



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

NEUQUÉN,

VISTO:

La Ley N° 26.206, el Decreto N° 144/08 del Poder Ejecutivo Nacional, las Resoluciones N° 24/07, N° 73/08, N° 74/08 del Consejo Federal de Educación, la Resolución N° 1588/12 del Ministerio de Educación de la Nación; y

CONSIDERANDO:

Que el Decreto N° 144/08, estableció las condiciones y requisitos para otorgar la validez nacional de los títulos y certificaciones de estudios;

Que la Resolución N° 24/08 del Consejo Federal de Educación establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente;

Que la Resolución N° 73/08 del Consejo Federal de Educación aprobó el documento Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente;

Que las recomendaciones sugieren adecuar los diseños curriculares a la normativa vigente y crear un único Plan de Estudio Jurisdiccional;

Que la Resolución N° 74/08 del Consejo Federal de Educación aprobó las titulaciones para las carreras de Formación Docente junto con el cuadro de nominaciones de títulos;

Que de acuerdo a lo exigido por el Ministerio de Educación de Nación la presente carrera debe adecuarse a la citada normativa nacional a fin de obtener la validez nacional de los títulos;

Que de los documentos de mejora elaborados por el Instituto Nacional de Formación Docente surge que se deben realizar modificaciones al diseño curricular que actualmente tiene esta carrera;

Que para realizar estas modificaciones se conformó una mesa curricular con integrantes de la citada institución privada y el equipo técnico de la Dirección General de Nivel Superior;

Que la Resolución N° 1588/12 del Ministerio de Educación de la Nación aprueba el procedimiento para la tramitación de las solicitudes de validez nacional de los títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente y los componentes básicos exigidos para la presentación de los diseños curriculares en las solicitudes de validez nacional;

Que se cuenta con el aval de la Dirección General de Nivel Superior;

Que corresponde dictar la norma legal respectiva;



Por ello:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DEL NEUQUÉN

R E S U E L V E

- 1º) CREAR** en el Nomenclador Curricular Provincial, el Plan de Estudio N° 654 correspondiente al "**Profesorado de Inglés**", el que como Anexo I integra la presente norma legal.
- 2º) ESTABLECER** que el título a otorgar será el de "**Profesor/a de Inglés**", cuya extensión requiere de cuatro años de formación con una carga horaria de **4080** horas cátedra y **2720** horas reloj.
- 3º) APROBAR** el "**Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Inglés**", Plan de Estudio N° 654 el que como Anexo II integra la presente norma legal.
- 4º) DISPONER** que el Consejo Provincial de Educación definirá el Régimen de Correlatividades del Plan de Estudio N° 654, creado en el Artículo 1º de la presente norma legal.
- 5º) REGISTRAR**, dar conocimiento a la Dirección General de Despacho; Vocalías; Dirección de Enseñanza Privada; Departamento Centro de Documentación; Dirección Provincial de Administración; Dirección Provincial de Recursos Humanos; Dirección General de Plantas Funcionales y Bases de Datos; Dirección General de Títulos y Equivalencias; Dirección de Planeamiento Educativo; y **GIRAR** el expediente a la Dirección General de Nivel Superior a fin de cumplimentar el Artículo 4º de la presente. Cumplido, **ARCHIVAR**.



ANEXO I

**PLAN DE ESTUDIO N° 654
PROFESORADO DE INGLÉS**

Denominación de la Carrera: "Profesorado de Inglés"

Actividad: 1 Docente

Nivel: 4 Superior

Modalidad: 12 Presencial

Ciclo: Profesorado

Especialidad: Profesorado de Inglés

Duración: Cuatro años.

Título a otorgar: Profesor/a de Inglés

Carga horaria total: horas cátedra: **4080** horas reloj: **2720**.

Condiciones de ingreso:

La inscripción para esta carrera de formación docente es abierta a todo aspirante argentino, nativo o por opción y extranjero que haya culminado estudios secundarios, cumplimentando con los requisitos administrativos y académicos del sistema de ingreso determinado por la institución.

Quienes adeuden materias del Nivel Secundario para la finalización de estos estudios podrán matricularse provisoriamente debiendo aprobar las materias adeudadas hasta junio del año de ingreso a la institución.

Los extranjeros deberán cumplir, además, con los trámites exigidos por la Resolución N° 645/07 y modificaciones del Ministerio de Educación Nacional así también con las exigencias jurídicas de radicación y permanencia en el país.

Perfil Profesional:

La Formación Docente Inicial de Inglés

- Formar docentes 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.¹
- Formar profesionales docentes reflexivos, críticos, autónomos, con capacidades para el desarrollo de un trabajo colaborativo y responsable.
- Brindar herramientas de conocimiento que permita interpretar y comprender los factores históricos, sociales, culturales, económicos que condicionan las propuestas de inglés en el ámbito escolar y no escolar.
- Proveer de herramientas que posibiliten la lectura e interpretación de la realidad en que acontecen las prácticas educativas que permita participar de la construcción de escenarios de actuación asentados en el desarrollo de experiencias educativas democráticas e inclusivas.

Los docentes de inglés:

- Desarrollar prácticas educativas en el marco de las propuestas curriculares vigentes para cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Planificar, evaluar, reflexionar y reconstruir las propuestas de enseñanza sostenidas en el conocimiento disciplinar y didáctico que promueva el desarrollo de aprendizajes significativos.

¹ LEN. Título IV. Capítulo II. La formación docente. Artículo 71.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

- Sostener una actitud reflexiva y crítica sobre la propia práctica profesional como soporte de formación permanente y de compromiso con el trabajo que desarrolla.

PLAN DE ESTUDIO Nº 654
PROFESORADO DE INGLÉS

PRIMER AÑO

PRIMER CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Curriculares	Horas Imputables
654-01-01	Espacio de Definición Institucional I	3	6

Total de horas Curriculares del Régimen Cuatrimestral: **48**

Total de horas a imputar para el Régimen Cuatrimestral : **6**

RÉGIMEN ANUAL

Código	Materia	Horas Curriculares	Horas Imputables
654-01-02	Psicología Educacional	3	6
654-01-03	Didáctica General	3	6
654-01-04	Lectura, Escritura y Oralidad	4	6
654-01-05	Prácticas Discursivas en Inglés I	6	6
654-01-06	Alfabetización Inicial	3	6
654-01-07	Fonética y Fonología Inglesa I	4	6
654-01-08	Lengua Castellana	3	6
654-01-09	Práctica I	4	6

Total de horas Curriculares del Régimen Anual: **960**

Total de horas a imputar para el Régimen Anual: **48**

TOTAL CARGA HORARIA PRIMER AÑO

Total de horas cátedra en el primer año: **1008**

Total de horas reloj en el primer año: **672**

Total de Horas a imputar presupuestariamente: **54**

SEGUNDO AÑO

PRIMER CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Curriculares	Horas Imputables
654-02-01	Sujeto de la Educación I	3	6

Total de horas Curriculares del Régimen Cuatrimestral: **48**

Total de horas a imputar para el Régimen Cuatrimestral : **6**

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Curriculares	Horas Imputables
654-02-02	Sujeto de la Educación II	3	6



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

Total de horas Curriculares del Régimen Cuatrimestral:	48
Total de horas a imputar para el Régimen Cuatrimestral :	6

RÉGIMEN ANUAL

Código	Materia	Horas Curriculares	Horas Imputables
654-02-03	Pedagogía	3	6
654-02-04	Historia Social Argentina Y Latinoamericana	3	6
654-02-05	Filosofía De La Educación	3	6
654-02-06	Estudios Socioculturales Y Literarios	3	6
654-02-07	Prácticas Discursivas en Inglés II	4	6
654-02-08	Gramática Inglesa I	3	6
654-02-09	Didáctica del Ingles I	4	6
654-02-10	Fonética y Fonología Inglesa II	4	6
654-02-11	Práctica II	5	6

Total de horas Curriculares del Régimen Anual:	1024
Total de horas a imputar para el Régimen Anual:	54

TOTAL CARGA HORARIA SEGUNDO AÑO

Total de horas cátedra en el segundo año:	1120
Total de horas reloj en el segundo año:	747
Total de Horas a imputar presupuestariamente:	66

TERCER AÑO

PRIMER CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Curriculares	Horas Imputables
654-03-01	Espacio de Definición Institucional II	3	6

Total de horas Curriculares del Régimen cuatrimestral	48
Total de horas a imputar para el Régimen Cuatrimestral	6

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Curriculares	Horas Imputables
654-03-02	Espacio de Definición Institucional III	3	6

Total de horas Curriculares del Régimen cuatrimestral	48
Total de horas a imputar para el Régimen Cuatrimestral	6

RÉGIMEN ANUAL

Código	Materia	Horas Curriculares	Horas Imputables
654-03-03	Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación	3	6
654-03-04	Historia y Política de la Educación Argentina	3	6
654-03-05	Fonética y Fonología Inglesa III	4	6
654-03-06	Literatura Inglesa I	3	6
654-03-07	Gramática Inglesa II	3	6
654-03-08	Didáctica del Ingles II	4	6



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

654-03-09	Prácticas Discursivas en Inglés III	4	6
654-03-10	Práctica III y Residencia I	5	6

Total de horas Curriculares del Régimen Anual: **928**

Total de horas a imputar para el Régimen Anual: **48**

TOTAL CARGA HORARIA TERCER AÑO

Total de horas cátedra en el tercer año: **1024**

Total de horas reloj en el tercer año: **683**

Total de Horas a imputar presupuestariamente: **60**

CUARTO AÑO

PRIMER CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Curriculares	Horas Imputables
654-04-01	Educación Sexual Integral y Problemática de Género	3	6
654-04-02	Investigación Educativa	3	6

Total de horas Curriculares del Régimen Cuatrimestral: **96**

Total de horas a imputar para el Régimen Cuatrimestral: **12**

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Curriculares	Horas Imputables
654-04-03	Sociología de la Educación	3	6
654-04-04	Antropología Cultural	3	6

Total de horas Curriculares del Régimen Cuatrimestral: **96**

Total de horas a imputar para el Régimen Cuatrimestral: **12**

RÉGIMEN ANUAL

Código	Materia	Horas Curriculares	Horas Imputables
654-04-05	Lingüística	3	6
654-04-06	La Problemática de la Enseñanza y el Aprendizaje de una Lengua Extranjera	3	6
654-04-07	Prácticas Discursivas en Inglés IV	4	6
654-04-08	Literatura Inglesa II	3	6
654-04-09	Espacio de Definición Institucional IV	2	6
654-04-10	Práctica IV y Residencia II	8	12

Total de horas Curriculares del Régimen Anual: **736**

Total de horas a imputar para el Régimen Anual: **42**

TOTAL CARGA HORARIA CUARTO AÑO

Total de horas cátedra en el cuarto año: **928**

Total de horas reloj en el cuarto año: **619**

Total de Horas a imputar presupuestariamente: **66**

TOTAL HORAS CÁTEDRA DE LA CARRERA: 4080

TOTAL HORAS RELOJ DE LA CARRERA: 2720

TOTAL DE HORAS A IMPUTAR PRESUPUESTARIAMENTE: 246



ANEXO II

**DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
PLAN DE ESTUDIO N° 654
PROFESORADO DE INGLÉS**

1. INTRODUCCIÓN

Porque el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados. Mijail Bajtin

El proceso de construcción curricular para la formación de docentes de la Provincia de Neuquén se enmarca en un intenso movimiento de institucionalización del Sistema Formador de Docentes que se iniciara en el año 2008. Desde ese momento, la Dirección General de Nivel Superior Neuquina se propone la consolidación de su dimensión administrativa, técnico pedagógica y de gestión de política educativa para lo cual se constituye como referente del gobierno político pedagógico de la formación docente inicial, apoyo pedagógico a escuelas, formación docente continua y la Investigación.

La Dirección General de Nivel Superior, asume la responsabilidad política de generar las condiciones que posibiliten la construcción y concreción del currículo de formación de docentes para el nivel secundario y el nivel superior que atiende a las necesidades del Sistema Educativo Neuquino y se sitúa en el marco del Sistema Formador Jurisdiccional y Nacional.

El presente Diseño Curricular para la Formación Docente de Inglés de la Provincia de Neuquén se inscribe en el marco de este proceso Nacional de Institucionalización del Sistema Formador de Docentes.

Con el fin de producir esta escritura se conformó un equipo de trabajo curricular que reconoce como base documental para su construcción los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales de Formación Docente para la Educación Inicial y Primaria, las Recomendaciones para el área y el Proyecto de Mejora de la Formación Docente de Inglés.

En la elaboración de este documento se analizaron los Planes de Estudio de las instituciones que hasta la fecha forman especialistas del área, Instituto de Formación en Educación Superior (IFES) y el Instituto INPI, y se recuperaron aportes de docentes y especialistas.

La tarea de este proceso de cambio curricular se sostiene en el compromiso de participar en la construcción de una sociedad con prácticas que promuevan la equidad, la justicia y la inclusión. Fortalecer la Formación Docente a partir de una reflexión permanente de sus quehaceres contribuirá a superar la fragmentación educativa, a constituir formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas escolares y a mejorar las condiciones educativas para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto haciendo posible atender cualitativamente a la intencionalidad explicitada.

En este marco, se entiende a "la docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos en el



RESOLUCIÓN Nº EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos".²

En cuanto a los aspectos teórico metodológicos que sostienen la construcción de este diseño curricular, se ha realizado desde una concepción de gestión participativa y democrática de deliberación curricular, en vistas a reconocer las experiencias, la historia y la particularidad de la lengua inglesa de las instituciones de la Provincia que a esta práctica se abocaron, con la posibilidad de generar condiciones para promover la apropiación y la autoría colectiva de los propios docentes.

2. FUNDAMENTACIÓN

Este proceso de transformación curricular convoca a repensar la educación y la formación de docentes del conjunto de los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, apelando a la memoria; ejercicio en el que cobra sentido y consistencia esta propuesta curricular que deviene de una práctica participativa, articulada, flexible y abierta³

En Diciembre de 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación con la pretensión de unificar el sistema educativo en todo el país, al tiempo que busca garantizar el derecho personal y esencial a recibir 13 años de instrucción obligatoria, desde la sala de 5 años hasta el secundario. Además, restablece la tradicional división entre escuela primaria y secundaria, que había sido alterada con la Ley Federal de Educación sancionada durante la década del '90.

A partir de esta nueva ley, se reconoce a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado; además de sostener a la educación como una prioridad nacional y en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. También prevé la creación del Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua y de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua, entre otras responsabilidades. En este marco legal, se elaboró en el 2007, el Plan Nacional de Formación Docente que sostiene: "la formación de los docentes alcanza una importancia estratégica por ser estos actores ineludibles en la transmisión y recreación cultural, en el desarrollo de las potencialidades y capacidades de las infancias y juventudes y en la renovación de las instituciones educativas. Como cuerpo profesional especializado, les cabe la tarea de liderar y afianzar los procesos de democratización de la enseñanza y por ende de inclusión educativa. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia no es sólo un trabajo, sino también una profesión que envuelve un compromiso y una responsabilidad de significativa relevancia política y social".

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente, promovida por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a instancias del acuerdo federal, representa un avance significativo en la articulación de los esfuerzos de la Nación y las Provincias para el desarrollo de políticas de Estado para la formación docente.

Toda práctica histórica es una práctica social que incorpora valores presentes en los sujetos que construyen la historia con sus intervenciones. Este rasgo particular expresa la naturaleza política y portadora de valores de las prácticas pedagógicas.

² Consejo Federal de Educación, Resolución Nº 24/07.

³ Fragmentos correspondientes al Diseño Curricular Neuquino de los Profesorados de Nivel Inicial y Primaria



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

Por esta razón, el sistema formador representa un espacio de ejercicio del derecho a la educación en el sentido más amplio de la expresión, lo cual presupone la defensa de una política educativa vinculada a los valores de justicia social y educativa y a la democracia social y educativa. Por esta razón, la institución formadora no puede dejar de considerarse como el escenario de pujas y prácticas contrastantes, donde las contradicciones son una oportunidad siempre abierta para recrear sentidos y significados.

La defensa de lo público es favorecer y respaldar espacios caracterizados por los procesos de desarrollo del libre pensamiento, de participación real y de reconocimiento de lo diverso, implica ensanchar márgenes de acción para prácticas transformadoras para construir otro futuro posible, de allí que se constituya en un terreno de lucha y sus fronteras tengan un carácter móvil. La defensa de lo público constituye un acto político, pues es estar a favor de un modelo educativo de integración y no de contención social y de focalización, es defender el interés general de la justicia social frente al privado; es respaldar un espacio que puede garantizar el derecho a la educación como derecho de ciudadanía, es acordar la manera deliberativa y participativa acerca del interés común.

Si se plantea lo público desde esta perspectiva, la pedagogía de lo público será la base del sistema formador, será el ámbito de la pregunta, de la construcción – deconstrucción, de la articulación-desarticulación, de la significación-resignificación. La pedagogía de lo público se alimenta de un espacio de todos, para todos y abierto al otro, dispuesto a lo nuevo. Por lo tanto, es el espacio de la justicia, de la igualdad de oportunidades, del pensamiento pluralista y democrático. De modo que, mejorar la calidad de la educación es mantener vigente lo público.

Considerar a la formación docente como parte del proceso de ciudadanía es reconocer a los alumnos y las alumnas con el derecho a la cosa pública. La relación con la cosa pública los constituye como ciudadanos. La ciudadanía representa un derecho capacitador, imperfectamente progresivo, para el acceso a la vida pública que define a alguien con exigencia de justicia. Por lo tanto, la ciudadanía no es sólo un problema formal o legal sino práctico. Es una forma de vida pública, de cultura cívica que supone una praxis contextualizada. Se abraza entonces la convicción de que "la ciudadanía es un proceso constructivo que incluye la posibilidad de construir (siempre conflictivamente) los valores y prácticas que definen su propia esfera de acción" (Gentili, P.).

Esta visión social y menos estatista de la ciudadanía y del docente-ciudadano exige crear o recrear, durante la formación inicial, las bases culturales de la participación para la construcción de formas alternativas de poder y de acceso al conocimiento, lo cual requiere disponer de criterios para intervenir en las prácticas sociales. Ello no significa que quede vedado el conflicto, las posiciones múltiples y la deliberación de respuestas públicas para problemas comunes pero, si exige posicionarse y asumir el desafío ético y político que entraña el carácter constitutivamente político de la acción educativa. Desde esta mirada, formar, es entonces, "ayudar a formarse", atendiendo que la formación implica búsquedas y trayectorias personales que habilitan la construcción de caminos propios. Como afirma Ferry, "Aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal".

El conocimiento, inscripto en los principios expresados, se entiende como dispositivo histórico y social y no como mero producto natural. Concepción que invita al abordaje de los problemas relacionados con lo epistemológico en relación estrecha al poder y al orden político. Como afirma Foucault, "poder y saber se implican directamente uno a otro... No hay relación de poder sin la constitución correlativa de



un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder”.

Estas convicciones animan a pensar el proceso pedagógico como ruptura y construcción consciente, como proceso de subversión cognitiva en términos de Bourdieu y de elaboración crítica en términos de Gramsci .

3. MARCO REFERENCIAL DEL DISEÑO CURRICULAR

3.1. Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial

La Constitución Nacional asegura a todos los habitantes del país, nativos o por opción, el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna. Asimismo, establece que el sistema educativo formal ha de ser flexible, articulado, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades sociales, nacionales y regionales, garantizando la validez nacional de los estudios en todos los niveles y en todo el territorio de la República Argentina.

El Estado Nacional a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 redefine los marcos que regulan la Educación en la Argentina y reformula la intervención del Estado Nacional en el sistema educativo “... concibiendo a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado y como una prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos como las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación, garantizando el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en e un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social”.

La Constitución de la Provincia del Neuquén dispone:

Artículo 109º “La Legislatura dicta las leyes necesarias para establecer y organizar un sistema de educación de nivel inicial; primario, medio y técnico, en sus diferentes modalidades, terciario y universitario, estimulando la libre investigación científica y tecnológica, las artes y las letras”

Artículo 128º “Los organismos que se creen para impartir la enseñanza media o superior, técnica o no, tendrán como suprema finalidad servir al pueblo de la Provincia como parte integrante del todo nacional. La enseñanza tecnológica de grado secundario o superior fomentará, con sentido nacional, el trabajo y la movilización racional de la riqueza provincial. Comprenderá las ramas de investigación científica y de enseñanza profesional. El fundamento de la enseñanza que se imparta será la universalidad de la ciencia, pero sin dejar de contemplar las características regionales que consolide el federalismo político, económico, social y cultural, cimentando los postulados de nuestras instituciones fundamentales.”

Artículo 130º “La enseñanza superior y universitaria se ejercerá dentro de un régimen autónomo y será gobernada democráticamente, en la misma proporción por profesores, estudiantes y egresados.”

Por su parte, la Ley Provincial de Educación Nº 242, en su Capítulo 3, Art. 9, establece:

“Son atributos del C.P.E.:

“A – Decidir en todo lo que se refiera a la Educación de acuerdo con la Constitución y las Leyes.”



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

“B – Resolver todo cuanto se refiera a planes y programas de enseñanza, coordinar y convenir con organismos Nacionales, Provinciales y privados, y fijar las normas para su aplicación y control.”

“I - Organizar Institutos de Investigación y Extensión cultural, cursos y conferencias, como así también utilizar los medios que crea convenientes para el perfeccionamiento docente.”

En lo relativo a marcos normativos nacionales, la propuesta se enmarca en la Ley N° 24521 de Educación Superior actualizada según Leyes N° 26.002, N° 25.754 y N° 25.573, básicamente, en el Artículo 3° (finalidad de la Educación Superior) y el Artículo 15° (responsabilidad jurisdiccional para la organización de la educación superior no universitaria).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 “establece que la formación docente tiene la finalidad de preparar docentes con capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”. Según esta normativa nacional, el sistema educativo formal deberá ser flexible, articulado, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades sociales, nacionales y regionales, garantizando la validez nacional de los estudios en todos los niveles y en todo el territorio de la República Argentina.

Este diseño se encuadra también en los lineamientos de la Política Nacional de Formación Docente vigente a partir de la sanción de la citada Ley N° 26.206 y en la creación del Instituto Nacional de Formación, a saber:

- Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación que aprueba el documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” donde se plantea las funciones de la formación docente:

- a) La profesionalización de la carrera docente en el complejo campo educativo
- b) La docencia como trabajo profesional institucionalizado, que se lleva a cabo en las instituciones educativas
- c) El reconocimiento de los docentes como “trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica”.
- d) La docencia como práctica pedagógico-política y de mediación cultural reflexiva y crítica.

- Resolución N°74/08, del Consejo Federal de Educación, Anexo I sobre nominación de Títulos de Profesorado de Enseñanza Secundaria.

- Resolución N° 73/08, del Consejo Federal de Educación, Anexo I: Aprobación del documento “Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial”.

- Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación, Aprobación del documento Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación secundaria obligatoria.

- Resoluciones N° 88/09 y 93/09 del Consejo Federal de Educación, aprobación documentos “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria – Planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional” y “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Obligatoria”, respectivamente.

- Resolución N° 45/08 del Consejo Federal de Educación, sobre Educación Sexual Integral.

En la Ley de Educación Nacional (2006) se asigna a los profesores la categoría de “profesionales” con capacidad para enseñar, generar y transmitir conocimientos y



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

valores para "la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa". Procura la construcción de una identidad docente en términos de lograr la "autonomía profesional (...) el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as" (p: 15). Esta conceptualización de los profesores como profesionales es retomada en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) donde se establecen los Campos de Conocimiento para los distintos Planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad.

La normativa de referencia establece que estos campos han de organizarse en torno a: 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 diversos. El Campo de la Formación Específica por su parte está dirigido al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, las didácticas y las tecnologías educativas particulares, respondiendo a las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel, especialidad o modalidad educativa para la que se forma. Por último, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional se orienta 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.

La tarea de construcción del Diseño Curricular para la Formación Docente de Inglés en la Provincia del Neuquén se enmarca en lo establecido por la Ley Nº 26.206 de Educación Nacional; las Resoluciones Nº 24/07, 30/07, 74/08 emanadas del Instituto Nacional de Formación Docente y aprobadas por el Consejo Federal de Educación; la Ley Nº 242 del Poder Legislativo Provincial, la Resolución Nº 1528/09 del Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial y Primaria de Neuquén, el Proyecto de Mejora de Lenguas Extranjeras y los documentos elaborados por el equipo curricular de la Dirección General de Nivel Superior, entre otros.

El presente Diseño Curricular Jurisdiccional pretende constituirse en un documento culturalmente relevante, que orienta y prescribe las decisiones institucionales, potenciando lo existente al reconocer las fortalezas presentes en las actuales propuestas formativas, identificando las situaciones que obstaculizan para transformarlas, pero sosteniendo la convicción de que la Formación Inicial de Docentes juega un rol sustantivo en la formación de profesionales con capacidad de intervenir estratégica y responsablemente en la educación, la enseñanza, los aprendizajes de niños, jóvenes y adultos y en el mejoramiento del sistema educativo.

3.2. Construcciones Teóricas

Categorías que aportan sentidos al proceso de formación docente

Se reconocen en la tarea de la construcción curricular acciones fundamentales como es la explicitación de intencionalidades y de herramientas conceptuales, que irán delineando o configurando los quehaceres de la formación de docentes de lengua extranjera, Inglés en las etapas de implementación y de desarrollo curricular, tanto en las instituciones que actualmente son parte del sistema formador como de aquellas que en un futuro quisieran implementar este Diseño Curricular Jurisdiccional.

