



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
Profesorado de Inglés
Año 2015



AUTORIDADES PROVINCIA DE RIO NEGRO

GOBERNADOR

Alberto WERETILNECK

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Mónica Esther SILVA

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Juan Carlos URIARTE

DIRECTORA DE PLANEAMIENTO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

EQUIPO JURISDICCIONAL

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

Nadia MORONI

Soledad FERNÁNDEZ

Lucía BARBAGALLO

Mileva HONCHARUK

Edición

Anahí ALDER

Diseño y Diagramación

Paula TORTAROLO

EQUIPO INSTITUCIONAL

Directora: Prof. Elsa Roig de Le Chevalier de la Sauzaye

Aporte Curricular del campo disciplinar:

Mgter. Graciela Inés Manzur Busleimán

Prof. Cecilia A. Zemborian

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	Pág.5
CAPÍTULO 1. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	Pág.6
1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.	Pág.6
1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.	Pág.8
CAPÍTULO 2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.	Pág.10
2.1 Acerca de la Lengua Inglesa y su finalidad en la Formación Docente	Pág.10
2.2 Fundamentos del Profesorado de Inglés	Pág.11
2.3 Objetivos de la Carrera	Pág.12
2.4 Los Sujetos de la Formación	Pág.13
2.5 Perfil del Egresado	Pág.13
2.6 Denominación de la Carrera	Pág.14
2.7 Denominación del Título	Pág.14
2.8 Duración de la Carrera en años académicos	Pág.14
2.9 Carga horaria de la carrera	Pág.14
2.10 Condiciones de ingreso	Pág.14
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR.	Pág.16
3.1 Acerca de la Sociedad	Pág.16
3.2 Acerca de la Educación	Pág.17
3.3 Acerca del Sujeto	Pág.17
3.4 Acerca del Conocimiento	Pág.19
3.5 Acerca del Currículum	Pág.20
3.6 Acerca de la Enseñanza	Pág.21
3.7 Acerca del Aprendizaje	Pág.23
3.8 Consideraciones Metodológicas	Pág.24
3.9 Acerca de la Evaluación	Pág.25
CAPÍTULO 4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Pág.27
4.1 Definición y caracterización de los Campos de la Formación.	Pág.27
4.2 Carga horaria por Campo	Pág.28
4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta	Pág.28
CAPÍTULO 5. ESTRUCTURA CURRICULAR	Pág.30
5.1 Mapa Curricular	Pág.30
5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año y régimen de cursada	Pág.31
CAPÍTULO 6. UNIDADES CURRICULARES	Pág.32
6.1 Presentación de las Unidades Curriculares. Componentes Básicos	Pág.32
6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Pág.33
6.2.1 PRIMER AÑO	Pág.33
6.2.1.1 Alfabetización Académica	Pág.33
6.2.1.2 Antropología	Pág.34
6.2.1.3 Filosofía	Pág.36
6.2.1.4 Pedagogía	Pág.37

6.2.2 SEGUNDO AÑO	Pág.39
6.2.2.1 Didáctica General	Pág.39
6.2.2.2 Psicología Educacional	Pág.41
6.2.2.3 Sociología de la Educación	Pág.42
6.2.3 TERCER AÑO	Pág.44
6.2.3.1 Historia de la Educación Argentina	Pág.44
6.2.3.2 Educación y Tic	Pág.45
6.2.4 CUARTO AÑO	Pág.47
6.2.4.1 Política Educativa y Legislación	Pág.47
6.2.4.2 Educación Sexual Integral	Pág.49
6.3 CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Pág.50
6.3.1 PRIMER AÑO	Pág.50
6.3.1.1 Lengua Inglesa I	Pág.50
6.3.1.2 Gramática	Pág.51
6.3.1.3 Fonética y Fonología I	Pág.53
6.3.2 SEGUNDO AÑO	Pág.55
6.3.2.1 Lengua Inglesa II	Pág.55
6.3.2.2 Fonética y Fonología II	Pág.58
6.3.2.3 Didáctica Específica para el Nivel Inicial	Pág.60
6.3.2.4 Literatura en Lengua Inglesa I	Pág.62
6.3.2.5 Introducción a la Lingüística	Pág.63
6.3.3 TERCER AÑO	Pág.65
6.3.3.1 Lengua Inglesa III	Pág.65
6.3.3.2 Didáctica Específica para el Nivel Primario	Pág.67
6.3.3.3 Literatura en Lengua Inglesa II	Pág.68
6.3.3.4 Análisis del Discurso	Pág.70
6.3.4 CUARTO AÑO	Pág.72
6.3.4.1 Lengua Inglesa IV	Pág.72
6.3.4.2 Didáctica Específica para el Nivel Secundario	Pág.73
6.3.4.3 Literatura en Lengua Inglesa III	Pág.74
6.3.4.4 Inglés para Propósitos Específicos	Pág.75
6.3.4.5 Inglés para Lenguajes Artísticos	Pág.77
6.4 CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	Pág.78
6.4.1 Práctica Docente I PRIMER AÑO	Pág.80
6.4.2 Práctica Docente II SEGUNDO AÑO	Pág.82
6.4.3 Práctica Docente III TERCER AÑO	Pág.84
6.4.4 Práctica Docente y Residencia Pedagógica IV CUARTO AÑO	Pág.86

PRESENTACIÓN

El presente texto curricular explicita el marco sociopolítico y pedagógico que orienta el desarrollo del Diseño Curricular del Profesorado de Inglés de la Provincia de Río Negro.

Este Diseño se enmarca en los principios, derechos y garantías de la Ley de Educación Nacional N°26.206 del año 2006, los Lineamientos Curriculares Nacionales vigentes a partir de la sanción de dicha Ley y en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

La Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4.819 del año 2012 expresa en sus fines y principios “Formar en los distintos campos del conocimiento, para el desarrollo de capacidades y habilidades que se orienten a la construcción de un modelo productivo sustentable” (Capítulo II, Artículo 10°, inciso h) como así también garantizar la formación inicial y permanente de los docentes, su actualización pedagógica y disciplinaria a cargo del Estado, de modo de contribuir a afianzar en las escuelas una enseñanza que alimente la imaginación, el juego, la investigación y el trabajo como ejes articuladores de los aprendizajes”, (Capítulo II, Artículo 10°, inciso n).

El Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Inglés, desde una visión de la educación como derecho social y bien público plantea desde acciones estratégicas de la Política Educativa Provincial una formación profesional acorde a estos principios y objetivos. De este modo es responsabilidad del Profesorado pensar en articular las acciones tendientes a formar docentes acordes a las exigencias contextuales e institucionales en las que se insertarán.

En el proceso de construcción se tomaron aportes de Diseños Curriculares de otras Jurisdicciones y la versión preliminar presentada por la Prof. Elsa Roig de Le Chevalier de la Sauzaye de Río Negro.

Agradecemos especialmente en el proceso de construcción del presente Diseño Curricular Jurisdiccional el apoyo y acompañamiento de la Directora Nacional de Formación e Investigación: Lic. Andrea Molinari, la Coordinadora Nacional de Desarrollo Curricular: Lic. María Cristina Hisse y a la Lic. Herminia Angela Ferrata y equipo.

CAPÍTULO I.

1. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.

Entender el proceso de la formación docente en Río Negro implica poder situar con cierta precisión el mismo en las coordenadas geográficas e históricas tanto de nuestra provincia como del país.

Mediante la Ley N° 14.408 el Congreso de la Nación declara Provincia de la República Argentina a Río Negro en el año 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional". En 1957, se sanciona la Primera Constitución Provincial y en 1961 se dictó la primera Ley Orgánica de Educación Provincial bajo el N°227.

Hasta mediados de la década de 1980 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro del marco organizativo del Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución N° 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Estos eran los existentes, su localización y el año de su creación.¹

- Instituto de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968)
- Instituto de Formación Docente de General Roca (1974)
- Instituto de Formación Docente de Villa Regina (1975)
- Instituto de Formación Docente de Bariloche (1975)
- Instituto de Formación Docente de Río Colorado(1975)
- Instituto de Formación Docente de El Bolsón (1980, en la órbita nacional y de gestión privada, fue transferido a gestión estatal provincial en 1987)
- Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (1980)
- Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982)

Luego de los sucesivos gobiernos de facto a nivel nacional -que tienen su correlato en Río Negro- en 1983 se recuperan las formas democráticas del Estado iniciándose así, tanto en el ámbito nacional como en el provincial un proceso de múltiples cambios, en algunos casos sustanciales y en otros meramente formales.

La sociedad Argentina vive un paso tumultuoso de restauración de los principios constitucionales, de denuncia y repudio a todas las manifestaciones de autoritarismo, con un eje "potente" en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contrastación de sus valores y la instalación de prácticas participativas.

El sistema educativo nacional y el rionegrino en particular no fueron ajenos a este "espíritu de la época" que, de uno u otro modo, atraviesa y modifica todos sus niveles. La educación es percibida como ámbito apropiado para democratizar la sociedad y como uno de los pilares del cambio social.

¹ Observación: Con posterioridad se crea el Instituto de Formación Docente de Catriel (1989) y el Instituto de Formación Docente de Ingeniero Jacobacci (1991) los cuales fueron cerrados durante los '90.

En términos generales podríamos caracterizar este proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela “tradicional”², y la nueva forma de entender la relación educación/contexto socioeconómico, la recuperación de la función política de la educación, el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría, y la concepción reflexiva –no prescripta– de la función del docente que se transforma así en actor fundamental en el proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora. La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo.

Esto se evidencia no sólo a nivel del discurso político sino que toma cuerpo en la normativa que necesariamente impacta en los diferentes niveles del sistema educativo y sus instituciones. La provincia de Río Negro tiene una valiosa trayectoria en la formación docente para los niveles inicial y primario, generada en especial desde el proceso de reforma iniciado en los años 1987/88, que implicó la formulación del Diseño Curricular para la formación docente en los niveles antes mencionados y la concreción de una organización institucional para los Institutos de Formación Docente coherente con aquella propuesta curricular.

Estas transformaciones se objetivaron en un marco legal adecuado -con la Ley Provincial F N° 2288 del año 1988 que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente-; ratificada por la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 2.444 del año 1991, referido al gobierno colegiado y al régimen laboral docente. Asimismo, en su Artículo 8°, otorga al docente un lugar protagónico en el diseño y desarrollo de las políticas educativas provinciales enunciándolo de esta manera: “intervenir activamente en la planificación, gestión, supervisión, y evaluación del proceso educativo y en el funcionamiento, organización y gobierno del servicio o establecimiento educativo en el que se desempeñen, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa” y en relación a su formación “perfeccionarse en forma permanente, participando en sistemas de actualización y de capacitación que posibiliten el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que protagonizarán”.

La Ley Provincial F N° 2288 brindó un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad de los cambios, considerando distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y administrativa. Esto generó en los Institutos un discurso político-pedagógico en torno a la participación democrática en la toma de decisiones a través de la representatividad de los claustros; la finalidad social de las Instituciones de Nivel Superior; el lugar del futuro docente, de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje; una organización institucional y curricular diferente; así como condiciones laborales específicas de ingreso y permanencia en el Nivel.

El gobierno de cada Instituto, a partir de la aprobación de esta Ley, está conformado y elegido por docentes, egresados y estudiantes de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, constituyendo, de esta manera, el Consejo Directivo.

En cuanto a la organización académica, también es destacable la conformación de la estructura curricular por áreas constituidas por contenidos afines y la creación de departamentos que coordinan las tareas de investigación-extensión y capacitación.

² Preeminencia de la función reproductora de la educación, estructuras organizacionales centralizadas, relaciones jerarquizadas con sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas.

Los Institutos rionegrinos de gestión estatal cumplen desde la implementación de la Ley Provincial F N° 2288 las funciones de **Formación Inicial** en los Profesorados de Educación Primaria (S. C. Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca y El Bolsón); Profesorado en Educación Inicial (San Carlos de Bariloche y El Bolsón) y Profesorado de Educación Física (Viedma). También se incorporan nuevas propuestas formativas destinadas a otros niveles del sistema educativo y modalidades tales como: Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual (Villa Regina y S. C. de Bariloche), Profesorado de Educación Secundaria en Historia (Luis Beltrán y El Bolsón), Profesorado de Educación Secundaria en Geografía (Luis Beltrán), Profesorados de Educación Secundaria en Matemática, Física y Química (Gral. Roca), Profesorado de Educación Secundaria en Biología (San Antonio Oeste), Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Villa Regina). Se crean Anexos para la formación docente de primaria en Río Colorado y Los Menucos, nuevas instituciones formadoras en lugares estratégicos regionales tales como el IFDC en Sierra Grande con el Profesorado de Nivel inicial y en Río Colorado el Profesorado de Teatro, Geografía, Matemática y Lengua y Literatura.

Otra de las funciones enmarcadas en la Ley Provincial F N° 2.288 se refiere a la **Formación Permanente**, con acciones desarrolladas desde cada Instituto en su zona de influencia a través de propuestas de acompañamiento, actualización pedagógica didáctica, disciplinar y/o referida a problemáticas de la práctica institucional y/o áulica; como así también la implementación de políticas provinciales y nacionales de propuestas de formación permanente definidas como relevantes.

La función de **Investigación** junto a la formación inicial y la formación permanente deben entenderse en su relación y vinculación dialéctica promoviendo prácticas investigativas que posibiliten la revisión y la evaluación continua de las acciones en las dos funciones. En cuanto a la **Extensión** a la comunidad los Institutos se constituyen en espacios de encuentro cultural, social y político donde distintos actores (vecinos/as, profesores/as, maestros/as, estudiantes, referentes de la comunidad) participan en la evaluación y propuestas de acciones de interés comunitario. Las mencionadas funciones forman parte de la historia de los Institutos de Formación Docente y se reconoce en ellas características identitarias constitutivas de la Educación Superior.

Las acciones vinculadas a la Formación Inicial, Investigación y la Extensión a la comunidad se fortalecen y amplían conservando los sentidos como prácticas institucionales construidas durante estos veinticinco años. La actual Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819—enmarcada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206— reafirma las funciones desarrolladas por los Institutos en Formación Inicial, Formación Permanente, Investigación, Extensión; inscribiéndose en el reconocimiento del derecho social a la educación, fijando los pilares de su organización académica e institucional sobre los principios de democratización, igualdad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo.

1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.

El proceso de elaboración de este Diseño Curricular surge de la necesidad de ajustarse a los nuevos marcos normativos vigentes a nivel nacional a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

El Estado Nacional y las Provincias han ido construyendo una serie de consensos a través de resoluciones, documentos y recomendaciones que son las que posibilitan la transformación y orientan su concreción e implementación. Podemos especificar los siguientes:

- Res. CFE N° 24/07. "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente.
- Res CFE N° 30/07 "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina".
- Res. CFE N° 74/08 "Titulaciones para las carreras de formación Docente".
- Res. MEN N° 1588/12 "Requisitos y procedimientos para la validez nacional de títulos".
- Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08"
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones Curriculares.
- Documentos de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Artículo 76°); organismo que regula la formación docente en todo el territorio nacional, y que tiene como función principal el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua, otorgando unidad, organización y sistematización a los institutos de formación docente del país, implica un trabajo conjunto entre el nivel central y las distintas jurisdicciones (Resolución N° 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Consejo Federal de Educación).

Así, la tarea de los Institutos de Formación Docente Continua consiste en "preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as", tal como lo establece la Ley de Educación Nacional en su Artículo 71° y cuyas funciones establecidas por Resolución del Consejo Federal de Educación 30/07: "Formación inicial; Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas".

CAPÍTULO II.

2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.

La formación docente está vinculada a proyectos históricos y socio-políticos con prácticas que dan sentido a una sociedad inclusiva y que recupera el sentido profundo de la enseñanza en diferentes contextos; focalizando en el compromiso político de la intervención. La Ley de Educación Nacional N° 26.206, artículo 71); expresa: “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as”.

Considerar la formación docente inicial como la configuración de marcos referenciales que posibiliten los pilares para la construcción dialógica de una formación que incorpore dimensiones filosófica/político/pedagógica de la Educación. Las finalidades de la formación docente inicial se orientan a la construcción de un proyecto de acción compartido que promueva una sólida formación en el oficio de enseñar. Formar profesionales capaces de transmitir la herencia cultural, los conocimientos y valores para una formación integral en las nuevas generaciones.

La transmisión y producción de conocimiento se constituye en el eje de sentido de la profesión docente, de este modo la enseñanza como acción compleja de intervención requiere del aprendizaje de capacidades/competencias docentes enmarcadas en una concepción de la formación como práctica social transformadora, basada en perfiles democráticos y que sostiene en el conocimiento el modo de comprender para transformar.

La formación docente inicial requiere de un proceso de construcción personal y colectivo acerca de las especificidades de la profesión. Los procesos formativos tienen lugar a través de la mediación con otros sujetos, las instituciones, el conocimiento, las huellas que marcaron las historias escolares de los sujetos de la formación, se inscribe así en una historia individual y grupal que está atravesada por múltiples determinaciones: personales, institucionales, generacionales, societales, culturales.

2.1 Acerca de la Lengua Inglesa y su finalidad en la Formación Docente.

El conocimiento de lenguas extranjeras como instrumento de acceso a los diversos productos socio-culturales, científicos y tecnológicos es un requisito indispensable para un mejor desempeño en el mundo interactivo y multicultural de la actualidad.

El proceso de formación docente adquiere su totalidad con el saber sobre la enseñanza y el aprendizaje. Formar al profesor de inglés requiere no sólo propiciar el desarrollo de la competencia lingüística, objeto de su enseñanza sino también comprender la relevancia cultural de su aprendizaje en los contextos de producción.

La docencia como “práctica de mediación cultural reflexiva y crítica”, supone una formación inicial que apunte a fortalecer a los futuros docentes en estos aspectos a través de la inclusión de espacios dentro de la formación general.

La docencia como “trabajo profesional institucionalizado” invita a una formación que apunte a la autonomía, a la construcción de una autoridad intelectual basada en la formación académica y en valores mediados socialmente.

2.2 Fundamentos del Profesorado de Inglés

“No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con las concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías.”

Paulo Freire.

La Ley de Educación Nacional pone el énfasis en la necesidad de jerarquizar y revalorizar la Formación Docente como factor clave del mejoramiento de la calidad educativa. Para ello, es necesario desde nuestro lugar, en pos de lograr ese objetivo, trabajar en la construcción de competencias, conocimientos y saberes necesarios para el desempeño de esta profesión y específicamente en la enseñanza del inglés en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Nuestro fin de contribuir en la elaboración de un proyecto de educación a largo plazo en el que la enseñanza de lenguas, en todos los niveles de escolarización, sea el medio para comprender el mundo en el que vivimos y construimos:

Enseñar, aprender, y evaluarlo logros competenciales en una lengua es algo más que emprender una acción didáctica. Es actuar sobre la dimensión lingüística y cultural de alguien, trabajar con lenguaje. Y el lenguaje es el lugar donde se definen y toman cuerpo las diferentes formas de desarrollo personal y de organización social de los individuos, el espacio donde se construye, con sus consecuencias sociales y políticas, nuestra identidad (Vez, 2006: 23)³.

La propuesta de formación docente inicial exige un fuerte compromiso en “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as”, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional N°26.206.

Por ello, es importante que los estudiantes, futuros/as docentes, comprendan la importancia de su trabajo como educadores/as en la mejora de la calidad de la enseñanza de inglés en todos los niveles de nuestras escuelas, especialmente en las públicas de carácter estatal, pues es ahí donde se encuentran niños, niñas y jóvenes cuya oportunidad de aprender esta lengua tal vez sea sólo la que le brinda la escuela. En este sentido rescatamos de la Ley Orgánica de Educación⁴ al considerar en su Art.Nº4 “La educación es prioritaria para el Estado Provincial por cuanto configura una práctica social, política, cultural y pedagógica que debe contribuir a la democratización de la cultura y a la construcción de una sociedad más justa y solidaria, con el objeto de desterrar las desigualdades de origen, respetar los derechos humanos, la

³ Vez, José M. (2006), Lengua e Interculturalidad: Una visión crítica. En J. Ibáñez, E. Sanz y Nieves Goicoechea (eds.), *La Interculturalidad y el Aprendizaje de las Lenguas en el Espacio Europeo*, Universidad de Burgos, pp.1-26, Burgos.

⁴ Ministerio de Educación y Derechos Humanos (2012) Ley Orgánica de Educación N° 4.819, Gobierno de Río Negro.

diversidad cultural, las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico sustentable y la justicia social de la provincia”.

La propuesta de formación docente contempla un proceso de adquisición de competencias y conocimientos en orden de lo lingüístico, didáctico, pedagógico, epistemológico, adecuado a la formación que el mundo de hoy exige, apuntando a un estilo de enseñanza creativa e innovadora. Las lenguas se actualizan en un contexto, no sólo textual sino también etnográfico, el cual debe estar presente didácticamente en el aula. En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras esto implica que el alumno futuro docente no debe únicamente desarrollar competencias que le permitan enseñar la lengua, sino también competencias que lo guíen hacia el desarrollo de su conciencia lingüística crítica. Esto implica aprehender aspectos tanto cognitivos, como sociales y culturales tendientes a la comprensión de la lengua extranjera y su influencia en diferentes contextos.

Al estudio de los contenidos de lenguas extranjeras específicos, y de manera integrada con él, el futuro docente articulará los aspectos epistemológicos, socioculturales y pedagógicos, que orientan su acción de enseñar, estableciendo conexiones entre los contenidos de los diferentes campos de la formación docente: General, Específico y de la Práctica. El mundo de hoy y nuestra propia trayectoria en la formación de docentes, especialmente en la enseñanza del inglés, nos exige mirar y visitar los procesos formativos, donde el actual contexto social y cultural nos indica que concentrarse sólo en el dominio de la disciplina no es suficiente. Los/as docentes necesitamos entendernos en relación con la sociedad, con los cambios a nivel local, regional y global, de manera de poder comprender la complejidad del mundo de hoy y prepararnos para afrontar el desafío de formar una comunidad académica capaz de participar críticamente en nuevos escenarios pedagógicos y sociales. Esta comunidad debe construir modelos que interpreten y respondan a los cambios producidos en la comunicación, intersubjetividad, construcción de la realidad y en la organización e intercambio del conocimiento.

El desafío está en lograr que los estudiantes desarrollen una actitud activa y comprometida construyendo marcos que le permitan revisar sus propios procesos de aprendizaje, pues mundo de hoy requiere autonomía de aprendizaje para manejar los tiempos, lugares y ritmos.

2.3 Objetivos de la carrera

Se pretende generar capacidades de intervención activa en la comunidad y particularmente en la comunidad educativa propiciando la democratización de la cultura. De esta manera, se propone:

- Generar espacios que aborden las distintas dimensiones que se ponen en juego a la hora de enseñar como son la epistemológica, socio-política, histórica-cultural, pedagógica, disciplinaria y metodológica para poder desempeñarse en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.
- Articular los diferentes campos de la formación a los fines de dar sustento a la práctica docente y pedagógica. Práctica que se construye a partir de los conocimientos a transmitir, las estrategias para ponerlos a disposición de los estudiantes teniendo en cuenta la diversidad y particularidad de los diferentes contextos en la que se desarrolla.
- Articular las disciplinas que corresponden a cada año, las que serán complejizadas, ampliadas, y resignificadas en los años sucesivos.
- Proponer espacios curriculares de prácticas docentes y pedagógicas desde el inicio de la carrera docente.

- Posibilitar y dar sustento a la trayectoria formativa de los estudiantes en tanto futuros/as docentes.

2.4 Los Sujetos de la Formación

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los jóvenes y adultos que acceden al nivel superior como sujetos portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares. Sujetos capaces de aprender acerca del campo de conocimientos para el que se forman de un modo crítico y sistemático desde la comprensión de los fundamentos epistemológicos y didácticos de ese objeto de estudio como así también de los propios procesos subjetivos aprendidos acerca del conocimiento a enseñar. Experiencias formativas diseñadas como espacios de encuentros con pares y adultos en las que el debate y la reflexión compartida acerca de las acciones y toma de decisiones curriculares se constituyan en procesos que promuevan prácticas institucionales transformadoras, positivos vínculos con el conocimiento y con los sujetos que participan en esa práctica.

La formación docente debe estar abierta a los requerimientos contextuales de la época, la permanente actualización del conocimiento, la implementación de nuevas y diversas estrategias metodológicas, y la evaluación continua con propuestas que promuevan mejores condiciones de aprendizajes para los estudiantes.

