.
- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. Revista de Educación a Distancia (RED), M6, 1-13. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Barberà, E. y Badía, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Barroso, J. y Cabrero, J. (2013). Replantando el e-learning: hacia el e-learning 2.0. *Campus virtuales. Revista Científica de Tecnología Educativa*, 2, (2), 76-87.
- Bautista, G. (2011). El acompañamiento del estudiante: profesorado para una nueva forma de aprender. En Gros, B. (Ed.). (2011). *Evolución y Retos de la Educación Virtual* (pp. 51-72). Barcelona, España: Editorial UOC.
- Borges Sáiz, F. (2007). El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. En Borges Sáiz, F. El estudiante en entornos virtuales [dossier en línea] *Digithum* (9) 1-7. Recuperado de <http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf>
- Bravo Ramos, L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? Comunicar 6. Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Brown, S. y Glaser, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, España: Narcea.
- Camilloni, A. (2010). La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En Anijovich (Comp.). *La evaluación significativa* (pp.151-175). Buenos Aires, Argentina:

Paidós.

- Campi, W.; López, S. & Schneider, D. (2009). La formación en entornos virtuales. MDM para la Especialización de Docencia en Entornos Virtuales. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes; Secretaría de Posgrado. Cap. 3, 4 y 5.
- Consejo Federal de Educación (2009). Anexo I. Resolución CFE N° 87/09 EPJA- Documento base. Recuperado de:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14499.pdf>
- Coll, C. Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En Coll, C. y Monereo, (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*(pp. 213-252). Madrid, España: Morata.
- Davini, M. (1999). El diseño de un proyecto curricular: construyendo metodologías abiertas. En Davini, M. (1999). *Currículum*(pp. 103-141). Bernal, Argentina: Universidad Virtual de Quilmes.
- Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Doll, W. (1997). *Curriculo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul Ltda.
- Elmore, R. y Sykes, G. (1982). Curriculum policy. En Jackson, P. (ed.). (1982). *Handbook of research on curriculum*. Nueva York, EE. UU.: Macmillan.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2019). *Educación no formal*. Recuperado de:
<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/formacionlaboral/educacion-no-formal>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2019). *Escuela de Maestros*. Recuperado de:
<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/escuelademaestros>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2019). *Formación Profesional. Trayectos Formativos*. Recuperado de:
<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/formacionlaboral/formacion-profesional>
- García Aretio, L. (coord.). (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, España: Ariel.
- Gros, B. (2011). Aprender y enseñar en colaboración. En *Evolución y retos de la educación*

- virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI* (pp. 73-92). Barcelona, España: Editorial UOC.
- Gros, B. y Noguera, I. (2013). Mirando el futuro: Evolución de las tendencias tecnopedagógicas en Educación Superior. *Campus virtuales.Revista Científica de Tecnología Educativa*, 2, (2), 130-140.
- Imperatore, A. (2017). Estrategias didácticas y comunicacionales innovadoras en la enseñanza superior en entornos virtuales. En Imperatore, A. y Gergich, M. (comp.). (2017). *Innovaciones didácticas en contexto* (pp. 31-53). Bernal, Argentina: Universidad Virtual de Quilmes.
- Ley 26.058 de Enseñanza Técnico Profesional (2005). Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>
- Lipsman, M. (2005). Los misterios de la evaluación en la era de Internet. En Litwin, E. (comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*(pp. 213-248). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- López, S. (2014). Estrategias de enseñanza: Hacia la narrativa digital transmedia en el aula virtual (Master Thesis). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- López, S. (2009). Currículum y planificación de la enseñanza, MDM para la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado. Cap. 2.
- Mansur, A. (2003). La gestión en la educación a distancia: nuevas propuestas, nuevos interrogantes. En Litwin, E. (comp.). (2003). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*(pp. 53-72). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Martínez Valcárcel, N. y De Gregorio Cabellos, A. (2012). La evaluación del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje: notas para una reflexión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58, (2), 1-16.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2008). El alumno en entornos virtuales: condiciones, perfiles y