Sin inocencia y sin seguridades, aunque atentos a los decires y pensares, las herramientas conceptuales hacen posibles la comprensión de los procesos de transformación de la formación docente. Se enuncian los siguientes:



PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

“Hacer lugar a la complejidad en nuestras vidas, en nuestro pensamiento y en nuestro accionar, implica no sólo una posición epistemológica sino también una actitud ética basada en la aceptación de nuestra responsabilidad como productores de conocimientos y las limitaciones que toda perspectiva tiene. Por lo tanto, debemos también admitir que no es posible concluir, puesto que el conocer es un proceso inagotable”.⁴ Najmanovich, D.

La deconstrucción de un paradigma mecanicista, fragmentado o de la simplicidad requiere de otra posición epistemológica que refiera al pensamiento sistémico, complejo como modelo fundamental desde el cual se piensa o se realizan hechos y teorías predominantes para todas las disciplinas y contextos de construcción de conocimiento.

El pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional y se presenta en términos de desafío en un intento de dialogar y de negociar con lo real y de reunir orden, desorden y organización en una misma concepción; hace lugar a la comunicación de las dimensiones de lo humano: físicas, biológicas, espirituales, culturales, sociológicas, históricas y a la consideración de la incompletud como condicionamiento en las posibilidades del conocimiento.

Todo conocimiento es por naturaleza inacabado, por lo que el pensamiento complejo debe entenderse como una especie de teoría abierta, cuya elaboración está en continuo proceso de reescritura.

Poder pensar la experiencia humana implica abordarla de manera multidimensional, en la organización de un pensamiento tensionado entre un saber no parcelado, reconocido como incompleto, en donde lo uno y lo múltiple interactúan. Orden, desorden y auto-organización de la vida.

El desarrollo de un saber multidimensional, no parcelado y no reduccionista que prescindiera de la tentación de aislar el objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir y del sujeto que lo observa o concibe, es el modo de concebir la acción y operar en ella lo que supone siempre complejidad. Por ello lo real es entendido como un tejido entramado desde la heterogeneidad, cuyos constituyentes no pueden ser separados sin violentar su naturaleza.

Lo complejo como un tejido estructurado, un entramado, que al referir a Edgar Morín facilita los términos de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que dan lugar, en su interdependencia, al mundo fenoménico que el ser humano experimenta y en el cual existe.

Basado en un principio dialógico este paradigma pretende trascender las alternativas e integrar la verdad de diversos puntos de vista aparentemente contradictorios, ya que supone que las verdades antagonistas pueden ser complementarias sin dejar de ser antagonistas.

Es necesario desmitificar a la complejidad de la acepción de complicado, todo lo contrario es un paradigma que permite ver los hechos reales dentro de un contexto, dentro de una globalidad, multidimensionalidad y su propia complejidad.

A partir de la consideración de esta posición paradigmática las concepciones de corporeidad y subjetividad abren las puertas a la complejidad en la concepción de la Lengua y Literatura, la desnaturalización del paradigma positivista y la construcción de la complejidad se constituyen en los recorridos tanto de consistencia curricular, como de implementación y desarrollo.

⁴Najmanovich, D. Desmurallar la Educación: Hacia nuevos paisajes educativos.



SUJETO/SUBJETIVIDAD

“Hablamos de la construcción de la subjetividad en lugar de apelar al concepto de identidad que sugiere cristalización, fidelidad o atadura a “lo que se es” como instancia socialmente reconocida. Sugerirla de tal modo es el resultado de un circuito de pensamiento moderno que supuso la existencia de un mundo repleto de “cosas” y circunstancias ordenadas y determinadas según las llamadas lógicas tradicionales; entonces, cabrían pocas posibilidades para la aparición (desocultamiento) y construcción de nuevos saberes: como si hubiera respuestas esperando los nuevos interrogantes del siglo”⁵. Giberti E.

La historia y sus productos, la historización y sus procesos, los sujetos en sus prácticas y narrativas van dando sentido al acontecer cotidiano y a su vez van aconteciendo mediante la transformación de su experiencia. Al sujeto no se lo considera como tal en la sumatoria de capacidades o propiedades constituyentes elementales, sino en una compleja organización emergente, producido en las relaciones que acontecen.

El sujeto solo se advierte como tal en la trama relacional de su sociedad, en la trama de la que da cuenta la historia y las construcciones vinculares que hacen a la articulación de la experiencia singular y a la colectiva.

En todas las culturas existen instituciones, prácticas y discursos en las que se produce o transforma la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo, es entonces que se puede hablar de los discursos y praxis que crean marcas y modifican subjetividades; o bien, en términos de diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en cuerpos.

Se puede hablar entonces de la formación docente como una serie de prácticas, discursos e instituciones que conforman un dispositivo, un singular modo de producir marcas en la subjetividad de quienes habitan un territorio institucional, convocados por un corpus de saberes que se ha de comunicar y que dicha transmisión se hace de un determinado modo.

“Finalmente, el discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales”⁶.

El sujeto que se forma para ser docente, además de aprender un corpus de saberes que ha de comunicar; algo que, de cierto modo y hasta algún punto le es exterior, en el sentido que se puede decir que es el objeto de su aprendizaje, elabora una relación reflexiva sobre sí mismo, concebido en condición de sujeto histórico y contextualizado y no puede ser analizado independientemente de los discursos y las praxis que constituyen la formación docente, puesto que es en la articulación compleja de discursos y prácticas donde se constituye en lo que es.

La idea de sujeto en la formación docente requiere ser construida y reconstruida permanentemente, puesto que es histórica y cultural, más aún cuando aparece vinculada a los conceptos de educación y formación, también históricamente situados y culturalmente determinados en donde la misma experiencia de sí no es sino el resultado de los discursos pedagógicos y la praxis docente que contribuyen a generar una subjetividad particular en una concepción de sujeto vinculado al conocimiento y su transmisión.

¿Qué prácticas, discursos, experiencias, transitan los estudiantes de Lengua extranjera (inglés) durante la formación?

⁵Eva Giberti. Tiempos de mujer.

⁶Rosa Nidia Buenfil Burgos. Análisis de discurso y educación.



RESOLUCIÓN Nº EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

¿Qué prácticas corporales, motrices, deportivas y lúdicas se construyen y deconstruyen en el ámbito de formación? ¿Qué experiencias corporales, motrices y lúdicas constituyen la subjetividad de docentes de Lengua inglesa?

EDUCACIÓN-SOCIEDAD

La educación tiene la tarea de formar asegurando la cohesión social, garantizando el acceso a los bienes de la cultura. La educación hace posible transmitir a las nuevas generaciones los saberes sedimentados a lo largo del tiempo y considerados socialmente significativos y valiosos, "ofrece una herencia y la habilita para transformarla, para resignificarla, para introducir las variaciones que permitan reconocer, en lo que se ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia"⁷. La educación permite formar en el respeto a la vida, los derechos humanos y en los principios de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad.

La sociedad es una trama compleja de identidades, de creencias, de tradiciones, de perspectivas vitales que requiere mantener su unidad sobre la base del respeto a la diversidad. La voluntad de los pueblos de construir una verdadera democracia está asociada a la adquisición por parte de sus miembros de las competencias necesarias para la participación. La educación debe asegurar el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto por las diferencias y la comprensión de las culturas cuya convivencia, protección y mutuo enriquecimiento multiplican las posibilidades de la sociedad, formando para la tarea colectiva de la construcción social. Se reconoce la importancia de la educación para la vida social, que además de asegurar la apropiación de los conocimientos socialmente valorados, favorece el desarrollo de sentimientos de pertenencia y la construcción de la identidad. Se advierte que es prioritario educar para la reflexión, la crítica, la participación y la creación, dimensiones fundamentales para resolver las necesidades sociales.

Los cambios pedagógicos contemporáneos apuntan a la formación de competencias científicas, técnicas y también de las competencias sociales requeridas para asumir cambios materiales y culturales, ello exige al docente asumir la responsabilidad y compromiso con un proceso continuo de formación y la disposición permanente a aprender y a construir conocimiento sobre su propia práctica.

La formación de los docentes debe ofrecer las herramientas necesarias para analizar su entorno y para construir conocimiento pertinente que permita atender las necesidades sociales.

La formación docente posibilita comprender la complejidad de la tarea en la que están comprometidos y aporta los medios para asumir la complejidad de participar de la construcción de una escuela pública inclusiva y de calidad, una escuela que desafía las diferencias, que profundiza los vínculos y que permite alcanzar mayor igualdad social y educativa.

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

La escuela como contexto y la enseñanza como producción cultural se encuentran configuradas por los sujetos y las prácticas históricamente construidas. Reconocer esta circunstancia pone en tensión los discursos que las narran situándolos en el tiempo y en el espacio en que fueron construidos.

⁷Hassoun, J. citado por G.Diker en "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?". La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Noveduc.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Es en el trabajo docente, comprendido como acción de un complejo proceso de producción, circulación y distribución de los conocimientos, donde se compromete la democratización de la cultura y de la enseñanza.

Se considera a la Enseñanza como una acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y a la escuela como la institución especialmente creada para posibilitarlo.

Enseñar requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones contextuales, entre ellas, sociopolíticas, histórico culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para el desempeño adecuado en las escuelas y en los contextos sociales locales en que se ejerza, considerando que sus efectos alcanzan a los estudiantes en distintas etapas de su desarrollo personal.

Enseñar es un proceso multisignificado que pone en juego un posicionamiento político, sociocultural, ideológico, ético, centrada en la dimensión pedagógica. Al situarse como una acción de posicionamiento político involucra a docentes y estudiantes en un encuentro de biografías profesionales y escolares que se convierten en las portadoras de los sentidos adjudicados y construidos históricamente.

Enseñar es una práctica que tensiona los saberes, en sus concepciones de teorías y prácticas, y las trayectorias profesionales que se articulan en torno a la acción de transmisión o construcción del conocimiento.

Enseñar es orientar los procesos de pensamiento que habiliten la interacción de los sujetos entre sí, sobre sí y entre ellos y los objetos de conocimiento, interacciones que instalen la curiosidad, exploración, creatividad, investigación y permitan la construcción de una convivencia entre distintos puntos de vista. Es la producción de un pensamiento deseoso, en el que la pasión y la imaginación provoquen una educación con compromiso social y dotando de sentidos y significados a la vida.

Enseñar es transmitir, resignificar, interpelar, traspasar, pensando el traspaso en términos de continuación inventiva de un mundo común que nos conduce a insistir sobre los usos de los objetos frágiles e inestimables de la transmisión, sobre la transicionalidad de la transmisión y sobre la actividad creadora de los sujetos

Enseñar significa establecer vínculos, un vínculo pedagógico que surge en el lugar de la aceptación de una renuncia: a enseñarlo todo y a resignificarlo todo.

En términos de la ley de Educación Nacional, la educación en tanto enseñar y aprender, es un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado.

Para que se produzca el aprendizaje es condición reconocer una necesidad, curiosidad, pregunta, interrogante, es decir, cuando se genera el deseo de saber, de aprender; esto acontece cuando existen condiciones de confianza para aprender a hacer algo que no se sabe.

Para que acontezca el aprendizaje es necesario la presencia de un sujeto y el reconocimiento de esa presencia por parte de un otro, es decir procesos que exigen acción, reflexión, y la posibilidad de asumir progresivamente la palabra propia y de apropiarse de los sentidos del mundo para conquistar la autonomía, la construcción de sí mismo como sujeto en el mundo y denominador de ese mundo.

La evaluación en este contexto de enseñanza y de aprendizaje visibiliza tanto el proceso de transformación que acontece en el sujeto pedagógico como al proceso de enseñanza situado que atiende a la singularidad del sujeto y su contexto. La evaluación necesita centrarse en esta opción ética y política que trasciende el problema técnico, dimensionando el carácter democrático y participativo que la transforma en un acontecimiento educativo.



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

Una evaluación educativa es la que proporciona información a docentes y a estudiantes, sobre las características de los aprendizajes y de los procesos de enseñanza; produce un conocimiento para la comprensión y valoración de los procesos educativos y sus resultados, permite construir juicios de valor y tomar decisiones para mejorar las prácticas de enseñanza,

La evaluación, en su vínculo con la enseñanza, proporciona información valiosa que permite desplegar diferentes estrategias de enseñanza, acreditar y certificar la presencia de los conocimientos previstos en el diseño curricular en las distintas unidades curriculares: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos que fueron puestos a disponibilidad del sujeto, posición que refuerza la concepción de práctica democratizante y democratizadora de la evaluación.

ESCUELA

En las miradas actuales la escuela aparece en el centro de una escena de contradicciones, lo actual como sensiblemente diferente a lo conocido, lugar en donde las herramientas y respuestas construidas se agotan ante las situaciones inéditas que se presentan y la institución escuela no logra situarse ante los cambios que se producen en la sociedad.

El cuestionamiento a la escuela y sus prácticas es una constante, sin embargo esta posición no logra derribar las consideraciones que de la misma se tiene como necesaria dada en la posibilidad de institucionalidad que posee. En ella vemos la institución que vincula en su seno a las generaciones y en esa oportunidad de encuentro entre grupos generacionales o etarios es portadora de sentidos, entre ellos el del progreso, estabilidad, legitimidad, inclusión; por lo que para muchos grupos sociales aún sigue siendo una institución creíble y necesaria.

Al pensarla desde su construcción temporal debemos hacerlo en el contexto de la modernidad, unida a la idea de estado nación y de ciudadano ilustrado; el acontecer de la modernidad, el declive del Estado de Bienestar posicionó al sujeto social en un ciudadano crítico, comprometido con "lo social" y sus sentidos dejando en el camino al ciudadano ilustrado, fruto del pensamiento moderno.

La escuela tiene en el mismo tiempo la trasmisión de una herencia cultural a las nuevas generaciones, la conservación de parte de la tradición y el cambio; es en la formación de las nuevas generaciones que se espera que puedan recrear más libremente esa herencia y hacerse un lugar propio y original. Este mandato hace de ella un lugar necesario

Un recorrido por sus concepciones, historizándola nos pone en el espacio de interrogarnos acerca de lo que ya conocemos y de lo que pensamos que necesariamente podría ser.

Diluida la ilusión civilizatoria y debilitada la idea de progreso que grandes grupos sociales sostuvieron para ella nos queda el interrogante postmoderno acerca de cuáles son sus finalidades, porque la de instituir identidades homogéneas ha perdido el sentido en un momento en que se reconoce y valora la diversidad.

El escenario postmoderno muestra a otras instituciones y su poderío de redes, que la revolución tecnológica ha creado y diariamente potencia; como así nos visibiliza a "otros" que intentan aún más disputar el espacio de lo público y entre ellos el educativo también. Medios masivos de comunicación, internet, redes sociales, conforman este paisaje y por momentos se vislumbra como lejana la posibilidad de una escuela destinada a pensar en un proyecto que incluya pero no intente igualar, que democratice en donde la desigualdad está cómodamente instalada y que construya convivencia cuando los lazos sociales están débiles o rotos y cuando los códigos no son compartidos.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Esto requiere de un proyecto que involucre tanto a la escuela como institución instituyente de la sociedad como a los sujetos que en ella habitan y nos convoca a repensarla, una de las demandas del repensar es a quiénes va dirigida, de modo que no realice promesas idénticas a distintos actores, contemplar la diversidad pensando que es posible levantar las banderas de la igualdad social sin que ello signifique homogeneizar a la población. El gran desafío es promover condiciones escolares y sociales que permitan luchar por una igualdad social desde la diversidad cultural y la interculturalidad como decisión ético-política.

Los sujetos de derecho demandan educación y es la escuela quien socialmente está constituida como garante de este derecho junto a la necesaria provocación de experiencia que la democratizan y produzcan sujetos con prácticas democratizadoras.

La escuela no ha sido ingenua, ha sido en esencia política y este es el eje de la escena, qué se transmite, cómo se hace, para quienes y quienes lo hacen serán las herramientas que brinden las posibilidades de institucionalidades potentes en contextos postmodernos que dada la liquidez que los caracteriza necesitan de un tiempo y espacio, múltiple y simultáneo entre los que ya habitan el mundo y están dispuestos a recibir a quienes seguirán habitándolo en la posibilidad conjunta de significarlo en tiempo presente, en práctica habilitantes de futuro.

FORMACIÓN DOCENTE

Abordar hoy la formación de docentes de Lengua extranjera (Inglés) implica dos dimensiones complementarias. En tanto docentes, es necesario examinar su relación con los proyectos sociales, políticos y con la historia, buscando recuperar el sentido de la formación, a la vez que contribuir a una sociedad más justa, inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad, que amplíe el horizonte cultural. En tanto representantes de un saber y un hacer específico dentro del universo de los enseñantes, orientado a todas las franjas de edad, se impone preguntarse por la construcción adecuada y equilibrada de la especificidad, de modo de afrontar los retos que se le presenten, no sólo al interior del Sistema Educativo, sino en un campo de actuación social amplio y en continua mutación. Por ello será necesario preguntarse acerca de los saberes que resultan relevantes para la construcción de las herramientas necesarias para fortalecer su identidad como profesional y trabajador intelectual de la educación, en un sentido amplio.

La formación docente así pensada supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva donde se configuran los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas. Desde esta perspectiva, la propuesta de formación docente necesita construir prácticas y teorías que recuperen la centralidad de la enseñanza a la vez de la apertura a la dinámica de la cultura y del conocimiento; que promueva el reconocimiento de las nuevas realidades contextuales; que fortalezca el compromiso con la igualdad y la justicia; que amplíe la confianza en sus posibilidades de aprendizaje en cada uno de los sujetos reconociendo su pertenencia social y experiencia vital.

Pensar en procesos de formación docente para la Educación en todos los niveles del Sistema Educativo, requiere de un tiempo y una intención permanente de reflexionar sobre el lugar del profesional comprometido con prácticas de construcción y reconstrucción de saberes, dado que operan como portadores de referencias identitarias, de pertenencia a un entramado social y cultural, a unos modos de trabajar, escuchar y ser escuchado, lo que configura un modo particular de existencia. Saberes de diferentes dimensiones, que refieren tanto a la apropiación de informaciones como al dominio de actividades y de formas de relación activa consigo mismo, con el ambiente y con los demás. Es oportuno analizar y reflexionar sobre



RESOLUCIÓN N° EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015

qué concepciones de la formación docente para la educación en todos los niveles del Sistema Educativo y para las propuestas específicas de realización extra escolar, conviven con la actual visión, que la considera como una actividad centrada “en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para la transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal”.⁸

La formación desde una perspectiva crítica, con y a partir del juego complejo de significados, pretende dimensionar la lógica de sentido común y contribuir a la reflexión sobre la necesidad de cambiar mandatos y representaciones, para procurar una postura autónoma que revalorice la tarea pedagógica y el trabajo intelectual reflexivo en torno a la producción y recreación del conocimiento.

LOS SUJETOS DE LA FORMACIÓN

Fortalecer las prácticas de formación docente implica pensar el lugar de los sujetos en la configuración de los procesos educativos y reconocer la fuerza de la intersubjetividad puesta en juego en redes de experiencias, saberes, historias, deseos y resistencias constituidas en cada espacio formativo. También supone consolidar ámbitos democráticos, solidarios y cooperativos de encuentro con otros.

La concepción acerca de los sujetos y del vínculo con el conocimiento que defina el currículum, la institución formadora y cada docente en el espacio del aula, habilita el desarrollo de determinadas prácticas, perspectivas u horizontes formativos. Una propuesta educativa incluyente requiere conocer y comprender quienes son los estudiantes que acceden a las carreras de Nivel Superior, contemplando su singularidad, su recorrido educativo y social.

Se propone un trayecto formativo que considere a los estudiantes, jóvenes y adultos, como portadores de saberes, de cultura, de experiencias sobre sí y sobre la docencia, atravesados por características epocales.

“Se trata de promover una relación crítica, reflexiva, interrogativa, sistemática y comprometida con el conocimiento, que permita involucrarse activamente en la internalización de un campo u objeto de estudio, entender su lógica, sus fundamentos y que obre de soporte para objetivar las huellas de sus trayectorias escolares, para tomar decisiones, proyectar y diseñar propuestas alternativas de prácticas de enseñanza”. (Edelstein, Gloria. 2008)

El proceso de formación de los estudiantes debe generar condiciones para el ejercicio de la responsabilidad de su propio proceso de formación. Supone oportunidades de elección y creación de un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones, incluidas las curriculares, puedan ser objeto de debate entre quienes participan en la institución para que se sientan miembros activos de una tarea propia y colectiva, convirtiendo la experiencia de formación docente, en tanto praxis de reflexión y acción, en una apuesta al fortalecimiento de los vínculos entre los sujetos, de los conocimientos y de las dinámicas institucionales transformadoras.

En este sentido, se promueve una gramática institucional en la que se diversifiquen los espacios y experiencias formativas estimuladoras de la autonomía; que abra

⁸ Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Documento Aprobado Resolución N° 24/07 CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

espacios para investigar, para cuestionar y debatir el sentido de la práctica como espacio del aprender y del enseñar; en la que los docentes formadores sostengan una actitud vigilante de su propia coherencia entre el decir y el hacer.

3.3. Los campos de la formación en el entramado curricular

La coexistencia formativa de los tres campos, reflejada en el cursado simultáneo de unidades curriculares pertenecientes a cada uno de ellos en todos los años de la carrera, apunta a promover vinculaciones que permitan abordar la complejidad, pluridimensionalidad e integralidad del hecho educativo. Al mismo tiempo, la atención conjunta a las dimensiones teórica y práctica de la formación propicia la articulación de saberes, experiencias y escenarios institucionales y sociales fortaleciendo una perspectiva investigativa e indagadora a lo largo de todo el trayecto formativo.

El denominado "**campo de las prácticas**" constituye el eje sobre el que giran los otros aportes provenientes de los otros dos campos, se le atribuye la tarea de establecer las áreas de interés problemático que resulten de la lectura pedagógica como consecuencia de las intervenciones, para elaborar hipótesis que requieran el concurso de dominios de conocimientos provenientes de los otros campos, de los objetos de conocimiento a construir y los enfoques para abordarlos.

Es necesario destacar que cada campo, y cada una de las unidades curriculares presentes en el diseño, elaboran y definen hacia adentro la naturaleza de los objetos a abordar. Tales objetos resultan de los dominios de conocimiento de las propias unidades curriculares. Los mismos reconocen problemáticas propias así como lógicas de constitución epistémico que requieren ser abordadas en el contexto de la formación, en espacios específicos, necesaria y ontológicamente constitutivos de la formación docente.

La organización de los campos de la formación en el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Inglés, se inscribe en las referencias establecidas por la Resolución CFE N° 24/07 y las recomendaciones Nacionales para la elaboración de Diseños Curriculares.

El **Campo de la Formación General** se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión docente, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y las variadas decisiones en la enseñanza.

En esta propuesta, la formación general favorece la comprensión e interpretación de la complejidad de los fenómenos educativos, promueve una formación cultural amplia y permite a los futuros docentes el vínculo con los diversos modos de expresión, transmisión y recreación de la cultura en el mundo contemporáneo. 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.

Las unidades curriculares de este campo ofrecen los marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica la profesión⁹.

El **Campo de la Formación Específica** permite a los alumnos la apropiación de saberes que hacen posible elaborar explicaciones sobre una realidad compleja que puede ser transformada y mejorada; constituyendo por lo tanto, un aspecto decisivo

⁹Res. 24/7 Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares..



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

de la formación inicial de los futuros profesores, aportando herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales en el tratamiento de los saberes que sostienen la práctica profesional. Se destina al estudio de las nociones centrales y los saberes sustantivos de los contenidos disciplinares específicos, desde la perspectiva de su enseñanza en la amplitud que plantea la diversidad ámbitos de desarrollo profesional, a la formación en sus didácticas y las tecnologías educativas particulares y al conocimiento de las características individuales y colectivas de los sujetos y los contextos en que se desarrolla la tarea. Se promueve un abordaje amplio de los contenidos, que permita el acceso a diversos enfoques teóricos didácticos y metodológicos, a las características de su enseñanza a través del tiempo y al conocimiento de los debates actuales en el campo¹⁰.

El **Campo de la Práctica Profesional** se focaliza en el desarrollo de capacidades para la actuación docente en los ámbitos institucionales en que se desarrolla la tarea de los profesores de Inglés, a través de la incorporación progresiva en contextos socio-educativos diversos.

En el presente Diseño Curricular, las prácticas se constituyen como eje de la formación. Esto supone su construcción como objeto de conocimiento y como campo de intervención, razón por la cual incluye tanto los procesos de análisis como de la acción. Lo que permite afirmar el abordaje de la realidad educativa y las condiciones y prácticas reales del trabajo docente, pero también que el sujeto en formación pueda conocer dicha práctica, analizarla en sus múltiples determinaciones, en sus distintos niveles y dimensiones, con la máxima profundidad posible y comprender el porqué de las tomas de decisiones que adopta.

Posibilita la unidad teórico/práctica, articulando la reflexión y la experiencia, elaborando e implementando proyectos que articulen los contenidos constituyendo herramientas conceptuales para las propias intervenciones.