2.5 Perfil del Egresado

El/la Profesor/a de Inglés es un/a docente con sólida formación teórica, metodológica y pedagógica en la disciplina, que lo habilita a ejercer la docencia en la Educación obligatoria del Sistema Educativo Nacional:

- Puede planificar actividades y coordinar equipos relacionados con la enseñanza del inglés, así como participar en equipos interdisciplinarios de enseñanza de las lenguas y con apertura a otras disciplinas.
- Es capaz de desarrollar la tarea de enseñanza entendiéndola como una práctica social situada y multidimensionalmente configurada, que trascienda el ámbito áulico para reconocerse en un marco institucional.
- Posee apertura para realizar la selección y organización de los contenidos de enseñanza teniendo en cuenta su carácter provisional, multidimensional y complejo, atravesado por concepciones e intereses.
- Puede proponer situaciones de enseñanza destacando las posibilidades del trabajo colaborativo y cooperativo, integrando variados recursos, especialmente los que aportan las tecnologías de la comunicación y la informática
- Integra la teoría y praxis de la tarea docente y posee formación que le permite realizar un análisis crítico de las herramientas conceptuales que subyacen a la práctica docente.
- Posee apertura para comprometerse con la democratización del conocimiento interpelando las relaciones de saber/poder/identidad y promueve que las nociones de igualdad, inclusión, diferencia, entre otras, se constituyan en un interrogante a la hora de enseñar.

- Posee compromiso con la actividad de enseñar, reconociendo que la construcción y transmisión del conocimiento tiene una función política y social en la comprensión de la realidad social/natural.
- Posee capacidad para la formación permanente y la innovación pedagógica, atento a la provisionalidad del conocimiento producido y la ubicuidad de la enseñanza.

2.6 Denominación de la Carrera.

Profesorado de Inglés.

2.7 Denominación del Título

La denominación del título, atendiendo a la normativa vigente⁵, es:

Profesor/a de Inglés

2.8 Duración de la Carrera en Años Académicos

4 (cuatro) años.

2.9 Carga Horaria total de la Carrera incluyendo los Espacios de Definición Institucional.

2972 horas reloj

2.10 Condiciones de Ingreso

Teniendo en cuenta el Reglamento Académico Marco de la Jurisdicción, Resolución N° 4077/14, en el mismo se establecen las siguientes condiciones:

Artículo 5°: Ingreso.- A las instituciones de Educación Superior dependientes de la Provincia de Río Negro se ingresa de manera directa, atendiendo a la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Artículo 6°: Inscripción.- Para inscribirse en una institución de Educación Superior es necesario presentar la siguiente documentación:

- a. Solicitud de inscripción.
- b. Constancia de estudios secundarios completos, acreditados con la presentación del título en original y copia, o constancia de título en trámite o constancia de finalización de cursado del secundario con materias adeudadas.
- c. Fotocopia autenticada del documento de identidad (datos de identificación y domicilio).
- d. Partida de Nacimiento actualizada, original y copia autenticada.
- e. CUIL.

Esta documentación debe obrar en el legajo de cada estudiante al comenzar el ciclo lectivo. Por Secretaría de Estudiantes se realiza la carga de ingresantes en el sistema SAGE-LUA o

⁵ Res. CFE 74/08 "Titulaciones para las carreras de formación Docente". Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08".

sistema de administración de estudiantes equivalente, y se mantendrá actualizada la información respecto a su condición de regularidad y rendimiento académico.

CAPÍTULO III.

3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR

3.1 Acerca de Sociedad

Pensar la sociedad actual supone el reconocimiento de calificativos vinculados a: cambio, incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, conflictos y nuevas reconfiguraciones, todas categorías que nos permiten leer la realidad social desde nuestro tiempo.

En las últimas décadas la sociedad ha atravesado profundas transformaciones, vinculadas a cambios en el orden global y sus múltiples manifestaciones locales: la articulación entre Estado, mercado y sociedad; la estructura económica; el mundo del trabajo; la cultura y la tecnología; las identidades; los marcos referenciales de los actores. Tales procesos impactan en las configuraciones de la sociedad, la dinámica social y las prácticas de los sujetos.

Entendemos a la sociedad como construcción humana e histórica constituida por sujetos que se relacionan desde diferentes posiciones y disputan sentidos y significados en este proceso que conforma la realidad social. En tal sentido la realidad social es la configuración de una totalidad, compleja, conflictiva, vinculada a los procesos históricos.

Guillermina Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que "(...) la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida".⁶

En este mundo globalizado, reconocemos las contradicciones existentes entre sujetos, grupos sociales, naciones; en tanto que la globalización representa fenómenos de contacto y difusión acelerados de productos económicos y culturales como así también intentos homogeneizadores de determinados actores sociales con poder y recursos que se encuentran territorialmente localizados y responden a determinadas identidades nacionales y/o lealtades económicas sectoriales imposibles de ignorar aun cuando se compartan espacios transnacionales y disputas de distintos movimientos políticos sociales por conservar su identidad y particularidad.

Robert Castel en "*La metamorfosis de la cuestión social*" da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial⁷ y del entramado institucional o marco normativo que la caracterizaba, con fuerte impacto en las subjetividades contemporáneas. Zygmunt Bauman llama a esta nueva etapa "*modernidad líquida*" para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó "*tiempos sólidos*" y los actuales "*tiempos líquidos*" o flexibles en que predomina la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del Estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, "*en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están "determinadas" y no resultan "autoevidentes"*"; al contrario: hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. Es por ello

⁶ Tiramonti, G. (2007), *La escuela, de la modernidad a la globalización*, Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP.

⁷ Castel, R. (1995), *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.

que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen sobre los hombros del individuo.⁸

3.2 Acerca de la Educación

La educación es un proceso histórico, político y social, necesario y fundamental, a través del cual una determinada sociedad produce y distribuye saberes para la producción y la reproducción social y cultural.

En ese sentido “la educación es una práctica social y es una acción. Es una *práctica*, porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social*, porque no es posible pensar la vida humana sin educación” (Gvirtz y otros, 2007: 21).

Pensar la educación en clave histórica y política es considerar también su relación con el *poder*, dado que ella misma es quien, mediante prácticas, rituales y conocimientos forma para la vida en sociedad.

En este sentido, educar es “incidir en los pensamientos y en las conductas de distintos modos”⁹ (Gvirtz y otros, 2007:18).

De esta manera, la educación en tanto proceso socio político históricamente situado, se constituye como un proceso social y cultural que va más allá de la “escolarización” que realiza la escuela ya que responde a lo que cada sociedad o colectivo social considera como saberes o habilidades valiosas y relevantes – legitimadas socialmente - para seguir transmitiendo entre sus miembros. Desde este lugar se plantea el sentido contextualizado desde lo histórico y lo social, desde lo individual y lo colectivo. Entendiendo que la educación es más amplia que la escolarización.

En tal sentido, la escuela, en tanto institución social regulada por el Estado se posiciona como aquella que recorta contenidos considerados significativos socialmente para transmitirlos formando así a las generaciones venideras.

Se puede entonces decir que en tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación en términos generales y la escuela, en términos específicos, tiene por función regular la posibilidad de integración y participación activa de las nuevas generaciones, asegurando así mismo la identidad y la continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y relaciones sociales fundamentales.

Esta transmisión da lugar al cambio, en este dinámico proceso no todos los elementos transferidos resultan aceptados previamente. Existe la posibilidad de reinterpretación, negociaciones y resistencias, generándose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que permiten eventuales transformaciones. En este sentido se puede comprender a la educación como un campo fértil de transformación y cambios sociales.

3.3 Acerca del Sujeto

Para que un sujeto advenga en tal es necesario la presencia y el contacto con el Otro; esto es: con el mundo simbólico y el mundo social, puesto que el sujeto se constituye a partir de la base material biológica que es condición necesaria pero no suficiente para que el proceso de constitución subjetiva se realice.

⁸ Bauman, Z. (2002), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

⁹ Gvirtz, Silvina; Grinberg, Silvia; Abregú Victoria (2007): *La educación ayer, hoy y mañana*. El ABC de la Pedagogía. Aique Educación. Buenos Aires

El sujeto puede constituirse sólo cuando lo social se inscribe en él, a la vez que él se inscribe en lo social. Se instituye cuando organiza sus experiencias, atribuye significados al mundo y tiene un campo de decisiones que tomar, decisiones que no siempre son racionales y conscientes¹⁰. El sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder.

Los sujetos, por lo tanto, se construyen en las experiencias vividas, entre ellas, la escolar.

“La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni se aprenden en otras instituciones (...)”¹¹

Así, la escuela por medio de sus dispositivos pedagógicos no solo media y construye una experiencia del mundo exterior sino que también lo hace con la experiencia que tienen los estudiantes de sí mismos y de los Otros como sujetos. En el proceso de la experiencia de sí, del sujeto mismo, está presente una relación de alteridad.

La experiencia de sí es la que constituye al sujeto y la relación de alteridad es condición necesaria y fundante de la vigencia de los derechos humanos y, en consecuencia, de la formación ciudadana. El reconocimiento del Otro como legítimo Otro se sostiene en el principio de igualdad de los sujetos, concebidos como sujetos de posibilidad y derechos, desde una lógica que articula las diferencias con un proyecto escolar y social verdaderamente emancipador.

En tal sentido no podemos soslayar que “el sujeto se establece en las relaciones de producción materiales y simbólicas y se va constituyendo en el proceso de socialización histórica, que ocupa todo su trayecto vital”¹²; dicho proceso de constitución subjetiva supone además la confluencia de la memoria, la práctica social, el pensamiento utópico y las representaciones sociales que producen los sujetos desde su conciencia y su cultura. El sujeto escolar es un sujeto social e históricamente situado.

Desde una perspectiva dialéctica se plantea la exigencia de pensar la realidad y los sujetos no sólo como producto sociohistórico sino fundamentalmente como procesos de construcción actual en tanto reconocemos que, si bien, el sujeto se produce en relación con las estructuras, no depende totalmente de ellas. La estructura no tiene una eficacia completa en tanto nunca pueden abarcar la totalidad de las posibilidades. De allí que la comprensión de los sujetos no se puede reducir al plano de sus determinaciones estructurales, pues “el hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico”¹³

Es precisamente en la subjetividad y en los sujetos donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurantes de la vida social -sean estos económicos, políticos, sociales o culturales-, como los procesos constructivos de la vida social; es a través de ellos que se articulan y que podemos comprender las dinámicas reproductivas y productivas de la sociedad, ya que ellos son el espacio donde se desenvuelve la dialéctica de lo dado y lo dándose, del pasado/presente, del presente/futuro y de lo micro y lo macro social.

El sujeto que se forma para ser docente no puede ser comprendido al margen de los discursos y las prácticas que constituyen la formación docente. La formación tiene su fundamento en la subjetividad y la subjetividad es el devenir siempre abierto a procesos de subjetivación.

¹⁰ Caruso, M. y Dussel, I. (1998), *De Sarmiento a los Simpsons, Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.

¹¹ Ministerio de Educación (2008), *Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario*, Río Negro.

¹² Ministerio de Educación (2008), *Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria*, Río Negro.

¹³ Zemelman, H. (1987), *Conocimiento y sujetos sociales*, México, Colegio de México.

En este sentido concebimos al sujeto como sujeto condicionado por múltiples dimensiones de lo social que inciden en la constitución de su subjetividad, pero nunca como sujeto determinado, en tanto reconocemos la praxis como la esfera del ser humano que revela al sujeto como ser onto-creador, ser que crea la realidad humana-social.

El sujeto es un ser de la praxis y, desde su praxis, es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones; es decir, puede construir realidad conforme a otros nuevos intereses e intencionalidades.

3.4 Acerca del Conocimiento

El conocimiento es resultado de una actividad específicamente humana. La capacidad de conocer está inscrita en el potencial biológico de nuestra especie y la posibilidad de su desarrollo estriba en las herramientas conceptuales que provee la cultura y en la posibilidad de aplicarlas para la comprensión del mundo.¹⁴

Desde la Fenomenología¹⁵ podemos afirmar que el conocimiento es producto de la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer.

La relación entre los dos miembros es a la vez una correlación. El sujeto sólo es sujeto para un objeto y el objeto sólo es objeto de conocimiento para un sujeto. Ambos sólo son lo que son en cuanto son para el otro. Pero esta correlación no es reversible. Ser sujeto es algo completamente distinto que ser objeto. La función del sujeto consiste en aprehender el objeto, la del objeto en ser aprehensible y aprehendido por el sujeto.

“El conocimiento puede definirse, por ende, como una determinación del sujeto por el objeto. Pero lo determinado no es el sujeto pura y simplemente, sino tan sólo la imagen del objeto en él. Esta imagen es objetiva, en cuanto que lleva en sí los rasgos del objeto. Siendo distinta del objeto, se halla en cierto modo entre el sujeto y el objeto. Constituye el instrumento mediante el cual la conciencia cognoscente aprehende su objeto”.¹⁶

El conocimiento científico es una forma de interpretar la realidad que aparece en la modernidad, tomando el lugar de “*conocimiento universal*”. Se opone a todo tipo de dogmatismos y requiere de ciertas condiciones en lo relativo a la validez de sus postulados, los que deben ser obtenidos a través de la reflexión y la contrastación empírica, expresados mediante razonamientos lógicos y estar referidos a objetos que intencionalmente quieren ser conocidos.¹⁷

La definición que se hace del conocimiento y los criterios de producción del mismo han variado en la historia de la humanidad. Los cambios en las prácticas científicas se corresponden con transformaciones de la cultura y de las visiones del mundo propias de cada época y con el lugar que las instituciones científicas tienen en la sociedad y sus implicancias en la vida cotidiana.

El conocimiento científico debe ser situado como una producción social, surcada por “*poderes*” que lo han validado y lo validan socialmente. Esto hace que no podamos considerarlo neutral, en tanto que nunca existe en una relación objetiva con lo real.

¹⁴ Yuni, J. y Urbano, C. (2005), Investigación etnográfica, Investigación- Acción, Mapas y herramientas para conocer la escuela, Córdoba, Editorial Brujas.

¹⁵ Hessen, J. (1970), Teoría del Conocimiento, Madrid, Espasa Calpe.

¹⁶ Hessen, J., Op Cit.

¹⁷ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

Entonces, no puede pensárselo como algo a lo que hay que acceder, un todo homogéneo, cerrado, extraño y ajeno. Se presenta por el contrario como un devenir continuo en su construcción, más que la suma de saberes, como un producto - objetivado y contradictorio- de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos.

Lo que reconocemos como saber legitimado socialmente es el resultado de complejas y conflictivas relaciones de poder. El conocimiento es significación y ello incluye, por definición, al sujeto para quién significa; un sujeto activo, íntegro, social e históricamente situado.

En el terreno de lo social, los requisitos de objetividad y neutralidad valorativa que propone la epistemología de las ciencias naturales constituyen una dificultad por “el hecho de que el observador de la realidad social sea parte de esa misma cultura y comparta con los otros sus valores y formas de interpretar la realidad”.¹⁸

Este proceso dinámico de construcción social, territorial e histórica articula teoría y práctica, y supone un movimiento desde el sentido común -creencias, saberes implícitos, valores- hacia el conocimiento científico.

Comprender la complejidad del desarrollo del conocimiento social supone entonces, reconocer la existencia de diferentes tradiciones que fueron gestándose a lo largo del tiempo, con compromisos ideológicos y políticos específicos.

3.5 Acerca del Currículum

Toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica y refleja una determinada concepción no sólo de lo educativo sino de lo social, lo político y lo cultural. Así pensado, el currículum constituye el espacio que connota un enfoque de formación.

En tal sentido, “el currículum se concibe aquí, como la expresión de un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades, es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos.”¹⁹

Dicho espacio de articulación es posible a partir del sostenimiento de un currículum como matriz abierta, flexible, no prescriptivo y concluido, sino marco estable desde donde se generan transformaciones, producciones con múltiples significaciones, niveles crecientes de integración, profundidad y rigurosidad en los desarrollos teóricos. Relaciones que no se limitan a determinaciones establecidas previamente y que son objeto de discusión.

De este modo el currículum no es inestabilidad ni tampoco determinación, permite la construcción de una autoridad que habilita para la crítica y la oposición. Desde esta mirada, como expresa Grundy²⁰, se deja de considerar los procesos curriculares como sistemas de cumplimiento de reglas para centrarnos en la construcción del currículum como interacción dinámica entre los miembros de comunidades críticas.

Un currículum crítico, ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales están en condiciones de llevar adelante su transformación; demuestra que los conocimientos y los hechos sociales son productos históricos, y en consecuencia, pudieron haber sido diferentes y pueden serlo aún; reconoce que las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las

¹⁸ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

¹⁹ Ministerio de Educación (1988), Diseño Curricular de la Formación Docente, Río Negro.

²⁰ Grundy S. (1998), Producto o praxis del currículum, Madrid, Morata.

cosas son o han sido; no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento; asume que las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente; no elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación; plantea los contenidos en relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

Para constituir un currículum crítico, como proyecto y como matriz abierta, se propone de acuerdo con Doll, los siguientes ejes: la historicidad como estrategia de desnaturalización que permite entender su temporalidad e imposibilidad de fijación dando lugar a comprensiones dinámicas y avanzar en la generación de nuevas posibilidades y alternativas superadoras de las problemáticas a enfrentar; la riqueza vinculada a la significatividad, la potencialidad conflictiva y problematizadora, la posibilidad de comprender el presente y las prácticas concretas, dando lugar a diversos abordajes y niveles de significación y apropiación así como la generación de nuevas preguntas; la recursividad referida a la profundización en los saberes en oposición a una lógica acumulativa, la relación evitando lógicas estancas y fragmentarias, para privilegiar la contextualización y sus múltiples articulaciones, rescatando la propia biografía, los saberes construidos en relación a otros saberes, y la rigurosidad en relación a la necesidad de la justificación de las posturas adoptadas, al análisis de los supuestos, a la búsqueda de superación en las respuestas, la generación de espacios de intercambio, cuestionamiento y argumentación permanente.

La construcción de un “currículum democrático trata de ir más allá de la tradición selectiva del conocimiento (...) incluye no solo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen de sí mismos y del mundo, invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado.”²¹

Desde esta mirada “el currículum opera como praxis (...) reconoce el aprendizaje como acto social” y... supone un proceso de construcción del significado que reconoce a éste como construcción social”²², donde la importancia otorgada al interés emancipador del currículum incluye la promoción de la conciencia crítica y la praxis.

3.6 Acerca de la Enseñanza

La enseñanza es una práctica social especialmente compleja que se desenvuelve en un contexto social configurado multidimensionalmente en su historicidad. Es un oficio cuya tarea central es el trabajo en torno al conocimiento. Por esto mismo “la enseñanza viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas.”²³

Estas condiciones del contexto nos llevan a asumir que las proposiciones de la enseñanza, así como de la formación docente, se caracterizan por su historia y permanente resignificación.

Esta perspectiva, lejos de pensar la enseñanza como ritualidad prescriptiva, supone entenderla en el contexto institucional en la que está inserta y que la constituye como práctica pública cuya significación e importancia están individual, social, histórica y políticamente construida.

²¹ Apple M. y Beane J. (1997), Op. Cit.

²² Grundy, S. (1998), Op. Cit.

²³ Arnaus, R. (1999), Desarrollo profesional del docente: Política investigación y práctica, Madrid, Akal.

La enseñanza, pensada en términos críticos, “está atravesada por una multiplicidad de concepciones e intereses, a los cuales no están ajenos los intereses de poder. Poder de imponer algunas visiones del mundo que se consideran las más adecuadas a estos intereses”²⁴.

Por ello, “los procesos didácticos que guíen el aprendizaje de los estudiantes siempre deben ser abiertos y plurales, dando lugar a todas las perspectivas de análisis”²⁵ para abrir la posibilidad de la construcción de un pensamiento epistémico y autónomo. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo, pues se entiende al pensamiento como “una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”.²⁶ Reflexión-acción-reflexión se tornan indispensables en la formación docente, no sólo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica.

“La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico”²⁷, en tanto se trata de poner en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas para poder comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes y las relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos. Una enseñanza comprometida con la democratización del conocimiento interpela las relaciones entre saber/ identidad/ Poder y reclama que las categorías igualdad/ diferencia constituyan una interrogación permanente al conocimiento didáctico.

“El reto que se asume en el interior de los colectivos críticos de profesores y profesoras es el de saber identificar -y crear- formas y relaciones culturales, no alienadas, que generen dentro de la escuela la posibilidad de un conocimiento que ayude a las personas en los procesos de emancipación de cualquier tipo de opresión.”²⁸ Se impone la necesidad de recuperar el sentido de la tarea docente desde un profundo compromiso social. “Es necesario ir más allá y encontrar el sentido a lo que hacemos. Esta es una de las claves fundamentales: encontrar el sentido y sentirnos parte de algo que nos une, nos resulta útil y nos implica mutuamente”.²⁹

La buena enseñanza es aquella que tiene tanta fuerza moral como epistemológica y “deja en el docente y en los estudiantes un deseo de continuar enseñando y aprendiendo”³⁰, pues pone el acento en la comprensión y en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales. La enseñanza no disocia conocimiento y contexto práctico. El conocimiento es contextual, es la conciencia de los elementos socio-culturales que han ido configurando las propias categorías de pensamiento y de lenguaje.

Tal complejidad plantea la necesidad de una formación que permita recomponer y reconstruir la mirada sobre los factores y características que problematizan la práctica docente y una tarea intelectual y de deliberación moral en el ejercicio de la profesión, para que como intelectuales

²⁴ Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, Río Negro.

²⁵ Ministerio de Educación (2008), Op Cit.

²⁶ Zemelman, H. (2001), Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas, Mimeo.

²⁷ Litwin, E. (1997), “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En: Corrientes didácticas contemporánea, Buenos Aires, Paidós.

²⁸ Martínez Bonafé, J. (1994), “Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica”, en Angulo F., y Blanco N., Teoría y desarrollo del currículum, Málaga, Aljibe.

²⁹ Martínez Bonafé J. (2001), “Arqueología del concepto compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente”, En: Revista electrónica de investigación educativa, Vol 3. Nº 1. México, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada.

³⁰ Souto, M. (1999), “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal” en A. Camilloni y otros, Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

públicos construyamos un lenguaje de imaginación que nos permita considerar la estructura, el movimiento y las posibilidades presentes en la sociedad contemporánea y las posibles modalidades de actuación para impedir las formas de opresión y desarrollar aquellos aspectos de la vida pública que se orienten hacia sus mejores y aún irrealizadas posibilidades.

“Es un lenguaje de esperanza que vincula el fortalecimiento personal con la posibilidad de soñar y luchar a favor de unas condiciones materiales e ideológicas que expandan las capacidades humanas y las instituciones sociales que establezcan las condiciones para formar ciudadanos críticos y crear espacios aptos para la justicia social”³¹

La formación debe ser un proceso de toma de conciencia de los futuros enseñantes de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza y del compromiso ético de la misma.

3.7 Acerca del Aprendizaje

“Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (...) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos. Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget citado por Rolando García, un ocuparse de problemas, “se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido” .³²

El aprendizaje fundamentalmente está mediado por los procesos sociales y culturales de los que los sujetos participan, y a cuyo estudio contribuyen tanto las teorías psicológicas como sociológicas que incluyen lo grupal y lo social como elementos intervinientes en el aprendizaje.

“Es importante recordar que el aprender no se desarrolla en abstracto sino aprendiendo conocimientos concretos y éstos son parte de la cultura. Este aprender se realiza a través de una práctica didáctica que tiene en el profesor un organizador y guía de la misma indispensable. Este carácter significativo del conocimiento es una condición necesaria del carácter constructivista del conocimiento. Es imprescindible un cierto grado de cuestionamiento o búsqueda por parte del que aprende y esto remite a condiciones sociales y culturales.”³³

Aprender significativamente es construir el conocimiento atribuyéndole sentido y significado; es, por consiguiente, un paso esencial para aprender a aprender.

La concepción crítica del aprendizaje requiere:

- cuestionar las instancias meramente reproductivas de saberes e instituciones legitimadas por la fuerza de los hechos y reforzadas por los discursos, y
- poner el acento en el reconocimiento mutuo de los sujetos. La aceptación de que el conocimiento es un proceso que requiere la interacción social, en la que median procesos comunicativos tanto en las instancias de construcción como de validación.

“El aprendizaje, se define como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, el político, el económico, el social, el cultural y los institucionales”³⁴.