- competencias. En C. Coll y C. Monereo. *Psicología de la Educación Virtual*(pp. 109-131). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Montes, G. (2011). Mover la historia: lectura, sentido y sociedad. En Fundación Germán Sánchez Ruipérez, *Simposio de Lectura*, Madrid, España.
- Morales Vallejo, P. (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.). (2008). *Psicología del aprendizaje virtual*(pp. 233-252). Madrid, España: Morata.
- Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital Recuperado de: <http://mc142.uib.es:8080/rid=1R9SMHZDT-21BSH5P-3NJ/Salinas%20-%202003%20-%20Comunidades%20virtuales%20y%20aprendizaje%20digital.pdf>
- Sancho, T. y Borges, S. (2011). El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el estudiante virtual. En Gros, B. (ed.). (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*(pp. 27-50). Barcelona, España: Editorial UOC.
- Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de los estudiantes, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). Dispositivos tecnopedagógico para enseñar: el diseño en la Educación en línea. En Schwartzman, G., Tarasow F. y Trech, M. (Comp.) (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*(pp. 37-62). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ysunza Breña, M. (1991). Ocupación: diseño curricular. En de Alba, A. (Coord.). (1991).

El currículum universitario de cara al nuevo milenio(pp. 258-267). México:

UNAM-CESU.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid,

España: Narcea.

8. Anexo:

Curso: La formación en oficios y la animación de propuestas de recreación

Duración: bimestral.

Destinatarios:

- Educación Técnica
- Educación de Adultos

Área: Estrategias pedagógicas.

Clases: 8 clases semanales.

Objetivos:

Se espera que los instructores al final del curso:

- Reconozcan a la tarea docente como un oficio.
- Reflexionen acerca de sus prácticas educativas.
- Adquieran competencias para la formación en oficios y la animación de propuestas recreativas.
- Comparen de manera grupal dos modelos de enseñanza.
- Realicen de manera individual una planificación cuatrimestral en su disciplina posible de llevar a cabo en su práctica profesional.

Contenidos:

1. Unidad 1: Reflexiones acerca del oficio docente

La didáctica. Puntos de vista sobre la enseñanza. El oficio docente. La formación.

Bibliografía

Alliaud, A. y Antelo, E. (2011) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación.*

Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor. Cap. 5.

Davini. M. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores.*

Buenos Aires, Argentina: Santillana. Cap. 1.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza.* Buenos Aires, Argentina:

Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. Cap. 1.

Jackson, Ph. (1986). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu. Cap. 6.

Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*(pp. 96-116). San Nicolás, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Materiales audiovisuales

Carballido, S. (productor) y Ávila, B. (director). *En el medio del arte/Enseñanza artística* [cinta cinematográfica]. Argentina: Canal Encuentro. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=Z8HjqzSTkkM>

Paizis-Jones, M. (productora) y Chazelle, D. (2013). *Whiplash: música y obsesión* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Sony Pictures.

2. Unidad 2: La programación

Funciones de la programación. Objetivos. Contenidos. Estrategias de enseñanza. Actividades.

Bibliografía

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana. Cap. 8.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Cap. 6.

▪ Unidad 3: Tiempo libre y recreación

Concepto de tiempo libre. Tiempo libre y formación. Pedagogía del tiempo libre. Recreación. La enseñanza artística y el desarrollo de la capacidad creativa.

Bibliografía

Pérez Sánchez, A. (2002). Tiempo, tiempo libre y recreación y su relación con la calidad de vida y el desarrollo individual. Ponencia llevada a cabo en el VII Congreso Nacional de Recreación. Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de
<http://www.redcreacion.org/documentos/congreso7/APerez.html>

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Cap. 3.

Sennent Sánchez, J. (2008) Las actividades físico-recreativas, instrumentos de intervención

socioeducativa ante la dominancia de la figura del “*winner-ganador*” entre los menores (pp.1-20). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547380.pdf>

3. **Unidad 4: Educación y trabajo**

Trabajo y empleo. La relación entre educación y trabajo. La formación profesional.