La actuación docente supone poner en juego saberes integrados que derivan de otros campos formativos, por ello, la Formación en la Práctica Profesional es el contexto donde se materializan recomposiciones interpretativas de saberes desarrollados desde el comienzo de la formación.

Se orienta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción profesional en las aulas y en las escuelas, en los diversos niveles educativos, en los ámbitos no formales y comunitarios, atendiendo a públicos de diversas características y necesidades, en distintas actividades específicas, en situaciones didácticas y en contextos sociales diversos.

Este campo se constituye en un eje articulador en el diseño curricular que promueve, de manera dinámica y participativa, la incorporación de saberes que fortalecen la toma de decisiones de los aspectos científicos, humanos y estratégicos que el estudiante va integrando en su trayectoria formativa.¹¹

Se fortalece en el desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y en la integración de redes inter-institucionales entre los ISFD y las instituciones asociadas, así como en la articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad. Se asocia articuladamente la práctica pedagógica con la gestión de programas de extensión y de investigación ligados a la tarea de enseñanza en una perspectiva amplia.

¹⁰Res.24/7 Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares.

¹¹ Res.24/7 Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares..



3.4. Encuadre general de la carrera

DENOMINACIÓN DE LA CARRERA	PROFESORADO DE INGLÉS
TÍTULO A OTORGAR	PROFESOR/A DE INGLÉS
DURACIÓN DE LA CARRERA	4 AÑOS
CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA	2720 HS /RELOJ 4080 HS /CÁTEDRA

3.5. Fundamentación de la propuesta curricular

La situación de la escuela actual lleva a la necesidad de repensar la formación inicial de profesores desde una perspectiva crítica capaz de producir nuevas alternativas en la práctica docente. Tradicionalmente, la formación de profesores ha puesto el acento en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados. Hoy más que nunca es necesario profundizar en la discusión sobre la Educación en los diferentes subsistemas del sistema educativo y la formación de profesores, enfatizando en la necesidad de desarrollar en los docentes una serie de competencias básicas, transversales y metodológicas a partir de la combinación de una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos, de carácter contextualizado como apuesta posible para afrontar con éxito su desempeño profesional.

Braslavsky (1999) discrimina cinco dimensiones fundamentales en la formación de profesores: la pedagógico-didáctica; la político-institucional; la productiva; la interactiva y la especificadora. La dimensión pedagógico-didáctica remite a la competencia profesional de los docentes y consiste en la apropiación de criterios que les permitan seleccionar entre una serie de estrategias disponibles para intervenir profesionalmente, promoviendo aprendizajes en los estudiantes así también para adaptar estrategias allí donde las existentes son insuficientes o no pertinentes.

La dimensión político-institucional se relaciona con la capacidad de los profesores para articular la macropolítica -referida al conjunto del sistema educativo- con la micropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones donde se desempeñan.

La cultura endogámica de los institutos de formación docente trajo como consecuencia que esas instituciones debilitaran su interacción con otras organizaciones o ámbitos. Por eso, es necesario contemplar una dimensión productiva en la formación inicial, de manera que ésta se vincule con los procesos sociales, políticos y económicos actuales.

La dimensión interactiva refiere a la comprensión y a la empatía con el otro y al desarrollo de competencias y capacidades en el ejercicio de la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre las personas diferentes. Por último, en la categorización de Braslavsky (1999), se menciona la dimensión especificadora referida a la capacidad de los futuros docentes para aplicar conocimientos fundamentales en la comprensión de los estudiantes y de las instituciones educativas en la cuales desarrollarán su profesión.

En sintonía con las dimensiones antes mencionadas para el desempeño docente, se plantea una serie de estrategias que deberían estar presentes en la formación docente. El desarrollo de las competencias que apuntan a la dimensión pedagógico-didáctica, (aquellos saberes relativos a seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

crear metodologías pedagógicas para promover el aprendizaje de los estudiantes) puede favorecerse con el trabajo en equipo, el uso de las nuevas tecnologías y la realización de proyectos experimentales, modelos.

El siglo XXI marca un cambio de época, la transición entre formas y modos de entender y aceptar la realidad. No se trata solo de avances tecnológicos, sino de cómo ese desarrollo tecnológico está cambiando nociones como las percepciones de espacio y tiempo, dimensiones fundamentales de la experiencia humana. Frente a este aspecto Manuel Castells (2002) señala que "se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, en la generación del conocimiento y en las tecnologías de la información"

Las nuevas condiciones no tienen relación solo con la integración de tecnología en las aulas; se trata de cambios profundos en la forma de entender y asumir la tarea docente; se trata entender que los cambios contextuales producen nuevas demandas en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El mayor desafío, en ese sentido, tiene que ver con la creación de ambientes pedagógicos participativos, con la generación de estrategias didácticas para la promoción y el mantenimiento de la interacción. Paralelamente, en posicionar al estudiante como protagonista de la enseñanza-y del aprendizaje y fortalecer sus competencias para aprender a aprender. Se requiere, entonces, no solo de una nueva organización curricular sino de recursos pedagógicos para fortalecer el desempeño de competencias y, ante todo, de la capacidad para contribuir a la solución de problemas, acompañando al alumno para que identifique sus potencialidades.

Se trata pues de aceptar los desafíos que se le presentan a las instituciones formadoras a partir de la sociedad del conocimiento, incorporando a la tarea pedagógica nuevos entornos de aprendizaje a través de la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas, como medios, y no como fines en sí mismas. Lo anterior no deja de lado el marco constructivista por lo que el uso de las TIC dará lugar a estrategias didácticas que fomenten el pluralismo, el aprendizaje colaborativo así como la construcción de conocimientos guiados y significativos, sin que esto último ello obture la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. (Trazos de la Formación N° 35. OIT/Cinterfor. Montevideo, 2008)

En otro aspecto, los estudios de caso, el seguimiento de las políticas públicas, el análisis comparativo son vías para fomentar la dimensión político-institucional. Por su parte, las estrategias vinculadas con la dimensión productiva se relacionan con la participación en visitas a museos, exposiciones, excursiones para conocer diversos contextos geográficos y culturales, en la asistencia a congresos, conferencias, charlas entre otras. En cuanto a la dimensión interactiva, ésta se promueve por medio de la investigación, del contacto con manifestaciones culturales variadas, de la lectura y el análisis de libros científicos y escolares. Finalmente, la dimensión especificadora implica que los docentes abandonen la ilusión de poseer todo el saber y adquieran la habilidad de preguntar, preguntar-se y de buscar respuestas nuevas. Para formar profesores con un adecuado desempeño, se necesita algo más que saberes o conocimientos, se requiere competencias y capacidades que estén en la base de la actividad de enseñanza y que permitan procesos de transferencia, innovación y respuesta a variedad de situaciones.

Por lo expuesto, es posible enunciar que uno de los desafíos que se presentan hoy en la formación docente inicial es la necesidad y posibilidad de resignificar la profesión docente, de revisarla, de volver a pensarla y reconceptualizarla en pos de



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

garantizar al egresado desempeños adecuados en diferentes contextos y en atención a sujetos singulares y prácticas socioculturales diversas.

3.6. Acerca de la construcción del presente diseño curricular

“... implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan”.¹² Gloria Eldestein.

La Dirección General de Nivel Superior, asume la responsabilidad política de generar las condiciones que posibiliten la construcción y concreción del currículo de formación de docentes de Inglés que atiende a las necesidades del Sistema Educativo Neuquino y que se sitúa en el marco del Sistema Formador Jurisdiccional y Nacional.

3.7. LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS: preocupaciones que orientan la construcción curricular

La elaboración de esta propuesta curricular genera un tiempo para volver a pensar la formación docente, la formación de docentes de inglés y la enseñanza de una segunda lengua como práctica y campo de conocimiento. En este proceso interesa detener la mirada profunda y transformadora en aquellos aspectos que lo ameritan para revisar la configuración histórico disciplinar sedimentada y conservada en el conjunto de representaciones, de imaginarios y de las múltiples prácticas que caracterizan el campo.

La necesidad de construir este Diseño Curricular y por ende, reformar el plan de estudios es doble: por una parte, es necesario incorporar contenidos y perspectivas del campo –tanto lingüístico y literario como pedagógico- e institucionalizar en la estructura curricular los cambios que, por la formación y producción en investigación de sus docentes, se venían realizando de hecho. Por otra, es necesario culminar una tarea, dar un cierre –provisorio – a tantos años de trabajo. Por eso, se ha procurado recuperar las líneas que, recurrentemente, aparecieron como insoslayables en estos últimos años, resolver algunas cuestiones que, cada vez, se formularon de modos diferentes y también adecuar a los marcos normativos generales. Esto significa que se ha trabajado para consensuar entre los actores del presente y en relación con esa reciente pero extensa historia de debate sobre el tema.

El denominado giro lingüístico como hito en las ciencias sociales y su consecuencia en las perspectivas epistemológicas y metodológicas reconfiguró, entre otros, el campo de los estudios lingüísticos y literarios. El nacimiento y la consolidación de las didácticas específicas como campo pedagógico cuya lógica está determinada por la de los objetos de enseñanza en su relación con los sujetos y las instituciones ha aportado nuevos modos de concebir el conocimiento escolar y, particularmente, las complejas relaciones entre conocimiento académico y escuela y entre teorías y prácticas. En diálogo con los avances de las disciplinas y de las didácticas específicas y con las actualizaciones de la pedagogía, la didáctica general, la sociología de la

¹² Gloria Eldestein: Construcción metodológica. Citada en Corrales, Ferrari, Gómez, Renzi: La formación docente en Educación. Física”



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

educación y la psicología de la educación, el campo de la formación docente se ha ido complejizando.

Se ha procurado sostener las áreas y disciplinas que los planes anteriores tienen y, complementariamente, abrir y profundizar en diversas perspectivas sobre el lenguaje, los discursos, los sujetos y la cultura, la literatura, la historia, la relación de la literatura con otros discursos y la relación de estos problemas con la enseñanza, es decir, considerar qué significa hoy enseñar lengua extranjera.

Este diseño trata de aproximarse del modo más realista posible a las expectativas de los docentes de las distintas áreas y a las demandas de los estudiantes.

Se ha buscado que todas las voces, de los docentes, de los alumnos, de la Institución en su conjunto, se encuentren reflejadas de algún modo. Un nuevo plan de estudios comporta una serie de cambios que afectan el currículum, primeramente en cuanto a lo que constituye, tradicionalmente, su elemento principal: los contenidos. También conlleva reformas en cuanto a aspectos curriculares como metodología, organización, marco normativo, y otros de relevancia para las prácticas educativas institucionales. Siguiendo a Pierre Bourdieu, una propuesta de esta naturaleza debe ser pensada no como un gesto que clausura la tarea emprendida, sino como parte de una **transformación progresiva** de los contenidos de la enseñanza, que demandará cierto tiempo para adecuarse y aun para ir más allá, para anticiparse al desarrollo de los conocimientos y de la sociedad, meta irrenunciable.

El Plan de Estudios propuesto se sustenta en la principal finalidad de la Educación Superior de formar profesores **especializados** con capacidad para **investigar, integrar y producir** conocimientos de acuerdo con las necesidades educativas del país y la jurisdicción, en definitiva, formar docentes con amplios conocimientos, saberes, criterios para tomar decisiones a los efectos de capaces de desempeñarse **en los niveles obligatorios del sistema educativo**.

4. FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA Y PERFIL FORMATIVO DEL PROFESOR/ A DE INGLÉS

La Formación Docente Inicial de Inglés

- Formar docentes 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.¹³
- Formar profesionales docentes reflexivos, críticos, autónomos, con capacidades para el desarrollo de un trabajo colaborativo y responsable.
- Brindar herramientas de conocimiento que permita interpretar y comprender los factores históricos, sociales, culturales, económicos que condicionan las propuestas de Inglés en el ámbito escolar y no escolar.
- Proveer de herramientas que posibiliten la lectura e interpretación de la realidad en que acontecen las prácticas educativas que permita participar de la construcción de escenarios de actuación asentados en el desarrollo de experiencias educativas democráticas e inclusivas.

Los docentes de Inglés

- Desarrollar prácticas educativas en el marco de las propuestas curriculares vigentes para cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo.

¹³ LEN. Título IV. Capítulo II. La formación docente. Artículo 71.



RESOLUCIÓN N° EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015

- Planificar, evaluar, reflexionar y reconstruir las propuestas de enseñanza sostenidas en el conocimiento disciplinar y didáctico que promueva el desarrollo de aprendizajes significativos.
- Sustener una actitud reflexiva y crítica sobre la propia práctica profesional como soporte de formación permanente y de compromiso con el trabajo que desarrolla.

5. FORMATOS CURRICULARES

Las unidades curriculares son instancias que conforman el diseño de la formación docente, adoptan distintas modalidades pedagógicas que forman parte del plan de estudios, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes. Tomando como marco de referencia la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, presentan diversos formatos y adscriben a la concepción didáctica que "las formas son contenidos".

MATERIAS. Son unidades que organizan los "...marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa" consideradas de importancia para la formación. "Se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través de los tiempos"¹⁴.

Para su desarrollo se sugiere la organización de propuestas metodológicas que favorezcan el análisis de problemas, la investigación documental, interpretación de estadísticas, preparación de informes y la comunicación de los mismos de distintos modos, orales y escritos.

Además se podrá proponer algunas experiencias formativas utilizando otras formas de organización tales como: salidas de campo, ateneo y taller, entre otros.

La evaluación propone la acreditación a través de exámenes parciales y finales.

SEMINARIOS. "Son instancias académicas de estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación profesional"¹⁵, en los que se focaliza desde una perspectiva de abordaje disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre los problemas planteados y el análisis, la profundización, comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación. La perspectiva metodológica de trabajo habilita la incorporación de estrategias del campo de la investigación para el abordaje de los temas o problemas definidos.

En el desarrollo del seminario se podrá proponer algunas experiencias formativas organizadas como: trabajos de campo, ateneos y taller, entre otros.

La evaluación del seminario reconoce el proceso de aproximaciones sucesivas al conocimiento que focaliza en la indagación, profundización, análisis y producción temática, propone la acreditación a través de diversas experiencias formativas como podrían ser coloquios, galerías de experiencias, museos de muestras u otros. .

¹⁴ Res. 24/7 Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Instituto Nacional de Formación Docente

¹⁵ Res. 24/7 Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Instituto Nacional de Formación Docente.



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

ATENEOS. Constituyen espacios para profundizar en el análisis y conocimiento de situaciones singulares, que habilitan procesos de reflexión que articulen, amplíen, complejicen, las miradas o perspectivas de análisis. Es una metodología que privilegia el estudio de casos y que en la formación docente puede pensarse para tratar acontecimientos o situaciones que se relevan el espacio de la práctica docente. Por lo tanto sitúa a la experiencia y posibilita una lectura múltiple con la presencia de quienes fueron participantes de la misma. Se pueden generar instancias de trabajo y análisis con la participación de los docentes pertenecientes a las escuelas asociadas que participan de la formación de los estudiantes residentes, promoviendo un trabajo de acompañamiento a la formación mediante la reflexión sobre las propias prácticas, participando en la construcción de conocimientos sobre la educación y para la mejora de la enseñanza.

TRABAJOS DE CAMPO. La complejidad del proceso formativo requiere de múltiples experiencias y recorridos para su construcción. El centro formador es uno de los espacios, desde el cual se articula, potencia y gestiona el trabajo colaborativo y cooperativo en el que es necesario la participación de otras instituciones, actores u organizaciones que participan de la formación. Los trabajos de campo "permiten la constatación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos". Se entiende por campo, al ámbito o contexto en el que se sitúa una práctica docente de lengua extranjera, para ello, el reconocimiento y la interacción y las prácticas de gestión a las que esta experiencia da lugar. Se convierten en espacios de formación que "desarrollan la capacidad de observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, analizar, entre otros", esto requiere de un trabajo de articulación con los conocimientos desarrollados en el marco de las unidades curriculares.

TUTORÍA. Espacio de conocimiento que se construye en los intercambios, interacciones y reflexiones compartidas entre el estudiante y el formador, que enriquece y potencia el recorrido de las prácticas de Residencia. Constituyen instancias de acompañamiento que parten de la recuperación de la experiencia para propiciar reflexiones compartidas posibilitando el pasaje del componente vivencial al reconocimiento del aprendizaje que se ha construido. Es un proceso de interacción múltiple que aborda las perspectivas y recorridos necesarios en los tramos finales de la formación docente inicial.

MÓDULOS. En el centro de la estructura modular se encuentra un problema, una temática o una problemática de la realidad educativa que para ser abordada, leída, comprendida y desnaturalizada se utilizan como perspectivas de análisis las disciplinas disponibles en el campo del conocimiento.

Habilita la presencia de enfoques diversos, en un intento de desfragmentar esa realidad portadora de una condensación de sentidos y significados que en tanto se mantenga como tal no posibilita otras intervenciones que las ya conocidas.

"Representan unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo". Pueden ser especialmente útiles para el tratamiento de las modalidades educativas en la formación docente orientada (docencia en escuelas rurales, docencia intercultural, docencia en contextos educativos especiales). Su organización puede presentarse en materiales impresos, con guías de trabajo y



RESOLUCIÓN Nº EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

acompañamiento tutorial, facilitando el estudio independiente. Por sus características, se adapta a los períodos cuatrimestrales, aunque puede preverse la secuencia en dos cuatrimestres, según sea la organización de los materiales.

TALLERES. El taller, como dispositivo metodológico y como complementariedad de la formación en didáctica, promueve la organización de un espacio colectivo de acción y reflexión. Se trata de unidades que involucran al alumno en el análisis de su propia experiencia, con una actitud investigativa abierta a la problematización, que promueve la lectura, la escucha atenta, la creación de alternativas de resolución, que ponen en juego construcciones conceptuales de los que disponen pero invita a la búsqueda de aquellos otros saberes que resultan necesarios.

Se encuentran orientados a promover la resolución práctica de situaciones a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa, colaborativa y copensante. "Los talleres poseen una naturaleza productiva, es decir, no se instalan (o no deberían hacerlo) en la crítica negativa o impotente, implican la elaboración (producción) de condiciones que favorezcan una práctica superadora de los obstáculos, dificultades o problemas o conflictos, como así también la valorización y desarrollo de experiencias exitosas y gratificantes"¹⁶.

El taller por su dinámica tiene carácter flexible, como dispositivo metodológico posibilita analizar casos, tomar decisiones y producir alternativas de acción. Promueve modos de aprendizaje reflexivo, de trabajo en equipo, escuchar al otro, colaborar en tareas grupales, asumir responsabilidades individuales y grupales, aportar opiniones, saberes, conocimientos y sostener propuestas de trabajo. La evaluación se encuentra articulada en el propio proceso de trabajo del taller.

La organización de instancias metodológicas de Taller al interior de un seminario o asignatura se presenta como un recurso para el trabajo interdisciplinario con la intención de poner en diálogo práctica y teoría, promoviendo la comprensión de la complejidad que atraviesan y definen las prácticas.

5.1 Unidades de definición institucional

Son unidades formativas opcionales que el estudiante puede elegir direccionando la formación dentro de sus intereses particulares, o bien que el centro formador ofrece a los futuros docentes por considerarlo de valor para la formación profesional y atendiendo a la definición y perfil de la propia institución formadora.

Las unidades de opción institucional habilitan la presencia en la formación docente de contenidos que atienden a demandas singulares que se relevan en la interacción de la institución formadora y los contextos con los que interactúa, y que requieren de un abordaje singularizado.

6. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

6.1 Campos Formativos

El concepto de campo de formación remite a un conjunto de conocimientos que apuntan a la profundización y consolidación de capacidades a desarrollar en el transcurso del ciclo, pero representa fundamentalmente, una manera integrada de abordar el conocimiento. La articulación y coherencia de los campos entre sí se constituye en eje central de la propuesta.

¹⁶ Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés de Entre Ríos.



RESOLUCIÓN N° EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015

En los espacios curriculares, se pone de manifiesto un enfoque que “intenta recuperar la lógica de pensamiento y de estructuración de contenidos propia de los campos disciplinares, a la vez que pretende, desde dicho modo de estructuración de los contenidos, fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y, desde esos contextos, las prácticas docentes para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de los saberes. El desarrollo actualizado de las disciplinas incorpora los problemas de la vida contemporánea y los aborda desde los tratamientos particulares. Indisolublemente a ello, la reflexión y conocimiento del carácter histórico de los conocimientos disciplinares y su contextualización en el espacio de los debates de las comunidades científicas es crucial para evitar la naturalización y ritualización del conocimiento, así como para comprender su carácter histórico y provisorio.” (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Instituto Nacional de Formación Docente, 2007)

A partir de esta idea, los contenidos educativos presentes en los campos formativos son seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período determinado y se articulan en función de criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos, que les dan coherencia interna, constituyendo unidades autónomas de acreditación de aprendizajes. Los aportes provenientes de los encuadres antropológico, filosófico y sociológico también definen la enseñanza en términos de práctica sociocultural. Esto plantea cambios sustanciales a la hora de pensar los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Para la asignación y denominación de cada espacio curricular se tuvo en cuenta el objeto de estudio y su delimitación lejos de ser algo “natural”, “dado” o “acabado” involucra los modos de producción de saberes y las teorías que lo sustentan, teniendo en cuenta el modo en que se van reconfigurando en una arquitectura temporal y espacial. Por ello, resulta sumamente compleja la delimitación de algunos espacios curriculares en donde se organizan los conocimientos, sus prácticas y métodos estableciendo una lógica singular y específica.

En tal sentido, la profundización y el recorte que cada espacio curricular estará en consonancia directa con la construcción del conocimiento desde un marco de complejidad que incluya variables, formas de interrogarse, de enseñar y aprender, de identificar problemas en la realidad, así como también las vías apropiadas para establecer los criterios de validez que puedan tensionar la potencialidad del conocimiento en sus diversas dimensiones.

6.1.1 Campo De La Formación General

Los lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. N° 24/07 del Consejo Federal de Educación), sostienen que este campo de la formación “se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio.-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza”. (LCN, 2007, párrafo 34).

La formación general está “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.” (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Instituto Nacional de Formación Docente, 2007: 10)

Las unidades curriculares del campo de la Formación General se desarrollan a lo largo de todo el trayecto formativo, ofreciendo los marcos disciplinares y



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y los desafíos que implica la profesión docente. Sintetizando, dichas unidades se orientan hacia la formación de profesores capaces de construir “un marco interpretativo sobre el campo de la educación secundaria y los distintos paradigmas, con sus consecuentes derivaciones sociales, culturales, institucionales y metodológicas, profundizando en el conocimiento y la comprensión de las principales problemáticas que caracterizan los contextos específicos de actuación profesional” (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Instituto Nacional de Formación Docente. 2007: 43).

Los saberes que componen la Formación General proceden de diversas disciplinas que constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas.

Estos conocimientos son un medio y no un fin, por lo que su trasmisión no representa un mero ejercicio académico. Constituyen la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad, y para fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las practicas docentes.

Desde esta perspectiva, la Formación General deberá aportar los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas.

Algunos criterios generales a considerar en la selección de contenidos

Toda selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a múltiples razones pero, indudablemente, está condicionada por los propósitos expresos del proceso formativo.

Sin lugar a dudas, esta selección implica un debate epistemológico, político e ideológico sobre el conocimiento en sentido histórico, tomando en cuenta las múltiples dimensiones que atraviesan la formación docente y el trabajo de enseñar.

Para esto es necesario abrir la discusión sobre los principios y criterios selectivos que permitan la definición de los contenidos. Como sostiene Bourdieu (1990), se trata de un problema esencialmente pedagógico que proviene de las necesidades de enseñar en condiciones permanentes de restricción. Es decir, debe asegurar los modos de pensamiento fundamentales en el campo o disciplina de que se trate, debe ser capaz de justificar la exigibilidad de los contenidos que plantea, es decir, debe responder sobre: ¿qué tipo de argumentos avalan la inclusión?, ¿por qué es necesario exigirle a los estudiantes su dominio? Y, además, deben asegurar su transmisibilidad.

Ideas generales que permiten orientar estas definiciones en el campo de la Formación General:

- a. Para la formulación de contenidos, uno de los elementos fundamentales es la definición clara de los criterios de selección. No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma, sino de identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para la formación y las prácticas de los docentes. Mucho menos de caer en tendencias enciclopedistas. La presencia de estos contenidos en el currículo no se orienta a la mera ilustración o estatus cultural, sino a la formación profesional del futuro docente.

En términos específicos, se trata de identificar cuáles son aquellos problemas o ejes temáticos significativos para la formación de los futuros docentes.