³¹ Giroux, H: (1990), Los profesores como intelectuales, España: Paidós.

³² Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, Río Negro.

³³ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008), Op Cit.

³⁴ Ibídem.

Por ello, el proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social.

Es necesario que la formación se sostenga sobre el propio ejercicio de un trabajo intelectual que habilite a cuestionar la propia experiencia educativa, comprender la propia subjetividad y las representaciones construidas, formular interrogantes y juicios acerca de la construcción social del conocimiento, reflexionar sobre sus consecuencias éticas y políticas, así como la imaginación y creación de alternativas.

“El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del estudiante y de la enseñanza, deben ser explicitados y analizados para poder actuar con el mayor reconocimiento posible sobre los supuestos que orientan la práctica pedagógica.”³⁵

“La posibilidad de ampliar la comprensión sobre el aprendizaje es requisito fundamental para quienes ejercen y ejercerán la tarea de promover la ocurrencia del aprendizaje.”³⁶

3.8 Consideraciones Metodológicas

El componente Metodológico requiere de la articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo) de este modo es concebido como un proceso de construcción. No hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista y tecnicista en relación al método.

La construcción metodológica “se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción de carácter singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)”³⁷

Una propuesta de enseñanza es un acto particular y creativo “de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.”³⁸

Desde esta perspectiva el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en "sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia"³⁹.

Concebimos al docente como sujeto intelectual que elabora y sostiene una propuesta en la que proyecta sus adscripciones teóricas y axiológicas, su biografía escolar y su trayectoria profesional. Propuesta signada por un estilo singular de formación que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte científico- pedagógico filosófico-ideológico, ético y estético.

³⁵ Ibídem.

³⁶ Ibídem.

³⁷ Edelstein, G. (1996), “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, En: Corrientes Didácticas Contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

³⁸ Edelstein, G. Op Cit.

³⁹ Remedí, V. E. (1985), "Notas para señalar: El maestro entre-el contenido y el método", En: Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta, México, Universidad Autónoma de Querétaro.

En el marco de una enseñanza para la comprensión, lo metodológico implica la puesta en marcha de estrategias las cuales estarán “orientadas a ayudar a la construcción de un pensamiento crítico y complejo, a realizar un uso activo del conocimiento para interpretar, elaborar y resignificar las teorías y las prácticas, en un intento por evitar la reproducción de un conocimiento ritual, enunciativo, escolarizado que impida el cambio conceptual necesario y la construcción de matrices profesionales de reflexión crítica”.⁴⁰

“La propuesta metodológica tenderá también a propiciar la confianza y la seguridad de los estudiantes en el espacio grupal que deberá ir constituyéndose como tal a lo largo de cursada, ejerciendo actitudes de verdadera escucha, de respeto y comprensión de los procesos de los otros favoreciendo la constitución de la propia identidad profesional en este ejercicio constante.”⁴¹

3.9 Acerca de la Evaluación

Desde una racionalidad práctica y crítica, la evaluación constituye un campo conflictivo que nos involucra intersubjetivamente en tanto excede las cuestiones técnicas-pedagógicas por estar vinculada a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. De allí la importancia de analizar y comprender los usos y sentidos de la evaluación, la finalidad que persigue, los intereses a los que responde y principios a los que adscribe.

Fernández Sierra⁴² plantea que la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de estudiantes y profesores hasta las decisiones políticas de más alto nivel.

Todo proceso de evaluación responde a múltiples dimensiones: las características de la institución, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas editoriales y curriculares, las particularidades de los docentes y de los estudiantes, entre otros⁴³.

En tal sentido, concebimos la evaluación como una práctica democrática y participativa abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos los sujetos involucrados.

“La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”⁴⁴.

Esto nos lleva a afirmar la necesidad de revisar la definición de evaluación que suele sostenerse en los ámbitos educativos y que sólo la ligan a la constatación de conocimientos aprendidos. La evaluación debe concebirse “desde su inclusión permanente y constante en nuestra cotidianeidad áulica y como una responsabilidad compartida”⁴⁵

⁴⁰ Ministerio de Educación (2009), Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario, Río Negro.

⁴¹ Ministerio de Educación (2009), Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior, Río Negro.

⁴² Fernández Sierra, J. (1994), "Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en: Angulo y Blanco: Teoría del desarrollo del currículum, Málaga, Aljibe.

⁴³ Bertoni, A. (1997), Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja, Buenos Aires, Kapelusz.

⁴⁴ Casanova, M. A. (1995), Manual de evaluación educativa, La Muralla, Madrid.

⁴⁵ Ministerio de Educación (2009), Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior, Río Negro.

La evaluación como práctica de aprendizaje y de enseñanza promueve instancias de auto, co y heteroevaluación y no actividades instrumentales que generan medición y clasificación de los aprendizajes en los sujetos.

La evaluación como parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes⁴⁶. De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a los estudiantes los progresos en sus aprendizajes. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas.

“Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no debieran confundirse, ambas constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes”⁴⁷.

La evaluación como una práctica cotidiana cuya intencionalidad pedagógica es comprender para mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes y las prácticas de enseñanza de los profesores.

⁴⁶ Litwin, E. (1998), “La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar”. En: Camilloni y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós.

⁴⁷ Palou de Mate C. y otros (2001), Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas, Río Negro, U.N.C. Cipolletti.

CAPÍTULO IV

4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

4.1 Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones.

El Plan de Estudios se organiza en torno a tres Campos de Conocimiento⁴⁸:

Campo de la Formación General:

Dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes.

Se orienta, no sólo a la comprensión de los macro-contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también a sentar bases en torno a las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

Formación Específica:

Dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del Sistema Educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

Constituye, por lo tanto, un aspecto decisivo de la formación inicial de los futuros docentes, ya que aporta herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales en el tratamiento de los saberes que integran el currículo de la educación obligatoria.

Formación en la Práctica Profesional:

Orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

Implica entre otras cosas poner en juego saberes integrados que derivan de los otros campos formativos, por ello, la Formación en la Práctica Profesional es el ámbito donde se materializan recomposiciones interpretativas desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas en el último año.

⁴⁸ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento Aprobado Resolución N° 24/07.*

4.2 Carga horaria por campo

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera campo
1°	746	256	384	106	
2°	832	208	496	128	
3°	632	128	352	150	
4°	704	96	352	256	
EDI fuera año					
Total carrera	2972 hs reloj	688 hs reloj	1584 hs reloj	640 hs reloj	60 hs reloj
Porcentaje	100%	23 %	53 %	22%	2%

4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta

- **Unidades Curriculares.** Se entiende por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes⁴⁹. Las mismas se distribuyen de la siguiente manera:

- **Las Asignaturas** son unidades curriculares definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinarios y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Son de valor troncal para la formación y se caracterizan por brindar conocimientos, modos de pensamiento y modelos explicativos. Permiten el análisis de problemas, la investigación documental, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita y la aproximación a métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional. En cuanto al tiempo y ritmo, pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

- **El Trabajo de campo:** propone un acercamiento real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Los Trabajos de campo constituyen espacios sistemáticos de: indagación en terreno, intervenciones en ámbitos acotados, desarrollo de micro experiencias, prácticas sistemáticas en contextos específicos y diversos.

- **Los Talleres** son unidades curriculares que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, requieren de un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego marcos conceptuales disponibles, también posibilita la búsqueda de otros marcos necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones. En

⁴⁹ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Artículo 79.

este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Este formato incluye a las **prácticas docentes** que implican trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas (ateneos, espacios institucionales, grupos de reflexión, etc.) y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

- **Los seminarios** son unidades que se organizan en torno a casos, problemas, temas o corrientes de pensamientos para cuyo análisis se requiere de una producción específica, la contrastación de enfoques, posiciones y debate. Implican instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional, a través de la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Asimismo estos espacios incluyen dispositivos que enriquecen el proceso formativo, como propuestas de opcionalidad académica que supondrán la articulación entre diferentes instituciones (sociales, académicas, políticas, etc.):

- **Conferencias y coloquios** conforman encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos para resignificar, ampliar y profundizar los marcos interpretativos.

- **Seminarios de intercambio y debate de experiencias:** encuentros de presentación de experiencias, de informes de estudios de campo, de trabajos monográficos, posters, proyectos didácticos y otras modalidades, con debate de sus desarrollos y conclusiones con el propósito de valorizar, producir, sistematizar y socializar conocimientos, experiencias pedagógicas e investigaciones operativas llevadas a cabo por los estudiantes durante su proceso de formación.

- **Congresos, Jornadas, Talleres:** actividades académicas sistematizadas que organizadas por los Institutos Superiores y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de instituciones reconocidas permiten, aún antes del egreso, vincular a los estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

-**Espacios de Definición Institucional:** son actividades académicas de abordaje de temáticas y/o problemáticas definidas por los IFDC en relación a las necesidades requeridas institucionalmente. Cada IFD elabora sus propuestas y/o reconoce experiencias formativas en otros espacios o instituciones a través de la evaluación y reconocimiento desde el Consejo Directivo.

CAPÍTULO V

5. ESTRUCTURA CURRICULAR

5.1 Mapa curricular

PROFESORADO DE INGLÉS _ Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj					
Año	Formación General		Formación Específica		Formación Práctica Profesional
	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	Anual
Primer Año	Alfabetización Académica (Taller 4hs/64hs)	Filosofía (Asignatura 4hs/64hs)	Lengua Inglesa I (Asignatura 4hs/128hs)		Práctica Docente I (106hs) Taller de Prácticas (64hs anuales), Trabajo de Campo (32hs anuales) Taller Integrador –Interdisciplinar (10hs anuales)
	Antropología (Asignatura 4hs/64hs)	Pedagogía (Asignatura 4hs/64hs)	Gramática (Asignatura 4hs /128hs)		
			Fonética y Fonología I (Asignatura 4hs/128hs)		
Segundo Año	Didáctica General (Asignatura 5hs/80hs)	Sociología de la Educación (Asignatura 4hs/64hs)	Lengua Inglesa II (Asignatura 4hs/128hs)		Práctica Docente II (128hs) Taller de Prácticas (64hs anuales) Trabajo de Campo (48hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (16hs anuales)
	Psicología Educacional (Asignatura 4hs/64hs)		Fonética y Fonología II (Asignatura 4hs/128hs)		
			Didáctica Específica para el Nivel Inicial (Asignatura 3hs/96hs)		
			Literatura en Lengua Inglesa I (Asignatura 2hs /64hs)		
				Introducción a la Lingüística (Asignatura 5hs/80hs)	
Tercer Año	Historia de la Educación Argentina (Asignatura 4hs/64hs)	Educación y TIC (Taller 4hs/64hs)	Lengua Inglesa III (Asignatura 4hs/128hs)		Práctica Docente III (150hs) Taller de Prácticas (64hs anuales) Trabajo de Campo (60hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (16hs anuales) Tutorías/Ateneos (10hs anuales)
			Didáctica Específica para el Nivel Primario (Asignatura 3hs/96hs)		
			Literatura en Lengua Inglesa II (Asignatura 2hs /64hs)		
				Análisis del Discurso (Asignatura 4hs/64hs)	
Cuarto Año	Política Educativa y Legislación (Asignatura 4hs/64hs)	Educación Sexual Integral (Taller 2hs/32hs)	Lengua Inglesa IV (Asignatura 4hs/128hs)		Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica (256hs) Taller de Prácticas (64hs anuales) Trabajo de Campo (152hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (20hs) Ateneos/Tutorías (20hs anuales)
			Didáctica Específica para el Nivel Secundario (Asignatura 3hs/96hs)		
			Literatura en Lengua Inglesa III (Asignatura 2hs /64hs)		
			Inglés para Propósitos Específicos (Asignatura 2hs/32hs)	Inglés para Lenguajes Artísticos (Asignatura 2hs/32hs)	

5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año según su régimen de cursada

Cantidad de UC por año			
Años		Total	
1°		8	
2°		9	
3°		7	
4°		8	
EDI fuera de año			
Total		32	
Cantidad UC por año y por campo			
CFG	CFE	F. P. P.	EDI fuera de campo
4	3	1	
3	5	1	
2	4	1	
2	5	1	
11	17	4	

Cantidad UC por año y régimen de cursada	
Anuales	Cuatrimstral
4	4
5	4
4	3
4	4

CAPÍTULO VI

6. UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO.

6.1 Presentación de las unidades curriculares. Componentes básicos de las unidades curriculares por campo de la Formación.

En la presentación de las unidades curriculares se explicitan los siguientes componentes: formato, finalidades formativas de la unidad curricular, ejes de contenidos: descriptores y bibliografía básica.

- **Formatos.** Implican no solo un determinado modo de transmisión del conocimiento, sino también una forma particular de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. (Resolución CFE N° 24/07).

- **Finalidades formativas de una unidad curricular.** Las finalidades formativas de la unidad curricular son un componente del Encuadre Didáctico de los Diseños Curriculares Provinciales. Son un tipo particular de propósitos que refieren a aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y que están vinculados a las prácticas educativas y a las condiciones institucionales que facilitaron su aprendizaje. Expresan el aporte que esa unidad hace a la formación del futuro docente y constituyen un marco general de sentido que habilita el ejercicio del pensamiento crítico del profesorado en la democratización de la distribución del conocimiento.

- **Ejes de contenidos: descriptores.** Adscribiendo a la concepción de los diseños curriculares como un “marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo”⁵⁰, el presente diseño curricular incorpora criterios de apertura y flexibilidad para que “el currículum en acción” adquiera una fluida dinámica, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado.”⁵¹. En ese encuadre, se presentan los ejes de contenidos, concebidos como las nociones más generales y abarcadoras que constituirán la unidad curricular con la función de delimitar, definir y especificar los campos conceptuales que la integran.

- **Bibliografía Básica.** Para cada unidad curricular se presentan algunos referentes bibliográficos de relevancia académica para el tratamiento de los contenidos sugeridos.

⁵⁰ Consejo Federal de Educación, *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, Documento Aprobado Resolución CFE N° 24/07

⁵¹ *Ibídem.*

6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.

Dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes. Res. CFE N° 24/07.

6.2.1 PRIMER AÑO

▪ 6.2.1.1 Alfabetización Académica

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs. reloj.

Total de horas: 64hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Analizar a los géneros discursivos como producciones sociales que se generan en función de las propias necesidades comunicativas, del tipo de lector previsto, los temas, los propósitos que se persiguen.

Desarrollar competencias discursivas que permitan desenvolverse con mayor eficacia en la lectura y escritura propias de ese nivel.

Vivenciar y dimensionar la importancia que tiene el ejercicio de la escritura y la lectura en las prácticas pedagógico-didácticas.

Adquirir estrategias para intervenir adecuadamente en los procesos de los estudiantes vinculados a lectura y a la escritura.

Analizar crítica y reflexivamente, las propiedades del sistema de escritura, las propiedades de los textos y las características de los procesos enunciativos determinados por los modelos de situación.

Ejes de contenidos. Descriptores

La lectura y la escritura. Conceptos, estrategias y características. Lectura y escritura como prácticas socioculturales contextualizadas. Lectura y escritura como proceso.

El discurso académico. Concepto y características. Competencias. Diferentes tipologías de textos académicos.

La producción de textos. Reflexión metalingüística. Uso de estrategias explicativas. Oralidad y escritura. La oralidad formal.

El texto explicativo-expositivo. Concepto y características. Proceso de elaboración. La reformulación. El resumen. Revisión y corrección..

Texto argumentativo. La dimensión polémica de los textos académicos como central para poder leer posicionamientos, recortes de objeto, etc. Contrastación de fuentes. La contra argumentación.

Géneros de la práctica docente. Lectura y escritura en el contexto de la formación docente. La narración pedagógica. Diarios y relatos de formación. Planificaciones y guión conjetural.

Bibliografía básica

Bajtín, Mijaíl (1998). El problema de los géneros discursivos. En Estética de la creación verbal. México. Siglo XXI.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y prender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, FCE.

Castelló, M. (coord.) y otros (2007). Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategia. Barcelona. GRAÓ.

Cubo de Severino, L. (coord.)(2005). Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico, Córdoba, Comunic-arte Editorial.

Desinano, N. B. (2009). Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema. Rosario. Homo Sapiens.

García Negroni, M. M. y otros (2004). El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo. Buenos Aires. Santiago Arcos Editor.

Klein, I. (coord.), (2007). El taller del escritor universitario. Buenos Aires. Prometeo.

Perelman, Charles y Lucie Olbrechts-Tyteca (1989). Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Madrid. Gredos.

Sánchez Miguel, E. (1995). Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión. Buenos Aires. Santillana.

▪ **6.2.1.2 Antropología**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año- 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La docencia es fundamentalmente una tarea social, una actividad inherente a la producción, reproducción y transformación sociocultural. Situada en contextos específicos y atravesados por procesos socioculturales que las condicionan, la práctica educativa es un encuentro con otros.

Esta unidad curricular la posibilidad de reflexionar acerca de los conceptos y las categorías de pensamiento que entran en juego en los procesos de construcción del otro, como sujeto social, configurado por discursos culturales e históricos.

La antropología sociocultural cuyo objeto de estudio, la otredad o diversidad cultural, aparece como central para pensar y repensar la cultura y la construcción de alteridades en ámbitos sociales y escolares.

El reclamo por parte de diversos sectores para que sean reconocidos y promovidos sus derechos nos obliga a cuestionar los presupuestos que hemos construido en el contexto de la sociedad moderna y sus paradigmas, a develar las relaciones de poder implicadas en la construcción de nuestros pensamientos, y a reconocer el carácter relacional, contingente e histórico de las realidades sociales.

Es preciso reflexionar, debatir y deconstruir las dos categorías centrales que han dado lugar a la reflexión antropológica de la modernidad: la cultura y la identidad, entendiéndolas como construcciones sociales e históricas y tratando de descubrir los complejos entramados sociales que las han configurado.

El método de investigación en antropología sociocultural o enfoque etnográfico aplicado al análisis de la realidad escolar, abre preguntas y cuestionamientos que favorecen la desnaturalización de sentidos y la reflexión sobre las propias representaciones y prácticas, ampliando asimismo a nuevas y otras perspectivas que se vuelven centrales en el marco de la educación como derecho y de políticas de inclusión educativa.

Eje de contenidos. Descriptores

Constitución de la Antropología como disciplina social: objeto y método.

El proyecto de comprender y explicar la diversidad humana: la construcción de la alteridad como diferencia, como diversidad, como desigualdad. Lo universal y lo particular. Naturaleza y cultura.

Problematización de la categoría de cultura – Evolucionismo y Relativismo – La cultura desde las posturas críticas: vínculos cultura, poder, saber – Reproducción y transformación - Cultura escolar – Identidades y diferencias – Las identidades y la identificación – Las identidades y el poder – Construcción de identidades diversas – Tratamiento de las identidades en la institución escolar. Interculturalidad en educación.

El enfoque etnográfico: la observación participante y el punto de vista del actor. Lo extraño y lo familiar: la construcción de la mirada etnográfica.

Bibliografía básica

Augé, M. y Colleyn, J. P. (2006). Qué es la antropología, Buenos Aires, Paidós.

Bovin, M., Rosato, A., Arribas, V. (2007). Constructores de Otredad, Una introducción a la Antropología Social y Cultural, Buenos Aires, Antropofagia.

Cerutti, Á., Falcone, L (2009). La cultura como núcleo de la Antropología, Neuquén, Educo (Editorial de la Universidad Nacional del Comahue).

Cuche, Denys, (2004). La noción de cultura en las ciencias sociales, Buenos Aires, Nueva Visión.

Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad, Bogotá, Grupo Editorial Norma.

Kaplan, Carina y Llamovate, Silvia, (2005). Desigualdad educativa, La Naturaleza como pretexto, Buenos Aires, Noveduc.

Kuper, Adam (2001). Cultura, La versión de los antropólogos, España, Paidós.

Lischetti, M. (comp.) (2006). Antropología, Buenos Aires, Eudeba.

Novaro, G. (2007). Interculturalidad en educación, Entre los temas de enseñanza y los contextos de aprendizaje, En: Modalidad de Educación intercultural: Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos, Publicación de conferencia y talleres de las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica, Historia y cultura en los procesos educativos, Argentina, Paidós.

Thiested, S. y otros (2007). Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Dirección General de cultura y Educación, Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Todorov (2003). La conquista de América. El problema del otro, México, Siglo XXI editores.

----- (2005). Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana, México, Siglo XXI editores.

▪ **6.2.1.3 Filosofía**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año- 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs. reloj.

Total de horas: 64hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La Filosofía pertenece al campo del pensamiento y la reflexión y, como tal tiene como propósito colaborar con la enseñanza del arte de preguntar; interrogar acerca de los sentidos del presente para promover experiencias concretas del preguntar, que devengan en pensamiento filosófico.

En la actividad propia de la filosofía interviene el diálogo motorizado por la curiosidad, el asombro, por la duda y la sospecha que permite construir una mirada diferente a partir de los interrogantes que surgieron a lo largo del pensamiento filosófico en sus dimensiones ontológicas, éticas, gnoseológicas y epistemológicas.

Este espacio curricular deberá propiciar el deseo de saber como motor del vínculo humano, con el conocimiento de lo real, lo racional y lo verdadero. El cuestionamiento, la interrogación, poder dar razones, distinguir razones de opiniones o excusas, clarificar conceptos, sentidos, entender y evaluar argumentos, ser sensibles al contexto a fin de desarrollar un pensamiento autónomo y libre.

El desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad son acciones que permiten pensar en otras formas de lo dado, proponer valores distintos para la construcción de la sociedad y del ejercicio de la misión educadora.

Desde marcos conceptuales de la disciplina es prioritario brindar herramientas que colaboren en “alterar la continuidad de lo que se dice” y a través de la actitud interrogativa favorecer la comprensión de los principales debates filosóficos actuales.

Eje de contenidos. Descriptores

La filosofía como interpelación: Mito, ciencia y filosofía. Problemas filosóficos. Ramas o disciplinas filosóficas. El sujeto de la Modernidad y sus vinculaciones con la verdad. La modernidad como proyecto educativo. La cuestión del sujeto moral

Problemas gnoseológicos: El conocimiento. Tipos y condiciones de conocimiento. Fuentes de conocimiento: los sentidos, la razón, la intuición. Racionalismo y empirismo. Relativismo y

dogmatismo. El surgimiento de las ciencias. Clasificación: Ciencias fácticas y formales. Debates epistemológicos contemporáneos.

El mundo actual como problema. Posmodernidad como categoría filosófica. Cuestionamiento del sujeto moderno. Poder y saber: disciplinamiento y producción de subjetividad. La caída de los grandes relatos. La educación, lo político y la emancipación.

Bibliografía básica

Arendt, H. (2008). La condición humana, Bs.As., Paidós.

Badiou, A. (2005). Filosofía del Presente, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Bachelard, G. (1979). La formación del espíritu científico, México, Siglo XXI.

Cortina, A. (2010). Algunos dilemas Éticos Contemporáneos, El Nuevo Diario.

Costa, I. Divenosa, M. (2005). Filosofía, Bs. As., Edit. Maipue.

Cullen, Carlos (2009). Entrañas éticas de la identidad docente, Buenos Aires, La crujía.

Díaz Esther (comp) (2010). Metodología de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Biblos.

Fernández Mouján, I. Quintana M. Dilling, A. (2014). Problemas Contemporáneos en Filosofía de la Educación, Bs. As., Edic Novedades Educativas.

Gentili, Pablo (coord.) (2000). Códigos para la ciudadanía, La formación ética como práctica de la libertad, Buenos Aires. Santillana.

Lobosco, M. (2003). La resignificación de la Ética, la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el siglo XXI, Buenos Aires, Eudeba.

Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta, Repensar la reforma, repensar el pensamiento, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Ranciere, J (2007). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, 1a ed., Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Siede, Schujman (comp) (2007). Ciudadanía para armar, Aporte para la formación ética y política, Bs. As., Aique.

▪ **6.2.1.4 Pedagogía**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año -2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La problematización de la educación y su reflexión teórico – pedagógica constituyen aspectos centrales en la formación docente ya que incorporan una lectura social, política y crítica de la situación educativa.

Se requiere comprender la educación como una práctica situada que permita recuperar su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador.

Comprender a la Pedagogía como una praxis política y ética y una construcción social situada, cuyo campo incluye los modos en que se construyen y producen conocimientos e identidades sociales, en los que significan proyectos históricos, políticos y culturales del campo educativo. Esta problematización sobre la educación permite analizar la producción, reproducción, distribución y transformación del conocimiento y sus complejas relaciones de poder. Implica entonces, una intervención teórica sobre los problemas de la realidad educativa situada social, política e históricamente.