Bibliografía

Bianchetti, G. Educación y trabajo: un debate fundamental para reconquistar el valor de lo social. En Asociación Argentina de especialistas en el mundo del trabajo, *Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades*. Ponencia llevada cabo en el 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

Gallart, M. (2006). Los desafíos de la formación profesional. En Anales de la Educación Común/Tercer siglo/ año 2/número 5/ Educación y Trabajo. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, Argentina. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/15.gallart.pdf>

Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. En Anales de la Educación Común/Tercer siglo/ año 2/número 5/ Educación y trabajo. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, Argentina. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/8.riquelme.pdf>

4. **Unidad 5: La formación en oficios y disciplinas artísticas**

Relación maestro-aprendiz. El taller. Artesanos y artistas. Métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas y procedimentales.

Bibliografía

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*.

Buenos Aires, Argentina: Santillana. Cap. 6.

Pozo, I. (2005). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza editorial. Cap. 11.

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, España: Editorial Anagrama. Cap. 1, 2 y 5.

Evaluación:

1. Trabajo práctico N° 1

Será grupal (máximo cuatro integrantes) y abordará contenidos de la unidad 1.

Recursos audiovisuales:

Carballido, S. (productor) y Ávila, B. (director). *En el medio del arte/Enseñanza artística* [cinta cinematográfica]. Argentina: Canal Encuentro. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=Z8HjqzSTkkM>

Paizis-Jones, M. (productora) y Chazelle, D. (2013). *Whiplash: música y obsesión* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Sony Pictures.

Consignas

- a. Observen atentamente los dos materiales audiovisuales.
- b. Caractericen los dos modelos de enseñanza en orquestas que se observan en el documental y en el *film* identificando los rasgos de los tres enfoques que definen Fenstermacher y Soltis y los dos puntos de vista que describe Jackson.

Criterios de evaluación

La caracterización de los modelos debe ser minuciosa y detallada. Tiene que estar correctamente justificada. Se podrá llegar a distintas conclusiones siempre y cuando se argumente la postura del grupo con la bibliografía obligatoria.

Contarán con un foro a grupo total obligatorio en el que podrán compartir sus avances y realizar consultas de ser necesario. El uso del foro tiende a facilitar una retroalimentación pronta que les permita seguir avanzando en el desarrollo de sus TP realizando los ajustes necesarios.

2. Trabajo práctico N°2

Será individual y evaluará los contenidos de las unidades 2, 3, 4 y 5

Consigna

Deberán programar de manera individual un curso cuatrimestral de sus disciplinas, encuadrándolas dentro de la institución donde se desempeñan. En caso de no estar en este momento ejerciendo la docencia podrán elegir una institución, para lo cual previamente deberán recolectar información de ésta que les permita realizar un marco referencial que los enmarque.

El trabajo incluye la realización de un breve marco teórico y un apartado de justificación de sus decisiones.

Criterios de evaluación

No deberá ser un proyecto muy ambicioso sino plausible de ser llevado a la práctica en los establecimientos que trabajan o que eligieron para pensar la propuesta.

Se valorará la coherencia y consistencia del programa, que incluya todos los elementos necesarios, y la justificación teórica de la propuesta.

Contarán con un foro a grupo total obligatorio en el que podrán compartir sus avances y realizar consultas de ser necesario. El uso del foro tiende a facilitar una retroalimentación pronta que les permita seguir avanzando en el desarrollo de sus TP realizando los ajustes necesarios.