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

- b. Tanto en las unidades organizadas en torno a las disciplinas como en las integradas por temas o problemas, la selección, organización y desarrollo de los contenidos deberá orientarse por el necesario principio de transferibilidad para la actuación profesional, integrándose y ampliando la comprensión para las decisiones de las prácticas. Su enseñanza deberá incluir el carácter histórico y provisional de los conocimientos, evitando la transmisión abstracta y ritualizada, y orientarse a la formación de la reflexión crítica.
Se trata de seleccionar y definir aquellos contenidos que contemplen en su definición la potencialidad para ser aplicados en diferentes contextos.
- c. En este sentido, es necesario cuidar y verificar que estos criterios generales favorezcan la sistematización de las prácticas mismas. Esto implica que el conocimiento que se procesa en las prácticas pueda ser analizado, integrado y sistematizado, en distintos niveles: como práctica en la enseñanza áulica, como práctica institucional y como práctica inscripta en un sistema. Es decir, como parte de las prácticas públicas y políticas.
La pregunta en este sentido es qué aportan como andamiaje conceptual para la sistematización de las prácticas los contenidos seleccionados para cada uno de los espacios del campo de la Formación General.
- d. Para la definición de los criterios, es importante tener en cuenta los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto, tanto en los contextos en los cuales se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares. Esto significa incorporar algunas de las problemáticas vigentes, a saber: las nuevas configuraciones familiares, las nuevas infancias y adolescencias, las diferentes formas de relación con el Estado, los diversos modos de organización social, el lugar que ocupa el trabajo en la sociedad actual, la diversidad cultural, la educación sexual integral, entre otros.
Se tratará de responder acerca de cómo deberían estar presentes estas problemáticas en relación con la definición de contenidos de cada espacio curricular.
- e. Es de tener en cuenta también, para la toma de decisiones en este campo que, la formación en la provincia de Neuquén, atiende una pluralidad de dimensiones y demandas; entre las cuales debe considerarse la configuración de los espacios curriculares vigentes en el plan anterior, la intencionalidad política respecto al impacto de este cuerpo de conocimientos en el perfil de la formación, los porcentajes de horas establecidos en los lineamientos curriculares, y el compromiso de definir un núcleo de contenidos comunes para las instituciones de formación docente.
- f. El Campo de la Formación General permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto que favorece no sólo la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también de las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.
- g. La construcción de un diseño curricular pretende dar cuenta de diversos grados de interacción y aportes entre disciplinas. En el caso de las generales entendemos que debe apropiarse de un concepto de articulación espiralado tanto con el campo de la práctica como con el espacio de las específicas, en el



sentido que exista una retroalimentación constante entre cada uno de los campos.

6.1.2. Campo de la Formación Específica

Este campo formativo está orientado "... 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 alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma" (Resolución 24/07 Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial, pág 11)

Aporta los conocimientos específicos que el docente debe saber para enseñar la lengua inglesa en el nivel inicial, primario y secundario. "Posibilitará a los futuros docentes aproximaciones diversas y sucesivas –cada vez más ricas y complejas- al objeto de conocimiento, en un proceso espiralado de redefiniciones que vaya ampliando y profundizando las significaciones iniciales.

La Formación Específica se orienta a la apropiación de las teorías y consideraciones del campo lingüístico y literario a través de un variado repertorio de experiencias que habiliten la construcción y la comprensión profunda de los conceptos estructurantes de la disciplina. Su propósito está centrado en que los estudiantes construyan herramientas teóricas y procedimentales para asumirse como profesionales capaces de emplear conocimientos específicos para resolver problemas y construir nuevos conocimientos en diversidad de contextos.

El dominio de un saber disciplinar e interdisciplinario, reconocido como un cuerpo de conocimientos en que predominan conceptos, reglas de procedimiento y valores producto de desarrollos lógicos, científicos, históricos y culturales, es la puerta que posibilita el saber enseñar los saberes específicos como proyectos sociales y culturales, organizando y desarrollando ambientes de aprendizaje que luego pueden ser evaluados a la luz de los proyectos educativos institucionales y las necesidades del contexto

La formación del profesor ha de entenderse como un proceso continuo y permanente, inmerso en un contexto cultural, que promueve la interacción entre los profesores y los estudiantes dirigida al crecimiento profesional. Por ello, Este campo debe fortalecer la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia y reelaborarla. La teoría aporta a la reflexión sobre la experiencia, lo que permite hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica.

La construcción de los conocimientos relativos al Campo de la Formación Específica, implica entonces, la integración de los problemas prácticos con las explicaciones teóricas formales y las estrategias de acción que se proponen reconociendo la complejidad del proceso en una visión crítica, que estimule el desarrollo de valores de autonomía, cooperación, solidaridad, respeto y participación a partir de los intereses de profesores y estudiantes.

La formación específica supone el conocimiento de los principales conceptos y teorías que constituyen el saber actual de la lengua inglesa, el conocimiento de los procedimientos empleados en los procesos de abordaje e investigación de este campo de conocimiento así como la adquisición de las actitudes vinculadas con dicho saber. Tiene en cuenta además la visión de los procesos de enseñanza, la concepción de cómo se aprende a enseñar una lengua extranjera atendiendo a la especificidad de los sujetos y contextos, aspectos que se han de tener en cuenta a la hora de observar las implicancias de los distintos espacios curriculares.



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

Por ello, los contenidos propuestos promueven el abordaje de saberes fundamentales para ser enseñados vinculados con conceptos, procedimientos y prácticas centrales de las disciplinas de referencia – siempre en diálogo con los otros campos formativos-. Asimismo a la construcción de saberes relativos a las condiciones generales de su enseñanza y de su apropiación por parte de diversidad de sujetos de la educación y de saberes orientados a la especificidad y complejidad de los contextos donde se enseña y se aprende.

La construcción del saber didáctico merece una especial atención dentro del campo de la Formación Específica puesto que el siglo XXI requiere de profesores dispuestos a asumir la diversidad del conocimiento y la mirada interdisciplinar e intradisciplinar. Docentes más creativos e innovadores, capaces de reflexionar sobre la práctica pedagógica para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI (1996), define como uno de los objetivos centrales para la educación el “aprender a aprender”, proposición que supone nuevas formas de enseñar y aprender habilidades y valores. Este nuevo enfoque supone que “los docentes actuarán como guía, como modelos, como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer” (Tedesco, J. C. 1998).

El campo de la Formación Específica aporta herramientas para comprender a los sujetos de la educación, focalizando en la configuración de los procesos subjetivos e intersubjetivos en diferentes contextos y diferentes itinerarios a partir de propuestas teóricas actualizadas y complementarias y en los diversos modelos psicológicos de aprendizaje. Adolescencias y juventudes, constituyen realidades singulares, complejas y plurales, remiten a lo individual y a lo social, a lo construido y lo heredado. Son construcciones socioculturales complejas que deben ser pensadas desde distintos campos discursivos que se entretajan y conectan. “Invenciones” socio-culturales recientes, la adultez, la adolescencia y la juventud encierran sujetos plurales, con historias de vida singulares que conforman colectivos con diferentes subjetividades y construcciones identitarias complejas. Estas consideraciones, desafían a comprender estas etapas del ciclo vital con atributos de diversas y dispares significaciones, valores y duración temporal donde ya no tienen lugar las pretensiones de homogeneización.

Dado que el campo de la formación específica está orientado a conocer y comprender las particularidades de la enseñanza de la Lengua inglesa en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, las unidades curriculares que lo componen se conciben y organizan como un trayecto continuado y espiralado a lo largo de toda la formación, lo que implica una constante imbricación con los otros campos formativos.

Los contenidos propuestos en el campo de los estudios del lenguaje, la lengua y los discursos, pretenden desarrollar la formación de los estudiantes como hablantes, interlocutores, lectores y escritores plenos de autonomía, especialmente en el ámbito de las prácticas sociales y discursivas del lenguaje. La puesta en escena de diversas teorías de las ciencias del lenguaje, su tratamiento y profundización propiciará el conocimiento progresivo de los fundamentos y anclajes que permitan comprender las dimensiones lingüística, histórica, psicológica, semiótica, sociocultural, política.

En el campo de la literatura y los estudios literarios, la selección de los contenidos prevé una formación progresiva y sistemática de los estudiantes en la lectura literaria y en la posibilidad de incluirse en el mundo literario de habla inglesa como práctica habitual personal y profesional. La apropiación de saberes teóricos y metodológicos provenientes de diversas líneas de los estudios literarios permitirá la indagación, interpelación y problematización de los fenómenos literarios, lo que redundará en la



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

construcción de diversos modos de apropiación de los textos y sus contextos y en la búsqueda de sentidos.

La presencia cotidiana de la literatura, el análisis y la interpretación de las obras literarias inmersas en la diversidad de tiempos y circunstancias, promoverá el encuentro con el universo literario, la concreción de las prácticas de lectura y escritura crítica y creativa y una formación que conjugará la lectura literaria, el saber literatura y el saber sobre la literatura. En este sentido, las unidades curriculares pretenden ligar los saberes propios de las diferentes vertientes de los estudios literarios con el abordaje de las manifestaciones literarias concretas y la vuelta a los fundamentos teóricos y metodológicos cada vez que las lecturas y escrituras susciten dudas, interrogantes, inquietudes.

En el campo de las didácticas específicas, el eje está puesto en la reflexión sobre los problemas y tensiones del campo de la enseñanza de la lengua y la literatura inglesa y la revisión crítica de algunas tradiciones de enseñanza, la complejización de las prácticas de enseñanza y en los objetos de enseñanza, así como las cuestiones específicas de la transposición didáctica, la producción curricular, la elaboración de propuestas de enseñanza y las estrategias para concretarlas en los diversos contextos educativos

De manera transversal, los contenidos y las prácticas de enseñanza, incluyen las TIC, su problematización didáctica e integración en la enseñanza, su utilización en las experiencias de formación inicial para los futuros docentes y su impacto en los modos de producción, circulación y comunicación pública del conocimiento.

6.1.3 Campo De La Práctica Profesional Docente

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) se establece que el Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente "constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales". A su vez, este campo se postula como un "eje vertebrador e integrador" del Diseño Curricular del Profesorado de Inglés que compromete la puesta en juego saberes integrados que derivan de los otros campos formativos.

Es necesario resaltar que tanto las prácticas como las teorías son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. Es por esto que la relación dialéctica teoría-práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación de esta última, sino también la toma de conciencia de las situaciones singulares, contextualizadas e imprevisibles en las que se desarrolla. De allí que el Campo de la Práctica Profesional Docente promueva la aproximación a la realidad socioeducativa, mediante la incorporación sistemática y progresiva en instituciones de educación secundaria y en contextos socio-educativos diversos, favoreciendo la apropiación de diferentes estrategias de obtención y manejo de información así como de diversos procesos para la elaboración de conocimientos.

Domingo Contreras (1987) sostiene que aprender a ser docente implica "no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación". Por ello, es éste el campo curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales; donde se resignifica la práctica docente desde las experiencias pedagógicas y conocimientos de los otros campos curriculares a través de la incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socioeducativos. (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares.2008 Instituto Nacional de Formación Docente).



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Para Flavia Terigi (2004), resignificar el lugar de la práctica en la formación docente implica en primera instancia, actualizar las representaciones construidas como alumnos en la trayectoria escolar previa, lo que conlleva la necesidad de generar dispositivos que posibiliten revisar y analizar aquellas matrices que pueden constituirse en obstáculo epistemológico y pedagógico en la formación como futuros docentes de Lengua y Literatura inglesa.

En segundo lugar, acercar tempranamente a los estudiantes a la práctica, por medio de situaciones guiadas y acompañadas que permitan el acceso a la complejidad y diversidad de la realidad de la Escuela. Esto es, para participar de variedad de situaciones de aproximación a la tarea del docente por medio de dispositivos que incluyan trabajos en campo, diseños de enseñanza, micro experiencias, pasantías, acompañamiento a profesores en ejercicio, entre otros.

Por último, supone replantear la relación entre el Instituto Formador y los Centros o Escuelas de asociadas, creando espacios compartidos para reconstruir y elaborar el saber pedagógico desde un proceso dialéctico y en dinamismo permanente.¹⁷

“En este diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación, es posible configurar una experiencia que contribuya a consolidar la democratización de la formación docente en particular y de la escuela en general. Una reflexión tanto individual como colectiva, que tenga como norte la formación de profesionales reflexivos no sólo desde una técnica o práctica, sino también asumiendo un compromiso ético y político, en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas” (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, Instituto Nacional de Formación Docente, 2007)

La práctica docente puede definirse como el trabajo que el profesional docente desarrolla cotidianamente bajo determinadas condiciones históricas, sociopolíticas e institucionales que adquieren significación tanto para la sociedad como para el propio docente. Esta práctica está definida por la incertidumbre y la vaguedad ya que resulta del hecho de que no posee reglas constantes y conscientes, sino principios prácticos y sentido práctico, sujetos a variación según la lógica situacional (Bourdieu, 1991)¹⁸.

En este documento se concibe a la práctica profesional docente como una práctica social, que acontece en una sociedad conflictiva y contradictoria por lo que implica concebir la relación del intelectual con la teoría desde una perspectiva crítica mediada por un discurso que le permita al futuro docente analizar la problemática educacional en toda su complejidad, desde una óptica flexible, creativa y comprometida. Este posicionamiento compromete a los Institutos Superiores de Formación Docente a ofrecer una formación que promueva en los futuros profesores la capacidad de problematizarse, de asumir un compromiso en relación con la construcción y transmisión de conocimientos desde una visión emancipadora, democrática y científica.

El concepto de praxis (Freire, 1986), alude al conjunto solidario de dos dimensiones indisociables: la reflexión y la acción humana sobre el mundo para transformarlo. Desde esta concepción, el campo de la Práctica Profesional Docente está lejos de seguir una lógica aplicacionista: primero las materias teóricas y finalizando la carrera, buscar en las prácticas-concebidas como espacio residual- la aplicación de la teoría. Tampoco se piensa en los espacios de reflexión como ámbitos catárticos, anecdóticos donde imperen los sentires suscitados por la situación vivida.

¹⁷Terigi, F. (2004) Panel: “*Propuestas Nacionales para las prácticas y residencias en la Formación Docente*” en: Giménez, Gustavo (Coordinador de edición) “*Prácticas y residencias. Memoria, experiencias, horizontes...*” Editorial Brujas. Córdoba

¹⁸Language and symbolic power, Polity Press, Oxford



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

(Barco, S.2006)¹⁹, sino en la articulación de conceptos clave que vertebran los elementos nodales de cada campo disciplinar con las prácticas docentes situadas, para promover la reflexión, búsqueda de relaciones y no una simple reconstrucción de las mismas.

Durante la trayectoria escolar en el rol de alumno y en el trayecto formativo se va conformando el "habitus" (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2004), entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada y puestos en acto en las prácticas cotidianas como organizadores de la acción. Si la propuesta es formar docentes reflexivos, es necesario que la formación en la práctica profesional sea el eje articulador de toda la formación y que se construyan dispositivos de formación que posibiliten la revisión crítica de los modelos internalizados. El espacio de la práctica debe provocar la apropiación de esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan durante los procesos de inserción en los lugares de trabajo asimismo la oportunidad de poner en acto el conjunto de competencias que se van construyendo en su tránsito por la carrera, a través de intervenciones progresivas y continuas en variedad de contextos socio-educativos que en un futuro constituirán su espacio real de trabajo y de desarrollo profesional.

"Desde esta mirada es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los institutos". (Lineamientos Curriculares Nacionales, Instituto Nacional de Formación Docente, 2007: 22)

Siguiendo los Lineamientos propuestos por el Instituto Nacional de Formación Docente, la formación en la práctica profesional, no se agota en la práctica pedagógica sino que es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Aprender a ser docente implica "no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación"

En esta línea es clave la participación de los estudiantes en espacios institucionales (educativos, culturales, científicos) y en experiencias diversas (observaciones institucionales y de clases, participación en jornadas institucionales, ateneos; asistencia a seminarios, charlas, conferencias, coordinación de experiencias en laboratorio, pasantías, entre otros) como medios para construir sentidos que problematicen la realidad y la hagan transformable.

González y Fuentes (1998) rescatan la participación en las prácticas por ser para que los estudiantes una ocasión "para hacer", "para ver hacer", "para hacer ver" y para "aprender a enseñar y para aprender a aprender".

Por otra parte, la formación de los profesores requiere afianzar la articulación de los Institutos Superiores con instituciones de la comunidad y escuelas asociadas lo que supone la idea de trabajar de manera más integrada entre el ISFD, las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales y las escuelas de nivel secundario donde los estudiantes harán sus prácticas, abandonando la concepción de las escuelas como receptoras de estudiantes ajenos a la vida de la institución escolar y sus dinámicas.

Las escuelas asociadas o colaborativas-tal como se expresa en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) -han de responder a diversas características: urbanas, periurbanas o rurales, localizadas en el centro de las

¹⁹ Barco, S (2006) "Prácticas y residencias docentes: viejos problemas, ¿nuevos enfoques? Historias con Matrioshkas". Ponencia 2do Encuentro de Prácticas de la Enseñanza. U.N.Sur. Bahía Blanca



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

ciudades o en zonas periféricas, de diversos contextos socio-culturales, etc., de modo tal que abran espacios para que el currículum en acción sea vivenciado en realidades heterogéneas: en distintos ambientes y con distintos sujetos.

En otro sentido, más allá de la heterogeneidad de los espacios institucionales, se hace necesario construir nuevas formas de pensar la relación y las tareas asignadas a los Institutos Superiores de Formación Docente, a las escuelas asociadas con las que se debe trabajar en redes sociales y escolares que involucren, además, otro tipo de instituciones reconocidas que habiliten el vínculo de los estudiantes con los ámbitos académico, artístico, cultural, social. En esta tarea compartida, los profesores de prácticas, los docentes orientadores, los estudiantes, así como los otros actores sociales involucrados, mantendrán relaciones más horizontales, promoverán una reflexión más rica y menos estereotipada sobre lo que acontece en las escuelas y en las aulas, al tiempo que habilitan diferentes formas de aproximación a la práctica que enriquezcan la experiencia formativa de los futuros docentes.

“La conformación de redes posibilita a su vez, la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales pueda ser posible construir proyectos comunitarios y pedagógicos asociados que involucren mayores niveles de compromiso compartido. Así dentro de la integración en redes institucionales, se deberá tender también, al intercambio y cooperación entre Institutos Superiores y entre éstos y organizaciones sociales y educativas de la comunidad, en proyectos conjuntos de desarrollo y en redes de apoyo mutuos” (Lineamientos Curriculares Nacionales, Instituto Nacional de Formación Docente, 2007: 21)

La formación de los profesores de inglés reclama la articulación de una triple referencia en relación con conocimientos que deberán entramarse y profundizarse a medida que el sujeto avanza en su formación: saberes disciplinares específicos, saberes generales de la formación y saberes construidos a partir de su inclusión progresiva en los ámbitos reales de desempeño laboral.

En cuanto a su organización, tal lo acordado jurisdiccionalmente, este campo se ha de establecer con el formato predominante de taller presenta cuatro espacios, uno por cada año de la formación docente, los que articulan en su recorrido los conocimientos aportados por los otros campos de la formación, recuperan, completan y complejizan problemáticas que guardan relación con los contenidos desarrollados en diversas unidades del Campo de Formación General y del Campo de Formación Específica, posibilitando espacios de reflexión metacognitiva y de articulación de saberes.

7. ESTRUCTURA CURRICULAR

7.1 Unidades Curriculares

7.1.1 Espacios Curriculares

Se organizan en torno a los campos que de acuerdo con los lineamientos propuestos por el Instituto Nacional de Formación Docente se establecen como estructurantes básicos de la formación docente inicial del Profesorado de Inglés. Estas unidades prevén “formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente” (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Instituto Nacional de Formación Docente. 2007)

7.1.2 Espacios Curriculares de Definición Institucional



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

Los Espacios de Definición Institucional (EDI) permiten delinear recorridos formativos optativos y recuperar experiencias educativas propias de cada instituto – que se consideran relevantes para la formación docente en diferentes localidades o regiones- desde una mirada integral. Se organizan, en este Diseño Curricular, como la elección de una unidad curricular entre varias que ofrece la institución, no presentan correlatividades y se destinan a los campos de la Formación General, la Formación Específica y la Formación de la Práctica Docente. La elección de estos espacios se enmarca en la concepción de un currículo flexible y permite a los ISDF realizar una oferta acorde con sus fortalezas y las necesidades de los estudiantes, de allí que estará sujeta a decisión de cada ISFD, y deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares obligatorias.

7.2 Formatos curriculares que integran la propuesta

La estructuración y organización del presente Diseño Curricular para la formación de Profesores de Inglés se sostiene en un modelo curricular de tipo lineal integrado por elementos interactuantes en el que cada unidad curricular cumple una función determinada, dentro de un marco epistemológico y didáctico. Además, se toman en cuenta los diferentes campos de la formación docente, entendidos como un conjunto de espacios curriculares que por su afinidad disciplinaria tienden al cumplimiento de objetivos comunes asegurando la circulación de los contenidos al interior de los campos así como relaciones inter y multidireccionales con el objeto de establecer una relación de manera horizontal y vertical.

8. DESCRIPCIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES

PRIMER AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Formato Curricular: **MATERIA**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Esta unidad curricular aborda los principales conceptos, hipótesis y teorías de una disciplina como la psicología que nutre de herramientas para el análisis y la comprensión de los problemas que se nos presentan en un campo de intervención profesional como es el educativo en contextos de postmodernidad. Se partirá de una revisión crítica de las relaciones que han guardado y conservan los discursos y prácticas psicológicas y educativas. Los aportes que realizan los enfoques genéticos y cognitivos a los procesos de construcción de conocimiento en situaciones de enseñanza, ponen en vinculación los componentes del campo psicológico con el educativo. El carácter complejo de los procesos educativos requiere de miradas aportadas desde múltiples disciplinas, las que vienen a colaborar en los estudios de los sujetos y las prácticas educativas y tensionan las posiciones reduccionistas y aplicacionistas conocidas en la psicología educativa. En su recorrido intenta poner en diálogo por una parte lo relativo al desarrollo subjetivo y por la otra al aprendizaje



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

situado en contextos educativos, con especial referencia a las situaciones escolares. Se analizará críticamente el lugar que han ocupado los discursos y prácticas psicológicas en la delimitación y tratamiento de problemas como el fracaso escolar masivo, medicalización, cuadros como el de patologías y deficiencias asociados a las poblaciones más castigadas en términos socio-económicos y culturales. Esos discursos han obturado la posibilidad de pensar los procesos de aprendizaje y desarrollo desde una perspectiva que resitúe la lógica pedagógica del problema, quebrando así con una mirada excesivamente naturalizada de los procesos de desarrollo y aprendizaje y de las razones que llevan al fracaso escolar y habiliten caminos para múltiples trayectorias educativas.

La acción del profesor de Lengua y Literatura inglesa se situará en la encrucijada de demandas y prácticas diversas, surgidas del complejo lugar que ocupan las prácticas educativas y particularmente las escolares. Desde un enfoque constructivista del proceso, se intentará dialectizar teoría y práctica a fin de recuperar los aprendizajes previos - académico y extracurricular, teórico y vivencial, revisar, resignificar y contextualizar los conocimientos y esquemas referenciales interpretativos ya adquiridos, y reorganizarlos críticamente en un nuevo sistema, a través de la interacción con los otros y la apropiación de nuevas herramientas de análisis y abordaje.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Favorecer la articulación teoría-práctica en el proceso de aprendizaje de la disciplina, y la construcción de conocimientos contextualizados en el área.

Analizar las relaciones entre los discursos y las prácticas psicológicas y educativas.

Desnaturalizar el carácter del dispositivo escolar, que procura logros homogéneos a partir de una población heterogénea, brindando algunas herramientas que permitan atender la diversidad colaborando en el impulso de prácticas educativas alternativas que posibiliten otras experiencias educativas.

EJES / DESCRIPTORES

Psicología y Educación: Relaciones. Prácticas educativas y procesos de Escolarización. El problema de las relaciones entre discurso y prácticas psicológicas y educativas. El fenómeno educativo como objeto complejo y la necesidad de su abordaje inter, multi y transdisciplinaria. Psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y psicología educacional.

La psicología educacional como disciplina estratégica. Los procesos de escolarización y la constitución del alumno como sujeto/objeto de la psicología educacional. Los enfoques psicológicos socioculturales: ontogénesis. Una matriz vigotskiana. Líneas de desarrollo natural y cultural. La actividad intersubjetiva y la mediación semiótica como unidades de análisis del desarrollo. Las relaciones sujeto-contexto. Algunas discusiones actuales dentro de los enfoques socioculturales.

El desarrollo y el aprendizaje en contextos de enseñanza. Los modelos genéticos y el abordaje del problema de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. El aprendizaje: desde la Psicología Genética. La demanda cognitiva del trabajo escolar: los enfoques socioculturales y el problema de la descontextualización en el uso de los instrumentos semióticos. Los Procesos Psicológicos Superiores Avanzados. La dirección del desarrollo y el cambio cognitivo. Interacción social y desarrollo. ZDP y su uso en educación.



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

Aprendizaje: dimensión corporal, cognitiva, afectiva, motriz, lingüística, social. Aprendizaje Motor. La perspectiva situacional del aprendizaje. Competencia motriz. Autoconcepto-Autoconfianza- Competencia percibida. Incompetencia aprendida.

La educabilidad en contextos posmodernos. Naturalización del desarrollo y de las prácticas escolares. La diferencia como deficiencia. La diversidad como aspecto inherente al desarrollo humano. Igualdad y desigualdad

Los núcleos problemáticos actuales: Aprendizajes en condiciones de vulnerabilidad. El desafío de la intervención en contextos de incertidumbre: el sentido de la experiencia escolar. El problema del lazo, la subjetividad y el sentido de las experiencias educativas. Fracaso escolar.