Así, la pedagogía, en tanto una de las Ciencias de la Educación, puede ser pensada como una “proveedora” de herramientas teóricas que permiten pensar críticamente problemas y resolver situaciones, insertas en las prácticas diarias que interpelan a las instituciones educativas, los docentes, los alumnos y la realidad circundante que los atraviesa.

En este sentido, resulta necesario tener en cuenta las interpelaciones de las cuales hoy es objeto la pedagogía, que exigen que la misma sea problematizada a la luz de la realidad social, haciendo visible su constitución como discurso hegemónico de la modernidad, para dar lugar a otros discursos históricamente quedaron por fuera del debate pedagógico y que atraviesan hoy, unos y otros, el contexto contemporáneo de la educación.

Eje de contenidos. Descriptores

La Pedagogía como campo de conocimiento: El objeto de estudio de la Pedagogía. Corrientes pedagógicas: positivistas, escolanovistas y críticas. Concepciones de educación y escolarización. Sujetos pedagógicos.

La educación como proceso histórico y social. La educación como praxis. La Educación como práctica social, cultural y política. La educación frente al problema de la transmisión de la cultura. Cultura y poder. El proyecto educativo moderno: El sistema educativo como sistema social. Escolarización y normalización: escolarización y formación de cuerpos e identidades.

La escuela como construcción política y social: la institución escolar. Cultura, estilos y dimensiones institucionales. El docente como actor institucional.

Bibliografía básica

Carli, S (2012). Niñez, pedagogía y política, Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Da Silva, T. (1995). Escuela, conocimiento y currículo, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Davini, C. (1997). La Formación Docente en cuestión, Política y Pedagogía, Buenos Aires, Paidós.

Frigerio, G y otros (1999). Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, Buenos Aires, Novedades Educativas, Centro de estudios multidisciplinares.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005). Educar: ese acto político, Buenos Aires, Del Estante.

Gentili, P. (2007). Desencanto y utopía, La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Rosario, Homo Sapiens.

Grinberg, S. y Levi, E. (2009). Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Gvirtz, S. y otras (2008). La educación ayer, hoy y mañana, El ABC de la Pedagogía, Buenos Aires, Aique.

McLAREN, Peter (1984). Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos, La vida en las escuelas, Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, Bs. As., Siglo XXI.

Pineau, P. y otros (2001). La escuela como máquina de educar, Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, Buenos Aires, Paidós.

Serra, S., Fattore, N., Caldo, P. (Comps.) (2009). La pedagogía en el pensamiento contemporáneo, Debates, encuentros y desafíos, Rosario, Laborde Editor.

Tiramonti, G. (comp.) (2004). La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media, Buenos Aires, Manantial.

----- (2011). Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media, Rosario, Homo Sapiens.

6.2.2 SEGUNDO AÑO

▪ **6.2.2.1 Didáctica General**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 5 hs. reloj.

Total de horas: 80 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La Didáctica General, en tanto disciplina teórica, constituye un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente, en tanto sujeto del discurso didáctico. Aportando marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza. Considerando a la misma en cuanto objeto de estudio de la Didáctica en sus múltiples dimensiones: técnica, humana, ética, política, social y cultural. La didáctica se constituye en un campo específico y se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica Aportando elementos claves para analizar e intervenir en prácticas de enseñanza social e históricamente situadas Sosteniendo entre sus principales fines la defensa de la Escuela pública como proyecto emancipador.

Este espacio curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la misma plantea a los docentes; desde una visión general independientemente del nivel de la educación y campo disciplinar específico. Involucra posicionarse no solo en su campo disciplinar desde lo conceptual sino también desde el campo de la investigación a fin de tener una mirada más comprensiva y situada que permita al docente resignificar la vida en el aula, como así también su implicancia en la práctica como campo de intervención a través políticas curriculares, institucionales y áulicas, resinificándose de este modo las dimensiones de la práctica y supuestos implícitos y explícitos que la fundamentan y le dan sentido. Se propone generar un pensamiento didáctico crítico que recupere en la enseñanza la conciencia histórica y el potencial transformador de los sujetos.

Eje de contenidos. Descriptores:

- **La Didáctica como campo de conocimiento**

El objeto de estudio de la didáctica. Corrientes didácticas: agenda clásica y nueva agenda. Concepciones de enseñanza. Sujetos del discurso didáctico.

- **La didáctica como campo de intervención**

La transposición didáctica. La clase escolar. La intervención didáctica: planificación de la enseñanza. El conocimiento en la escuela: los contenidos escolares y los propósitos de las prácticas de enseñanza. Construcción metodológica y estrategias de enseñanza. La evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las prácticas docentes en el contexto de la institución educativa.

- **Didáctica y currículum**

Teorías y concepciones curriculares. Tipos de currículum. Niveles de concreción curricular. Justicia curricular.

Bibliografía básica

Anijovich, R. Mora S. (2010). Estrategias de enseñanza, Otra mirada al quehacer en el aula, Buenos Aires, Aique.

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

----- (2007). El saber didáctico, Buenos Aires, Paidós.

Chevallard (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, Aique.

Connell, R. (1997). Escuela y justicia Social, Madrid, Morata.

Contreras Domingo, J. D. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la Didáctica, Madrid, Akal.

Davini, María cristina (2008). Métodos de enseñanza, Bs. As., Paidós.

De Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mito y perspectivas, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Dussel Inés (2000). El Currículo Escolar, Buenos Aires, Paidós.

Feldman, d. (1999). Ayudar a enseñar, Bs. As., Aique.

Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) (2005). Educar: ese acto político, Buenos Aires, Del estante editorial.

Gentili, P. (comp.) (1997). Cultura, política y currículum, Ensayos sobre la crisis de la escuela pública, Buenos Aires, Losada.

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

Lundgren, U. (1992). Teoría del Currículum y escolarización, Madrid, Morata.

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

Sanjurjo Liliana (2009). Volver a pensar la clase, Buenos Aires, Homo Sapiens.

Steiman J. (2009). Más didáctica: en la Educación Superior, Miño y Dávila.

Torres J. (2011). Justicia curricular, El caballo de Troya de la cultura escolar, Madrid, Morata.

▪ **6.2.2.2 Psicología Educacional**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año- 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Conocer los grandes núcleos de contenidos y problemas -teóricos, metodológicos, éticos y prácticos- que la Psicología Educacional abarca, y los aportes de diversos marcos conceptuales a la comprensión y resolución de dichos problemas.

Analizar los problemas particulares que presentan los procesos de aprendizaje en los contextos educativos y problematizar su denominación y segmentación.

Favorecer la construcción de conocimientos contextualizados en el área, analizando las relaciones entre discursos y prácticas psicológicas y educativas, reconociendo los componentes involucrados en la apropiación de saberes que se produce en las prácticas escolares.

Iniciar la apropiación instrumental de estrategias metodológicas de evaluación, investigación e intervención del área psicoeducativa, propendiendo a la articulación interdisciplinaria en el ámbito educativo.

Ejes de contenidos. Descriptores

Psicología y Educación. Psicología educacional y prácticas escolares. Relaciones entre discursos psicológicos y prácticas psico-educativas. Prácticas educativas y procesos de escolarización

Enfoques psicológicos socio-culturales. El dispositivo escolar moderno. Instituciones psicoeducativas, Prácticas educativas y procesos de escolarización. Perspectivas teóricas y enfoques psicológicos socio-culturales. Psicología Genética y Perspectiva cognitiva.

Sujetos de aprendizaje. Concepción contextualista de la situación educativa. Perspectivas teóricas sobre el desarrollo y el aprendizaje. Instrumentos psicoeducativos y categorías para el análisis y diseño de prácticas educativas.

Problemas y desafíos de la escuela secundaria. Educabilidad, alteridad y diversidad.

Bibliografía básica

Avendaño y Boggino (comps), (2000). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar, Rosario, Homo Sapiens.

Benasayag M. y Schmit, G. (2010). Las pasiones tristes, Sufrimiento psíquico y crisis social, Buenos Aires, Siglo XXI.

Baquero, R. y Limón, M. (2001). Introducción a la psicología del aprendizaje escolar, Bernal, UNQ.

Narodowski, M. (1999). Después de clase, Desencantos y desafíos de la escuela actual, Colección Educausa, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Baquero R. (1996). Vygotski y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique.

Baquero, R. y otros (2008). Construyendo posibilidad, Apropiación y sentido de la experiencia escolar, Rosario, Homo Sapiens.

Castorina, J. A. y Dubrovski, S. (comps.) (2004). Psicología, cultura y educación, Perspectiva desde la obra de Vigotski, Buenos Aires, Noveduc.

Elichiry, N. (2000). Aprendizaje de niños y maestros, Hacia la construcción del sujeto educativo, Buenos Aires, Manantial.

Gatti, A. (2000). Aportes para una definición de aprendizaje, Buenos Aires, Universidad J.F Kennedy (ECAT).

Hernández Rojas, G. (2002). Paradigmas en Psicología de la Educación, Buenos Aires, Paidós.

Pozo, J. I. (1994). Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Morata.

Schlemenson, S. (1998). El aprendizaje: Un encuentro de sentidos, Buenos Aires, Kapelusz.

▪ **6.2.2.3 Sociología de la Educación**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 2° año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

El conocimiento sociológico nos permite pensar qué lugar tiene –hoy- la educación para sociedades más democráticas. Posibilita el análisis crítico de las instituciones y prácticas que conforman el sistema educativo. Problematizar quiénes son los alumnos que se están formando en las escuelas y la responsabilidad de la tarea docente en la formación de esos sujetos. Tener acceso al conocimiento, o no, es de relevancia política, porque esto tiene implicancia directa con la posición que ocupen los sujetos en la estructura social, por ello las teorías sociológicas permiten analizar críticamente las relaciones de poder, hegemonías e ideologías que desde las políticas educativas, económicas, y de desarrollo llevan adelante los Estados y que impactan en la vida de los ciudadanos.

Las teorías sociológicas son instrumentos que permiten construir problemas de investigación y generar nuevos conocimientos. Aportan complejidad a la hora de problematizar por ejemplo la educación y su relación con la desigualdad socioeconómica, educación y el fracaso escolar, la constitución de espacios escolares, el aula, los vínculos y las trayectorias educativas. Es indudable que la formación teórica es una herramienta para la formación docente, la sociología pretende comprender las relaciones de poder, de clase social y situaciones de conflicto aportando dinamismo al análisis educativo.

Desde el lugar que tiene el docente en la formación de formadores se hace necesario comprender no sólo procesos de aprendizaje sino reflexionar acerca de las condiciones materiales y sociales que tienen sus alumnos y en los que suceden las transferencias pedagógicas ya que la realidad no es independiente del contexto educativo, es social, económica y política, es decir la educación es histórica se construye socialmente mediante un proceso de producción y reproducción. Es en las instituciones educativas donde se manifiestan características de una parte de la sociedad en esto radica su importancia a la hora de entender el tejido donde se construye la práctica docente. La educación es un campo para disputar el sentido común y la hegemonía cultural.

Desde la sociología de la educación se pretende:

Analizar las representaciones que se han construido en torno a la escuela poniendo especial énfasis en visualizar conflictos, develando relaciones de desigualdad, poder, subjetividades, estigmas, valores y normas que decantan en el aula, pero que son generados más allá del contexto educativo.

Generar y propiciar espacios de debate sobre los aspectos a transformar y a fortalecer de la realidad educativa.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Sociología de la educación: campo disciplinar y perspectivas teóricas. Contexto histórico-cultural de surgimiento de la Sociología como ciencia, sus objetos/sujetos de estudio, los métodos. Sociología Clásica (Durkheim, Marx, Weber). Sociología de la educación. Posicionamientos teóricos y desafíos actuales.

Pensamiento sociológico en educación. La educación y la escuela en la sociología de la educación: cuestiones históricas – sociales a partir de su conformación. Preocupaciones actuales.

Los sujetos e instituciones. La crisis de orden, la pérdida de sentido de las instituciones. Socialización y procesos de apropiación institucional. Sociedad y construcción social. La educación y la escolarización como dispositivos de producción de subjetividades.

Procesos de reproducción y producción social – cultural. Sociología política de proyectos educativos. Función social del conocimiento. Campo de poder, educación y violencia simbólica. La nueva sociología crítica de la educación. Relación de los cuerpos con el poder, normas códigos, libertad, equidad, igualdad.

Prácticas escolares: Escuela y vida cotidiana. Prácticas escolares: imaginario, sentido común y conciencia práctica. Problemas socio educativos, exclusión social, pobreza, deserción. El malestar docente.

Bibliografía básica

Arendt, H. (2003). Entre el pasado y el futuro, Barcelona, Península.

Bauman, Z. (2006). Vidas despreciadas. La modernidad y sus parias, Buenos Aires, Paidós.

Baudon, Raymond (1999). Diccionario crítico de la sociología, Buenos Aires, Edicial S A.

Berger, P. y Luckmann, T. (1995). La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu.

Boudon, R. (1981). La lógica de lo social, Introducción al análisis sociológico, Madrid, Ediciones RIALP.

Bourdieu, P y Wacquant, L. (2005). Una invitación a una sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1998). Capital Cultural, escuela y espacio social, México, Siglo XXI.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J. C. (1995). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos, Madrid, Siglo XXI.

Brigido, Ana María (2007). Sociología de la Educación, Córdoba, Editorial Brujas.

Dallera, O. (2010). Sociología del sistema educativo, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Dubet, Francois (2003). La escuela: Sociología de la experiencia escolar, Barcelona, Editorial Losada.

Giddens, A. (1993). Sociología, Madrid, Alianza.

Kaplan, C. (2008). La Civilización en Cuestión, Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaplan, C (2005). Desigualdad educativa, La naturaleza como pretexto, Buenos Aires, Noveduc.

6.2.3 TERCER AÑO

▪ 6.2.3.1 Historia de la Educación Argentina

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. El abordaje de los contenidos en este espacio permitirá comprender como el sistema educativo y los actores han ido acompañando o resistiendo los distintos proyectos políticos pedagógicos argentino y latinoamericano.

Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en los distintos niveles formativos, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

Relacionar los procesos educativos y pedagógicos con los proyectos políticos y sociales de la historia argentina en el contexto latinoamericano, en la idea que la definición de los contenidos de enseñanza, métodos, tipos de vínculos docente-estudiante, la concepción de conocimiento, las prácticas institucionales, la valoración del trabajo docente, siempre estuvieron asentadas en alguna definición de la función social asignada a la educación.

Ejes de contenidos, Descriptores

La formación del sistema educativo argentino. Los orígenes del sistema: la educación en la colonia. La consolidación de un proyecto educativo nacional en el marco del Estado oligárquico liberal. La organización del sistema educativo nacional: Ley 1420, Ley Laínez y la Ley Avellaneda.

La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación en Argentina y el contexto latinoamericano.

-El surgimiento de propuestas alternativas, movimientos reformistas.

-Los inicios del gremialismo docente.

-Formación docente: políticas de formación docente: matrices de origen, propuestas alternativas y reformas educativas.

-Autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias.

-Procesos, prácticas y discursos educativos en los escenarios latinoamericanos, nacional y regional desde los 80 a la actualidad.

Bibliografía básica

Alliaud, A. (1993). Los maestros y su historia, Los orígenes del magisterio argentino, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Arata, N. y Mariño, M. (2013). La educación en Argentina, Una historia en 12 lecciones, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Braslavsky, C. (1980). La educación argentina (1955-80), El País de los Argentinos, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Carli, S. (2002). Los niños entre los derechos y la política, Peronismo, pedagogía y transformaciones sociales (1945-1955) (Cap VII), En Niñez, pedagogía y política, Bs.As., Miño y Dávila.

Garces, O. y Boom, A. (1996). Historia de la Educación y de la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos. En: Boom, A. y Narodosky, M. (comp.) Escuela, historia y poder, Miradas desde América Latina, Bs.As., Novedades Educativas.

Narodossky, M. (1996). La utilización de periodizaciones macropolíticas en la Historia de la Educación, Algunos problemas, En: Boom, y Narodosky, M. (comp.) Escuela, historia y poder, Miradas desde América Latina, Bs.As., Novedades Educativas.

Oszlak, O. (1999). La formación del Estado Argentino, Buenos Aires, Planeta.

Pineau, P; Mariño, M; Arata, N y Mercado, B (2006). El principio del fin, Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983), Buenos Aires, Colihue.

Puiggrós, A. (1997). Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina, Buenos Aires, Galerna.

----- (2003). Qué pasó en la educación argentina, Breve historia desde la conquista hasta el presente, Buenos Aires, Galerna.

----- (1997). La otra reforma, Desde la educación menemista al fin de siglo, Bs.As., Galerna.

Tedesco, J.C. (1984). Educación y sociedad en la Argentina, 1800-1900, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Teobaldo, M., García, A., Nicoletti, M. (2005). Hoy nos visita el Inspector, Historia e historias de la Inspección y supervisión escolar en Río Negro y Neuquén 1884-1992, CEP, Universidad del Comahue.

Novoa, A. (2003). Textos, imágenes, recuerdos, Escrituras de "Nuevas historias de la educación", en: Popkewitz, Thomas; Franklin, Barry; Pereyra, Miguel (comp.), Historia cultural y educación, Barcelona, Pomares.

▪ **6.2.3.2 Educación y TIC**

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Reconocer a la relación entre las TIC y el conocimiento como una relación política y culturalmente construida, que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Concebir a las TIC y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.

Reconocer a la relación entre las TIC y el conocimiento como una relación política y culturalmente construida, que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Analizar críticamente la inclusión de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo el sentido y las posibilidades que esta incorporación promueve o limita: de qué manera la enseñanza y el aprendizaje se potencian, transforman o enriquecen, en relación con su uso.

Abordar marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TIC en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y, en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Ejes de contenidos. Descriptores

Las TIC y los procesos socioculturales. Las TIC y los sujetos: la construcción de la subjetividad. La ciudadanía digital.

Las TIC y la construcción de conocimiento. Aprendizaje colaborativo, aprendizaje social, aprendizaje ubicuo.

Las TIC y el sistema educativo Políticas de inclusión de TIC: normas, programas y proyectos mundiales, latinoamericanos y nacionales.

Currículum, prácticas de enseñanza y las TIC. Enfoques y tendencias de inclusión de tecnologías. Las TIC en las prácticas de la enseñanza: preocupaciones y desafíos. Inclusión genuina y Enseñanza poderosa. Estrategias didácticas. Proyectos educativos con TIC.

Bibliografía básica

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología, Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital, Buenos Aires, Manantial.

Burbules, N. y Callister, T. (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías, Barcelona, Granica.

Castells, M. (1997). La era de la información, Tomo I, Madrid, Alianza Editorial.

Castells, M. (2001). La galaxia Internet, Madrid, Plaza y Janés.

De Morales Denis (2010). Mutaciones de lo visible, Comunicación y procesos culturales en la era digital, Buenos Aires, Paidós.

Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (comp) (2011). Educación y Tecnologías: las voces de los CABA, ANSES. Disponible en: <http://www.oei.es/conectarigualdad.pdf> [17/05/2014]

García Canclini, N. (2009). Extranjeros en la tecnología y en la cultura, Buenos Aires, Ariel.

Garner H. y Davies K. (2014). La generación APP, Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital, Buenos Aires, Paidós.

Litwin, E. (comp.) (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet, Buenos Aires, Amorrortu.

Litwin, E.; Maggio, M. y Lipsman, M (2005). Tecnologías en las aulas, Casos para el análisis, Buenos Aires, Amorrortu.

Maggio M. (2012). Enriquecer la enseñanza, Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad, Buenos Aires, Paidós.

Manso Micaela y otros (2011). Las TIC en las aulas, Experiencias Latinoamericanas, Buenos Aires, Paidós.

Morduchowicz Roxana (2012). Los adolescentes y las redes sociales, La construcción de la identidad juvenil en Internet, Buenos Aires, FCE.

Sagol, C. (2011), El modelo 1 a 1: notas para comenzar. - 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:

<http://arteargentino.educ.ar/manual-modelo1a1.pdf> [17/05/2014]

Sibilia, Paula (2009). La intimidad como espectáculo, Buenos Aires, FCE.

6.2.4 CUARTO AÑO

▪ **6.2.4.1 Política Educativa y Legislación**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4 año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Interpretar y analizar la relación entre Políticas Públicas, Políticas Educativas y medidas concretas, desde la legislación educativa, que encuadran a las instituciones escolares y el trabajo de los docentes.

Comprender las tendencias políticas educativas y las bases legales que configuraron el sistema educativo argentino en el contexto histórico que las promueve y su relación con los problemas estructurales y coyunturales que afectan el pleno ejercicio del derecho a la educación de las mayorías.

Situar al docente como trabajador de la educación, en pleno conocimiento de sus derechos y las modalidades de inserción en los distintos ámbitos educacionales.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Relación Estado- Educación- Sociedad Civil. Políticas públicas. Rol de Estado. Derecho a la Educación. Principios y concepciones político educativas:

Subsidiariedad de la Educación. Educación como derecho personal “natural”. Principios que sustentan la subsidiariedad. Antecedentes históricos.

Centralidad del Estado: Educación como Derecho Social” y “Bien público”. Principio que sustentan la principalidad. Antecedentes históricos. Las leyes como espacios de lucha y negociación de intereses.

Marco normativo histórico y vigente del sistema educativo argentino.

Organización del gobierno escolar.

Centralización/ Federalismo. El S.I.P.C.E. en los orígenes del sistema educativo nacional

Distribución de funciones entre Nación y Provincias. Antecedentes históricos. Organización y estructura del Sistema Educativo formal.

Prelación y estructura del aparato legal administrativo: leyes, resoluciones. Constitución Nacional y de la provincia de Río Negro.

Ley Orgánica de educación de la provincia de Río Negro N°4819.

Creación y organización de C.P.E. y Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.

El/la docente como trabajador/a: itinerarios históricos y situación actual. Legislación del ámbito educativo. Regulación del trabajo docente, legislación nacional y provincial. Deberes y derechos. Participación en las decisiones educativas. Organización gremial de los trabajadores. Normativa provincial. Estatuto docente Ley 391, Res.233/98, Res.90/87, Res 100/95. Res1233/92, Res.893/06.

Bibliografía básica

Barco, S. (2008). El Derecho a la Educación, Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina, Buenos Aires, CLACSO.

Cavarozzi, M. (2008). América Latina y la encrucijada democrática de principios del siglo XXI, Conferencia Inaugural, Seminario UNESCO / IIPE, Buenos Aires.

Feldfeber, M. (comp) (2009). Autonomía y gobierno de la educación, Perspectivas, antinomias y tensiones, Buenos Aires, Aique.

Gentili, P. (1997). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, Archipiélago N° 29, La Epidemia Neoliberal, Barcelona (s/d).

Imen, P. (2005). La escuela pública sitiada, Crítica de la Transformación educativa, Buenos Aires, Ediciones Centro Cultural de la Cooperación.

Maldonado, S. (2003). La educación es un derecho, no es una mercancía y no está a la venta, Revista Apuntes Informativo, UTE, Año 4. Nro. 25.

Marquez, A. D. (1995). La quiebra del Sistema Educativo Argentino: política educacional del neoconservadurismo, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Paviglianiti, N. (1993). El derecho a la educación: una construcción histórica polémica, Serie Fichas de cátedra, Buenos Aires, OPFYL, UBA.

Rigal, L. (2004). El sentido de educar, Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano, Argentina, Miño y Dávila.

Sader, E. (2008). Refundar el Estado, Posneoliberalismo en América Latina, Buenos Aires, Ediciones CTA-CLACSO, En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/sader/sader.pdf>

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur, Revista Educación & Sociedad. En: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf>

Southwell, M. (2013). El papel del Estado: esa es la cuestión, 30 años de educación en democracia En: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje02/eje02sugeridos02.pdf>

▪ **6.2.4.2 Educación Sexual Integral**

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 32 hs. reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Concebir al género como una construcción social y, desde una política integral de derechos humanos, promover la construcción de prácticas ciudadanas plenas y activas, en el marco de un proyecto político inclusivo e igualitario.

Analizar, a la luz de los nuevos debates teóricos, a la identidad de género, los procesos de identificación, los géneros y sexualidades, rechazando todo dogmatismo y normatividad, en concordancia con el Programa Nacional de la Educación Sexual Integral en la formación de las y los docentes.