Cronograma

Semana	Unidad	Contenidos	Bibliografía	Actividad
1	Unidad 1. Reflexiones acerca del oficio docente	-La didáctica -Puntos de vista sobre la enseñanza	-DAVINI. M. (2008). <i>Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores</i> . Buenos Aires, Argentina: Santillana. Cap. 1. -FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1999). <i>Enfoques de la enseñanza</i> . Buenos Aires, Argentina: Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. Cap. 1. -JACKSON, PH. (1986). <i>Práctica de la enseñanza</i> . Amorrortu. Cap. 6.	-Foro de presentación -Consigna del TP 1 (grupal): Dos modelos de enseñanza
2	Unidad 1. Reflexiones acerca del oficio docente (cont.)	-El oficio docente -La formación	-ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2011) <i>Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación</i> . Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor. Cap. 5. -NICASTRO, S. y GRECO, M. (2009). <i>Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación</i> . San Nicolás, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. PP. 96-116.	-Realización del TP 1 (grupal): Dos modelos de enseñanza -Foro de consultas y avances del TP 1
3	Unidad 2. La	-Funciones de la programación	-DAVINI. M. (2008). <i>Métodos de enseñanza: Didáctica general para</i>	-Realización del TP 1

	programación	-Objetivos -Contenidos -Estrategias de enseñanza -Actividades	<i>maestros y profesores</i>. Buenos Aires, Argentina: Santillana. Cap. 8. -EISNER, E. (2002). <i>El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia</i>. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Cap. 6.	(grupal): Dos modelos de enseñanza -Foro de consultas y avances del TP 1
4	Unidad 3. Tiempo libre y recreación	-Concepto de tiempo libre -Tiempo libre y formación -Pedagogía del tiempo libre -Recreación -La enseñanza artística y el desarrollo de la capacidad creativa	-PÉREZ SÁNCHEZ, A. (2002). Tiempo, tiempo libre y recreación y su relación con la calidad de vida y el desarrollo individual. Ponencia llevada a cabo en el VII Congreso Nacional de Recreación. Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de http://www.redcreacion.org/documentos/congreso7/APerez.html -EISNER, E. (2016). <i>El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia</i>. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Cap. 3. -SENNENT SÁNCHEZ, J. (2008) Las actividades físico-recreativas, instrumentos de intervención socioeducativa ante la dominancia de la figura del “winner-ganador” entre los menores(pp.1-20). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547380.pdf	-Entrega del TP 1 (grupal): Dos modelos de enseñanza -Consignas del TP 2 (individual): Programación de una asignatura
5	Unidad 4. Educación y trabajo	-La relación entre educación y trabajo -La formación profesional en la actualidad	-BIANCHETTI, G. Educación y trabajo: un debate fundamental para reconquistar el valor de lo social. En Asociación Argentina de especialistas en el mundo del trabajo, <i>Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades</i>. Ponencia llevada a cabo en el 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. GALLART, M. (2006). Los desafíos de la formación profesional. En Anales de la Educación Común/Tercer siglo/ año 2/número 5/ Educación y Trabajo. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, Argentina. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/15.gallart.pdf -RIQUELME, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. En Anales de la Educación Común/Tercer siglo/ año 2/número 5/ Educación y trabajo. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación	-Realización del TP 2 (individual): Programación de una asignatura -Foro de consultas y avances del TP 2

			de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, Argentina. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/8.riquelme.pdf	
6	Unidad 5. La formación en oficios y disciplinas artísticas	-Relación maestro-aprendiz -El taller -Artesanos y artistas	SENNET, R. (2009). <i>El artesano</i> . Barcelona, España: Editorial Anagrama. Cap. 1, 2 y 5.	-Realización del TP 2 (individual): Programación de una asignatura -Foro de consultas y avances del TP 2
7	Unidad 5. La formación en oficios y disciplinas artísticas	-Métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas y procedimentales	DAVINI, M. (2008). <i>Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores</i> . Buenos Aires, Argentina: Santillana. Cap. 6. POZO, I. (2005). <i>Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje</i> . Madrid, España: Alianza editorial. Cap. 11.	-Realización del TP 2 (individual): Programación de una asignatura -Foro de consultas y avances del TP 2
8		Cierre del curso		Entrega y foro de exposición del TP 2 (individual): Programación de una asignatura
9				-Entrega de las notas del TP 2 -Foro de consultas sobre el examen final
10				Examen final