DIDÁCTICA GENERAL

Formato Curricular: **MATERIA**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

La Didáctica General propone abordar la enseñanza como eje de la formación en tanto práctica situada en particulares contextos históricos, culturales y sociales. Como disciplina del campo pedagógico y por ende de las Ciencias Sociales, reconoce como objeto de estudio a la enseñanza desde una perspectiva teórico-epistemológico, que permite apropiarse de determinados concepto, categorías y teorías, y comprender los tipos de razonamiento y lógicas que produjeron tales teorías.

Se concibe a la enseñanza como una práctica social, como acción intencional, como práctica ética y política que articula conocimiento, sentido y poder. Esta posición suspende y desplaza la pretensión de neutralidad sobre los procesos de decisión, reflexión y acción que comprenden la profesionalidad del ejercicio de la docencia; situando la enseñanza en el entramado social, histórico, político y cultural que la constituye. La formación en el campo de la didáctica tiene que reconocer su construcción histórica y social en el marco de proyectos educativos y sociales más amplios.

Esta unidad curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza, y ofrece criterios para la resolución de los problemas que plantea la enseñanza. Esto supone construir herramientas que permitan contar con un marco general para la interpretación y la dirección de las actividades escolares e incorporar diferentes enfoques que permitan realizar opciones metodológicas para el abordaje de la complejidad que caracteriza los procesos de enseñanza.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Favorecer la apropiación de marcos de referencia sobre la enseñanza que permitan construir de manera autónoma y colectiva herramientas para intervenir críticamente en la realidad educativa en que le toca actuar.

Promover la construcción de una mirada sobre la enseñanza situada en los particulares escenarios actuales, que permita recuperar lo mejor de las tradiciones educativas y culturales, y que proyecte cambios frente a los nuevos desafíos que enfrenta las prácticas de enseñanza hoy.

EJES / DESCRIPTORES



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Abordaje epistemológico y constitución de la Didáctica como disciplina. Su objeto de estudio. Tradiciones en la configuración disciplinar de la Didáctica. Diferentes enfoques.

La enseñanza: como prácticas situadas objeto de estudio de la Didáctica. Mirada desde distintas perspectivas epistemológicas en diferentes contextos, históricos, políticos y sociales.

El Currículum. Significaciones teóricas. Diferentes enfoques y dimensiones. El lugar del conocimiento. Relación teoría y práctica. El conocimiento en la escuela. Los contenidos de enseñanza. La trasposición didáctica. El currículo en los distintos niveles de enseñanza. Articulación entre niveles.

Configuraciones didácticas. La construcción metodológica. Relación forma contenido. Las estrategias de enseñanza. La clase: tiempo, agrupamiento, espacio, el contenido escolar. El grupo clase. El aula, laboratorios.

Evaluación. Sentido y significado. Relación Enseñanza, Evaluación, Aprendizaje. Tensión entre Evaluación y Acreditación. Tensión entre promoción y articulación.

LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Producir y comprender textos son herramientas clave para que los sujetos construyan significados y se apropien del conocimiento. La comunicación oral y escrita son prácticas sociales que se despliegan en el seno de las instituciones que componen la trama de una cultura. Estas instituciones regulan la comunicación a través de una serie de formas genéricas cuyo dominio no se adquiere espontáneamente sino que demanda de enseñanza y prácticas sistemáticas con géneros discursivos que se va haciendo más complejo a medida que las exigencias intelectuales y comunicativas de los sujetos se vuelven más especializadas.

En particular, las prácticas de lectura y producción textual en los ámbitos académicos y profesionales suponen -más allá de su valor para el desarrollo de las operaciones mentales superiores del pensamiento- la capacidad de analizar e interpretar críticamente información; componer textos a partir de la síntesis personal de materiales de diverso origen; producir información nueva; distinguir e interpretar, diferentes puntos de vista en torno de un objeto y consultar distintos tipos de fuentes.

En este contexto, esta unidad curricular tiene como finalidad, por un lado, potenciar el uso de la lectura y de la escritura como instrumentos de trabajo intelectual y, por otro, preparar a los estudiantes para desempeñarse eficazmente en distintas situaciones comunicativas tanto del ámbito académico como de su futura práctica profesional docente.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Promover la apropiación de las características funcionales, estructurales, estilísticas de géneros discursivos académicos.

Potenciar el uso de procesos escriturarios y lectores como herramientas intelectuales para la construcción y socialización del conocimiento.



EJES / DESCRIPTORES

Enunciación

Enunciación, enunciado y discurso. Lenguaje, poder e ideología. La manifestación de la ideología a través del discurso. La huellas de la inserción del sujeto en el enunciado. Objetividad y subjetividad del lenguaje.

Los discursos académicos

Discurso científico-académico. Características enunciativas y estructurales. Tipo de discursos académicos (informes, ensayos, exámenes parciales, trabajos prácticos, monografías, artículos científicos, posters, etc).

Leer y escribir para aprender

Leer para exponer y para argumentar. La explicación y la argumentación en los textos científicos. La escritura como proceso cognitivo y epistémico. Discursos expositivos y argumentativos en el nivel superior. Caracteres textuales, retóricos y discursivos.

ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimstral**

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

PRACTICAS DISCURSIVAS EN INGLES I

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Los espacios de Prácticas Discursivas abordan la enseñanza del inglés como lengua-cultura extranjera a partir de un nivel determinado de formación (I, II, III, IV)

Incluye el desarrollo gradual de las prácticas lingüísticas (macrohabilidades), la construcción de significados situados y contextualizados, la reflexión crítica sobre el lenguaje, la enseñanza, el aprendizaje, etc.

Es una propuesta académica sistemática que pretende, partiendo de la revalorización de los saberes y del abordaje de las problemáticas que atraviesan a diario las escuelas, acercar a los estudiantes los avances disciplinares referidos a la **enseñanza y** aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural y plurilingüe.

La propuesta se compone de tres espacios que apuntan a problematizar y analizar críticamente las prácticas discursivas desde el abordaje sucesivo pero articulado de los aportes de la lingüística, la pedagogía crítica, el análisis del discurso, los estudios culturales, el aprendizaje de lenguas extranjeras y su didáctica específica.

En este espacio curricular se busca continuar con el desarrollo lingüístico/comunicativo del inglés necesario para la actividad docente profesional, el monitoreo gradualmente autónomo a través de estrategias de reflexión sobre los hechos del lenguaje que permitan el progreso a estadios más avanzados de la interlengua, a través de la exposición, análisis y manejo crecientemente creativo de



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

textos de divulgación general relacionados con las áreas profesionales pertinentes, de acuerdo con un nivel de desarrollo lingüístico/comunicativo intermedio a intermedio alto.

Se tiende asimismo a trabajar con la enseñanza de estrategias de aprendizaje comunicativas, metacomunicativas, cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas.

PROPÓSITOS FORMATIVOS:

Gestionar los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos, partiendo de la identificación de la tarea comunicativa a resolver, seleccionando estrategias adecuadas para hacerlo y reparando errores lingüísticos y comunicativos con ayuda de los pares y el docente.

Sistematizar los componentes de los sistemas lingüísticos y comunicativos que conforman la lengua inglesa y sus interrelaciones a partir de insumos graduados, de los propios errores y de formas creativas, y apropiarse e internalizar el conocimiento metalingüístico en la producción y comprensión de textos orales y escritos.

Integrar los conocimientos adquiridos con la práctica del uso de la lengua.

EJES / DESCRIPTORES

Noción de macrogéneros entendidos como procesos y prácticas sociales que permiten y/o facilitan la interacción social, tanto en la dimensión escrita como la oral.

Integración de las diversas prácticas (macro y micro habilidades lingüísticas) en un proceso dinámico de vinculación.

Competencia comunicativa intercultural amplia, que abarque aspectos gramaticales, sociolingüísticos, cohesivos, estratégicos y culturales.

Prácticas de lectura, escritura, oralidad

Propósitos de estas prácticas. Contextualización

Prácticas discursivas y educación.

Escritura:

Escritura de textos formales e informales necesarios en tarea de rutina complejas en los contextos de trabajo, negocios, académico y social.

Lectura:

Lectura de textos auténticos y variados: artículos del diario, cuentos cortos, novelas populares, manuales, libros de texto, cartas comerciales y documentos.

Propósitos del escritor. Vocabulario. Paráfrasis

Escucha:

Propósito de los hablantes. Identificación de tonalidades. Acentos. Información.

Habla:

Expresiones cotidianas. Intercambio de informaciones, opiniones e ideas. Temas laborales, personales y académicos, en el contexto de un uso complejo del lenguaje.

Participación en conversaciones para coordinar tareas con otros: aconsejar, persuadir, convencer.

Búsqueda y construcción de estrategias para reducir al mínimo los vicios de uso de la lengua o pronunciación que obstaculicen la comunicación.

Este espacio articula horizontalmente con Introducción a la sintaxis, Fonética.

ALFABETIZACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **SEMINARIO**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**



MARCO ORIENTADOR

Este espacio curricular, en tanto instancia académica para el estudio y reflexión de cuestiones y problemáticas relevantes para la formación profesional, se define a partir de la necesidad de propiciar un tiempo-espacio específico para profundizar la construcción de saberes en torno a la lengua escrita como objeto de conocimiento, con referencia explícita a los procesos de alfabetización inicial, sus contextos y condiciones. La propuesta formativa se sustenta en la consideración de la alfabetización como una prioridad social, cultural y política, y no solo escolar, en tanto instrumento privilegiado para garantizar el derecho de todos los estudiantes (niños, jóvenes y adultos) a participar de los beneficios y alcances de pertenecer a un mundo letrado, poder permanecer integrados a él en igualdad de condiciones, apropiarse de los bienes culturales y resignificarlos en función de sus necesidades y objetivos personales y sociales.

Se propicia la construcción de marcos de análisis que permitan al docente en formación dimensionar tanto el valor social del alfabetismo como las consecuencias individuales y sociales de las diversas formas de analfabetismo. Por otra parte, se concede especial importancia al conocimiento y revisión histórico-crítica de las diferentes concepciones de alfabetización, así como de las distintas tradiciones de enseñanza inherentes y su influencia en los aprendizajes.

El campo de reflexiones se extiende, además, al análisis del rol del adulto significativo (familias, docentes, otros miembros de la comunidad), así como de la incidencia de los ambientes alfabetizadores en los modos de ingreso a la cultura letrada. Correlativamente, se pretende la apropiación de saberes y prácticas vinculados con las estrategias de mediación favorecedoras del proceso de alfabetización y el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje que propicien la participación en ricas experiencias situadas de interacción con el lenguaje escrito y con otros lectores y escritores en diversos escenarios sociales por los que "circula" la palabra escrita. En este sentido, constituye incumbencia de esta unidad curricular el abordaje específico que demandan los procesos de alfabetización inicial en la educación de jóvenes y adultos.

Los ejes de contenidos sugeridos han sido seleccionados en virtud de su potencial para promover conceptualizaciones, instancias de análisis y posibilidades de actuación reflexiva. De esta manera, proponen un recorrido que, partiendo desde los grandes marcos que habilitan la concepción de la alfabetización como proyecto sociocultural, centra su atención en las alternativas pasadas y presentes de la primera alfabetización para -finalmente- recuperar, integrar y significar lo conocido en el ámbito específico de la enseñanza

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Adherir al concepto alfabetización como un proceso que se desarrolla durante toda la vida.

Atender a problemáticas según contextos socio-culturales diversos, especialmente en articulación con contenidos de Educación Intercultural

Desarrollar en el futuro docente estrategias didácticas que les permitan dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Proponer modelos para elaborar estrategias en un proceso de apropiación y transferencia del modo de actuación.

Reflexionar sobre prácticas de enseñanza, de manera continua, sistemática y crítica;



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

Concebir el aula como un espacio de producción y de reformulación de conocimientos y estrategias

EJES / DESCRIPTORES

Alfabetización: marco general para la reflexión

Diferencias entre escolarización y alfabetización. El valor social del concepto de alfabetismo; los problemas del analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo. Historicidad del concepto de alfabetización y las prácticas escolares inherentes.

La alfabetización como un continuo: alfabetización inicial y avanzada. Sentido y relevancia de la primera alfabetización. La relación entre alfabetización y prácticas letradas de la comunidad.

Alfabetización Inicial: métodos, propuestas, controversias y debates

Aproximación histórica a los métodos de alfabetización y sus modos de conceptualizar la significación y la actividad del alfabetizando. Aportes de las perspectivas psicológicas, psicolingüísticas y socioculturales a la indagación, conocimiento y comprensión de los procesos de apropiación de la lengua escrita.

Experiencias de alfabetización significativas en América Latina y en la Argentina.

La lengua escrita como objeto de conocimiento

Carácter polisistémico: incidencia en los procesos de adquisición y aprendizaje. Saberes que debe garantizar la alfabetización inicial: sobre la lengua escrita, sobre el sistema de escritura, sobre el estilo del lenguaje escrito.

Las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura: su interacción para el logro de los objetivos alfabetizadores.

Representaciones y construcciones en el proceso de apropiación de la lengua escrita.

Alfabetizar para el acceso y permanencia en la cultura letrada

La exploración y reconocimiento de las funciones sociales de la lectura y la escritura. Las situaciones de lectura y de escritura en el marco de un proyecto alfabetizador: secuencia de experiencias, soportes y variedades textuales; modalidades organizativas: tiempos, espacios, agrupamientos.

La organización del tiempo de enseñanza y aprendizaje: actividades permanentes e independientes, secuencias didácticas y proyectos de lectura y/o escritura. TIC y nuevas prácticas letradas.

Alfabetización inicial en contextos de diversidad cultural y lingüística: estrategias de mediación y modos de intervención docente.

Selección y secuenciación de contenidos, creación de ambientes de aprendizaje e implementación de estrategias de enseñanza específicas en la alfabetización de jóvenes y adultos.

Relaciones de complementariedad y diferencia entre lengua oral y lengua escrita

Diseño y adecuación de estrategias y recursos alfabetizadores a contextos de interculturalidad y heterogeneidad.

Historia de los métodos. Aportes de las teorías piagetiana, socio-histórica y cognitiva a la alfabetización.

FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA I

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**



MARCO ORIENTADOR

Este espacio curricular acerca a los estudiantes al conocimiento de la fonología articuladora a nivel segmental y propone la sistematización de los procesos fonológicos de la lengua extranjera, en primera instancia de la interlengua fonológica del futuro docente. Se prioriza el proceso de reflexión sobre el aprendizaje y adquisición de los componentes fonológicos por lo que se seleccionan y secuencian actividades que parten del manejo del material lingüístico; esto posibilita el entrenamiento de la actividad motora que permite la internalización de hábitos correctos de fonación. Por medio de un enfoque ecléctico se generan un aprendizaje significativo que involucra el tratamiento de cuestiones problemáticas a nivel fonológico, tal es el caso de las fosilizaciones, y formas anómalas que se comienzan a corregir para erradicarlas antes de llegar a estadios más avanzados.

Se considera importante adoptar en este espacio una variedad dialectal como ejemplo o modelo, aunque es conveniente que los estudiantes sean expuestos a diferentes variedades del inglés.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Lograr una comprensión global del inglés a través de la identificación de los patrones rítmicos y de entonación del discurso oral inglés para la comunicación internacional en una variedad de textos;

Tener acceso a variedades internacionales identificadas como estándar en el concierto internacional;

Reflexionar sobre los procesos de adquisición y aprendizaje del componente fonológico global, compartir posibles estrategias de adquisición;

Tener acceso a técnicas de implementación de la enseñanza de la entonación del discurso necesarias para la puesta en marcha de un enfoque global de comprensión y producción de la lengua extranjera.

EJES / DESCRIPTORES

La segmentación.

Características suprasegmentales:

Acentuación de formas débiles y fuertes; concatenación. Focalización. Énfasis.

Ritmo. Entonación (unidades de entonación, nociones de prominencia y núcleo).

Características segmentales:

Niveles de lingüística: Fonología y Fonética. Fonética articuladora.

Estructuras segmentales: vocales y consonantes.

Diferencias fonológicas entre las estructuras segmentales del inglés y el español.

LENGUA CASTELLANA

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

En este espacio curricular se busca desarrollar el código elaborado en español como lengua materna. Esto implica encontrar estrategias de transferencia desde la lengua extranjera y hacia ella, marcando diferencias y similitudes de expresión de nociones semánticas y la organización de la información. Asimismo se propone desarrollar las habilidades y estrategias requeridas por el quehacer profesional, el



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

monitoreo autónomo y efectivo a través de la reflexión sobre los hechos del lenguaje que respondan al estilo cognitivo y de aprendizaje personal de cada alumno futuro traductor. Esta reflexión permitirá la sistematización de la lengua materna y una nueva mirada de la misma como factor de aprendizaje y adquisición de otras lenguas.

Este espacio se focaliza en el intento por restablecer el equilibrio perdido y superar la dicotomía instalada entre la gramática de la estructura y la gramática del uso.

Desde esta perspectiva es que el enfoque comunicativo de la lengua con su propuesta del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes a través de la interacción lingüística en un proceso dinámico y creativo se visualiza como el indicado para conjugar dos caras de una misma moneda. Para trabajar desde este marco teórico y didáctico se promueve la exposición a las elaboraciones que desde las Ciencias del Lenguaje se han desarrollado con respecto a la lengua, así como también, las consecuencias didácticas que esas concepciones implican; las reflexiones acerca de los procesos implicados en la comunicación oral, la producción escrita, la comprensión lectora y la realización de un abordaje integral del texto.

PROPÓSITOS FORMATIVOS:

Reflexionar sobre la propia lengua en profundidad a partir del conocimiento de discusiones en torno a determinados problemas de la lengua.

Apropiarse de criterios selectivos para analizar distintos problemas que plantea el lenguaje humano.

Relacionar el saber sobre la propia lengua para comprender y profundizar la reflexión sobre la lengua inglesa.

Internalizar los contenidos teóricos para desarrollar estrategias que permitan el análisis y la producción de textos académicos propios

EJES / DESCRIPTORES

Estudio y análisis de la lengua española con énfasis en las competencias de uso y reflexión gramatical en diferentes soportes y géneros textuales.

Práctica de la oralidad y escucha en lengua española. Producción y comprensión escrita de diversos géneros textuales. Reflexión metalingüística y gramática textual. Coherencia y cohesión. Recursos de la gramática textual. La importancia de la lengua española como instrumento de reflexión en el aprendizaje de la segunda lengua.

CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

PRÁCTICA DOCENTE I

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

En el primer espacio formativo del Campo de la Práctica Profesional Docente –que de acuerdo con el Reglamento General para las Prácticas y Residencia Docente de la Prov. de Neuquén toma la forma de taller anual- inicia el proceso de reflexión sobre las prácticas docentes, en tanto prácticas educativas y sociales situadas, cuya especificidad implica el trabajo en torno al conocimiento, atravesadas por las especificaciones, responsabilidades y mandatos sociales hacia los educadores, por la



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

complejidad del trabajo intelectual, así como por la propia construcción subjetiva de los docentes y las actuales condiciones sociales, políticas y culturales de quienes trabajan en la docencia.

Asumir la complejidad y multidimensionalidad de las prácticas docentes abre puertas a la deconstrucción y reconstrucción de las experiencias educativas propias y de otros, al análisis de los contextos en las cuales se inscriben así como a la reflexión acerca de la implicación de los sujetos desde sus trayectorias personales, culturales y sociales. Acciones que posibilitan el reconocimiento de lo común y de lo diverso, de los sentidos y saberes que tercián en la construcción de la identidad profesional.

Por otra parte, esta unidad curricular propone contextualizar las prácticas docentes en las instituciones escolares, destacando la matriz histórico-social así también la singularidad de estas "instituciones de existencia". Esta mirada sobre la escuela habilita la reflexión sobre el vínculo con y entre los sujetos que por ella transitan, sobre la organización (sus normas, dinámicas de comunicación y poder, cultura institucional), sobre la micropolítica institucional.

Por ello, en este espacio curricular se pretende que los estudiantes apliquen estrategias básicas de recolección de datos así también que inicien la apropiación de las categorías que le permitan comprender diversas dimensiones y aspectos de las instituciones en las que se insertarán a trabajar y las complejas articulaciones entre las mismas, las prácticas pedagógicas y el contexto socio-cultural que las enmarca. Es necesario que en este trayecto formativo los estudiantes realicen trabajos en campo insertándose en instituciones educativas diversas, visitando variedad de contextos donde se encuentren incluidos los sujetos del nivel; tomen contacto con diferentes actores institucionales y recorten problemáticas y casos que serán analizadas desde los aportes de las unidades curriculares de la Formación General y de la Formación Específica en ateneos y talleres desarrollados en el ámbito del ISFD.

EJES / DESCRIPTORES

Trayectorias escolares

Huellas y marcas en la construcción de representaciones sobre el profesor/a. Trayectorias educativas. Trayectoria teórica y trayectoria real. Cronologías de aprendizaje. Imágenes sobre la vida escolar, los docentes y su trabajo.

Representaciones sociales del ser docente

Ser docente de Lengua y Literatura extranjera y hacer docencia en los diferentes niveles. Saberes y conocimientos necesarios. Motivos de elección de la carrera. Historias de formación y trayectorias académicas. Biografías escolares y personales. Condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente. Su dimensión política y sociocomunitaria. La constitución subjetiva y social del trabajo docente. Representaciones sobre el ser docente. De la vocación a la profesión. La profesión docente: caracteres y condiciones en el contexto actual. El docente como profesional hermenéutico-reflexivo. Nuevos roles docentes. Los docentes ante la sociedad de la información

Estrategias de recolección y análisis de información

Observación no participante y registro de información. Entrevistas semi-estructuradas. Análisis documental y de biografías escolares-Informe analítico.

Prácticas educativas como prácticas sociales situadas

Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza. Relaciones enseñanza-transmisión-aprendizaje. Tradiciones o modelos de docencia. Conformación histórica de la docencia en los diferentes niveles.

Experiencias educativas en el contexto socio cultural



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

Espacios no escolares de educación en Lengua y Literatura extranjera. La comunidad y las organizaciones que llevan adelante propuestas educativas en Lengua y Literatura extranjera: museos, centros interactivos, clubes, talleres literarios, medios masivos de comunicación, redes sociales, centros vecinales. Organizaciones y espacios sociales que trabajan con jóvenes y adultos. Herramientas de investigación para el trabajo de campo

Aportes de la investigación etnográfica (u otra): observación. Aproximaciones dialógicas: la conversación. Entrevista. Registro y documentación de la vida cotidiana. Deconstrucción y reconstrucción analítica de experiencias biográficas vinculadas a la educación en lengua y literatura extranjera y de los modelos internalizados, desde una posición de reflexividad crítica. Leer y escribir acerca de las prácticas. Biografías, narrativas, registro fotográfico y documentación pedagógica de la experiencia.

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

Analizar y reconstruir experiencias educativas en relación con la educación en lengua y literatura extranjera, a través de las historias de formación, considerando su incidencia en los motivos y condiciones de elección de la carrera.

Recuperar los aportes de la narrativa, registro de imágenes, relatos de formación y documentación pedagógica, como vías que posibilitan nuevas lecturas y escrituras acerca de las prácticas docentes vinculadas a la educación en lengua y literatura extranjera.

Participar de prácticas en terreno y de trabajos de campo como experiencias formativas en las que el estudiante se vincula con espacios socioculturales de la comunidad, que trabajan con jóvenes y adultos en prácticas relacionadas con la educación en lengua y literatura extranjera.

SEGUNDO AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

PEDAGOGÍA

Formato Curricular: **MATERIA**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

La comprensión de la Pedagogía como reflexión crítica del campo educativo aporta a la formación de futuros docentes la construcción de un corpus de saberes que habiliten a la historización, interpretación y lectura de los acontecimientos educativos con el fin de realizar intervenciones en los diversos escenarios en que desarrollarán las prácticas de enseñanza.

La permanente y necesaria reflexión acerca de la educación implica reconocer las múltiples perspectivas que se conjugan en un acontecimiento dado y remiten a la revisión de las conceptualizaciones implícitas en las diferentes teorías y prácticas educativas, abordadas desde los discursos que dieron y dan sustento a este campo de conocimiento. Las transformaciones sociales, las concepciones de condición humana, la cultura, la sociedad entre otros, conforman las dimensiones de comprensión de las cosmovisiones que sobre lo educativo reconocemos. Reflexión e interpretación se convierten en herramientas necesarias para que los estudiantes puedan interrogar los problemas y debatir las problemática actuales del campo de la educación, recuperando las preguntas presentes en la reflexión pedagógica, de para



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

qué, por qué y cómo educar. La tarea de desnaturalización de las prácticas educativas focalizando específicamente las centradas en la escuela; aunque reconociendo que se realizan también en otras organizaciones más o menos formalizadas de transmisión; permite deconstruir las matrices históricas en que se gesta el discurso pedagógico y las diferentes respuestas que se han configurado como tradiciones pedagógicas diferenciales, desde las pedagogías tradicionales, a los aportes de la Escuela Nueva, las pedagogías liberadoras y los aportes críticos.

El proceso de análisis de las construcciones históricas para explicar la escuela, los métodos y las metodologías que configuran el eje del trabajo en contexto, los sujetos para los que fueron pensadas las prácticas, los maestros y profesores que las realizaron y las relaciones con el conocimiento, constituyen una condición ineludible para promover intervenciones reflexivas y críticas no solo en el ámbito escolar sino en los entornos educativos más allá de la escuela.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Analizar la construcción del discurso y de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva histórica.

Aportar herramientas teórico conceptuales que permitan comprender e intervenir críticamente frente a los problemas pedagógicos actuales.