Aportar, desde el lugar de formadores, herramientas para intervenir en caso de vulneración de los derechos de niños, niñas y jóvenes en cuestiones vinculadas a los géneros y las sexualidades.

Generar y diseñar intervenciones docentes vinculadas a los géneros y las sexualidades que promuevan la sensibilización y aporten para la equidad y la igualdad de oportunidad.

Ejes de contenidos. Descriptores

Géneros y sexualidades. Conceptos, procesos, desafíos desde una perspectiva socio-histórica-cultural.

Enfoques de educación sexual. Paradigmas, estereotipos, supuestos.

Educación sexual y educación: sentidos, itinerarios y prácticas de aula.

Ley de educación sexual integral. Derechos ciudadanos, implementación y equidad.

Bibliografía básica

Astelarra, J. (coord.) (2007). Género y cohesión social, Madrid, Fundación Carolina.

Bonaccorsi, N. (2003). Políticas públicas de igualdad, Estudio de las políticas públicas de igualdad de oportunidades para las mujeres en Asturias, España (1985-2000), General Roca, Río Negro, Publifadecs Uncoma.

Burín, M. y Bleichmar, E. (1996). Género, psicoanálisis, subjetividad, Buenos Aires, Paidós.

Cevasco, R. (2008). Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación, De la modernidad femenina a la escena educativa, Curso de Posgrado en Psicoanálisis y prácticas educativas, FLACSO.

Consejo Provincial de Educación Provincia de Río Negro (2009). Diseño Curricular de la Formación Docente de Río Negro, Nivel Primario.

Foucault, M. (2002). Historia de la sexualidad I, La voluntad de saber, Buenos Aires, Siglo XXI.

Gallart Perrez, S. y otras (2005). El poder de las mujeres, Comisión La mujer y sus derechos, Asamblea Permanente por los derechos humanos, Fundación Ebert Buenos Aires, A tiempo.

Gemma, N. y Bodelon, E. (comps.) (2009). Género y dominación Críticas feministas del derecho y el poder, Barcelona, Anthropos.

Martínez Lépoéz, C. (ed.) (2006). Feminismo, ciencia y transformación social, Granada, Femmae, Universidad de Granada.

Ministerio de Defensa de la Nación (2013). Equidad de género y defensa, Una política en marcha VII, Argentina.

Storani, M. L. y otros. (2002). Hombres públicos, mujeres públicas, Buenos Aires, Fundación Friedrich Ebert.

Villa, A. (comp.) (1993). Sexualidad, relaciones de género y de generación, Perspectivas históricas culturales en educación, Buenos Aires, Noveduc.

6.3 CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA.

Dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del Sistema Educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

6.3.1 PRIMER AÑO

▪ **6.3.1.1 Lengua Inglesa I**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1er año

Cantidad de horas Semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 128 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta asignatura tiene por finalidad el desarrollo de la lengua inglesa en las cuatro habilidades (lectura, escritura, comprensión auditiva y oral) así como en el manejo de los aspectos sintácticos, semánticos y fonológicos de la lengua inglesa. Asimismo se propone el dominio de la lengua inglesa como instrumento de comunicación, de expresión y cultural. Para ello se promueve el desarrollo de la conciencia lingüística según su uso en diferentes contextos sociales y culturales. Se buscará así el uso coherente, crítico, adecuado y fluido de la lengua extranjera en diversas situaciones comunicativas.

Ejes de contenidos. Descriptores

Áreas Temáticas: Relaciones familiares. Crimen y castigo. El medio ambiente. Medios de comunicación, trabajos y empleos. Expresión verbal y no verbal.

Contenidos lingüístico-discursivos: tiempos verbales. Verbos modales. Verbos seguidos de partículas. Verbos seguidos por infinitivos y/o gerundios. Formas comparativas de adjetivos y adverbios. Artículos definido e indefinido. Hábitos en el pasado. Estilo indirecto. Oraciones condicionales. Voz pasiva. Preguntas retóricas. Expresiones idiomáticas. Preposiciones de lugar,

tiempo y movimiento. Conectores. Concordancia. Oraciones subordinadas. Elementos de puntuación y ortografía. Cohesión y coherencia de los textos escritos.

Vocabulario específico entorno a las siguientes temáticas: relaciones familiares, crimen y castigo, el medio ambiente, los medios de comunicación, trabajos y empleos. Expresión verbal y no verbal.

Las funciones básicas para expresar acuerdo y desacuerdo, solicitudes, condiciones, concesiones, obligación y necesidad, preferencias, deseos y expectativas.

Géneros discursivos: ensayos de opinión, narraciones, informes, críticas de obras literarias y filmes, cartas formales e informales, etc. Elementos de estilo.

Desarrollo de habilidades: Elaboración de los distintos tipos discursivos, según las estrategias de escritura. Comprensión auditiva de distintos tipos de fuentes: entrevistas, audio-libros, filmes, programas televisivos y radiales. Producción oral de distintos tipos de discurso: la opinión, la crítica, la narración de un evento, las presentaciones. Comprensión lectora de distintos géneros discursivos.

Bibliografía básica

Longman Dictionary of Contemporary English (2008). Essex, UK, Longman.

Oxford Dictionary of Collocations (2002). Oxford, UK, Oxford University Press.

-----, (2005). How to Master the Tricky Elements of English Punctuation, ESL Pro Systems Ltd.

Alexander, L. G. (1994). Right Word, Wrong Word. Essex, UK, Longman.

Evans, V. (1998). Success full Writing Proficiency. Berkshire ,UK, Express Publishing.

Flower, J. (1998). Phrasal Verb Organizer, Hove, UK, Language Teaching Publications.

Harmer, J. (1991/1992). More Than Words. Books I and 2. Essex, UK, Longman.

Parrot, M. (2010). Grammarfor English Language Teachers. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Side, R. & Wellman, G. (2000). Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency. London,

UK, Longman.

Swan, M. (2005). Practical English Usage. Oxford, UK, Oxford University Press.

Wright,J.(1999). Idioms Organizer, Hove, UK, Language Teaching Publications.

Yule,G. (2006). Oxford Practice Grammar Advanced. Oxford, UK, Oxford University Press.

▪ **6.3.1.2 Gramática**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1er año

Cantidad de horas Semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 128 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta asignatura está diseñada en base al principio de que la lingüística **describe** la estructura de las lenguas, lo cual implica explicar cómo se interpretan las oraciones de cualquier idioma, proceso que es posible debido a la llamada gramática universal, que supone el conocimiento innato, gracias a lo cual es posible elaborar una gramática para cualquier lengua, que **genere** todas las oraciones gramaticalmente aceptables y elimine las agramaticales.

Se propone introducir al alumno en el estudio descriptivo de la **sintaxis** inglesa, con especial atención al significado (**semántica**), y sin descuidar el aspecto **morfológico**; iniciar al alumno en el estudio científico del lenguaje, desde una perspectiva generativista; ayudar al alumno a incorporar y utilizar la terminología de las recientes investigaciones lingüísticas, para luego emplear los resultados de dichas investigaciones para mejorar su comprensión de los principios que subyacen en la estructura de la oración, servir de base teórica a la asignatura Lengua Inglesa I; desarrollar estrategias tendientes a lograr autonomía en el aprendizaje; lograr que los alumnos sean capaces de transferir e integrar los conocimientos adquiridos a las demás asignaturas del profesorado; capacitar al futuro profesor para identificar aquellos puntos que necesiten una enseñanza práctica especial.

Ejes de contenidos. Descriptores

Distintos tipos de gramática. Estructura y uso en la gramática inglesa. Variedades de inglés. Representaciones. Registro. Categorías. La palabra y la frase gramatical. Naturaleza de las unidades gramaticales. Palabras y sus características. Palabras lexicales, funcionales, inserts.

Las frases y sus características. Tipos de frases. Roles sintáctico de las frases. Tipos de frase: frase nominal, frase verbal, frase adjetiva, frase adverbial, frase preposicional. Funciones de las frases: Sujeto, predicado, objeto, complemento, adverbio, complementación y modificación. Integración de frases. Coordinación de frases. Frases simples y compuestas.

Gramática oracional. Material de cláusula y material de no cláusula. Principales elementos de la oración. Links. Elementos periferales. Patrones. Variaciones de patrones. Elipsis. Negación. Concordancia sujeto-verbo. Tipos de cláusulas dependientes. Cláusulas conjugadas dependientes. Cláusulas no conjugadas. Principales tipos de cláusulas independientes. Cláusulas dependientes no integradas.

Sustantivos, pronombres y la frase sustantiva simple. Nominales en el discurso. La estructura básica de la frase sustantiva. Tipos de sustantivos. Determinantes. Número. Caso. Género. Formación de sustantivos. El rol del pronombre en el discurso. Pronombres personales, posesivos, reflexivos, recíprocos, demostrativos, indefinidos y otros.

Verbos. Grupo verbal. Elementos de cláusula. Patrones de cláusula. Funciones principales y clases. Verbos lexicales: single Word y multiple Word. Función principal y auxiliar de los verbos primarios. Verbos copulares.

Variación en la frase verbal: tiempo, aspecto, voz y modalidad. Distinción de estructura y significado en la frase verbal. Tiempo. Aspecto. Voz activa y pasiva. Combinaciones complejas de aspecto y voz. Modales y semi-modales. Combinaciones de verbos modales con aspecto marcado o voz. Secuencias de modales y semi-modales.

Adjetivos y adverbios. Características de los adjetivos. Agrupación semántica. Adjetivos atributivos y predicativos. Adjetivos en otros roles sintácticos. Grado comparativo y superlativo. Cláusulas comparativas y otros grados de complementos. Formación de adjetivos. Combinación de adjetivos. Adverbios: forma. Roles sintáctico de los adverbios. Categorías semánticas. Elecciones discursivas para adverbios de grado como modificadores.

Bibliografía básica

Biber, D., Conrad, S. & Leech, G. (2002). Student Grammar of Spoken and Written English, Essex, Longman.

Biber, D., Conrad, S. & Leech, G. (2002). Student Grammar of Spoken and Written English-Workbook, Essex, Longman.

Burton-Roberts, N. (1986). Analyzing Sentences, An introduction to English Syntax, London and New York, Longman.

Greenbaum, S. & Quirk, R. (1990). A Student's Grammar of the English Language, Longman.

Parrot, M. (2000). Grammar for English Language Teacher, Cambridge University Press.

▪ **6.3.1.3 Fonética y Fonología I**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1er año

Cantidad de horas Semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 128 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Desarrollar la habilidad de producir, codificar, decodificar, transcribir y analizar los fonemas y alófonos del inglés mediante el Alfabeto Fonético Internacional y sus diacríticos (International Phonetic Alphabet–IPA). Aplicar los conocimientos adquiridos acerca de los mecanismos de articulación, producción, transmisión, recepción e interpretación del habla inglesa para lograr la interpretación de la esquematización de estos procesos, reconociéndolos y reproduciéndolos en forma correcta oral y escrita. Producir una forma de inglés hablado altamente aceptable desde el punto de vista de la precisión fonética sobre la base del modelo de inglés standard, sin sacrificar la fluidez en la producción natural.

Reconocer el sistema fonológico del inglés británico estándar y contrastarlo con el del castellano rioplatense. Intensificar la internalización de los hábitos de producción y audición, apuntando a un dominio total de la lengua hablada, por medio de la exposición a un amplio espectro de material diseñado para ese fin. Distinguir la importancia de las pectofonético-fonológico en la producción designificados. Familiarizarse con los aspectos supra segmentales de la fonética inglesa y que puedan explicar su uso dentro del marco del análisis del discurso. Reflexionar sobre la importancia de la enseñanza de la fonología del idioma inglés. Desarrollar interés y curiosidad permanentes respecto a la pronunciación, ritmo, acentuación y entonación del idioma.

Ejes de contenidos. Descriptores

La pronunciación inglesa y el hablante extranjero: El habla y la escritura. Diferencias entre la ortografía y la pronunciación del inglés. La pronunciación y el hablante extranjero. Los niveles de inteligibilidad. La necesidad de un nivel alto de inteligibilidad (aceptabilidad). La necesidad de la elección de un modelo. La variante del inglés británico estándar (“Received Pronunciation”, o “RP”). La importancia del Alfabeto Fonético Internacional y su utilidad práctica. El diccionario de pronunciación: su necesidad, interpretación y uso.

La comunicación, los sonidos y la lengua: Las ciencias lingüísticas. La Fonética y la Fonología. La función de los sonidos del habla. La fonética articulatoria, acústica y auditiva. Teoría del

fonema. Concepto de fonema y alófono. La transcripción fonemática y la transcripción alofónica. Neutralización y casos de dificultad analítica (el uso de /i/y/u/).

La producción del habla: El mecanismo del habla. Los órganos de la fonación: pulmones, laringe, faringe, cavidades o resonadores y los articuladores. El "viaje" de la voz.

Los sonidos del habla: Los sonidos del habla: su descripción y clasificación. Concepto de vocales y consonantes: sus características fonéticas y fonológicas. Descripción y clasificación de las consonantes según sus rasgos distintivos: la energía, la fonación, punto de articulación y modo de articulación. Descripción y clasificación de las vocales: vocales simples, diptongos; longitud; subsistema de vocales débiles y fuertes. Contraste entre los sonidos del inglés RP y el castellano rioplatense. Las dificultades del hispano hablante. Estrategias para superar estas dificultades.

La sílaba: La sílaba. El problema de la delimitación silábica. El acento léxico: acento primario, secundario y la ausencia de acento. La obscuración de las sílabas no acentuadas. La regla teutónica de acentuación y la regla de la alternancia de acentos. La elisión. Las consonantes silábicas. La compresión. Fenómenos de nivelación ("smoothing" y "levelling").

Las características del habla corriente y coloquial: Juntura y ligazón. La elisión, asimilación fonémica y fonética, compresión. El ritmo del inglés y el español. Las palabras de contenido semántico y las de contenido gramatical. La gradación: las formas fuertes y débiles y su uso. El debilitamiento de las vocales. La dificultad del hispano hablante. Estrategias para superar estas dificultades.

Las consonantes inglesas: Concepto de "obstruent" y "sonorant". Descripción y clasificación de cada fonema consonántico según su energía, duración y voz. Descripción de los alófonos más frecuentes de cada fonema y su distribución. Las grafías de las consonantes inglesas. El sistema consonántico del español rioplatense y su transferencia negativa a la segunda lengua. La dificultad del hispano hablante. Estrategias para superar estas dificultades.

Las vocales inglesas: El gráfico de las vocales de Daniel Jones: descripción y ubicación las vocales cardinales, inglesas y españolas. Conceptos de calidad, duración, vocales simples, diptongos, triptongos y sus accidentes. Descripción y clasificación de cada fonema vocálico en detalle. Descripción de los alófonos más frecuentes y su distribución. La distribución de cada fonema y sus posibles grafías. El sistema vocálico del español Rioplatense y su transferencia negativa a la segunda lengua. Estrategias para superar estas dificultades.

Bibliografía básica

Arnold, G. F. and Tooley, O. (1972). *Say it with Rhythm 2*, Longman, Essex, UK.

Baker, A. (2006). *Ship or Sheep?* Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Bowler, B. and Cunningham, S. (2007). *New Headway Pronunciation Upper Intermediate*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Brazil, D. (1994). *Pronunciation for Advanced Learners of English*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Celce-Murcia, M., Brinton, D., Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Cunningham, S. and Bowler, B. (2005). *New Headway Pronunciation Intermediate*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Finch, D. and Ortiz Lira, H. (1982). *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*, Heinemann Educational Books, London, UK.

- Gimson, A. C. (1981). An Introduction to the Pronunciation of English, Edward Arnold Publishers Ltd, London, UK.
- Hancock, M. (1995). Pronunciation games, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Hewings, M. (2007). Pronunciation Tasks, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Kelly, G. (2001). How to Teach Pronunciation, Longman, Essex, UK.
- Kenworthy, J. (1992). Teaching English Pronunciation, Longman, Essex, UK.
- Kreidler, C. (1992). The Pronunciation of English, Blackwell, Oxford, UK.
- Kreidler, C. (1997). Describing Spoken English, Routledge, London, UK.
- Mortimer, C. (1985). Elements of Pronunciation, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Mott, B. (2005). English Phonetics and Phonology for Spanish Speakers, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- O'Connor, J. D. (1994). Better English Pronunciation, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- O'Connor, J. D. and Fletcher, D. (1989). Sounds English, Longman, Essex, UK.
- Ponsonby, M. (1992). How Now Brown Cow? Prentice Hall, London, UK.
- Roach, P. (1991). English Phonetics and Phonology: A Practical Course, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Trim, J. (1995) English Pronunciation I, illustrated, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Underhill, A. (1994). Sound Foundations, Heinemann, London, UK.
- Underhill, A. (1994). Sound Foundations, Chart and Guide, Heinemann, London, UK.
- Wells, J. C. (2008). Longman Pronunciation Coach, CD-ROM, Longman, Essex, UK.
- Wells, J. C. (2001). Pronunciation Dictionar, Longman, Essex, UK.

6.3.2 SEGUNDO AÑO

▪ 6.3.2.1 Lengua Inglesa II

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas Semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 128 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Comprender al idioma inglés como medio para la comunicación social y profesional a la vez que un objeto de estudio en sí mismo. Alcanzar niveles crecientes de precisión y fluidez en la expresión de las ideas, utilizando los conocimientos previos como cimientos para la construcción de nuevos aprendizajes. Interiorizar el modo en que opera la lengua inglesa, sus sistemas y organización, como así también la posibilidad de usar esos sistemas para crear significación. Ahondar el conocimiento de la lengua inglesa en sus aspectos cultural y social,

para ser consciente de que la lengua sólo puede ser estudiada dentro de un marco socio-cultural, más específicamente, dentro de un contexto de situación y un contexto de cultura. Perfeccionar y expandir la competencia lingüística. Comunicativa a través de actividades de producción, recepción y revisión derivadas de textos orales y escritos representativos de distintos registros y estilos, y desarrollar la expresión oral y escrita en contextos donde se pueda demostrar la capacidad de negociar, cooperar y formular hipótesis, con el objeto de alcanzar no sólo coherencia y cohesión en la expresión de ideas sino también precisión léxico-gramatical y estilística. Desarrollar la capacidad para la lecto-comprensión a un nivel adecuado para entender el significado de un texto, encontrar información precisa, entender la estructura de un texto, deducir significados a través del contexto. Optimizar la comprensión y la producción mediante la ampliación gradual y significativa del vocabulario. Desarrollar la audio comprensión para reconocer y entender información específica, significado general, la actitud de los hablantes, contexto y temática. Desarrollar y poner en práctica metodologías de estudio y técnicas de aprendizaje para la asignatura en cuestión y las demás asignaturas que componen el plan de estudios de la carrera.

Ejes de contenidos. Descriptores

Áreas Temáticas: Lengua y cultura: influencia negativa de la lengua materna; juegos de palabras y bromas; usos metafóricos y literales; registros, estilos, niveles de lengua: formal, neutro, informal coloquial, argot, tabú, jerga; dialectos: inglés británico y estadounidense; diferencias entre la lengua hablada y la lengua escrita; necesidad de reconocer las alusiones culturales en textos escritos/auditivos.

Contenidos lingüísticos discursivos: estructuras enfáticas. Verbos modales de deducción y especulación. Estructuras para expresar exclamación. Uso de *so/such*. Inversión. Condicionales mixtos. Modo subjuntivo y pasado irreal. Modo imperativo. Estructura *'to be'+infinitivo*. Uso de determinativos (demostrativos, pronombres indefinidos). Uso de cuantificadores (casos especiales). Uso impersonal del pronombre *'it'*. Regímenes verbales. Oraciones subordinadas reducidas. Frases adjetivas, nominales, adverbiales y verbales. Verbos seguidos de partículas (profundización). Uso de preposiciones (profundización).

Vocabulario: Sufijos y prefijos. Sustantivos colectivos. Palabras compuestas. Expresiones idiomáticas y de uso coloquial (profundización). Colocaciones (profundización). Vocabulario tabú. Palabras que cambian su sentido según su acentuación. Proverbios. Frases usadas en exclamaciones y como *'time-fillers'*. Vocabulario específico relacionado con: los viajes y los movimientos, las comidas y el cocinar, el tiempo atmosférico, la educación, los sonidos que realizan los seres vivos y los sonidos que realizan los objetos. Vocabulario específico relacionado con algunas profesiones.

Desarrollo de habilidades:

Comprensión lectora: lectura intensiva: estudio detallado y discusión de trozos elegidos. Interpretación y análisis de textos. Lectura extensiva: descripción de los personajes, ideas y sentimientos de novelas y cuentos. Lectura adicional: discusión y debate sobre los temas principales de diversas obras; vocabulario pasivo y trasfondo cultural. Ejercicios de comprensión de la lectura sobre una variedad de extractos de materiales auténticos (artículos periodísticos, revistas, novelas, cuentos)

Comprensión auditiva: comprensión global y detallada de los textos y la focalización sobre cuestiones de interés lingüístico y cultural. Exposición a materiales auténticos (entrevistas, programas de radio y televisión, películas, audio libros) e inauténticos (grabaciones de libros de texto adhoc).

Producción escrita: Redacción de textos informativos (resúmenes). Escritura experimental/libre, narrativa (ficcional o factual). Ensayos Argumentativos. Artículos de opinión. Descripción.

Producción oral: interpretación oral del material leído y escuchado y opinión sobre el mismo. Pequeñas conferencias y presentaciones. Cómo hablar en público.

Informes sobre noticias leídas en los diarios. Relatos de experiencias reales o ficticias.
Argumentación.

Metodología de estudio: técnicas de investigación. Búsqueda y localización de información (bibliotecas, bases de datos, Internet, etc.). Recopilación de la información. El uso de fichas. Técnicas de resumen. Citas. Notas al pie de página. Apéndices. Índices. Bibliografías. Técnicas de autocorrección: ortografía, puntuación, aspectos gramaticales y estilísticos.

Bibliografía básica

Algeo, J. (2006). *British and American English*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Bailey, S. (2003). *Academic Writing: A Practical Guide for Students*, Routledge Falmer, London, UK.

Blackwell, A. and Naber, T. (2007). *Open Forum 1,2,3*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Carter, R. (2000). *Exploring Grammar in Context*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Davies, C. (2005). *Divided by a Common Language*, Houghton Mifflin Company, Boston, USA.

Hancock, P. (1990). *Is That What You Mean?* Penguin, London, UK.

James, E. (2000). *Dictionary of British Slang and Colloquial Expressions*, NTC Publishing Group, Illinois, USA.

Leech, G., Svartvik, J. (2003). *A Communicative Grammar of English*, Longman, London, UK.

Lipson, C. (2006) *Cite Right*, The University of Chicago, Chicago, USA.

McDonald, J. (1996) *Dictionary of Obscenity and Taboo*, Wordsworth, Hertfordshire, UK.

Ritchie, G. (2004). *The Linguistic Analysis of Jokes*, Routledge, London, UK.

Rudzka, B. (1985). *More Words You Need*, Macmillan Publishers, London, UK.

Sarosy, P. and Sherak, K. (2007). *Lecture Ready*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Longman Language Activator (2000). Longman, Essex, UK.

Cambridge International Dictionary of English (2008). Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs (1997). Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Cambridge International Dictionary of Idioms (1998). Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Oxford Guide to British and American Culture (2005). Oxford University Press, Oxford, UK.

Strunk, W. and White E. (2005). *The Elements of Style*, The Penguin Press, New York, USA.

▪ **6.3.2.2 Fonética y Fonología II**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas Semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 128 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta asignatura se propone ampliar el conocimiento de la terminología específica de la especialidad para dar cuenta de los fenómenos fonológicos y facilitar la transposición didáctica de los conocimientos adquiridos en este espacio curricular. Así mismo, se fomenta el análisis de los aspectos supra segmentales tanto en el plano teórico como en el práctico, a fin de diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza, aprendizaje y adquisición fonológica específica. Se utilizan los elementos de la transcripción estrecha para mejorar la propia producción oral y justificar adecuadamente la corrección en la producción oral de terceros. A la vez, se desarrolla la conciencia sobre una correcta entonación en situaciones de comunicación relacionada con el contexto de interacción. Además, se propone incorporar herramientas en los procesos de auto-corrección y de corrección de errores de los futuros alumnos, integrar los conocimientos adquiridos con los de otras áreas de estudio de la lengua Inglesa y realizar inferencias válidas para apropiarse en forma holística y discreta de mensajes recibidos en el modo oral (escucha activa), y discernir el mensaje oral con precisión para en una segunda instancia poder analizar los fenómenos supra segmentales subyacentes en la lengua objetivo.

Eje de contenidos. Descriptores

Las características supra segmentales. La duración, el tono y la intensidad. La unidad tonal, sus diferentes partes. La tonalidad neutral o marcada, el uso en el discurso y excepciones. El ritmo: su manifestación en Inglés y en Español. El acento: la naturaleza del acento en Inglés. Las características que contribuyen a la percepción de las sílabas acentuadas. Algunos patrones de acentuación de palabras simples y compuestas. Las variaciones de dichos patrones en el discurso oral. La prominencia. La entonación. La transcripción fonética de textos a partir de dictados o textos escritos. La práctica oral.

Los ajustes a las características fonéticas de las consonantes inglesas. La aspiración de oclusivas; las modificaciones de las características fonéticas según la posición (inicial, media, final) de las consonantes sonoras, oclusivas, africadas y fricativas; la modificación de la duración de las vocales que preceden a las consonantes sordas. La glotalización. El fonema lateral: descripción y uso de sus tres alófonos. El uso de fono labio-dental antes de las fricativas labio-dentales. Las sílabas "débiles" (no acentuadas): el uso de las consonantes silábicas nasales, lateral y aproximante retrofleja. La comparación y el análisis de las características fonéticas de los fonemas. La transcripción de textos a partir de dictados o textos escritos incorporando todas las características fonéticas estudiadas. La práctica oral. La palabra en el discurso oral. La asimilación: las variaciones de lugar más frecuentes. La coalescencia. Las variaciones según la fuerza de expulsión de aire (*fortis/lenis variations*). La elisión interna, al final y/o principio de las palabras. Las características de la conexión de palabras en el discurso oral en Inglés estándar actual: la unión de palabras. El uso de r, w, j para conectar el final de una palabra con el comienzo de la siguiente (*intrusives o unds*). La transcripción fonética de textos a partir de dictados o textos escritos, incorporando las

características de la conexión de palabras en el discurso estudiadas en la unidad. La práctica oral.

La entonación. *La "forma" de la entonación*: las unidades tónicas (*tone-units*): definición, su estructura interna y de limitación. *Las "funciones" de la entonación*: la comparación de los principales sistemas de entonación: el Enfoque Gramatical; el Enfoque Actitudinal; la entonación desde el Análisis del Discurso: el sistema de Brasil.

Los elementos principales. Las funciones de los tonos. La transcripción fonética de textos a partir de dictados o textos escritos. La práctica oral de los elementos de la entonación presentados.

La enseñanza de la pronunciación. El rol de la pronunciación en la clase de inglés. Su dificultad. La enseñanza de pronunciación hoy: el enfoque comunicativo. La investigación sobre la enseñanza y adquisición de habilidades fonético-fonológicas: los factores que influyen en dicha adquisición (el estudiante, la edad, exposición al idioma, tipo de entrenamiento fonético-fonológico recibido, aptitud, actitud, motivación). El rol de la lengua materna: la hipótesis del análisis comparado, el análisis del error, la hipótesis del interlenguaje, la "information process ingtheory". La elección de un modelo: RP, Inglés Americano Estándar, "Estuary English" e Inglés Internacional. El enfoque para la presentación comunicativa de elementos del sistema fonético-fonológico. La pronunciación en el currículo. La evaluación de las características fonético-fonológicas: sugerencias, estrategias. El diseño de actividades y la ejercitación en la clase de pronunciación.

Bibliografía básica

Arnold, G. F., Gimson, A. C., Cruttenden A., (2008). English Pronunciation Practice (Revised Edition by Alan Cruttenden), Hodder, London, UK.

Ashby, P. (1995). Speech Sounds, Routledge, London, UK.

Baker, A. (2006). Ship or sheep? Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Bowler, B. & Cunningham, S. (2007). New Headway Pronunciation Upper Intermediate, Oxford University Press, Oxford, UK.

Bradford, B. (1990). Intonation in Context, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Brazil, D. (1994). Pronunciation for Advanced Learners of English, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Brazil, D. (1995). The Communicative Value of Intonation in English, English Language Research, Birmingham, UK.

Celce-Murcia, M., Brinton, D., Goodwin, J. (2010). Teaching Pronunciation, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Cruttenden, A. (1995). Intonation, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Garcia Lecumberri, M. L. and Maidment, J. (2000). English Transcription Course, Hodder Education, London, UK.

Gimson, A. C. (1981). An Introduction to the Pronunciation of English, Edward Arnold Publishers, London, UK.

Halliday, M. A. K. and Greaves, W. (2008). Intonation in the Grammar of English, Equinox Publishing Ltd, UK.

Hancock, M. (1995). Pronunciation games, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

- Hewings, M. (2007). Pronunciation Tasks, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Kenworthy, J. (1992). Teaching English Pronunciation, Longman, Essex, UK.
- Kreidler, C. (1992). The Pronunciation of English, Blackwell, London, UK.
- Kreidler, C. (1997). Describing Spoken English, Routledge, London, UK.
- Ladefoged, P. (2001). A Course in Phonetics, Boston, Heinle and Heinle, USA.
- Mortimer, C. (1985). Elements of Pronunciation, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Mott, B. (2005) English Phonetics and Phonology for Spanish Speakers, Universidad de Barcelona, España, Barcelona.
- O'Connor, J. D. (1994). Better English Pronunciation, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- O'Connor, J. D. and Fletcher, D. (1989). Sounds English, Longman, Essex, UK.
- Ponsomby, M. (1998). How Now Brown Cow, Prentice Hall, Hertfordshire, UK.
- Roach, P. (2009). English Phonetics and Phonology: A Practical Course, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Wells, J. C. (2008). Longman Pronunciation Coach, CD-ROM, Longman, Hong Kong.
- Wells, J.C., (2008). Pronunciation Dictionary, Longman, Essex, UK.

▪ **6.3.2.3 Didáctica Específica para el Nivel Inicial**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas Semanales: 3 hs reloj

Total de horas: 96 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta asignatura se propone reconocer los aspectos centrales y sustantivos del área de didáctica, nutriéndose de los aportes de las asignaturas relacionadas y asumiéndola especificidad propia y característica del nivel inicial. Así mismo intenta desarrollar criterios para relacionar enfoques, procedimientos y estrategias de enseñanza con los propósitos educativos, teniendo en cuenta las características y motivaciones de los niños y niñas. Para ello será necesario que el alumno futuro docente analice enfoques metodológicos, comparando sus ventajas y desventajas para la enseñanza de inglés en el nivel inicial.

Además se busca que el alumno futuro docente sea capaz de: reconocer y diseñar propuestas educativas adecuadas al nivel inicial que resulten significativas en el marco de una educación inclusiva; encontrar las herramientas que logren enriquecer la tarea de planificación, puesta en práctica y evaluación de las clases; reflexionar sobre posibles criterios tener en cuenta para la selección de contenidos, materiales didácticos y bibliografía para el desarrollo de sus

futuras clases; desarrolle su propio estilo de enseñanza basado en un enfoque educativo centrado en el alumno y promueva la creatividad, imaginación y el pensamiento divergente.

Eje de contenidos. Descriptores

Aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera. Aprendizaje ver sus adquisición. Herramientas prácticas para la promoción de la adquisición de la lengua extranjera. Enfoque comunicativo. Principios básicos. La expresión oral. Las prácticas del lenguaje. Características. Problemáticas del nivel inicial. Posibles soluciones. El juego. Importancia del juego en el nivel inicial. Juego trabajo. Juego colaborativo. Juegos de roles. El trabajo por estaciones (*stations*). Oralidad y expresión escrita: Reflexión sobre finalidades y propósitos de la lectura de textos literarios. La narración como medio para desarrollar la imaginación y creatividad de los niños y las niñas en la clase de inglés. Relaciones entre textos e imágenes. El cuento y la poesía. Selección de autores pertenecientes a distintas culturas. Relación con la literatura infantil del país. Literatura infantil clásica. Literatura actual. Los juegos y videos en línea. La enseñanza centrada en la construcción de escenarios. El contexto. Contextos reales. Contextos creados. Contextos literarios y populares. La música y las canciones. La enseñanza centrada en la elaboración de proyectos. Trabajo colaborativo. Características. Proyectos significativos. Ventajas. Pasos para su elaboración, guía y acompañamiento del docente, desarrollo y evaluación. La clase en el nivel inicial. Diferentes secuencias instruccionales: TTT, PPP, TBL. El método comunicativo y el trabajo colaborativo. La propuesta didáctica en el contexto institucional. La construcción metodológica. La enseñanza en el nivel inicial. La planificación. La construcción de una secuencia de enseñanza. Adaptación de diferentes materiales a las necesidades específicas del grupo. Trabajo con material impreso e hipermedial. Posibles desventajas de libros de texto en inglés, uso y adaptación a la cultura de nuestros niños y niñas. Los nuevos marcos conceptuales ver sus marcos tradicionales (indagación y análisis de métodos tradicionales en la práctica áulica). La utilización de recursos educativos y de materiales didácticos creados por el docente. El uso de las TIC en el nivel inicial. Criterios de selección. La mediación del docente.

La evaluación en el nivel inicial. Evaluación continua. La observación como herramienta de evaluación. El informe.

Bibliografía básica

- Banfi, Cristina (2010). Los primeros pasos en las lenguas extranjeras. Modalidades de enseñanza y aprendizaje, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Breen, M. and A. Littlejohn (2000). Classroom Decision Making, Negotiation and Process Syllabus in Practice, Cambridge University Press.
- Burgos, N. (2011). La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el Jardín de Infantes, Rosario: Homo Sapiens.
- Colomer, T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual, Síntesis, Madrid.
- Cameron, L. (2001). Teaching Languages to Young Learners, CUP, Cambridge.
- Davies, P. and Pearse E. (2000). Success in English Teaching, Oxford University Press.
- Edge, Julian (1990). Mistakes and Correction, Longman, London.
- Edge, Julian (2009). From Experience to Knowledge in ELT Oxford University Press, USA.
- Edwards C. and J. Willis (2005). Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching, Palgrave.

- Linse, Caroline T. (2005). Practical English Language Teaching: Young Learners, Mc Graw Hill.
- Graham, Caroline (2006). Creating Chants and Songs, Oxford University Press.
- Malajovich, Ana (2006). Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial una mirada latinoamericana, Buenos Aires, Siglo XXI.
- McCarthy Tara (2000). Teaching Literary Elements with Short Stories Ready to Use Stories With Mini Lessons and Activities That Help Students Understand Literary Elements and Use Them Effectively in Their Writing, Scholastic, USA.
- McGrath (2002). Materials Evaluation and Design for Language Teaching. Edinburgh University Press.
- Mick Randall (2007). Memory, Psychology and Second Language Learning. John Benjamins Publishing Company.
- Moon, Jane (2000). Children Learning English, Mac Millan Heinemann ELT.
- Nunan, David (2004). Task-Based Language Teaching, Cambridge University Press.
- Ortiz, B. & Lillo, M. (2013). Hablar, leer y escribir en el Jardín de Infantes, Rosario, Homo Sapiens.
- Penny Mc Kay and Jenni Guse (2007). Five-Minute Activities for Young Learners, CUP, Cambridge.
- Phillips S. (1999). Drama with Children, OUP, Oxford.
- Phillips S., Burwood and H. Dunford (1999). Projects with Young Learners, OUP, Oxford.
- Pinter, A. (2006). Teaching Young Language Learners, OUP, Oxford.
- Rolandi, A. M. (2013). TIC y Educación Inicial, Rosario, Homo Sapiens.
- Tomlinson B. (2008). Materials Development in Language Teaching, CUP, Cambridge.
- Vale David with Feunteun Anne (1996). Teaching Children English, A training course for teachers of English to children, CUP, Cambridge.
- Woodward T. (2001). Planning Lessons and Courses, Cambridge University Press.
- Wright, Andrew, Betteridge, David and Buckby Michael (2006). Games for language learning, CUP, Cambridge.

▪ **6.3.2.4 Literatura en Lengua Inglesa I**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas Semanales: 2 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Tomar contacto con material auténtico y descubrir formas más refinadas de conceptualización del mundo. Desarrollar un saber vivencial estético sobre la lengua, enriquecer el vocabulario y las construcciones gramaticales con las utilizadas por los distintos autores. Desarrollar estrategias que le permitan utilizar adecuadamente los diversos códigos lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados. Desarrollar habilidades para comparar y analizar las distintas obras.

Eje de contenidos. Descriptores

La literatura: un discurso entre otros discursos sociales. Qué es la literatura, efecto en el lector. Elementos de la poesía: distintos tipos de rima. Cuentos cortos, principales características. El uso de misterio y suspenso en los cuentos cortos. Criterios de delimitación de la Literatura Inglesa. La traducción. Aproximación al héroe épico anglosajón. Paralelismo, perífrasis y aliteración. Introducción al teatro medieval. Interludios.

La nación y el drama. Los primeros teatros isabelinos. Los teatros no profesionales. El desarrollo del teatro público durante el Renacimiento. El cambio en el teatro. Orden y caos como materia dramática.

Orígenes de la novela. Los primeros escritores británicos de novelas. Definición de la novela. Categorías. Elementos de la novela: argumento, ambiente, narradores: primera persona, objetivo, intrusito, limitado y multiplicidad de narradores. Las formas para desarrollar el tema durante toda la novela. Comparaciones y metáforas. Símbolos. Una primera descripción. Denotación y connotación.

Bibliografía básica

Blair, John (2000). The Anglo-Saxonage, Oxford, Oxford University Press.

Bloom, Harold (2000). Shakespeare, the invention of the human, Riverhead books Bloom.

Harold (1996). Beowulf, Bloom's notes series, Broomall: Chelsea House, Bloom.

Harold (1999). Geoffrey Chaucer, New York: Chelsea House, Bloom.

Croft Steven, Cross Helen (2004). Literature, Criticism and Style Oxford University Press

Croft Steven, Cross Helen (2000). Successin English Literature, Oxford, U.P.

Cuddon, J.A. (1991). Literary terms and literary theory, Penguin.

Curtius, Ernst Robert (1955). Literatura europea, Edad Media Latina, México, Fondo de Cultura Económica.

DaSousa Correa, Delia (2001). The Nineteenth Century Novel, Realisms, London, Routledge Open University Press.

McCarthy Tara (2000). Teaching Literary Elements with Short Stories, Scholastic.

▪ **6.3.2.5 Introducción a la Lingüística**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas Semanales: 5 hs reloj

Total de horas: 80 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta asignatura intenta fomentar la concienciación sobre los niveles de análisis lingüísticos y diferentes campos de estudio de la Lingüística. Así mismo propone la transferencia de estos conocimientos al uso de la lengua inglesa para que el alumno futuro docente de crear situaciones reales para sus potenciales alumnos, teniendo en cuenta todos aquellos factores que intervienen en el discurso.

Eje de contenidos. Descriptores

El estudio científico del lenguaje: características del lenguaje humano. La lingüística como ciencia; estudios diacrónicos y sincrónicos; lingüística descriptiva y prescriptiva; niveles de análisis lingüístico: fonética, fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática.

Lingüística y adquisición del lenguaje: áreas de la Lingüística: Psicolingüística, Sociolingüística, Semiótica, Pragmática, Lingüística Aplicada; adquisición de lengua materna y de segunda lengua; adquisición de lenguas como proceso psicológico y social.

Factores cognitivos en la adquisición de segunda lengua: Teoría del procesamiento de la información. Procedimentalización y automatización. Almacenamiento de la información. Memoria de trabajo y memoria de largo plazo. Las reglas en el aprendizaje. Enfoques generativos; Aprendizaje con y sin atención. El rol de la conciencia. Enfoques conexionistas y emergentistas.

Factores sociales en la adquisición de segundas lenguas: aportes desde Vygotsky. Teoría Socio cultural. La mediación en el aprendizaje. Desarrollo de la competencia comunicativa. Contribuciones del Análisis de la Conversación. La socialización y el aprendizaje de lenguas. Negociación de significado.

Bibliografía básica

Andrews, Stephen (2007). *Teacher Language Awareness*, Cambridge University Press, Cambridge.

Baker, A., & Hengeveld, K. (2012). *Linguistics*, Chichester, West Sussex, Wiley-Blackwell.

Davies, A. (2007). *An introduction to Applied Linguistics, From practice to theory*, Second Edition, Edinburgh, Edinburgh University Press.

Dornyei, Z. (2007). *Research methods in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*, Second Edition, Oxford, Oxford University Press.

Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. M. (2011). *An introduction to language*. Australia Wadsworth, Cengage Learning.

Gass, S. M., Behney, J., & Plonsky, L. (2013). *Second Language Acquisition, An Introductory Course*, 4th edition, Hoboken, Routledge.

Gass, S. M., & Mackey, A. (2012). *The Routledge handbook of second language acquisition*, London, Routledge.

Kaplan, R. B. (2002). *The Oxford handbook of Applied Linguistics*, New York, N.Y., Oxford University Press.

Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*, Oxford, Oxford University Press.

Mihalicek, V., & Wilson, C. (2011). Language files, Materials for an introduction to language and linguistics, Columbus, Ohio State University Press.

Ortega, L. (2009). Understanding second language acquisition, London, Hodder Education.

Radford, A. (2009). Analysing English Sentences. A Minimalist Approach, Cambridge, Cambridge University Press.

Saville-Troike, M. (2012). Introducing second language acquisition, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

6.3.3 TERCER AÑO

▪ **6.3.3.1 Lengua Inglesa III**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 3er año

Cantidad de horas Semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 128 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Desarrollar la habilidad de comprender y negociar mensajes escritos y orales en contextos específicos y con propósitos sociales concretos en un nivel avanzado de lengua inglesa en diversos géneros. Fomentar una actitud crítica con respecto al uso de la lengua en sus diversos aspectos como paso fundamental hacia un enriquecimiento lingüístico. Desarrollar técnicas de auto aprendizaje para el crecimiento como profesional en el campo de la enseñanza de una lengua extranjera, como así la capacidad de auto-corrección para que tomar conciencia de la importancia de una actitud de auto-mejoramiento con respecto a los conocimientos y habilidades requeridos por el área de estudio. Incentivar un pensamiento crítico a través del análisis de contenido temático de obras literarias, ensayos y artículos varios. Generar interés en aspectos culturales y sociales en el mundo de habla inglesa. Valorar la importancia del idioma extranjero como medio de acceso a otras culturas y como instrumento para mantener una constante actualización científica, técnica y profesional. Incentivar la creatividad para evitar la recepción pasiva de conocimientos y destrezas. Adquirir estrategias para incorporar conocimientos de la lengua con autonomía de fuentes auténticas, reconociendo la aplicabilidad de lo incorporado a diferentes situaciones comunicativas y pedagógicas.

Ejes de contenidos. Descriptores

Áreas Temáticas: Lengua y cultura: culturas de países de habla inglesa y del mundo. Costumbres, aspectos culturales, festividades y su influencia en el idioma. Funciones del lenguaje y diferencias culturales.

Contenidos lingüístico-discursivos: en este nivel de manejo de la lengua se espera que el alumno demuestre haber internalizado el sistema gramatical del idioma inglés, con este fin se revisarán áreas gramaticales que ofrecen especial dificultad, tales como el sistema de tiempos verbales, modalidad, subordinadas relativas, voz pasiva y construcciones enfáticas,

uso de verbos seguidos de partículas, entre otras. Asimismo se incorporarán los siguientes contenidos: nominalización de adjetivos, uso de intensificadores.

Vocabulario: pares y tríos de palabras, aspectos del lenguaje de los niños y adolescentes, expresiones idiomáticas y coloquiales (profundización), caracterización / relaciones personales / laborales, rol y profesionalismo del docente, nuevas tecnologías, política y elecciones, discriminación contra las minorías, xenofobia, racismo y otros “ismos”, adicciones, controversias bioéticas: eutanasia, aborto, biotecnología, clonación, deportes y competencias, humor, lenguaje no verbal, colocaciones (profundización), palabras compuestas (profundización), orden de adjetivos (profundización), abreviaturas y acrónimos, palabras que denotan o no género, falsos cognados, símiles, oxímoros, el lenguaje de la prensa escrita.

Desarrollo de macro habilidades.

Comprensión lectora: **lectura intensiva y extensiva de textos auténticos seleccionados de diversa procedencia y formato (novelas, cuentos cortos, artículos periodísticos, etc.)**

Comprensión auditiva: exposición a material auténtico seleccionados de diversa procedencia y formato (programas de radio y televisión, conferencias, filmes, etc.)

Producción escrita: ensayos expositivos y narrativos, reflexiones sobre aspectos del material de lectura extensiva y de video, reseñas, narrativa, artículos, ensayos discursivos y argumentativos, informes, críticas.

Producción oral: aspectos relacionados con pautas del lenguaje oral y marcadores discursivos, exposición oral de trabajos de investigación sobre temas de interés general o de áreas de especialidad, exposición oral de hipótesis, teorías, etc., debate de ideas.

Metodología de estudio: formas de recolectar, almacenar y recordar vocabulario. Pasos para la correcta confección de un texto académico.

Bibliografía básica

Bailey, S. (2003). Academic Writing, A Practical Guide for Students, Routledge Falmer, London, UK.

Carter, R. (2000). Exploring Grammar in Context, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Franklin, B (2008). Pulling Newspapers Apart, Routledge, Oxon, UK.

James, E. (2000). Dictionary of British Slang and Colloquial Expressions, NTC Publishing Group, Illinois, USA.

Penston, T. (2005), A Concise Grammar for English Language Teachers, TP Publications, Wicklow, Ireland.

Ritchie, G. (2004). The Linguistic Analysis of Jokes, Routledge, London, UK.

Rudzka, B. (1985). More Words You Need, Macmillan Publishers, London, UK.

Longman Language Activator (2000), Longman, Essex, UK.

Cambridge International Dictionary of English (2008). Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs (2003). Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Cambridge International Dictionary of Idioms. Cambridge University Press, (2003). Cambridge, UK.

Oxford Guide to British and American Culture (2005). Oxford University Press, Oxford, UK.

Van Amerongen, L. (2007). The A-Z of Teen Talk, Ravette Publishing, Sussex, UK.

Webber, E. and Feinsilber, M. (1999). Dictionary of Allusions, Merriam-Webster, Massachusetts, USA.

Wellman, G. (1992). Wordbuilder, Heinemann, Oxford, UK.

Yule, G. (1992). The Study of Language, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

▪ **6.3.3.2 Didáctica Específica para el Nivel Primario**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 3er año

Cantidad de horas Semanales: 3 hs reloj

Total de horas: 96 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Apoyándose en los sustentos teóricos de la Didáctica para Nivel Inicial, esta asignatura tiene por finalidad favorecer la construcción y reflexión de las didácticas específicas para el nivel de educación primaria. Tomando como eje la enseñanza contextualizada propone la reflexión y la creación en las prácticas a luz de los NAP para lenguas extranjeras y los diseños curriculares jurisdiccionales. Se busca la gestión de estrategias y prácticas de enseñanza integradas donde los niños son actores centrales en el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural.

Ejes de contenidos. Descriptores

El aprendizaje y el constructivismo. El constructivismo social. El andamiaje y la interacción. Los niños y sus estilos de aprendizaje. El bilingüismo temprano. El aprendizaje de una segunda lengua en la escuela. El aprendizaje de una lengua extranjera.

La práctica áulica y los estilos de aprendizajes. La gestión del aula como espacio de aprendizajes significativos. Enfoques en la enseñanza. Los NAP. Diseños Curriculares jurisdiccionales para nivel primario.

La enseñanza contextualizada. La enseñanza gramatical a través de la reflexión metalingüística. Planificando cómo enseñar lexis y gramática de manera integrada.

Enseñanza y aprendizaje de las prácticas orales y escritas del lenguaje. La planificación de la clase según enfoques (ej. aprendizaje basado en tareas). Ideas sobre organización de las clases. El aprendizaje basado en proyectos: características. El aprendizaje en proyectos y el foco en significados. La interculturalidad y la literatura a través de proyectos.

Acreditación y evaluación de niños. Dispositivos de acreditación y evaluación. Evaluación de libros de texto y elaboración de materiales. Planificación de un año lectivo: proyecto anual y clases.

Bibliografía básica

Pinter, A. (2011). Children learning second languages, Basingstoke, Palgrave.

Slattery, M., & J. Willis (2001). English for primary teachers, Oxford, Oxford University Press.

Shin, J. K., & Crandall, J. A. (2013). Teaching young learners English, From theory to practice, London, Cengage.