Reconocer el valor y los sentidos de la educación en la sociedad.

EJES / DESCRIPTORES

Relación entre Sociedad, Educación y Pedagogía. Acerca del campo pedagógico. Conceptualizaciones sociohistóricas: escuela, educación, conocimiento. El docente y la tarea de educar. La educación y los espacios sociales que educan: educación formal, no formal, sistemática y asistemática. Tensión entre conservación y transformación, entre procesos de naturalización o de culturalización. La educación: como acto transmisión, como mediación entre la cultura y la sociedad, como práctica social, política, ética y cultural.

La pedagogía en el contexto de la modernidad. La constitución del estatuto del maestro, la pedagogización de la infancia y la preocupación de la educación como derecho. El "estado educador": la conformación de los Sistemas Educativos Modernos. La construcción de la escuela como acontecimiento moderno.

Las teorías y corrientes pedagógicas. La pedagogía tradicional, el movimiento de la Escuela Nueva, la Pedagogía Tecnista. Las Teorías Críticas: Teorías de la Reproducción, Teorías de la Liberación y la resistencia. Teoría de la complejidad. La Educación Popular: Experiencias en América Latina. Supuestos, antecedentes, rasgos y representaciones de cada una de estas teorías y corrientes pedagógicas. Su incidencia en el campo de la enseñanza de una lengua extranjera. Los sujetos, las relaciones pedagógicas, la autoridad y el conocimiento escolar. La pedagogía en contexto de la postmodernidad.

Algunas problemáticas pedagógicas actuales. Debates pedagógicos sobre la función social de la escuela. Relación entre Estado-Familia-Escuela; Estado-Mercado. Escuela-Cultura. Escuela-conocimiento. El interior del sistema Educativo y las tensiones entre la homogeneidad y lo común, entre la unidad y la diferenciación, entre la integración y la exclusión, entre la enseñanza y la asistencia, entre la responsabilidad del estado y la autonomía. Escuela y medios masivos de comunicación.



HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Formato Curricular: **MATERIA**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

En esta unidad curricular el conocimiento histórico, en su complejidad cognitiva, abre a la comprensión del proceso Histórico Social Argentino y Latinoamericano. Se promoverá instancias de acercamiento, profundización y cuestionamiento de aquello que suele darse por sobre entendido u obvio, ya que para su desarrollo resulta necesario sostener presupuestos de rigurosidad metodológica y conceptual en el proceso de construcción de conocimientos sobre los modos de entender la realidad y las prácticas sociales. La propuesta articula las nociones de conciencia histórica y concretos históricos. La conciencia histórica permite pensar en diálogo permanente los procesos históricos en el tiempo y las dinámicas que van sucediendo; conocer y comprender ciertas regularidades y modos singulares en que suceden los acontecimientos captando la realidad desde un permanente movimiento en el tiempo y en el espacio. Se busca desocultar la compleja trama de la realidad proponiendo intentos explicativos en cada proceso. Los conflictos, continuidades y cambios, crisis, relaciones de fuerza, acciones e interacciones, estrategias y tácticas, entre otros, son nociones en permanente tensión en la búsqueda de explicación de los procesos sociales e históricos en la duración del tiempo. Los concretos históricos refieren a las situaciones históricas seleccionadas en esta propuesta formativa que conforman los contenidos a ser abordados. El conocimiento histórico, en tanto constituye una escritura de prácticas sociales en el tiempo, pone en juego un diálogo entre teorías explicativas y modos de producir metodológicamente saberes y ese sentido sería deseable que se incluya en las propuestas de enseñanza.

PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN

Contribuir al desarrollo de una conciencia histórica que permita comprender que la realidad sólo puede ser conocida en movimiento y en proceso, aplicando ese sentido a la mejor comprensión de la realidad presente.

Aportar herramientas conceptuales que favorezcan la apropiación de referenciales históricos, teóricos y metodológicos necesarios para garantizar mayor rigurosidad en las argumentaciones que requiera el quehacer docente.

Situar las prácticas sociales, y en particular las educativas, en contextos que se comprendan como complejas tramas en interacción, conflictividad y pluralidad cultural, donde la democracia constituye un fundamental eje articulador.

EJES / DESCRIPTORES

Estado y Sociedad. Los procesos sociales y de conformación del Estado en la Argentina desde la segunda mitad el siglo XIX hasta nuestra época.

Sociedad civil, grupos dominantes y estado. Atributos históricos, simbólicos y materiales de los procesos de construcción de hegemonías sociales y consolidación del estado. Unidad poblacional, conflictos y prácticas de resistencia. Unidad territorial, creación del Territorio Nacional de Patagonia (1884). Unidad del mercado a escala nacional y nacionalización de la Aduana, la División Internacional del Trabajo y los intereses agroexportadores; desigualdades de las economías regionales. Conformación de una clase dominante nacional; Inmigraciones, cambios socioeconómicos.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

El estado y relaciones sociales de fuerza. Siglo XIX y principios del XX: formación del estado; estado liberal y conservador. Siglo XX: estado democrático, social y de bienestar, estado autoritario y golpes cívico militares en la Argentina (desde 1930 a 1983); estado ausente y neoliberal. Siglo XXI: estado activo y reparatorio. El Mercosur y Unasur. Argentina en Latinoamérica.

Sociedad capitalista dependiente. La formación y los cambios en la estructura social de la Argentina: actores. Grupos, sectores y clases sociales.

Sociedad estratificada colonial y poscolonial. Conformación de una sociedad capitalista dependiente. Inmigraciones; trabajadores urbanos y rurales. Primeras organizaciones de trabajadores. Sectores y clases dominantes en el siglo XIX: comerciantes urbanos y portuarios; saladeros y ganaderos, tendencias. Expansión territorial y clases terratenientes: hegemonías nacionales. Inmigrantes y colonias rurales: nuevos actores agropecuarios no terratenientes; el "grito de Alcorta. Procesos de los Pueblos Originarios en la región patagónica y neuquina durante los siglos XVIII, XIX, XX y XXI: sus demandas, modos de resistencia y respuestas diversas de los sectores dominantes.

Sociedad y economía. Economías agroexportadoras. Economías sustitutivas de importaciones. Economías neoliberales: "mercados libres, globalización y dependencia"; Economías de autonomía creciente, desendeudamiento, mercado interno, control de importaciones, límites al sector especulador financiero y cambiario.

Las representaciones sociales contemporáneas de mayor impacto: Inclusión de los sectores medios a los procesos democráticos: de la Unión Cívica a la Unión Cívica Radical; Irigoyen. Origen del Movimiento Obrero Organizado hasta la Revolución de 1943. El Movimiento Peronista y la inclusión de la Clase Obrera Industrial y de los Trabajadores. Pueblos originarios, Reforma de la Constitución Nacional de 1994. Resistencia de los desocupados por la desindustrialización: Movimientos de Piqueteros, experiencia de Cutral-co y Plaza Huinca; Piqueteros y reindustrialización.

Monopolios mediáticos: Los grandes centros de poder contra las experiencias argentinas y latinoamericanas en el siglo XXI. Hegemonía social: la construcción de proyectos ideológicos y culturales. La concentración de los medios de comunicación y sus relaciones con la dictadura. Libertad de expresión en la economía de mercado. Nueva Ley de Medios de Comunicación.

Sociedad y sistema educativo. La compleja configuración de un sistema educativo en la Argentina. Saberes culturales y saberes escolarizados: El desarrollo de la estructura escolar: sus procesos. El proyecto nacionalizador y socializador; propósitos, rupturas y continuidades. La matriz positivista. Conflictos entre Estado e Iglesia. Ley 1420. Expansión de los procesos de escolarización: alfabetización desde nuevas exigencias y ampliación cuantitativa. El caso de la escuela media. Relaciones entre educación y mundo del trabajo. Escuelas fábrica, significación Continuidades y rupturas. Ley de Educación Nacional.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato Curricular: **MATERIA**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Esta unidad curricular posibilita una aproximación a la Filosofía brindando elementos y herramientas conceptuales para la comprensión del accionar en el campo educativo, en los procesos y las prácticas en diferentes contextos culturales;



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

así como el abordaje de cuestiones filosóficas relacionadas con la vida humana, la cultura y la educación, considerando problemáticas situadas históricamente en diferentes contextos geo-culturales de producción.

Se proporcionará un espacio de articulación y reflexión de las prácticas profesionales en educación desde algunas claves filosóficas, que conjuntamente al aporte que realizan otras áreas del campo de la formación general permitirá enriquecer la comprensión de la praxis docente.

Esta propuesta recupera para la formación de los docentes el momento de la reflexión filosófica, que habilite para el abordaje de cuestiones de existencia "tales como el estatuto del deseo de saber y sus relaciones con lo real, lo verdadero y lo racional en el marco de una sociedad que se piensa a sí misma como sociedad del conocimiento; se trata también de la pregunta por la vida en común, la memoria y leyes de un pueblo en un mundo donde lo común implica un insoslayable ejercicio de construcción diaria; se trata, en fin, del enigma de los invariantes de nuestra nación, con sus modos de habitar y sus pasiones transfiguradas, en momentos donde la pregunta por aquello que nos acomuna en este país exige de nosotros una recreación colectiva. Ahora bien, si estas cuestiones y otras que de ellas pudieran derivarse no se tratan en la materia Filosofía, ¿tendrán lugar en otras instancias curriculares?²⁰"

Se buscará privilegiar la interpelación y problematización resaltando el carácter transformador, crítico y activo de la docencia que supone también, el abordaje de la dimensión ética-política de la praxis docente a fin de favorecer una elección y decisión de trabajar en la construcción colectiva de la misma.

PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN

Reconocer los aportes de la Filosofía para la reflexión y el análisis de la experiencia personal, educativa y social.

Reflexionar sobre la práctica educativa en clave filosófica a fin de comprender la complejidad de la praxis docente.

Habilitar la reflexión sobre la construcción del pensamiento filosófico en el contexto postmoderno reconociendo sus tradiciones y espacio sociohistórico cultural de producciones.

EJES / DESCRIPTORES

Filosofía. Definición etimológica y sentido cultural. Origen y características del pensamiento filosófico. El ser humano, la historia y la cultura. Breve referencia a las tradiciones filosóficas en oriente y occidente. El pensar situado en Latinoamérica y Argentina. Modos de situarse en la Cultura y en la Educación.

Filosofía, campo del saber y modo de conocimiento crítico reflexivo: Saber y poder. Hegemonías y resistencias. Episteme, imaginario social y conocimiento científico. Problemas de la epistemología contemporánea. Paradigma de la complejidad. Acercamiento a diferentes modelos filosóficos: formulación de preguntas en relación a diferentes problemáticas educativas y el proceso enseñanza-aprendizaje.

Lo real, lo racional y lo verdadero, el sujeto que conoce el deseo de saber.

Pensamiento, lenguaje y educación. Los "mundos" del ser humano y el campo educativo. Los entornos y comunidades educativas. Discursos de sujeto y discursos de las instituciones. Discursos filosóficos sobre el obrar humano. Concepciones y debates sobre los valores éticos. Fundamentos de los valores y disvalores vigentes en los diferentes contextos y prácticas educativas. Educación, dominación, liberación y

²⁰ Filosofía. Aportes para el desarrollo curricular. INFD.2010



hegemonía. La educación como “proceso político-pedagógico”. Dimensión política de la docencia. Conformismo, resistencia y transformación.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

ESTUDIOS SOCIOCULTURALES Y LITERARIOS

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Este espacio aborda diversos aspectos vinculados a la historia, la geografía, el gobierno y la cultura cívica, social y artístico-literaria de los diferentes pueblos de habla inglesa. Se aproxima al estudio tanto de elementos del pasado como de su actualidad, para que el estudiante pueda construir un conocimiento significativo de la sociedad británica y sus principales características culturales e institucionales en el contexto mundial contemporáneo.

Dada la complejidad propia del campo de los estudios socioculturales, la propuesta para el abordaje de este espacio asume la interdisciplinariedad, recuperando miradas y perspectivas plurales para aproximarse a hechos y realidades culturales. Por este motivo, resulta fundamental la incorporación de diversos materiales de expresiones culturales y literarias que posibiliten el acercamiento a otra cultura para tener una nueva mirada sobre la cultura propia, relacionando distintas concepciones del mundo, desde una perspectiva de interés, respeto y valorización del otro, y de distanciamiento crítico respecto a lo naturalizado, reemplazando estereotipos y prejuicios por curiosidad y conocimiento.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Describir distintos aspectos históricos, económicos políticos, sociales, institucionales y culturales de los pueblos de habla inglesa seleccionados;

Promover la valoración objetiva del contexto cultural estudiado, evitando estereotipos, preconcepciones y distorsiones de la realidad;

Relacionar Los contenidos estudiados con aspectos de nuestra realidad y la de América latina.

Identificar y apreciar producciones literarias que den cuenta de características propias de la cultura de los pueblos de habla inglesa.

Contribuir al desarrollo y afianzamiento de habilidades lingüísticas generales.

EJES / DESCRIPTORES

Pueblos de habla inglesa seleccionados: dimensión geocultural.

Producciones literarias de Gales, Escocia, Irlanda e Inglaterra.

Mitología Celta y su relación en producciones artísticas actuales.

Pueblos de habla inglesa seleccionados: dimensión sociocultural

Los cambios de paradigma: del hombre medieval al renacentista y del hombre en tiempos de la modernidad al de la postmodernidad. Selección de obras de escritores representativos



PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN INGLÉS II

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Los espacios de Prácticas Discursivas abordan la enseñanza del inglés como lengua-cultura extranjera a partir de un nivel determinado de formación (según sean I, II, III)

Incluye el desarrollo gradual de las prácticas lingüísticas (macrohabilidades), la construcción de significados situados y contextualizados, la reflexión crítica sobre el lenguaje, la enseñanza, el aprendizaje, etc.

Es una propuesta académica sistemática que pretende, partiendo de la revalorización de los saberes y del abordaje de las problemáticas que atraviesan a diario las escuelas, acercar a los estudiantes los avances disciplinares referidos a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural y plurilingüe.

La propuesta se compone de tres espacios que apuntan a problematizar y analizar críticamente las prácticas discursivas desde el abordaje sucesivo pero articulado de los aportes de la lingüística, la pedagogía crítica, el análisis del discurso, los estudios culturales, el aprendizaje de lenguas extranjeras y su didáctica específica.

Este espacio curricular propone el desarrollo lingüístico y comunicativo del inglés necesario para la actividad docente profesional, el monitoreo autónomo a través de estrategias de reflexión sobre los hechos del lenguaje que permitan el progreso a estadios más avanzados de la interlengua. Esto se logra por medio de la exposición, análisis y manejo creativo de textos relacionados con las áreas profesionales pertinentes, de acuerdo con un nivel de desarrollo lingüístico/comunicativo postintermedio.

El conjunto de contenidos seleccionados apunta a la concientización de los futuros docentes sobre las relaciones lógico-semánticas y los recursos formales específicos de los modos oral y escrito y sus diferencias.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje y comunicación efectivas que permitan comprender, analizar críticamente y producir una variedad de discursos orales y escritos correctos y adecuados a las situaciones comunicativas propuestas correspondientes a los niveles intermedios a postintermedio.

Profundizar el manejo lingüístico y comunicativo del inglés con el fin de responder armónicamente – expresando opiniones, reacciones y sentimientos – a las exigencias de diferentes situaciones comunicativas, orales y escritas, generales y crecientemente relacionadas con el quehacer profesional y disciplinar;

Iniciar en las características del discurso de aula, en sus modos escrito y oral.

Sistematizar los componentes de los sistemas lingüístico y comunicativo que conforman la lengua inglesa y sus interrelaciones a partir de insumos adecuados y de los propios errores y formas creativas, y aplicar este conocimiento metalingüístico en la producción y comprensión de textos orales y escritos.

Incorporar el análisis de otros estilos.

EJES / DESCRIPTORES



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

Reflexión sobre los marcos teóricos que orientan los estudios sobre la relación lenguaje-educación, con énfasis en las prácticas discursivas en contextos educativos.

Los modos de hablar, leer y escribir en contextos educativos y académicos. La interacción en el aula. La lectura, la escritura y la oralidad en los distintos niveles de la educación

La narración y argumentación en contextos educativos

Escritura. Escritura textos formales e informales necesarios en tareas de rutina complejas en los contextos de trabajo, negocios, académico y social.

Información, aclaración, confirmación; expresar opinión, emociones, ideas; solucionar problemas, etc.

Gramática, vocabulario y organización general, aunque la flexibilidad en tono y estilo puede ser aún limitada.

Lectura. Lectura de textos auténticos y variados: artículos del diario, cuentos cortos, novelas populares, manuales, libros de texto, cartas comerciales, documentos, cuadros, tablas y monografías. Los campos conceptuales. Propósitos del escritor y la función del texto.

Escucha. Conversación. Tiempos de escucha. La gestualidad. El discurso oral.

Variedad de elementos del lenguaje oral en su función fáctica, persuasiva y expresiva.

Habla. Uso del lenguaje oral. El contexto de uso del idioma. La complejidad del lenguaje.

Intercambios formales (reuniones, entrevistas, seminarios) Temas complejos, abstractos, conceptuales y detallados.

Coordinación de tareas con otros. Discusiones. Resolución de problemas en el uso de la lengua oral. Toma de decisiones, aconsejar, persuadir, convencer, dar instrucciones.

Uso del discurso utilizando la forma gramatical adecuada y correcta; aunque todavía carezca de cierto nivel de flexibilidad en la estructura, organización y estilo de presentación.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN I

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimestral**

MARCO ORIENTADOR

Este espacio tiene como finalidad aportar a una caracterización de los destinatarios del nivel inicial y primario en la Argentina, delineando un panorama sobre los infantes y adolescentes, de nuestro país, en el marco de las transformaciones sociales y culturales del siglo XXI. A partir de un enfoque basado en diferentes abordajes conceptuales, se coloca especial énfasis en analizar las condiciones de vida y las trayectorias sociales, educativas, culturales y políticas de las infancias y las adolescencias de diversos sectores sociales. Frontera entre la niñez y la vida adulta, la adolescencia es una etapa que debe ser abordada desde miradas diversas: biológicas, psicológicas, culturales y sociales, enfatizando los cambios y caracteres de los niños y adolescentes en el contexto de la cultura. También, se focaliza en los modos de funcionamiento psíquico de los sujetos para analizar cómo los cambios económicos, socio-culturales y la cultura del consumo inciden en la constitución subjetiva y en sus relaciones con pares, familia, comunidad y escuela.



EJES / DESCRIPTORES

Perspectivas psicológicas y socio antropológicas de las infancias

Las infancias como construcción social. Concepciones de infancia en distintas sociedades y épocas. Heterogeneidad de las representaciones sociales actuales. Transformaciones en los espacios y procesos de socialización infantil; Cambios en las constituciones de las familias y en las estrategias de crianza. Las figuras de infancia hoy y su impacto en los espacios familiares, escolares y mediáticos. Los productos culturales y tecnológicos dedicados a la infancia. Las Infancias en diferentes sectores sociales. La infancia en riesgo: violencia en las familias, maltrato infantil, abandono de la infancia.

El desarrollo del sujeto

Dimensiones biológicas, afectivas, sociales y cognitivas de los sujetos de la Educación Inicial y Primaria. Aportes de la teoría psicogenética a la comprensión sobre la construcción del conocimiento. Enfoques socio culturales y funciones mentales superiores. Enfoques cognitivos y aprendizaje.

La construcción de vínculos

Las instituciones de Nivel Inicial y de Nivel Primario, y sus matrices vinculares. Los sujetos en las instituciones: el vínculo docente-alumno, adulto-niño. El cuidado y la confianza, condiciones necesarias para los aprendizajes. El grupo como matriz sociocultural: el grupo como sostén, grupo de trabajo y grupo de amigos. La construcción de la convivencia escolar. Autoridad y sociedad. La crisis de autoridad en la sociedad. La escuela y el lugar de autoridad. La norma como organizador institucional. Análisis de los dispositivos disciplinarios en la escuela de nivel inicial. La socialización secundaria. La clase como escenario para aprender los valores y las normas sociales. Sentido y posibilidad de una educación ética en la educación infantil.

Construcción de la subjetividad.

La construcción de la subjetividad del niño. Constitución psíquica. Aportes del psicoanálisis. Infancia y consumo. Patologización de la infancia. Subjetividad en el mundo artificial. Las influencias de las nuevas tecnologías en el proceso de socialización del sujeto.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN II

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Este espacio tiene como finalidad aportar a una caracterización de los destinatarios del nivel secundario en la Argentina, delineando un panorama sobre los adolescentes, los jóvenes y los adultos de nuestro país, en el marco de las transformaciones sociales y culturales del siglo XXI. A partir de un enfoque basado en diferentes abordajes conceptuales, se coloca especial énfasis en analizar las condiciones de vida y las trayectorias sociales, educativas, culturales y políticas de los adolescentes y jóvenes de diversos sectores sociales. Frontera entre la niñez y la vida adulta, la adolescencia es una etapa que debe ser abordada desde miradas diversas: biológicas, psicológicas, culturales y sociales, enfatizando los cambios y caracteres de jóvenes y adolescentes



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

en el contexto de la cultura. Asimismo, en los modos de funcionamiento psíquico de los sujetos para analizar de qué modo los cambios económicos, socio-culturales y la cultura del consumo inciden en la constitución subjetiva y en sus relaciones con pares, familia, comunidad y escuela.

EJES / DESCRIPTORES

Los sujetos de la Educación Secundaria. De niño a adolescente. Cambios y duelos. Representaciones sociales sobre adolescencia, juventud y adultez. Nuevas conceptualizaciones. Las prácticas sociales y culturales. El uso y la apropiación del territorio por parte de los adolescentes, jóvenes y adultos. Condiciones subjetivas, experiencias de vida, aspiraciones, expectativas de los alumnos del nivel. La conformación de la identidad en la adolescencia. El grupo de pares. La conformación de la identidad en la adolescencia. Procesos identitarios. El grupo de pares, el grupo de amigos.

Las adolescencias: Modos de vida y escolarización.

Las trayectorias educativas. El problema de la democratización y del reconocimiento en los procesos de escolarización. El conocimiento en el sujeto de aprendizaje. El análisis psicológico de los procesos de acceso y apropiación del conocimiento. Niveles de complejidad. Pensamiento formal. Significatividad del conocimiento y motivación. Las instituciones y sus matrices vinculares. Los sujetos en las instituciones: el vínculo docente - alumno, adulto - adolescente/ joven. El cuidado y la confianza, condiciones necesarias para los aprendizajes. El grupo como matriz sociocultural: grupo de trabajo y grupo de amigos.

Construcción de la subjetividad

La construcción de la subjetividad del adolescente, joven y adulto. Pulsión y cultura. La construcción de la identidad y la diferencia. Conceptos y problemáticas teóricas: cultura, identidad, alteridad y otredad.

Las influencias de las nuevas tecnologías en el proceso de socialización del sujeto.

Subjetividad en el mundo artificial. Redes sociales y comunicación. Prácticas sociales mediadas. El sujeto moral y político. Desarrollo de la moralidad: el problema de la autonomía y la dependencia. Valores y actitudes. La escuela como espacio posibilitador de la construcción de normas en vistas al ejercicio de la ciudadanía. La construcción de la convivencia escolar. Autoridad y sociedad. La crisis de autoridad en la sociedad. La escuela y el lugar de autoridad. La norma como organizador institucional. Análisis de los dispositivos disciplinarios en el Nivel Secundario.

Acuerdos

Configuración social de la Argentina y nuevas condiciones de vida.

La configuración social de la Argentina y la situación de los sectores populares. Principales cambios argumentativos vinculados a la caracterización de los diferentes grupos sociales. Las nuevas condiciones laborales y sociales. Las políticas sociales en el marco de la nueva cuestión social. El lugar de los derechos sociales, económicos y culturales.

Los adolescentes, jóvenes y adultos, en el marco de las políticas educativas.

Ley de Educación Nacional Nº 26206. La cuestión de la extensión de la obligatoriedad escolar. Dispositivos de inclusión y retención educativa. El adolescente como sujeto de derechos. Adolescencia y ciudadanía. La Convención Internacional de Derechos del Niño: los niños y adolescentes como titulares de derechos. La Ley nacional 26.061. Los sistemas integrales de protección de derechos.

Las redes sociales y los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos: análisis de sus prácticas y sus propuestas. La participación social y política: integración a



organizaciones y movimientos sociales y políticos. Participación en centros de estudiantes.

GRAMÁTICA INGLESA I

Formato Curricular: **MATERIA**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Este espacio curricular está orientado a la descripción de las principales estructuras del idioma, como base para continuar el estudio de estructuras complejas en Gramática II. Se considera que el conocimiento gramatical básico que se desarrolla en la asignatura sirve instrumentalmente a otras unidades que trabajan con la producción y comprensión de textos orales y escritos. Por otro lado, si bien este espacio y su correlativo se centran en los aspectos sistemáticos (regulares) y normativos de la lengua inglesa, estos se vinculan estrechamente con los demás espacios curriculares de la carrera. El objetivo fundamental de la asignatura es introducir al estudiante en el estudio teórico-práctico de la gramática del inglés. Se sostiene como principio orientador de la enseñanza de la lengua inglesa el de promover la toma de conciencia y la reflexión acerca de los mecanismos básicos que rigen el lenguaje, dado que se parte de los conocimientos internalizados de todo hablante, de su competencia lingüística. Más allá de una concepción de la gramática como "herramienta", se destaca su valor como conocimiento cultural, per se. En cuanto a los modelos gramaticales, se privilegia el aprendizaje del metalenguaje y de los fundamentos teóricos estructurales-funcionalistas, como base para planteos más formales, complejos y universalistas que serán considerados en Gramática II.