▪ **6.3.3.3 Literatura en Lengua Inglesa II**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 3er año

Cantidad de horas Semanales: 2 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Relacionar e integrar lo literario para desarrollar una competencia intercultural, manejar un hábeas representativo de textos literarios para seleccionar los más apropiados a los objetivos de los alumnos.

Involucrarse intelectual y emocionalmente con los textos para luego lograr lo propio con sus alumnos-alumnas.

Mantener una actitud de apertura para desarrollar e incorporar nuevos conocimientos y de generosidad en la transmisión de estos saberes.

Participar en situaciones de comunicación oral y escrita donde se intercambien opiniones, reacciones y sentimientos generados por los textos literarios

Incrementar la competencia comunicativa de los alumnos a través del uso consciente de la lengua para comprender diversos tipos de textos, así como utilizarla con diferentes grados de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas.

Ejes de contenidos. Descriptores

La influencia de la situación política en la literatura inglesa.

El alter ego y la muerte como temas en obras literarias. El período victoriano. La Revolución Industrial. La literatura en la última parte del período victoriano. La novela corta: definición y características: The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde. (Robert L. Stevenson). Dualidad, la batalla entre el bien y el mal. El teatro en el período victoriano: La crítica a las convenciones sociales. The Importance of Being Earnest (Oscar Wilde). Símbolos y epigramas en la obra teatral.

El romanticismo tardío: Romanticismo en la literatura americana: Alter ego y apariencia y realidad en la literatura Americana.

Romanticismo en la literatura Americana, principales características. Edgar Allan Poe: su biografía, clasificación de sus cuentos. Uno de sus cuentos muy famosos: The Tell Tale Heart, el uso de suspenso y la técnica de unidad de efecto o de impresión. Nathaniel Hawthorne. La presencia del movimiento puritano en su obra. The Scarlet Letter: la culpa y el pecado vistos en la literatura romántica. El conflicto como elemento en la novela

Causas y efectos de la guerra civil en la literatura de los Estados Unidos: La guerra civil: sus causas y efectos en los Estados Unidos y en la literatura americana: El movimiento realista y la edad dorada. Un escritor fiel representante de estos movimientos: Mark

Twain, su biografía y su contribución a la literatura americana. Una de las obra más conocidas de Mark Twain: *The Adventures of Huckleberry Finn*. El tratamiento de la esclavitud en una obra literaria. El uso de la ironía y sátira en esta obra. El narrador no confiable.

Harriet Jacobs: esclavitud desde el punto de vista de una esclava en *Incidents in the life of a slave girl*.

La visión de los escritores americanos sobre Europa: Un escritor de escritores: Henry James. Un escritor realista con el aporte de la psicología. Su biografía. *Daisy Miller* (Henry James). Personajes y caracterización. (Las formas de actuar de acuerdo a nacionalidades) James como precursor en cambios en narradores: "Central Intelligence". La influencia de la ambientación tiempo- espacio en *Daisy Miller*.

La sociedad como modeladora de la vida humana

Una escritora americana viviendo en Europa: Edith Wharton: su importancia en la literatura americana. Técnicas usadas por la autora: "Framing de vice" y "foreshadowing". La sociedad imponiendo sus reglas sobre la vida del hombre: *Ethan Frome*: frustración y aislamiento. Comparación de los temas principales del texto (frustración y aislamiento) con el poema: *An Old Man's Winter Night* de Robert Frost.

La femineidad en la literatura: El tema de la femineidad tratado por John Masefield.

C.L.M.: poema. Dos mujeres escritoras: Virginia Woolf, Katherine Mansfield. Biografía de las autoras. La técnica de monólogo interior. Un ensayo extendido: *A Room of One's Own* (Virginia Woolf). El teatro en el siglo XVI en Inglaterra. *Miss Brill* (K. Mansfield) Realismo, epifanías y narradores. *The Garden Party* (K. Mansfield). Comparación y contraste con el trabajo anterior (uso de epifanía y realismo)

El Modernismo: características. Modernismo: características principales del período. Graham Greene, biografía. *The Power and the Glory* (G. Greene) .La situación política en Méjico en la primera mitad del siglo veinte como ambientación en tiempo y espacio para la novela. El uso del simbolismo cristiano en la novela. *The Cellmate* (Arbogast). La realidad llevada a la ficción. Comparación de personajes en situaciones extremas.

El arte dramático en los Estados Unidos de la primera parte del siglo XX:

Un escritor de teatro exitoso: Tennessee Williams. Su biografía. Consejos para leer una obra de teatro .*A Streetcar Named Desire*. Estructura de la obra. Los símbolos presentes en la obra y sus significados. Empleo de ironía dramática y de *deus ex machine*. La Gran Depresión. Dificultades en la época de MacArthur. *Death of a Salesman*, el lenguaje de la obra, su estructura, las direcciones escénicas. "Flashbacks" en una obra teatral. Efectos especiales.

Bibliografía básica

Davis, Gwenn (1992). *Drama by women to 1900, a bibliography of American and British writers*, London, Mansell, Greenblatt Stephen *The Norton Anthology of English Literature*, Eighth Edition.

Head, Dominic (2002). *The Cambridge Introduction to Modern British Fiction*, Cambridge, Cambridge UP.

Jones, Peter, and Michael, Schmidt (1980). *British Poetry Since 1970, A Critical Survey*, Manchester, Carcanet New Press.

Mish, Charles Carroll (2000). English prose fiction, Charlottesville, VA, Bibliographical Society of the University of Virginia.

Myszor Frank (2001). The Modern Short Story CUP.

Sambrook, James (1993). The eighteenth century: the intellectual and cultural context of English literature, New York, Longman.

Wolff, Robert (1999). Nineteenth-century fiction: a bibliographical catalogue based on the collection formed by Robert Lee Wolff, New York, Garland Pub.

▪ **6.3.3.4 Análisis del Discurso**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3er año

Cantidad de horas Semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta asignatura propone desarrollar la concienciación de las relaciones entre oraciones, y de los factores que influyen en la formación de textos; comprender las relaciones entre un texto y su contexto de situación; transferir estos conocimientos a su propio uso del inglés; crear situaciones reales para sus futuros alumnos, teniendo en cuenta todos aquellos factores que influyen la interacción entre hablantes; desarrollar de la conciencia lingüística acerca de los usos discursivos y géneros discursivos, introducir los componentes básicos de la Gramática Sistemática Funcional en sus tres niveles para lograr cualquier tipo de interacción social; conocer y usar las formas gramaticales en el texto; conocer el contexto y la situación que se usa en cada forma particular de la lengua; comprender la relación entre las formas gramaticales, su significado, uso y situación; comprender la relevancia de la noción de texto, de gramática textual y de análisis de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera; reconocer los distintos grados de cohesión y coherencia en los textos; reconocer los distintos tipos de modo y modalidad en los textos; lograr un análisis de los elementos de cohesión, modo y modalidad en el texto; reconocer y apreciar la contribución de la sociolingüística y de la lingüística del texto a la lingüística aplicada a la enseñanza; asumir una actitud crítica y creativa del lenguaje como fenómeno social.

Eje de contenidos. Descriptores

¿Qué es el Análisis del Discurso? El estudio de la oración en la enseñanza de la lengua y en la lingüística. Los orígenes del Análisis del Discurso. Reseña histórica. El discurso y la oración. Enlaces formales. Formas verbales, paralelismo, referencia, repetición, cadenas léxicas, sustitución, elipsis y conjunción. Enlaces cohesivos y sus efectos en la enseñanza.

Funciones del lenguaje. Diferencia entre macro-funciones y micro-funciones.

Principios conversacionales. Actos de habla. Pragmática y Análisis del Discurso.

Estructura del discurso. Discurso como producto y discurso como proceso. Tipología del discurso. La conversación como un tipo de discurso. El diálogo como discurso.

El discurso en el aprendizaje y enseñanza de una lengua. Enfoques para desarrollar las habilidades discursivas. “bottom-up and top-down”. El papel del status, rol, identidad y conocimiento compartido en el discurso. Influencias culturales en la conversación. Análisis crítico de actividades utilizadas en el aula.

El lenguaje como fenómeno social. Lenguaje, texto y discurso. La lingüística Sistémico Funcional. El lenguaje como semiótica social. La construcción de la gramática del significado. Significados interpersonal, textual e ideacional. La teoría de la valoración (*appraisal theory*). Análisis crítico del discurso. Conceptos básicos: la vida como sistema abierto, prácticas sociales, discursos. Géneros discursivos.

Bibliografía básica

Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.

Carter, R. & Mc Carthy, M. (1995). *Spoken Grammar: what is it and how can we teach it?* In: “ELT Journal”, Volume 49/3, Oxford University Press.

Coulthard, M. (1985). *An Introduction to Discourse Analysis*, Longman, Harlow.

Droga, L. and Humphrey, S. (2002). *Getting started with functional grammar*, Sydney, Target Texts.

Eggs, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, London, Continuum.

Halliday, M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, London, Arnold.

Mc Carthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge University Press.

McCarthy, M & Carter, R. (1994). *Designing the discourse syllabus*, in: “Language and Discourse: Some perspectives for language teaching”, Longman, Harlow.

Martin, J. and Rose, D. (2003). *Working with Discourse, Meaning beyond the Clause*, London, Continuum.

Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation*, New York, Palgrave Macmillan.

Mihalicek, V. & Wilson, C. (2011). *Language files: Materials for an introduction to language and linguistics*, Columbus, Ohio State University Press.

Paltridge, B. (2006). *Discourse analysis: An introduction*, London, Continuum.

Vince, Michael. (1994). *Advanced Language Practice*, Heinemann.

Widdowson, H.G. (2007). *Discourse analysis*, Oxford, Oxford University Press.

Wright, T. & Bolitho, R. (1993). *Language Awareness: a missing link in language teacher education?* In “ELT Journal”, Volume 47/4, Oxford University Press.

6.3.4 CUARTO AÑO

▪ 6.3.4.1 Lengua Inglesa IV

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 4to año

Cantidad de horas Semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 128 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta asignatura tiene por finalidad profundizar las prácticas orales y escritas en lengua inglesa. Asimismo se busca favorecer la autonomía en el desarrollo lingüístico de los futuros docentes, desarrollar el pensamiento crítico en el abordaje de diferentes temáticas y publicaciones académicas, valorar la interdisciplinariedad e interculturalidad en el abordaje de textos académicos y de ficción, y desarrollar la escritura académica y la reflexión en la escritura.

Ejes de contenidos. Descriptores

Pensamiento crítico. La lectura activa y crítica. El resumen. La paráfrasis. La toma de apuntes. La argumentación: estructura. Aseveraciones y pruebas. Falacias. La argumentación visual.

Características de la escritura académica. Organización de la escritura. Géneros: ensayo, reportes, reseñas, estados del arte, reflexiones. Funciones retóricas: escritura crítica, argumentativa, posicional, tácita, graduada. El párrafo. La cita de fuentes. La lengua del reporte, la paráfrasis y el resumen.

El trabajo de la lengua y la reflexión. Las palabras y los lectores. La precisión en la escritura. Modelos de escritura. La escritura creativa. El rol de la literatura en el desarrollo de las prácticas del lenguaje.

Bibliografía básica

Bailey, S. (2011). *Academic writing, a handbook for international students*, Abingdon, Routledge.

Barnet, S., & Bedau, H. (2010). *Critical thinking, reading and writing, A brief guide to argument* (7th ed), Boston, Bedford/St. Martin's.

Hewings, M. (2009). *Cambridge grammar for CAE and Proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press.

Reyes-Torres, A. (2012). *Literature in the foreign language syllabus, Engaging the student through active learning*, Tejuelo.

Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., & Harvey, S. (2013). *Foreign language teachers language proficiency and their language teaching practice*, *Language Learning Journal*.

▪ **6.3.4.2 Didáctica Específica para el Nivel Secundario**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 4to año

Cantidad de horas Semanales: 3 hs reloj

Total de horas: 96 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Apoyándose en los sustentos teóricos de las didácticas anteriores en la caja curricular, esta asignatura tiene por finalidad favorecer la construcción y reflexión de las didácticas específicas para el nivel de educación secundaria, tanto en su ciclo básico como el orientado. Tomando como eje la enseñanza contextualizada e integrada al currículo escolar, se propone la reflexión y la creación en las prácticas a luz de los NAP para lenguas extranjeras y los diseños curriculares jurisdiccionales. Se busca la gestión de estrategias y prácticas de enseñanza integradas donde los estudiantes son actores centrales en el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural, y aprendizajes autónomos y críticos.

Ejes de contenidos. Descriptores

Estudiantes y aprendizaje, aulas y contextos. La motivación y la autonomía. Estrategias y estilos de aprendizaje. La competencia comunicativa intercultural. Los NAP y los DC para ESB y ESO.

Procesos de aprendizaje: taxonomía para los procesos cognitivos en el aprendizaje de otras lenguas. Modelos de enseñanza y aprendizaje. La práctica reflexiva. La planificación de la clase para el enfoque comunicativo (CLT) y el enfoque basado en tareas (TBL). Las clases temáticas y AICLE/CLIL. Habilidades del pensamiento. La enseñanza de vocabulario. La enseñanza de gramática.

Actividades en su contexto. Propósitos, procedimientos y secuencias de actividades. Actividades estructuradas y prácticas significativas. Prácticas del lenguaje orales y escritas. La escritura creativa.

Negociación del currículum en la clase de inglés. Análisis de necesidades y diseño de programas y materiales. Evaluación de materiales/recursos didácticos. Acreditación y evaluación. El rol del feedback y la evaluación sistemática en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Manejo de grupos.

Bibliografía básica

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). Content and language integrated learning, Cambridge, Cambridge University Press.

Hedge, T. (2000). Teaching and Learning in the Language Classroom, Oxford, Oxford University.

Tomlinson, B. (2013). Developing materials for language teaching, London/New York, Bloomsbury.

Walker, A., & White, G. (2013). Technology enhanced language learning, Connecting theory and practice, Oxford, Oxford University Press.

▪ **6.3.4.3 Literatura en Lengua Inglesa III**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 4to año

Cantidad de horas Semanales: 2 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Manejar un hábeas representativo de textos literarios que le permita en su futuro como docente seleccionar los textos que más se adapten a su necesidad y a la de sus alumnos.

Favorecer el conocimiento de los principales autores, obras, escuelas y tendencias de la literatura inglesa, en su relación sincrónica con el desarrollo cultural

Tomar conciencia de la responsabilidad social de la profesión docente y la asuma con clara conciencia estética.

Utilizar la literatura para estimular la creatividad y el aprendizaje de los niños. Tomar conciencia de la interculturalidad de la era digital

Eje de contenidos. Descriptores

La fusión de costumbres sociales, y el mundo de la inmigración en el oeste de los Estados Unidos en la novela "My Antonia" de Willa Cather. El uso de la naturaleza para crear ambientación. I too sing America poema de Langston Hughes. Estilo usado en el poema.

La novela de guerra: A Farewell to Arms por Ernest Hemingway. Definición y características de la novela de guerra. Comentario sobre la Gran Guerra. La Generación perdida.

Uso de ilusión e ironía. Ideas filosóficas presentes en la novela. Temas religiosos y su tratamiento. Frases relevantes de la novela y su significado. La aparición de situaciones románticas en una novela de guerra. Comparación entre un cuento y una novela de guerra

La novela política de ficción distópica: I Hear America Singing de Walt Whitman. El sentimiento de igualdad y libertad en el país en que uno vive. La definición de ciencia ficción. La novela de distopia. El cronista del siglo XX: George Orwell. Su biografía, sus ideas políticas. 1984: principales características de la novela política. Diferencias entre las novelas de distopia y las post-apocalípticas. El "uso" del idioma por regímenes totalitarios. La importancia de la ambientación en la novela. La prole. Caracterización en la novela. El uso de la política en novelas de ciencia ficción. Cully de John W. Egan. Comparación y diferencia entre dos trabajos de ciencia ficción: distopia y futurismo.

La literatura postmoderna: El teatro del absurdo. Preludes, poema de T.S. Eliot. Breve biografía del autor. Análisis del poema y de la época en la que se escribió. Uso de imagen en la poesía. El teatro del absurdo, definición y comentario sobre las ideas

filosóficas en las que se basa. Waitingfor Godot, comentario sobre la obra. Samuel Becket, su biografía. Las ideas filosóficas y los escritores que influenciaron a Beckett. Waitingfor Godot El ultraísmo y existencialismo. La ambientación de la obra. El retrato simbólico de los personajes. Comparación de todos los personajes. El uso de “tiempo” en la obra, sus temas principales y sus símbolos.

Usando literatura con niños: Trabajando con literatura en la clase de Inglés. Los beneficios y motivos por los que usamos literatura en clase. Los materiales que podemos utilizar. Las decisiones necesarias. Los pasos a seguir para usar historias: Predicción, presentación, chequeo de comprensión. Actividades. El uso de suspenso en las historias.

Los problemas que se pueden presentar en el aula al usar literatura y cómo solucionarlos. Expandiendo la historia: cómo explotar la historia de distintas maneras.

Usando literatura con los más pequeños. Cómo usar historias con los más pequeños, conectando una historia con una canción. Actividades para realizar con los alumnos. Dándole un color a la historia: trabajando con sentimientos. Técnicas para la narración; el valor pedagógico de la narración. Distintos organizadores gráficos como conclusión de las historias.

La literatura con adolescente: Qué es la literatura para adolescentes. Razones para el uso de la literatura con adolescentes, sus ventajas. Cómo enseñar literatura a adolescentes: sus distintos momentos, ideas generales para los tres momentos. Un cuento para nivel intermedio, su elección, forma de trabajarlo. La narración como técnica para usar con adolescentes en niveles elementales.

Bibliografía básica

Alexander, Michael (2007). A History of English Literature, Macmillan Publishers.

Armitage, Simon (1999). Short and Sweet 101 Very Short Poems, Father and Father limited.

Bamman, Henry (1991). Oral interpretation of Children’s literature. W.C. Brow Co.

Croft, Steven y Cross, Helen (2004). Literature, Criticism and Style, Oxford University Press.

Croft, Steven y Cross, Helen (2000). Success in English Literature Oxford, U.P.

Gower, Roger and Pearson, Margaret (1986). Reading Literature, Longman Group Limited

Gurr, Elizabeth (2000). English Literature in Context Oxford, U.P.

McCarthy, Tara (2000). Teaching Literary Elements with Short Stories, Scholastic.

▪ **6.3.4.4 Inglés para Propósitos Específicos**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4to año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 2 hs reloj

Total de horas: 32 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta asignatura propone comprender las implicancias, características y enfoques metodológicos que se requieren para la enseñanza de inglés para propósitos específicos; comparar las diferencias entre la metodología tradicional y la perteneciente a ESP (English for Specific Purposes); desarrollar las competencias didácticas necesarias para la implementación y / o diseño de un taller de ESP; ser capaces de desarrollar en futuros alumnos de ESP las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para el acceso a la consulta bibliográfica en inglés; sistematizar las propias habilidades lingüísticas y estrategias de lectura de textos técnicos y científicos en inglés que deberán utilizar en sus clases como futuros docentes de ESP; enseñar la sintaxis del inglés en relación textos para la lectura comprensiva de los alumnos del taller; ser capaces de realizar una selección efectiva del material auténtico para la clase acorde con las necesidades e intereses de eventuales alumnos; interpretar los diferentes tipos de textos evitando recurrir a la traducción; promover la capacidad de pensamiento, inferencia y deducción de significado en sus futuros alumnos.

Eje de contenidos. Descriptores

Las características de cursos ESP. Definición. El conocimiento de la sintaxis y del léxico de la lengua inglesa, aplicado a ESP. Los distintos ítems y esquemas gramaticales contenidos en un texto. El significado: comprensión de la información contenida en un texto. La pragmática. Claves para la comprensión del vocabulario, el contexto, los cognados, activación de estrategias de lectura: *skimming*, *scanning*, deducción de significado por el contexto, entre otras. La estructura morfológica de la lengua inglesa: prefijos y sufijos La lexis y giros idiomáticos. Las dificultades especiales para los hispanohablantes. El desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas – inferir, relacionar, comparar, asociar, entre otras - para facilitar acceso a bibliografía especializada y publicaciones científicas en inglés. El proceso de lectura.

La estructura de la oración. La estructura del párrafo. Coherencia y cohesión del texto. La frase nominal. La frase verbal. Los tiempos verbales. La modalidad: verbos modales. La interrogación: los verbos auxiliares. La Voz Pasiva. Los tiempos condicionales en el discurso científico.

Bibliografía básica

Bauer, L. (1983). *English Word-formation*, Cambridge University Press, Cambridge.

Close, R. A. C. (1985). *A Reference Grammar for Students of English*, Longman.

Jacobs, R. (1995). *English Syntax, A Grammar for English Language Professionals*, Oxford American English, New York.

Hutchinson, Tom & Waters, Alan (1987). *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge University Press.

Leech, G. (1971). *Meaning and the English Verb*, Longman Essex.

Nieto, Celia (2008). *Manual Estructuras Comparadas* (Biblioteca Virtual IFD Lenguas Vivas Bariloche).

Hutchinson, Tom & Waters, Alan (2006). English for specific purposes: a learning centred approach, (Capítulo 2), Cambridge University Press.

Matthews, P. H. (1991) Morphology (segunda edición), Cambridge University Press, Capítulo 5: Compounds.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. and Svartvik, J. (1985). A Comprehensive Grammar of the English Language, Longman Essex.

Radford, A. (2004). Minimalist Syntax, Cambridge University Press, Cambridge.

Rutherford, W. (1998). A Workbook in the structure of English Word Formation (páginas 380-400), Oxford University Press Blackwell.

Wekker, H. and Haegeman, L. (1985). A Modern Course in English Syntax, Routledge, London.

Widdowson H, G, (1996). English for Specific Purposes, Oxford University Press.

▪ **6.3.4.5 Inglés para los Lenguajes Artísticos**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4to año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 2 hs reloj

Total de horas: 32 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta asignatura propone conocer los diferentes movimientos artísticos y los contextos de producción; sistematizar las propias habilidades lingüísticas y estrategias de lectura en las producciones artísticas; interpretar las diferentes producciones sin recurrir a la traducción; aplicar las estrategias metodológicas desarrolladas en el taller de inglés para propósitos específicos; promover el trabajo inter disciplinario con otros profesores de la modalidad.

Eje de contenidos. Descriptores

El arte y la cultura: La conceptualización del arte según los principales movimientos artísticos, sus contextos y culturas. El arte clásico. El arte moderno. El arte en los procesos de globalización.

La historia del arte en el mundo: Movimientos artísticos característicos de las distintas épocas. Principales autores y sus obras. Los contextos históricos y sociales en los cuales se producen estas expresiones artísticas.

Los diferentes lenguajes artísticos.

El arte nacional y su relación con los lenguajes artísticos de otros países. Los lenguajes artísticos en relación a la lengua y al pensamiento.

El inglés aplicado al campo del arte:

La enseñanza de inglés en escuelas de arte, el vocabulario específico y las herramientas conceptuales y metodológicas que esta requiere para facilitar el acceso a bibliografía específica.

Claves para la comprensión del vocabulario, el contexto, los cognados, activación de estrategias de lectura. Deducción del significado por el contexto de las producciones artísticas y sus diferentes lenguajes.

Bibliografía básica

Academia Nacional de Bellas Artes, *Historia General del Arte en Argentina*, Tomo 10, Editorial Academia de Bellas Artes.

Brea, José Luis, *La era postmedia, Acción comunicativa, prácticas (post) artísticas y dispositivos neomediales.*-eBook / PDF

Brumfit, C. J. (1994). British Council ELT Documents, *Common Ground: Shared Interests in ESP and Communication Studies*, Pergamon Press.

Dean, M. (1993). *English Grammar Lessons*, OUP.

Dormer, Peter (1994). *The Art of the Maker: Skill and Its Meaning in Art, Craft and Design*, Thames and Hudson.

Dudenev, Gavin (2000). *The Internet and the Language Classroom, A practical Guide for Teachers*.

Giannetti Claudia (2001). *Cine, video y multimedia, La ruptura de lo audiovisual*, Universidad de Bs. As.

Gombrich, E. H (1997). *The Story of Art*, 16 ed., Phaidon Press Limited, London.

López Anaya, J. (2005). *Arte Argentino, Cuatro Siglos de Historia*, Buenos Aires, Emecé.

6.4. CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El Campo de la Práctica como trayecto formativo vertebrado y articula el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y remite a la Formación en la Práctica Profesional.

La construcción de la práctica profesional es un proceso continuo y gradual que posibilita el aprendizaje de las capacidades específicas que definen la tarea de enseñar. Requiere de la inserción en contextos diversos, asumiendo paulatinamente funciones que un docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Para ello es necesario proponer experiencias formativas en diferentes ámbitos sociales y educativos; urbano-rural-encierro-domiciliario-virtual, en distintas modalidades, formatos escolares y para diferentes sujetos de la educación en el nivel. Es necesario priorizar las articulaciones con los Campos de la Formación General y Específica con la intención de encontrar un equilibrio en los saberes y capacidades del oficio de enseñar.

Se definen núcleos de sentido que acompañan el trayecto formativo durante los cuatro años, el cual está caracterizado por la circularidad, progresión y complejidad en el abordaje de los contextos y tareas específicas de la práctica docente y de la práctica de la enseñanza. Algunos de estos núcleos de sentido se refieren a) La práctica docente y de enseñanza como objeto de análisis y comprensión en su contexto de producción, b) la apropiación de herramientas metodológicas desde la investigación educativa para su abordaje y c) el sujeto de estas prácticas en relación al propio proceso de formación en el que se inscribe una historia personal

e institucional y que requiere del aprendizaje de una formación para el análisis que permita la objetivación de la realidad representada desde una posición reflexiva y crítica.

La reflexividad como perspectiva en el Campo de la Práctica orienta la construcción de una práctica habitual que trascienda a las modas y lo esporádico para sistematizarse y posibilitar nuevas miradas a las prácticas desempeñadas desde todos los sujetos que participan en la formación de los estudiantes. En este sentido el trabajo con las narrativas desde los inicios de la formación a través del cuaderno de formación, promueve en los sujetos el aprendizaje de una práctica reflexiva que permita la de-construcción y reconstrucción crítica de modelos, huellas vividas acerca del ser docente, con la intención de generar prácticas reflexivas, conformadoras de hábitos profesionales.

La investigación educativa en la formación docente inicial, en expresiones de Sanjurjo (2009), contribuye a un conocimiento crítico de la realidad educativa, además de presentarse como un trabajo posibilitador de las modificaciones de las prácticas docentes. La investigación etnográfica pone de manifiesto la comprensión del contexto social en relación con la educación a partir de entender los vínculos e interacciones a través de la observación participante.

En el Campo de la Práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y profesores que participan como co-formadores en ese proceso, son los “formadores de terreno”. Se designa co-formador al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación en terreno de los futuros docentes. El término co-formador es utilizado para significar la actividad colaborativa que llevan juntos maestros y profesores en el itinerario formativo. (Sanjurjo, 2009: 223).

La relación entre Instituto formador y las Instituciones Educativas se visualiza como un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a los sujetos, las culturas institucionales y los saberes, enfoque que explicita la concepción de formación y práctica concebida como una problemática y responsabilidad compartida desde una cultura colaborativa de abordaje de la Formación de la Práctica Profesional. Este modo de asumir el trabajo con las Escuelas Asociadas requiere de una actitud de diálogo permanente para compartir argumentaciones y posicionamientos diversos con la intencionalidad de construir respuestas pertinentes y creativas que se alejen de prácticas estereotipadas/ritualizadas por la cultura hegemónica. Esto promueve el aprendizaje de una práctica reflexiva compartida con otros en un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de teoría y de teoría a partir de la práctica comprometida con el conocimiento a transmitir y con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

El Campo de la Práctica se organiza en cuatro unidades curriculares que enseñan las capacidades, desempeños prácticos del oficio y resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en los otros Campos de la Formación y los insumos relevados de la práctica en terreno. Se propone el abordaje para los cuatro años de actividades en las dos instituciones formadoras (Escuelas Asociadas/Instituto Formador). En cada Unidad curricular; Práctica I, II, III y IV se desarrollan: Talleres de Práctica, Trabajos de Campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos, Talleres Integradores/interdisciplinarios, Tutorías, Ateneos. Estos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del Campo de la Práctica Profesional. Permiten comprender el potencial formativo de las prácticas reconociéndolas como fuente de conocimiento y de aprendizaje, concebir a los estudiantes como sujetos activos en la problematización de las prácticas y en simultáneo sostener la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. (Davini, 2014).

Los formatos, mencionados anteriormente se caracterizan de la siguiente manera:

- Taller: está orientado a la constitución de un espacio que promueve la integración del saber y saber hacer a través del trabajo colectivo, la reflexión y el intercambio. Se focaliza en la problematización de la práctica, los procesos meta-cognitivos que se ponen en juego en el intercambio reflexivo y en una formación para el análisis.

- Trabajo de Campo: formato pedagógico que posibilita la inserción en el terreno, la descripción de prácticas en contextos reales que promueven la contrastación, comprensión desde los marcos conceptuales. Identificando las particularidades de la práctica situada, interpelada por dimensiones micro institucionales y macro contextuales. Generando la apropiación de herramientas procedimentales como observar, registrar, entrevistar, documentar y sistematizar información. Además será el ámbito de intervención de experiencias pedagógicas, institucionales, áulicas y de enseñanza.

- Ateneo: espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en el nivel. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate. Este modo de abordaje favorece la ampliación de las perspectivas desde estudiantes, profesores y expertos. La instancia se propone para IV y potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión a situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- Taller Integrador/interdisciplinar: espacio en el que se transversalizan temas y/o problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza en el nivel. Estas son definidas por los sujetos que participan en cada año de la Práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es el ámbito de construcción colectivo desde primer año. De segundo a cuarto año el docente co-formador, de la escuela asociada, participa en este espacio en el proceso de formación.

- Tutorías: encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre los estudiantes y los tutores, favorece la explicitación de los constructos acerca del conocimiento construido, la práctica que se desempeña y su reflexión en y sobre la acción con el objeto de reconocerla para su mejora en las intervenciones.

PRIMER AÑO

▪ **6.4.1 Unidad Curricular: Práctica Docente I.**

Eje: *“Los contextos de producción de la práctica docente y los procesos subjetivos de construcción de la identidad profesional.”*

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64hs); Trabajo de Campo (32hs); Taller Integrador/interdisciplinar. (10hs)

Total de horas: 106hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La Unidad Curricular de la Práctica I, inicia a los estudiantes en la primera inserción en Instituciones Socio-educativas, tiene la intencionalidad de proporcionar conocimientos que permitan el análisis de las representaciones sociales acerca del "ser docente". Comprender los contextos socio- institucional y los rasgos que lo particularizan para posibilitar el acercamiento progresivo a las actividades que definen la tarea de educar. Promover la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas que favorezcan la comprensión de los contextos socio-institucionales en los que se realizan las prácticas docentes en sentido amplio y las prácticas pedagógicas que tienen lugar en distintos contextos, ámbitos y modalidades de la Educación obligatoria. Aspira desarrollar la capacidad para la problematización de las prácticas educativas y de enseñanza desde una mirada multidimensional y compleja. Esto requiere de la construcción de herramientas que posibiliten la interpretación, el reconocimiento de las situaciones educativas que son específicas de la práctica docente, del contexto en el que éstas se producen y de las trayectorias personales y escolares que las interpelan. Se plantea la escritura del diario de formación como herramienta metodológica que posibilite al estudiante la documentación de su propio proceso formativo, y las experiencias educativas que permitan: objetivar, reconstruir y reflexionar acerca de la construcción de la identidad profesional.

Núcleo de Contenidos Descriptores

Formación, Práctica Docente e Investigación. Modelos de docencia.

Prácticas Sociales, Institucionales y de Enseñanza. Representaciones sociales acerca del ser docente. Contextos de prácticas institucionales y su relación particularizada con la realidad socio-educativa a la que pertenecen.

La enseñanza y el aprendizaje en diferentes contextos: La educación permanente. La dimensión sociopolítica, institucional de espacios de enseñanza y de aprendizaje en experiencias educativas.

Investigación y Formación. Aportes teórico-metodológicos de la Investigación Socio-antropológica, la etnografía. Instrumentos de recolección de información. Construcción de categorías, sistematización de datos. Informes. Las narrativas y documentación pedagógicas. El diario de Formación.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular se sugiere: actividades en el IFDC a través de: Taller de Práctica 2 hs. semanales (64 hs. anuales), encuentros bimestrales de dos horas de un Taller Integrador distribuidas en función de las definiciones institucionales y Trabajo de campo en las Instituciones Asociadas (32 hs. anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del Campo de la Práctica y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de Campo en Práctica I propone la primera inserción en las instituciones asociadas. El objeto es iniciar a los estudiantes en conocer y comprender las instituciones en su contexto. Esta tarea requiere del aprendizaje de herramientas metodológicas que proporcionen rigurosidad a la información recabada. Las observaciones participantes, entrevistas y el registro de situaciones de la vida cotidiana de las instituciones; (rutinas-actividades institucionales-de extensión a la comunidad-) son algunas de las herramientas a aprender. Además de actividades en las instituciones formales pueden pensarse otras experiencias formativas en instituciones no escolares.

El taller integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el primer año. Los datos construidos se constituyen en insumos para el análisis la discusión, la contratación de marcos teóricos que posibilitan la reflexión compartida entre los diferentes sujetos; estudiantes y

docentes de diferentes disciplinas. Promoviendo la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas con el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares para la producción de informes. Se sugiere la participación de: Antropología, Pedagogía y Lengua Inglesa I.

Bibliografía Básica

Alliaud, Andrea; Duscharzky, Laura (comp.) (2003), *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Niño y Dávila editores.

Achilli, L. E. (2000), *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde Editor.

Birgin, A. (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Ediciones Troquel.

Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la Formación*. 1ª edición. Buenos Aires: Formación de Formadores, Serie Los Documentos, Facultad de Filosofía y Letras – UBA – Ediciones Novedades Educativas, Paidós educador.

Filloux, J. (2004), *Intersubjetividad y formación*, Bs.As., Ediciones Novedades Educativas.

Guber Rosana: "El trabajo de campo" en Guber, Rosana: La etnografía. Método, campo y reflexividad. Capítulo 2 <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/rosana-guber-el-trabajo-de-campo.html>

Larrosa, J. (Ed.) (1995), *Escuela, Poder y Subjetivación*, Madrid, La Piqueta.

Mc. Ewan, H. & Egan, K (Comp.) (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.

Rockwell E. (2011), *La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos*, Bs. As., Paidós.

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

Urbano C. y Yuni J. (2005), *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*, Córdoba, Editorial Brujas.

Wittrock, M.C. (1989), *La investigación de la enseñanza I Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.

SEGUNDO AÑO

▪ **6.4.2 Unidad Curricular: Práctica Docente II.**

Eje: "La historia, organización y dinámica de las instituciones educativas."

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64hs); Trabajo de Campo (48hs); Taller Integrador/interdisciplinar. (16hs).

Total de horas: 128hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta Unidad Curricular profundiza el abordaje de las Instituciones Educativas, su historia y rasgos que la particularizan con el fin de poder desentrañar las redes de significados que los sujetos sostienen a través de la cultura escolar para proyectar espacios escolares acordes con las exigencias y demandas de la sociedad actual. Favorecer la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para la interpretación de las culturas institucionales/áulicas. La caracterización organizativa cultural-social-pedagógica de las Instituciones Asociadas y el relevamiento de los proyectos institucionales en contexto. Se sugiere para el trabajo de Campo un acercamiento a aspectos organizacionales y de la micro-política institucional. El Análisis y conocimiento de los niveles curriculares. Comprender las Instituciones Educativas, su estructura, particularidades y dinámica cotidiana. Favorecer el análisis de los documentos e instrumentos que sostienen las prácticas de enseñanza en la educación obligatoria, desde una mirada crítica – reflexiva, comprendiendo sentidos y significados de la práctica curricular. Conocer el desarrollo de actividades relacionadas con la práctica de la enseñanza, diseños de intervención educativa, producción de planificaciones en distintos contextos. Se propone realizar prácticas colaborativas en proyectos institucionales/áulicos en las Instituciones Asociadas. Participar en espacios de socialización y debate sobre producciones colectivas que favorezca procesos de formación intersubjetiva y meta-cognición. Documentar experiencias pedagógicas que generen instancias de escritura y objetivación de la práctica.

Ejes de contenidos. Descriptores

Historias Institucionales. Lectura micro política institucional. Relaciones de Poder/conflicto y negociación. Las Instituciones educativas conceptualización en el tiempo. Las dimensiones de la estructura formal institucional. La cultura institucional. Las relaciones formales y la dinámica de la vida institucional

La Institución como espacio de circulación de saberes. La autoridad pedagógica el análisis de los dispositivos disciplinarios y de convivencia.

La dimensión pedagógico-didáctica. Niveles de concreción del currículo: nacional, jurisdiccional e institucional. Normativa curricular institucional. Los procesos y documentaciones institucionales organizadores de las prácticas: sentidos, alcances, dimensiones. Producción colectiva de proyectos institucionales y áulicos.

Abordaje Institucional y áulico a través de la etnografía, análisis de documentos institucionales, registros de la vida cotidiana institucional/áulica. La observación participante, elaboración de registros etnográficos documentación de experiencias.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular Práctica Docente II se definen: actividades en el IFDC, 2hs. de Taller de la Práctica, (64 hs. anuales) encuentros de un Taller Integrador/interdisciplinar (16 hs. anuales) distribuidas bimestral/trimestralmente en función de las definiciones institucionales. Trabajo de campo en las Instituciones Asociadas (48 hs. anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

El trabajo de Campo en Práctica II propone la inserción institucional a través de observación, observación participante, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos, muestras, feria de ciencias, salidas didácticas, elaboración y producción colectiva de propuestas contextualizadas en parejas pedagógica, docentes del aula y profesores de la disciplina. Se prioriza la inserción de los estudiantes a través de ayudantías y trabajo colaborativo en todas las instancias previendo un acompañamiento permanente in situ de las tareas que realiza un docente cotidianamente.

El Taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones sociales/educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de

la práctica en el segundo año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de: Didáctica General, Psicología Educacional, Sociología de la Educación, Lengua Inglesa II, Literatura en Lengua Inglesa I, Didáctica Específica para el Nivel Inicial.

Bibliografía Básica

Anijovich, R y otros (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Bs. As, Paidós.

Baquero, R.; Diker, G. & Frigerio, G. (comp.) (2007), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, CEM del estante editorial.

Belgich Horacio (2006), *Orden y Desorden escolar*, Rosario, Editorial Homosapiens.

Bolívar, A. (1995), *El conocimiento de la enseñanza*. Epistemología de la investigación del curriculum, FORCE, Universidad de Granada.

Butelman, I. (comp.) (1996), *Pensando las instituciones, Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós.

Chaiklin, S. & Lave, J. (comp.) (2001), *Estudiar las prácticas*. Perspectivas sobre actividad y contexto, Buenos Aires, Amorrortu.

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

----- (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.

Frigerio G., y otros (1996), *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel.

Medina Rivilla, Antonio (2005), *Didáctica General*, Madrid, Ed. Pearson.

Nicastro, S. (2006), *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*, Rosario, Homo Sapiens.

Santos Guerra, M. (1994), *Entre Bastidores el lado oculto de la organización escolar*, Málaga, Aljibe.

----- (1999), *Para comprender las organizaciones educativas*, Málaga, Aljibe.

Woods P. (1986), *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós.

----- (1989) *Investigar el arte de la enseñanza uso de la etnografía en la Educación*, Bs. As., Paidós.

TERCER AÑO

▪ **6.4.3 Unidad Curricular: Práctica Docente III.**

Eje: “Prácticas de enseñanza contextuadas”

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64hs.); Trabajo de Campo (60hs.); Taller Integrador /interdisciplinar (16hs.). Ateneos/Tutorías (10hs.)

Total de horas: 150hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

En esta Unidad Curricular la práctica de la enseñanza adquiere significación desde la compleja paradoja de enseñar a enseñar. La práctica de la enseñanza como actividad intencional

entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como inter juego necesario entre teoría y práctica.

La construcción didáctica implica en este proceso poner en juego la relación contenido-método. La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva. Acciones participativas de producción de diseños e intervenciones didácticas desde una perspectiva colaborativa. Participar en diferentes instancias educativas institucionales/áulicas/extra-áulicas.

Analizar y comprender las prácticas de enseñanza en el contexto del aula en diálogo permanente con los saberes conceptuales y metodológicos construidos y la toma de decisiones que respondan a la justicia curricular. Posibilitar la producción de propuestas personales de intervención pedagógica contextualizadas en relación al qué, cómo y para qué enseñar Inglés en la educación obligatoria. Valorar la investigación educativa como herramienta que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas.

Bloque de Contenidos. Descriptores

El aula espacio material y simbólico. La interacción en el aula. La heterogeneidad sociocultural, la producción y el intercambio en el proceso de construcción del conocimiento escolar. El aula en la enseñanza de la lengua extranjera. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

El conocimiento profesional de los profesores en relación a su práctica profesional. La intervención del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las tareas del Profesor en la práctica cotidiana. Las relaciones que se inscriben saber-poder en la clase. Los supuestos que operan. Análisis de esquemas prácticos y estratégicos en los momentos de la práctica.

Las prácticas de enseñanza: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo. La construcción metodológica. La evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa.

Producción análisis y reflexión de medios y materiales didácticos, elaboración de recursos digitales. Documentos, videos, actividades de simulación y otros desarrollos específicos de las tecnologías de la información.

La investigación como práctica social. Investigación-Acción. Dimensión epistemológica y Metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular de la Práctica III, se define: actividades en el IFDC (Taller de la Práctica 64 hs. anuales y Taller Integrador 16 hs. anuales distribuidas en función de las definiciones institucionales) y Trabajo de campo en las Instituciones (60 hs. anuales). Se propone incorporar otros formatos como Tutorías y Ateneos (10hs.). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

El trabajo de Campo en Práctica III propone la inserción institucional a través de: observaciones, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos pedagógico-didácticos, elaboración y producción colectiva de propuestas de intervención institucional/áulica en los ciclos de la Educación Obligatoria. Actividades que requieran producciones individuales de intervenciones de enseñanza y aprendizaje. Prácticas de evaluación en el aula, actividades colectivas de planificación y desempeño de tareas institucionales como tutorías de apoyo a las trayectorias de los estudiantes, feria de ciencias-proyectos institucionales y/o

de extensión comunitaria. Instancias que requieren el desarrollo de una mayor autonomía en las producciones, toma de decisiones y desempeños como docentes.

El taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza del inglés en los ciclos de la Educación Obligatoria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de co-formadores, docentes del CFE tales como Didáctica General, Lengua Inglesa III, Didáctica específica para el Nivel Primario, Literatura Inglesa II y/u otros docentes de unidades curriculares a participar según las realidades institucionales/temáticas a abordar.

Bibliografía Básica

- Alonso T. y Sanjurjo L. (2008), *Didáctica para profesores de a pie*, Rosario, Homo Sapiens.
- Aran, P. (1998), *Materiales Curriculares*, Barcelona, Graó Biblioteca del Aula.
- Bixio, C. (2004), *Cómo planificar y evaluar en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.
- Camilloni A, Davini M, Edelstein G, Litwin E, Souto M, Barco M. (1998), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós.
- Gvirtz S. y Palamidessi, M. (1998), *El ABC de la tarea docente. Currículo y enseñanza*, Bs. As., Aique.
- Gvirtz, S. (comp.) (2000), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana.
- Jackson, P. (1992), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Litwin, E. (1997), *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior*, Buenos Aires, Paidós.
- (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- Monereo, C. (1990), "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar", en Revista *Infancia y Aprendizaje* Nº50, España.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Terigi, F. (1999), *Currículum*, Buenos Aires, Santillana.
- Wassermann, S. (1999), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

CUARTO AÑO

▪ **6.4.4 Unidad Curricular: Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica.**

Eje: "La práctica profesional como práctica ética- política comprometida con intervenciones que asuman la justicia curricular".

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica IV (64hs.); Trabajo de Campo/Residencia Pedagógica (152hs.); Taller Integrador- Interdisciplinar (20hs.); Ateneos y Tutorías (20hs.).

Total de horas: 256hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

En esta Unidad Curricular se profundizan y complejizan los abordajes de saberes disciplinares y didácticos aprehendidos en instancias formativas de cursadas, espacios informales, y las experiencias pedagógico-didácticas de inserción progresiva en terreno en cada unidad curricular de la práctica. La Residencia se constituye en el período en el que el residente realiza la práctica profesional en escenarios reales asumiendo la experiencia de vivenciar la tarea docente en toda su complejidad. Se presenta como un lugar de transición que da cuenta del carácter dinámico, dialéctico, y complejo de la formación en el que participan de modo articulado las Instituciones Asociadas y el IFDC. La práctica profesional en las Instituciones Asociadas se configura como una práctica comprometida con la realidad educativa desde una visión política del ejercicio de esa práctica profesional. Requiere de la re-significación de supuestos básicos acerca del enseñar y el aprender en la producción de proyectos didácticos contextualizados y personales que promueve el desempeño de una práctica reflexiva en cada contexto de producción con la intencionalidad de generar y transformar las prácticas de enseñanza.

Considerar la Residencia como ámbito de acompañamiento a los residentes desde los profesores co-formadores, formadores del IFDC pares y profesores de práctica en el desarrollo de un habitus profesional que permita la reflexión-acción de sus prácticas. Articular el trabajo teórico con las tareas propias del campo promoviendo la construcción de marcos de interpretación rigurosa de la realidad educativa. Organizar la experiencia de Residencia en el Ciclo Básico y Orientado de la Educación Secundaria.

Eje de contenidos. Descriptores

La Enseñanza de la lengua Inglesa en los diferentes ciclos, ámbitos, modalidades de la Educación Secundaria. El Diseño y producción de propuestas pedagógico-didácticas de intervención educativa contextualizada. La planificación como hipótesis de trabajo, la construcción metodológica de la enseñanza. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El docente profesional, intelectual comprometido con una práctica política de transformación social-cultural. La tarea docente en la Educación Secundaria y el compromiso con la educación de los jóvenes y adultos.

El conocimiento de los ámbitos de desempeño institucional/áulico a través de herramientas de investigación etnográfica para construir categorías que posibiliten su interpretación y orienten la producción contextualizada de hipótesis de intervención didáctica. La escritura de experiencias didácticas en la Residencia como insumo de reflexión crítica acerca de la propia práctica.

Para el desarrollo de la Unidad Curricular Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica se sugieren actividades en el IFDC a través del Taller de Prácticas (64 hs. anuales) y el Taller Integrador-Interdisciplinar (20 hs. anuales), Trabajo de Campo en las Instituciones (152 hs. anuales). Se propone además incorporar espacios de Tutorías y Ateneos (20hs.). Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del Campo de la Práctica deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta Unidad Curricular.

El trabajo de Campo en Práctica IV propone la inserción institucional a través de observaciones, ayudantías, acompañamiento a trayectorias estudiantiles, producción y

desempeño de proyectos pedagógico-didácticos personales en los ciclos de la Educación Secundaria. Elaboración de proyectos de intervención disciplinares e interdisciplinares a nivel de la clase y/o que requieran abordajes de problemáticas institucionales.

El Taller Integrador-Interdisciplinar coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza del inglés en los ciclos de la Educación Secundaria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de formadores especialistas en: Didáctica específica para el nivel secundario, Lengua Inglesa IV, Literatura en Lengua Inglesa III, co-formadores y/o unidades curriculares que las temáticas a abordar por los estudiantes lo requieran. Se propone trabajar en la reconstrucción de la experiencia formativa a través de las crónicas e intercambios con los sujetos involucrados.

Bibliografía Básica

Alliaud, A. (2010), *La formación en y para la práctica profesional* – Conferencia –Documento, INFD.

Edelstein, G. (2000), “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar”, en *Revista IICE. Año IX, Nº 17*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Edelstein, G. (coord.) (2008), *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes II*, Córdoba, Brujas.

----- (coord.) (2010), *Prácticas y residencias. Memoria, experiencia, horizontes IV*, Córdoba, Ed. Brujas,

Felman, D. (2011), *Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica*, M.E.C.T., Documento INFD.

McEwan, H. y Egan, K. (comps), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Bs. As., Amorrortu.

Jackson, P. (1999), *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu.

Pérez Gómez, A. (coord.) (2010), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*, Barcelona, Graó.

Sanjurjo, L. (2002), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.

Satulovsky, S (2009), *Tutorías: Un modelo para armar y desarmar* – La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria, Buenos Aires, NOVEDUC.

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