PROPÓSITOS FORMATIVOS:

Introducir en el estudio de la gramática del inglés, mediante el conocimiento sistemático y reflexivo sobre las estructuras básicas del idioma.

Confrontar intuiciones lingüísticas sobre gramaticalidad con descripciones y conceptualizaciones de modelos gramaticales.

Propiciar la reflexión acerca de los cambios formales y significativos que se producen al manipular estructuras y de las posibilidades que esto ofrece para optimizar los procesos de revisión y corrección del escrito.

Sistematizar saberes sobre las estructuras de la lengua y propiciar su transferencia a las actividades de comprensión y producción textual.

EJES / DESCRIPTORES

La gramática. Concepto. La enseñanza de la gramática: objeto y objetivos. Gramática y Lingüística. Gramática y léxico. Lexicalización y gramaticalización. Los componentes de la gramática. Tipos de gramática. La normativa gramatical. La noción de modelo gramatical. Los niveles de organización gramatical. La morfología Morfema y palabra. Composición y derivación. Categorización morfológica: derivación verbal, nominal, adjetival y adverbial. La sintaxis Léxico y sintaxis. Las categorías gramaticales: concepto y criterios de clasificación. La estructura jerárquica. Los sintagmas. La noción de oración. Oración, enunciado y fragmento. Las nociones de sujeto y predicado. Núcleos y complementos. La modalidad. Tipos de oraciones según su estructura. Relaciones de coordinación, subordinación y adjunción. Oraciones



**PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN**

**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

impersonales. El sintagma nominal El sustantivo y su entorno sintáctico. El adjetivo y el sintagma adjetivo. El artículo. La conexión sintáctica: los subordinantes. La preposición y el sintagma preposicional. El pronombre: su naturaleza y clasificación. El sintagma verbal El verbo y su entorno sintáctico. Construcciones transitivas, intransitivas, reflexivas y copulativas. El sistema verbal. Modo y modalidad. Tiempo, aspecto y aspecto semántico léxico de formas verbales. Las formas no personales del verbo. Voz pasiva y voz activa. El adverbio y el sintagma adverbial. Alcances del adverbio. Adverbios oracionales.



DIDÁCTICA DEL INGLÉS I

Formato Curricular: **MATERIA**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

El campo de la Didáctica de la Lengua supone pensar el rol de los futuros profesores en tanto trabajadores intelectuales, por lo que, debe ofrecer espacios que tiendan a reflexionar en el conocimiento y el diseño de prácticas de enseñanza pedagógica. No en términos de prescripciones, sino más bien, como un espacio que proponga el análisis sobre estrategias para abordar los contenidos didácticos disciplinares; un espacio donde se interpele acerca de: cómo enseñar una lengua extranjera, si es posible enseñar y en tal caso, cuáles serían las decisiones más oportunas para lograr que los y las/los docentes en formación se apropien de los saberes.

Resulta indispensable reflexionar acerca de la "profesionalidad" y el protagonismo del docente como sujeto social que produce conocimientos. También es importante reconocer las diversas áreas disciplinares que aportan al campo de la didáctica; esta trama está conformada por la teoría literaria, las ciencias del lenguaje, la pedagogía, la sociología, la etnografía, los estudios culturales y las diversas perspectivas cognitivas. Desde este punto de vista, el marco referencial de este espacio debe sostenerse en la perspectiva socio cultural, apuntando a que los/las docentes en formación puedan desarrollar una mirada abarcativa en sus planes de trabajo o sus decisiones político pedagógicas; identificando las diversas relaciones epistémicas que subyacen en sus propuestas. La didáctica de la lengua extranjera debe ubicar los saberes disciplinares en ámbitos sociales donde circule el conocimiento en relación con lo escolar como así también con el contexto sociohistórico. Esto implica interpelar cada contenido, identificar nuevos modos de leer y de escribir; percibir los matices y las variedades que presenta el lenguaje en determinado evento comunicativo. Así, los aportes que desde la sociolingüística se hacen vendrán a ser un marco de referencia significativo al momento de diseñar sus clases.

Es preciso establecer, además, que la didáctica pone en tensión la relación entre lo académico y los aconteceres escolares, por lo tanto, supone realizar ajustes, adecuaciones, transposiciones en función de lograr lo que el docente se propone. Por ello, este espacio no debe estar escindido del área de la práctica, sino más bien que debe pensárselo en un estrecho diálogo con ella.

Supone además, pensar en la especificidad de la didáctica de la lengua inglesa y en términos de los saberes que ésta implica, tensionarlos en tanto saberes académicos que deben ser puestos en juego en la escena escolar. Ello supone un trabajo de deconstrucción, de transposición que permita a los y las estudiantes el acceso a los bienes culturales que son considerados socialmente válidos.

EJES / DESCRIPTORES

El inglés en la Educación Inicial y Primaria

Las finalidades de la LCE (Lengua-Cultura Extranjera) en la Educación Inicial y Primaria. El currículum de inglés. Valor instrumental y formativo de la LCE. El aprendizaje y la enseñanza de la LCE y sus aportes a la construcción de la identidad y el reconocimiento de la otredad. La planificación de la enseñanza del inglés en el Nivel Inicial y Primario. Sentido de la evaluación en la enseñanza del inglés en el nivel.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

La competencia comunicativa y el enfoque comunicativo

Competencia comunicativa intercultural. Dimensiones. Modelos de competencia comunicativa intercultural. El Enfoque Comunicativo (CLT). Teorías lingüísticas y de aprendizaje en las que se sustenta. Aspectos del diseño. Procedimientos.

Las macrohabilidades

Macro- y micro-habilidades. Habilidades comunicativas receptivas y productivas. Habilidades receptivas: procesamiento de la información. Técnicas para la enseñanza, desarrollo y evaluación de micro-habilidades. Selección, diseño y evaluación de materiales adecuados al nivel Inicial y Primario. Evaluación de las macro- y micro-habilidades. Habilidades productivas: técnicas para su enseñanza, desarrollo y evaluación de micro-habilidades. Selección, diseño y evaluación de materiales adecuados al nivel Inicial y Primario. Evaluación de las macro- y micro-habilidades. El uso de las TIC en la enseñanza de las habilidades. La integración de las macro-habilidades.

Los subsistemas lingüísticos

Enfoques y técnicas para la enseñanza y evaluación de gramática, léxico, fonología y ortografía. Selección y diseño de actividades. Evaluación de los subsistemas lingüísticos. El uso de las TIC en la enseñanza de los subsistemas lingüísticos.

El arte y lo lúdico en el aprendizaje del inglés

El uso de canciones, rimas, poesías, cuentos, entre otros. La dramatización. El rol del juego en el aprendizaje de la LCE. Selección y diseño de actividades adecuadas al nivel Inicial y Primario.

FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA II

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Este espacio curricular se apoya en el desarrollo y la apropiación de Fonética y Fonología Inglesa I (el manejo de la fonología articulatoria a nivel segmental), complementándolos con elementos del sistema prosódico-suprasegmental, ambos cruciales para el desarrollo de la competencia comunicativa y para la aproximación a la fonología del hablante nativo de la lengua extranjera. A su vez, considera la problemática de la inteligibilidad global a través del rango alofónico de fonemas para la comprensión internacional: el canon estándar, las variedades dialectales, estilo y registro, e implementa una variedad dialectal reconocida como estándar, y de los factores que afectan a los sonidos en diferentes contextos fonéticos, las formas débiles y fuertes, liaison (elisión, asimilación y compresión)

El espacio integra los contenidos globales tratados en el espacio inmediatamente anterior, y propende a aspectos más analíticos y puntuales como la acentuación de palabras simples, complejas y compuestas. Se sistematizan conceptos de fonética y fonología, y los actores que afectan a los sonidos en diferentes contextos fonéticos. Se profundizan los conceptos teóricos de fonemas y alófonos del acento inglés estándar elegido para la producción, con especial énfasis en las vocales, diptongos, semivocales y consonantes, las formas débiles y fuertes, la elisión, asimilación y compresión.

Se continúa con las funciones discursivas de la fonología con especial énfasis en las funciones interaccional y transaccional en distintas variedades discursivas.



PROPÓSITOS FORMATIVOS

Lograr una comprensión global del inglés a través de la identificación de los patrones rítmicos y de entonación del discurso oral inglés para la comunicación internacional en una variedad de textos, y tengan acceso a variedades internacionales identificadas como estándar en el concierto internacional;

Reflexionar sobre los procesos de adquisición y aprendizaje del componente fonológico global, compartan posibles estrategias de adquisición

Tener acceso a técnicas de implementación de la enseñanza de la entonación del discurso necesarias para la puesta en marcha de un enfoque global de comprensión y producción de la lengua extranjera.

EJES / DESCRIPTORES

Los órganos del habla. Los mecanismos del habla

Clasificación de los sonidos. Articulación de vocales y consonantes. Vocales puras y diptongos. Fonemas consonantes.

Fonemas y alófonos. Los fonemas del inglés y el español.

Cambios fonéticos: características generales. Estilos de pronunciación. Graduación, elipsis, asimilación, formas conectivas.

Acentuación. Prominencia. Ritmo. Acento de las palabras y de las oraciones.

Entonación. Su relación con el significado. Sistema de O`Connor. Otros sistemas.

Similitudes y diferencias entre discurso oral y discurso escrito

Variación paramétrica dialectal y estilística; inteligibilidad general del inglés como Lingua Franca. Variedad estándar.

Comprensión de habla nativa normal en situaciones cotidianas de interés general; desarrollo de procesos de inferencia, procesamiento en tiempo real.

CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

PRÁCTICA II

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Cinco (5)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Esta unidad curricular constituye parte del recorrido formativo por el campo de las prácticas docentes en tanto territorio de conocimiento, de indagación y de práctica. Se constituye en el eje articulador de sentidos entre los saberes que provienen del campo general y del campo específico, habilitando un tiempo y espacio para reflexionar y desarrollar experiencias de enseñanza con intensidad y complejidad creciente desde el primer año de formación.

Durante el trayecto formativo se pretende que los estudiantes construyan capacidades para y en la acción de la práctica de enseñanza en las escuelas y en otros espacios donde se despliegan propuestas educativas. Se promueve el desarrollo sistemático de una actitud investigativa incorporando las herramientas propias de la Etnografía Educativa que permitan analizar e interrogar el contexto de las prácticas de intervención, y avanzar en diseño y desarrollo de micro experiencias en diferentes niveles, modalidades y espacios sociales donde se desarrolla la propuesta. La puesta en marcha de experiencias de Prácticas requiere de avanzar en el establecimiento de vínculos y articulaciones sostenidas con las instituciones y escuelas asociadas a la formación de docentes que participarán activamente como coformadores. Este



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

supone para los docentes de los institutos de formación generar instancias de diálogo, de intercambio, de reflexión y establecimiento de acuerdos para el desarrollo de proyectos de trabajo que redunde en una mejora formativa de los futuros docentes.

Durante este segundo año se propone enfatizar el desarrollo de experiencias de enseñanza situadas en los espacios escolares. El abordaje del conocimiento de las instituciones escolares se constituirá en un eje central que permita desnaturalizar lo sabido sobre la escuela y al mismo tiempo comprender, participar de prácticas educativas. Estas experiencias que podrán pensarse como ayudantías de enseñanza, participación activa de los proyectos institucionales, diseño y desarrollo de experiencias de clases coordinadas con pares pedagógicos.

PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN

Conocer e interpretar las culturas escolares de instituciones pertenecientes a diferentes contextos, ámbitos y modalidades, particularizando el lugar de la lengua extranjera.

Promover la construcción de una mirada investigativa-situada sobre los sujetos, las prácticas y el contexto educativo escolar, que permita indagar sobre la vida cotidiana en la escuela y sobre la enseñanza de la lengua extranjera en ella.

Indagar sobre los proyectos institucionales y participar del diseño y desarrollo de experiencias educativas.

EJES / DESCRIPTORES

Las instituciones escolares. Procesos de Institucionalización: lo Instituido-Instituyente. Cultura escolar y realidades socioculturales. Historias institucionales. Escuela, vida cotidiana y las representaciones en los sujetos. Costumbres, mitos, ritos, rutinas, códigos, símbolos. Aportes de una lectura micro-política: Los actores institucionales. Relaciones de poder. Conflicto, lucha de intereses y negociación. El lugar del discurso en lengua extranjera en la escuela

La lengua extranjera en la Escuela: Escolarización de los saberes corporales, motrices y lúdicos. El oficio del profesor. Proyectos institucionales y prácticas docentes: particularidades según el nivel y modalidad de referencia. Planificación de proyectos de enseñanza; unidades didácticas y /o clases. Experiencias de diseño y desarrollo de proyectos específicos en distintos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Micro experiencias de prácticas docentes.

Herramientas de conocimiento. Historia documentada y vida cotidiana: Observaciones participantes, registros: diarios de campo. Entrevistas abiertas y focalizadas. Documentos pedagógicos.

TERCER AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**



MARCO ORIENTADOR

Las tecnologías de la información y la comunicación dan cuenta de procesos de cambio cultural y tecnológico que tienen incidencia sustantiva sobre la estructura y dinámica de las organizaciones sociales, en particular de las escuelas, la enseñanza y el aprendizaje. El escenario de la sociedad del conocimiento y la información se caracteriza por su articulación sobre los procesos de producción, circulación y distribución del conocimiento, así como por la dirección flexible de la innovación.

Su impacto alcanza la reconfiguración de los procesos de alfabetización e inclusión social.

En la formación inicial de los docentes es importante analizar y reflexionar sobre las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y en su relación con la educación. Si bien es cierto, que Internet no es sólo una herramienta, sino que a su vez modifica a quien lo usa, esas modificaciones pierden el sentido si se las abstrae de su contexto. No es la web en sí, la que instruye, ni el ciberespacio el que sostienen un sistema, sino las prácticas sociales que se construyen y constituyen alrededor de esas innovaciones tecnológicas las que aumentan las desigualdades²¹.

Este taller genera un espacio para la reflexión y el debate sobre las implicancias sociales, políticas, económicas y culturales que promueve la expansión y uso de las nuevas tecnologías. En este sentido, la formación en TIC implica desarrollar las capacidades necesarias que permitan utilizar adecuadamente las tecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios que implica analizar y comprender las características de los distintos lenguajes multimediáticos.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Favorecer la adquisición y desarrollo de competencias básicas que permitan la incorporación de las TIC en la enseñanza y en los procesos de aprendizajes.

Promover conocimientos vinculados al uso y aprovechamiento racional y ético de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación permitiendo la administración de la información. Promover alfabetizaciones en múltiples lenguajes portadores de mensajes mediante, la imagen, el texto y la palabra, entre otros.

Colaborar en la formación tecnológica a través del uso y aprovechamiento de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como recursos pedagógicos de enseñanza y como herramientas de aprendizaje en prácticas de formación docente y desarrollo profesional.

EJES / DESCRIPTORES

Vivir en la sociedad del conocimiento. Nuevos escenarios para la educación. Las Tic como rasgo de la cultura. Cambios tecnológicos e influjo de las nuevas tecnologías. Tecnicidad y alteridad en la sociedad del conocimiento. Alfabetizaciones múltiples y nuevos escenarios de comunicación. Relaciones entre tecnología, cultura y conocimiento en la sociedad actual. Comunicación de masas y sociedad interactiva Nuevas configuraciones de tiempo y espacio en la virtualidad.

Aprender en la sociedad del conocimiento La escuela frente al desafío de la alfabetización digital con sentido de inclusión social. Los aprendizajes en la sociedad del conocimiento. Posibilidades que ofrecen las TIC en los procesos de innovación educativa. Entornos colaborativos de aprendizaje. Recursos para el aprendizaje con nuevas tecnologías. La necesidad de alfabetización audiovisual y digital en la

²¹ Recomendaciones para la elaboración del diseño curricular.



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

incorporación de tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Reconfiguración de las prácticas de lectura y escritura. Reconfiguración del texto: Nexos, conexión, trayectos y trama. Textualidad múltiple. Informatización y brecha digital.

Enseñar en la sociedad del conocimiento. Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento Estrategias didácticas y metodológicas de las TIC en el aula. Diseño y desarrollo, selección y utilización, evaluación y gestión de los recursos tecnológicos aplicados a los entornos educativos. Dispositivos y herramientas: Imagen y sonido; fotografía, video, etc. Medios digitales: chat, blog, e-mail, etc. Software educativo.

Las TIC y las prácticas lingüísticas y semióticas. Enseñanzas y aprendizajes en escenarios virtuales. Interconexión y flexibilidad.

HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Formato Curricular: **MATERIA**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

La perspectiva histórica y política es de fundamental importancia para comprender las vinculaciones entre Sociedad, Estado y Educación. Es necesario ampliar la mirada considerando las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las demandas sociales y educativas, atendiendo a su impacto en las escuelas y la docencia.

Desde esta unidad curricular se propone un recorrido por la historia de la educación argentina poniendo en el centro del análisis el rol del Estado en la configuración del Sistema Educativo Argentino y en la sanción de leyes que regularon su funcionamiento. Asimismo, se reconoce al campo político como juego de tensiones entre diferentes posiciones que inciden en las relaciones entre los actores, el conocimiento y la organización misma de la escuela. Este reconocimiento, posibilitará comprender cómo el Sistema Educativo y los actores han acompañado o resistido las transformaciones de nuestro país.

Es importante brindar los andamiajes necesarios para entender que tanto las macro políticas, las normativas como las regulaciones, son construcciones sociohistóricas, vinculadas a paradigmas hegemónicos y a las relaciones de poder.

PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN

Conocer y contextualizar algunos de los procesos y debates fundamentales en la conformación y desarrollo del Sistema Educativo Argentino.

Conocer y analizar los aspectos centrales de las regulaciones del Sistema Educativo Nacional y Provincial.

EJES / DESCRIPTORES

La constitución del Sistema Educativo Argentino

La educación en la colonia y los orígenes del sistema educativo escolar. La consolidación de un proyecto nacional de educación en el marco del Estado Oligárquico Liberal. Sarmiento y la Educación Popular. Primer Congreso Pedagógico Nacional. La organización del Sistema Educativo Nacional: La ley 1420, la Ley Lainez y la Ley Avellaneda. Las corrientes del normalismo. Las disputas y acuerdos con la Iglesia y la configuración de un sistema privado de educación.

La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Críticas al Sistema Educativo Nacional. El surgimiento de propuestas alternativas. Movimientos reformistas. Los inicios del gremialismo docente. La Reforma Universitaria del 18. Saúl Taborda y Antonio Sobral: la reforma educativa en Córdoba.

La relación educación y trabajo. Las escuelas técnicas y la universidad obrera.

Desarrollismo y educación. La disputa entre la educación laica y libre.

El estatuto del docente. La formación de maestros en el Nivel Superior.

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

La educación en la democracia y los cambios en las regulaciones

Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1984. Ley Provincial de Educación 8113. Las reformas educativas en los años 90: Reconfiguración del Sistema Educativo Nacional. Ley de transferencia. Ley Federal de Educación. El papel de los Organismos internacionales.

Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación 26206. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. Modalidades de la educación. La Educación Secundaria: extensión de la obligatoriedad. La ley de Educación Técnico Profesional.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA III

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Este espacio curricular continua los estudios de Fonética y Fonología Inglesa II, y recupera la problemática de los conceptos de fonética y fonología en términos de las diferencias entre el inglés y el español para utilizarlos en lo que respecta a entonación. De esta manera el espacio se enriquece, en la medida de lo posible por las articulaciones con los espacios previos.

En este espacio se propende a una profundización de la relación entre acento tónico y foco, y se analizan los patrones de entonación típicos, tanto para la comprensión como para la producción. Se apunta a la identificación, clasificación, comparación, sistematización y producción de los significados discursivos y actitudinales de la entonación.

Se incorpora también una metodología de la enseñanza de la fonología de la lengua inglesa y se considera la selección y el diseño de materiales de clase. A tal fin, articula con los espacios del Trayecto de Formación de Competencias para el Ejercicio del Rol Docente.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Lograr una comprensión efectiva del inglés a través de la identificación de los usos específicos del discurso oral en inglés para la comunicación internacional en una variedad de textos, y tengan acceso a variedades internacionales identificadas como estándar en el concierto internacional, y comiencen a tener acceso a discursos por parte de extranjeros en inglés.

Desarrollar aspectos puntuales de la pronunciación y entonación de diversos textos



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

orales profesionales de la lengua inglesa, apuntando a la identificación, clasificación, comparación, sistematización y producción de los significados discursivos y actitudinales de la entonación;

Reflexionar sobre los procesos de adquisición y aprendizaje del componente fonológico global, profundicen posibles estrategias de adquisición y analicen técnicas de enseñanza y reflexión sobre la fonología inglesa;

Estar en condiciones de detectar los propios errores y los de los alumnos, y de elaborar técnicas de enseñanza y remediales así como materiales adecuados para acompañar la práctica docente.

EJES / DESCRIPTORES

La entonación. Funciones de la entonación: acentual, gramatical, actitudinal, y discursiva

La entonación como sistema: tonalidad, tonicidad y tono.

Unidades tonales. Prominencia e información. Prominencia y las sílabas tónicas. Presentación de los tonos básicos. fall, rise, fall-rise, rise-fall, level.

El significado de los tonos: diferentes enfoques.

Sistema de entonación según Brazil. Tone-unit structure. Prominence. Key and termination. Proclaiming and referring tones. Dominance and control.

La enseñanza y aprendizaje de la pronunciación. Problemas del hispano-hablante. Entonación segmental y suprasegmental.

Enseñanza y adquisición de las habilidades de pronunciación. Importancia de la pronunciación en el lenguaje áulico.

Desarrollo de la escucha significativa como habilidad lingüística.

LITERATURA INGLESA I

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

En este espacio curricular se tratan las perspectivas de las literaturas de los pueblos de habla inglesa y las manifestaciones relevantes a través de autores canónicos y no canónicos, el análisis comparativo de las diferentes producciones literarias, a lo largo de distintos períodos históricos. Las visiones históricas y culturales que subyacen a cada obra, sus características, los diferentes enfoques teórico-críticos y los géneros literarios.

Se busca desarrollar el goce estético al tiempo que, a través de la exposición a textos completos y afectivamente interesantes, se acrecienten las posibilidades y variedad de input que redundará en un desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa a través de textos ficcionales, la puesta en marcha del abordaje crítico de la lectura de textos literarios tanto en su dimensión textual como cultural.

Se impulsa la generación de espacios de reflexión y conceptualización sobre las prácticas como lectores y escritores. La selección de materiales literarios de acuerdo con los intereses y nivel en la lengua extranjera en proceso de los alumnos de los futuros docentes y el desarrollo de actividades de clase que sirvan para la implementación efectiva de los textos literarios seleccionados.



PROPÓSITOS FORMATIVOS

Analizar un corpus literario lo suficientemente amplio que haya desarrollado las habilidades crítico-interpretativas como para estar en condiciones de elegir según las necesidades lingüístico-comunicativas, afectivas y sociales de los futuros alumnos a su cargo;

Gestionar formas de comprender y analizar una variedad de textos literarios de manera de poder abordar una experiencia literaria – y artística – provechosa; puedan abordar la lectura expresiva y la narración oral como estrategias de presentación de textos literarios;

Ensayar actividades y estrategias de aprovechamiento de textos literarios adecuados para diferentes niveles de la educación formal

EJES / DESCRIPTORES

Literatura y género. Función del género. Diferencias en el tratamiento del género en los ámbitos hispano y anglosajón. La comunicación social de la literatura. Criterios de selección de textos. Narración y dramatización. Género y política. Formas narrativas (novel, story tale). Teatro. Script. Poesía (épica, narrativa, dramática, lírica). Ensayo. Crítica y teoría. Literatura para jóvenes y niños. Jóvenes, literatura e identidad.

LITERATURA INGLESA I

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Este espacio está dedicado a la enseñanza teórico-práctica de las estructuras del inglés. Como continuación de Gramática I, aborda el estudio de las construcciones más complejas del idioma. Al mismo tiempo, inicia al estudiante en el paradigma de la gramática generativa chomskiana. Un centro de interés de los análisis dentro de esta perspectiva lo constituyen los mecanismos de formación de diversas configuraciones sintagmáticas a partir de un enfoque desde el léxico, poniendo en relación intuición del hablante/ explicación de la teoría. Asimismo, el espacio promueve la problematización de algunas temáticas clásicas de la disciplina, buscando la comparación reflexiva de los tratamientos que hacen los modelos gramaticales aprendidos. En tales sentidos, se apunta al cumplimiento de objetivos fundamentales de la enseñanza de la gramática de una lengua: propiciar la reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje y de los mecanismos de la lengua, y fomentar el estudio crítico de las problemáticas lingüísticas -según corresponde a la enseñanza superior. En esta última finalidad subyace la concepción de que el conocimiento gramatical es un valor cultural y un instrumento idóneo en el desarrollo intelectual.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Ampliar y profundizar los conocimientos de la gramática del inglés.

Afianzar la comprensión de las características peculiares del inglés por contraste con otras lenguas, en el marco de una teoría universalista.

Complementar la formación en morfosintaxis mediante la consideración del papel del léxico en la configuración de ciertas estructuras.



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

Reflexionar sobre teorías y procedimientos de análisis que permitan la selección fundamentada del modelo de descripción/explicación que mejor se adecue a las temáticas en estudio.

Transferir los conocimientos sobre las estructuras de la lengua a las actividades de comprensión y producción textual.

EJES / DESCRIPTORES

La Oración Compleja. Las oraciones según su estructura sintáctica. La coordinación: tipos, conectores de coordinación La elipsis en la coordinación. Conectores. La Oración Compuesta o Incluyente. Propositiones incluidas. Conectores de subordinación. Propositiones adjetivas: funciones, articulación y clasificación semántica. Propositiones sustantivas: funciones y articulación. Propositiones adverbiales: funciones y articulación. Normativa: correlaciones temporales en propositiones sustantivas, adjetivas y adverbiales. Modificadores de modalidad. Formas sintácticas de relieve. Introducción al punto de vista generativo Principios generales de la gramática generativa chomskiana. Funciones sintácticas básicas y adjuntos. Las categorías gramaticales léxicas y funcionales.

DIDÁCTICA DEL INGLÉS II

Formato Curricular: **MATERIA**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

El campo de la Didáctica de la Lengua supone pensar el rol de los futuros profesores en tanto trabajadores intelectuales, por lo que, debe ofrecer espacios que tiendan a reflexionar en el conocimiento y el diseño de prácticas de enseñanza pedagógica. No en términos de prescripciones, sino más bien, como un espacio que proponga el análisis sobre estrategias para abordar los contenidos didácticos disciplinares; un espacio donde se interpele acerca de: cómo enseñar una lengua extranjera, si es posible enseñar y en tal caso, cuáles serían las decisiones más oportunas para lograr que los y las/los docentes en formación se apropien de los saberes.

Resulta indispensable reflexionar acerca de la "profesionalidad" y el protagonismo del docente como sujeto social que produce conocimientos. También es importante reconocer las diversas áreas disciplinares que aportan al campo de la didáctica; esta trama está conformada por la teoría literaria, las ciencias del lenguaje, la pedagogía, la sociología, la etnografía, los estudios culturales y las diversas perspectivas cognitivas. Desde este punto de vista, el marco referencial de este espacio debe sostenerse en la perspectiva socio cultural, apuntando a que los/las docentes en formación puedan desarrollar una mirada abarcativa en sus planes de trabajo o sus decisiones político pedagógicas; identificando las diversas relaciones epistémicas que subyacen en sus propuestas. La didáctica de la lengua extranjera debe ubicar los saberes disciplinares en ámbitos sociales donde circule el conocimiento en relación con lo escolar como así también con el contexto sociohistórico. Esto implica interpelar cada contenido, identificar nuevos modos de leer y de escribir; percibir los matices y las variedades que presenta el lenguaje en determinado evento comunicativo. Así, los aportes que desde la sociolingüística se hacen vendrán a ser un marco de referencia significativo al momento de diseñar sus clases.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Es preciso establecer, además, que la didáctica pone en tensión la relación entre lo académico y los acontecimientos escolares, por lo tanto, supone realizar ajustes, adecuaciones, transposiciones en función de lograr lo que el docente se propone. Por ello, este espacio no debe estar escindido del área de la práctica, sino más bien que debe pensárselo en un estrecho diálogo con ella.

Supone además, pensar en la especificidad de la didáctica de la lengua inglesa y en términos de los saberes que ésta implica, tensionarlos en tanto saberes académicos que deben ser puestos en juego en la escena escolar. Ello supone un trabajo de deconstrucción, de transposición que permita a los y las estudiantes el acceso a los bienes culturales que son considerados socialmente válidos.

EJES / DESCRIPTORES

El inglés en la Educación Secundaria y en la Educación de Adultos

El currículum de inglés en el Ciclo Básico y Orientado y en la Educación de Adultos. Las finalidades de la LCE en la Educación Secundaria y en la Educación de Adultos. Valor instrumental y formativo de la LCE. El aprendizaje y la enseñanza de la LCE y sus aportes a la construcción de la identidad, al reconocimiento de la otredad, al desarrollo de la interculturalidad y al ejercicio de la ciudadanía. Sentido de la evaluación en la enseñanza del Inglés. Diferentes modelos de inclusión de las TIC: aula digital móvil, modelo uno a uno, entre otros.

Enfoques comunicativos

El Enfoque Léxico. El Enfoque Basado en Tareas (TBL). Adquisición Integrada de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL). Innovaciones metodológicas: el entrenamiento en estrategias, el aprendizaje cooperativo y las inteligencias múltiples.

La competencia comunicativa intercultural

Las macrohabilidades: habilidades receptivas y productivas. Microhabilidades. Modelos para la enseñanza apropiados al nivel. Técnicas para su desarrollo y evaluación. Selección, diseño y evaluación de materiales adecuados a la enseñanza a jóvenes y adultos. Evaluación de las macro- y microhabilidades.

La competencia intercultural. El uso de distintas expresiones culturales, tales como textos de diferentes géneros, expresiones de tipo artístico como las artes visuales, las artes combinadas, producciones musicales y literarias; como espacios de diálogo entre culturas. El uso de las TIC en la enseñanza de las habilidades.

Los subsistemas lingüísticos

Selección y diseño de actividades enseñanza y evaluación de gramática, léxico, fonología y ortografía para la enseñanza a jóvenes y adultos. La reflexión lingüística. El aprendizaje por descubrimiento (discovery learning). La atención consciente a la forma (noticing). El uso de las TIC en la enseñanza de los subsistemas lingüísticos.

Inglés para fines específicos

Características de los cursos de inglés para fines específicos. Análisis de necesidades específicas. Diseño de cursos. Características lingüísticas de los tipos de textos utilizados. Selección, diseño y adaptación de materiales. El uso de las TIC en la enseñanza del inglés para fines específicos.

PRACTICAS DISCURSIVAS EN INGLES III

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**



MARCO ORIENTADOR

Los espacios de Prácticas Discursivas abordan la enseñanza del inglés como lengua-cultura extranjera a partir de un nivel determinado de formación (según sean I, II, III)

Incluye el desarrollo gradual de las prácticas lingüísticas (macrohabilidades), la construcción de significados situados y contextualizados, la reflexión crítica sobre el lenguaje, la enseñanza, el aprendizaje, etc.

Es una propuesta académica sistemática que pretende, partiendo de la revalorización de los saberes y del abordaje de las problemáticas que atraviesan a diario las escuelas, acercar a los estudiantes los avances disciplinares referidos a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural y plurilingüe.

La propuesta se compone de tres espacios que apuntan a problematizar y analizar críticamente las prácticas discursivas desde el abordaje sucesivo pero articulado de los aportes de la lingüística, la pedagogía crítica, el análisis del discurso, los estudios culturales, el aprendizaje de lenguas extranjeras y su didáctica específica.

En este espacio curricular se busca continuar con el desarrollo lingüístico y comunicativo del inglés necesario para la actividad docente profesional, el monitoreo autónomo y efectivo a través de estrategias de reflexión sobre los hechos del lenguaje que respondan al estilo cognitivo y de aprendizaje personal de cada alumno futuro docente. Esta reflexión permite la sistematización de la lengua extranjera y una nueva mirada de la misma como objeto de aprendizaje y adquisición de otros sujetos. Esto se logra por medio de la exposición, análisis y manejo creativo y autónomo de textos relacionados con las áreas profesionales y académicas pertinentes, de acuerdo con un nivel de desarrollo lingüístico/comunicativo avanzado.

Este espacio se focaliza primordialmente en el discurso expositivo y argumentativo a través de diferentes tipos de ensayos y su uso profesional y académico. Por otra parte, se complementa el desarrollo lingüístico/comunicativo a través del inglés coloquial, en sus modos oral y escrito, y se presta especial atención a las áreas lexicales elegidas, a las expresiones idiomáticas de uso cotidiano y a la organización de la información característica de cada tipo textual. Esto se logra a través de materiales auténticos extraídos del cine, la televisión, la radio e Internet.

PROPÓSITOS FORMATIVOS:

Uso adecuado de los discursos expositivos y argumentativos

Reconocimiento e incorporación de los requerimientos pragmáticos y lingüísticos en el discurso de aula a través de presentaciones, instrucciones, técnicas de intervención docente y adaptaciones de la lengua al nivel de los estudiantes;

Desarrollo de los requerimientos del inglés coloquial, en sus modos oral y escrito.

EJES / DESCRIPTORES

Los modos de hablar, leer y escribir en contextos educativos y académicos. La interacción en el aula. La lectura, la escritura y la oralidad en los distintos niveles de la educación

La narración y argumentación en contextos educativos

El discurso y el poder en contextos educativos

Análisis de prácticas discursivas (orales y escritas) en distintas esferas sociales, con foco en interacciones asimétricas en contextos institucionales

Los géneros discursivos como megaherramienta para el desarrollo de las prácticas de lectura, escritura, escucha y habla en la enseñanza de inglés como lengua extranjera



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Escritura: Textos formales e informales necesarios en tareas no rutinarias complejas en los contextos de trabajo, negocios, académico y social. Textos complejos y originales para informar, recomendar, criticar, evaluar ideas e información. Presentar y debatir puntos de vista complejos, o persuadir al lector. Síntesis de información extensa y compleja de distintas fuentes en un texto único y coherente.

Escritura de textos técnicos, comerciales, promocionales, propagandas e instrucciones. Reportes formales. Ensayos expositivos o argumentativos, y reportes acerca de un tema de investigación previa. Respeto de la normativa gramatical. Vocabulario. Organización general. Flexibilidad en tono y estilo.

Lectura: Lectura de textos auténticos y variados: artículos del diario, cuentos cortos, novelas populares, manuales, libros de texto, cartas comerciales, documentos, cuadros, tablas y monografías. Reconocimiento de los marcadores de cohesión en oraciones y párrafos. Propósito del escritor y la función del texto. Comprensión e interpretación de textos. Parafraseo. Resumen y síntesis como operaciones discursivas.

Escucha: La lengua oral y sus complejidades. Reconocer, interpretar información detallada, ideas y opiniones necesarias para realizar tareas complejas (laborales, académicas, personales. Sostener conversaciones formales e informales sobre temas desconocidos, con hablantes que utilicen diferentes acentos. Inferencia. Reponer información no dada. Evaluación crítica de variados aspectos del discurso oral.

Habla: Intercambio de información relevante sobre temas laborales, personales y académicos, en el contexto de un uso complejo del lenguaje. Participación en intercambios formales (reuniones, entrevistas, seminarios) acerca de temas complejos, abstractos, conceptuales y detallados. Discusión sobre puntos de vista y sostenerlo. Resolución de problemas, toma de decisiones, consejos, persuasión, instrucciones. Cuidar los vicios de pronunciación y errores habituales. Uso del discurso utilizando la forma gramatical, flexibilidad en la estructura, organización y estilo adecuados y correctos.

ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL II

Formato Curricular: **SEMINARIO**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Este espacio será definido de acuerdo a las necesidades institucionales

CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL III

Formato Curricular: **Ateneo**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Este espacio será definido de acuerdo a las necesidades institucionales



PRÁCTICA DOCENTE III Y RESIDENCIA I

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cinco (5)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Esta unidad curricular forma parte del recorrido por el campo de las prácticas docentes en tanto territorio de conocimiento, de indagación y de acción. Se trata de un eje articulador de sentidos entre los saberes que provienen del campo general y del campo específico, habilitando un tiempo y espacio para reflexionar y desarrollar experiencias de enseñanza con intensidad y complejidad creciente desde el primer año de formación. Durante el trayecto formativo se pretende que los estudiantes construyan capacidades para y en la acción de la práctica de enseñanza en las escuelas y en otros espacios donde se desarrollan las propuestas educativas. Se promueve el desarrollo sistemático de una actitud investigativa incorporando las herramientas propias de la Etnografía Educativa que permita analizar e interrogar el contexto de las prácticas de intervención y avanzar en el diseño y desarrollo de micro experiencias de enseñanza en diferentes niveles, modalidades y espacios sociales donde se desarrolla la propuesta.

La experiencia de Práctica requiere avanzar en el establecimiento de vínculos y articulaciones sostenidas con las instituciones y escuelas asociadas a la formación de docentes que participarán activamente como coformadores. Esto supone para los docentes de los institutos de formación generar instancias de diálogo, de intercambio, de reflexión y establecimiento de acuerdos para el desarrollo de proyectos de trabajo que redunde en la formación de un equipo de práctica que colabore en una mejora formativa de los futuros docentes.

En el tercer año los estudiantes participarán de la práctica como experiencia de práctica situada, con una intensidad y sistematicidad que se acerca a experiencia de trabajo del docente y que habilita un proceso sistemático de enseñanza en la Educación Inicial y Primaria. Esto supone participar de distintos momentos formativos; el ingreso a las instituciones, el conocimiento de la propuesta educativa de la escuela, el acercamiento al grupo clase, para avanzar luego en el diseño y puesta en marcha de una propuesta de enseñanza sosteniendo instancia de reflexión y reconstrucción crítica de la experiencia. Se trata de un proceso formativo asistido, apoyado y supervisado por los docentes práctica y los docentes orientadores de las escuelas, con quienes compartirá instancias de reflexión, análisis y rediseño de propuestas alternativas de enseñanza.

PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN

Participar de las prácticas como instancia formativa que permite participar del desarrollo de prácticas docente en la complejidad que implica los momentos de planificación, de desarrollo, evaluación y reconstrucción reflexiva permanente.

Asumir una posición de reflexión permanente que le permita tomar decisiones fundadas y participar del proceso de reconstrucción de lo actuado con una actitud de investigativa que impulse la búsqueda de alternativas de actuación.

Promover la mirada investigativa-situada sobre los sujetos, las prácticas y el contexto educativo formal de nivel inicial y primario.

EJES / DESCRIPTORES



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

La docencia y el ser docente de LE: Condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente. Implicancia ético- política de las prácticas docentes. Vínculo entre contexto de actuación, rol y función asignada al docente de LE: tensiones, demandas, resoluciones. Legislación. Deberes y derechos como trabajador.

La LE en la escuela: En la Educación inicial y primaria. Reconocimiento de las particularidades de la LE en la escuela y Jardines asociados.

La organización de los grupos La clase mixta. La clase Inglés: materiales, espacios, tiempos La seguridad en la clase. Diseño, organización y desarrollo de procesos de enseñanza: unidades de enseñanza, proyectos de enseñanza.

Herramientas de indagación: Investigación-intervención. Interpretación. Registro de la cotidianeidad de la clase. Construcción-deconstrucción-reconstrucción. Documentación. Texto de reconstrucción crítica de la experiencia.

CUARTO AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y PROBLEMÁTICA DE GÉNERO

Formato Curricular: **Seminario**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimstral**

MARCO ORIENTADOR

La Educación Sexual Integral incluye a toda educación referida al ejercicio de los derechos de los sujetos de la educación en una propuesta que articule aspectos epistemológicos, biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, religiosos, jurídicos y pedagógicos, acerca de la sexualidad humana.

Pensar en una Educación Sexual Integral, interdisciplinaria, es continuar con la tarea de superar el reduccionismo biológico y ubicarla como un eslabón relacional dentro de las diferentes culturas y los relativismos culturales a los que adscribe. Es poner a dialogar la educación de la sexualidad con otros saberes, provenientes de la antropología, de las historiografías, de la biología, de la sexología, de las ciencias de la salud, de la ética, de la sociología, de la política, buscando comprender cuáles son las formas y las modalidades de relación que los sujetos son capaces de establecer ya sea consigo mismo y con los otros, por las que cada uno se constituye y se reconoce como sujeto.

La transformaciones socioculturales y económicas de los últimos tiempos han puesto en tensión el tema de la familia monoparental, las cuestiones de género, la libre y responsable determinación sexual y la salud reproductiva. El matrimonio igualitario es uno de los íconos que dan muestras de estas transformaciones contemporáneas, razón por la cual se ha vuelto no tan solo necesaria sino exigible una visión plural e informada al respecto de la Educación Sexual Integral y una necesidad impostergable el abordaje de la misma en los currículos escolares de los distintos niveles y modalidades, lógica que no se omite en esta propuesta, sino que por lo contrario, se fortalece al tratarse de la formación docente.

La información sexual, necesaria y urgente no cambia las relaciones entre los seres humanos por lo que resulta fundamental revisar los enfoques que se sostienen más o menos conscientemente, cómo se enseñan, qué modelos pedagógico-didácticos se



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

aplican; y fundamentalmente las formas de relacionarse entre las personas, de igual y diferente sexo; en la búsqueda de relaciones más igualitarias, placenteras y satisfactorias.

Los contextos normativos como las leyes Nacionales: Nº 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Nº 25673 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral y Procreación Responsable; Nº 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación; Nº 26150, de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral; ley Nº 26.206 que fija como responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación el desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formulación de una sexualidad responsable.

Teniendo en cuenta lo expresado, la formación docente es el espacio de trabajo privilegiado en los derechos humanos siendo la Educación Sexual Integral un derecho de todo educando y la garantía que las políticas educativas a través del sistema formador encuentre algunas respuestas a esta demanda en todos los niveles de enseñanza. Hoy se espera que cada docente pueda transmitir saberes sobre sexualidad. Consideramos que es durante la formación inicial donde se hace necesaria la resignificación de los conocimientos acerca de la sexualidad y la genitalidad, de las conductas y prácticas sexuales, de las reglas y normas que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas y médicas, de las subjetividades producidas desde este campo, y, de ese modo, estar en condiciones de analizar los contextos a los que se ha asociado históricamente la sexualidad y las prácticas discursivas que se fueron construyendo.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Promover la reflexión y la problematización de los saberes y representaciones sobre la sexualidad, los estereotipos de género y el sexismo presente en la cultura hegemónica, producida y reproducida desde distintos discursos y dispositivos.

Desplegar el reduccionismo culturalmente instalado entre sexualidad y genitalidad, complejizando lo que se ha entendido acerca la educación sexual sólo como educación para la reproducción y para la prevención.

Reconocer los aspectos fundamentales de la subjetividad que constituyen la base de las relaciones afectivas y sexuales.

Favorecer el abordaje de temáticas que hacen a la Educación Sexual Integral desde las perspectivas de los derechos humanos y de género en pos de colaborar en la construcción de ciudadanías sexuales plenas.

EJES / DESCRIPTORES

Los enfoques de la Educación Sexual

Enfoque Higiénico sanitario. Enfoque Hedonista. Enfoque Antropológico – cultural. Enfoque pluridimensional. Sexualidad como construcción sociohistórica y cultural. Perspectivas teóricas sobre la sexualidad. Cuerpos sexuados. Control y disciplinamiento. Derechos sexuales y derechos reproductivos como derechos humanos y ejercicio de la ciudadanía. Las identidades de géneros y transgéneros: construcción cultural, económica, social y política.

La sexualidad como concepto complejo. Enfoque multidisciplinar

Sus múltiples dimensiones: biológica, psicológica, social, jurídica, ético-política y espiritual. Sexualidad y persona. La multidimensionalidad: su injerencia en la construcción de la subjetividad. La sexualidad como construcción histórica y social. Su complejidad a partir de nuevas perspectivas centradas en el respeto por la diversidad, la concepción de salud integral y el paradigma de los derechos humanos. La identidad



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

sexual y la identidad de género. Familia, sexualidad e intimidad. Fecundidad y concepción. Control de la natalidad: regulaciones naturales y artificiales.

Valores sexuales.

La educación afectivo-sexual en los valores. El amor en la sexualidad. Persona y valores. La vida, la libertad, la responsabilidad, el compromiso, el sentido ético, la sensibilidad y los sentidos existenciales. Realización y planificación de la pareja humana.

Problemáticas de la sexualidad

Inicio temprano a la vida sexual activa. Desinformación. Embarazos no deseados. Embarazo adolescente. Contagio de enfermedades de transmisión sexual. Variantes sexuales antinaturales. La pornografía. La prostitución. Influencia del alcohol y sustancias adictivas. Violaciones. Abusos y acosos sexuales. La intervención preventiva.

El rol docente y de la escuela en la Educación Sexual Integral

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimestral**

MARCO ORIENTADOR

Esta unidad curricular aporta al proceso de construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para el abordaje, análisis y comprensión de lo social.

Se parte de reconocer el aporte teórico de diferentes corrientes sociológicas o autores, pero se observa necesario y se sugiere decidir algunos recortes que permitan comenzar por los aportes contemporáneos cuya cercanía cultural en el uso del lenguaje a la cultura de los estudiantes, facilitando el abordaje de temáticas y problemáticas contemporánea. El desarrollo de esta unidad curricular buscará contribuir con la formación de la mirada del futuro profesor a través de la apropiación de un lenguaje, es decir, de un conjunto de categorías de percepción que vaya más allá del sentido común o del conocimiento que de la experiencia y el trato directo con "el mundo de la educación" se obtiene. Ciertos hallazgos de la sociología podrían favorecer que ciertas relaciones que permanecen ocultas en las apariencias de las cosas, puedan ser vistas y por lo tanto apreciadas y tenidas en cuenta cuando se actúa y se toman decisiones²².

Esta unidad curricular pretende aportar elementos que ayuden al conocimiento de la comprensión social y cultural que recorre los saberes abriendo nuevas miradas al interior del Campo de la LENGUA, que sean significativos para repensar a la LE como disciplina situada desde una perspectiva sociocultural, donde la enseñanza centra la mirada en los sujetos y sus prácticas y reconoce las múltiples significaciones y saberes que las recorren en los diferentes contextos en que se desarrollan.

PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN

Reconocer los principales aportes conceptuales y herramientas de análisis sociológico que permiten una aproximación al conocimiento de la complejidad social.

Construir herramientas teóricas que posibiliten la interpretación de fenómenos y procesos sociales contemporáneos.

²² Sociología de la Educación. Aportes para el desarrollo curricular. INFD. 2010.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Disponer de marcos conceptuales que permitan comprender los variados escenarios de actuación de los profesores de Inglés y las particularidades y requerimientos que asumen las prácticas discursivas, pragmáticas, gramaticales y otras en los distintos sectores sociales y sus ámbitos de referencia.

EJES / DESCRIPTORES

La Sociología: temas de análisis La acción social y sus componentes: condiciones objetivas y agente social. Un acercamiento al papel de la comprensión y la explicación en la teoría sociológica.

Debates actuales de la Sociología: consenso y conflicto, estructura y cambio, lo micro y lo macro, objetivismo y subjetivismo, poder, hegemonía.

Sociedad y Educación.

Dimensiones relevantes de la vida social: la economía, la política, la estructura social.

Procesos constitutivos de la estructura social y aspectos condicionantes de las prácticas sociales. Análisis de las relaciones de interdependencia entre lo que sucede en el sistema educativo y sus productos. Sociedad-educación. Las Prácticas y los Espacios sociales como territorios formadores de sujetos, y productores de sentidos y saberes. Las prácticas sociales. Habitus. Aproximaciones al campo de la LE

ANTROPOLOGÍA CULTURAL

Formato Curricular: **Seminario**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimestral**

MARCO ORIENTADOR

Este espacio curricular tiene por finalidad presentar una concepción multidimensional de las realidades sociales, reconociendo y dando cuenta de las interrelaciones entre las dimensiones culturales, sociales, económicas, políticas y ecológicas, a través del contacto con teorías, métodos y técnicas propios de la antropología social y cultural, los que permitan al futuro docente distanciarse de posiciones etnocéntricas para adoptar una visión holística, comparativa y reflexiva en el estudio de la realidad social.

PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN

Brindar aportes teóricos para comprender los fenómenos culturales de la sociedad y explicar la conducta humana desde el punto de vista cultural.

Deconstruir visiones etnocentristas y etnicistas que contraponen individuo y grupo, estructura y sujeto, cultura y persona, lo individual y lo compartido, lo público y lo privado.

Promover análisis referidos a diferentes grupos humanos en su dimensión biológica y cultural y a las relaciones socioculturales involucradas en su accionar en su diversidad espacio-temporal.

EJES / DESCRIPTORES

Discusiones en torno al concepto de cultura

El concepto de cultura como categoría explicativa de la diversidad humana. Versión iluminista de la cultura frente a la versión antropológica. Críticas a la concepción de culturas "inferiores y superiores". Antropología como ciencia de la alteridad cultural.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Cultura y culturas. Concepciones clásicas de género, etnia, clase y nación. La superación del etnocentrismo. Particularismo- universalismo. La mirada intercultural.

Identidad social y cultural

Procesos de socialización. La identidad como construcción social e histórica.

Diferentes formas de identidad. El sujeto como portador de múltiples identidades. La interacción naturaleza / cultura. Exclusión social y diferencias culturales.

Diversidad, sociedad y escuela

Diferentes formas de discriminación: racismo, sexismo, religión, xenofobia hacia el inmigrante etc. Prácticas de adultos jóvenes y adolescentes en contextos sociales e institucionales. Los hijos de migrantes en la escuela. Etnocentrismo. Nuevas formas de racismo. La globalización y la reactualización de la diversidad socio-cultural en las sociedades contemporáneas. Diversidad y desigualdad social. Discriminación y exclusión en la escuela. La relación nosotros/otros. Procesos de selección, legitimación, negación y apropiación de saberes en la escuela. La escuela intercultural.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimstral**

MARCO ORIENTADOR

Ante los cambios acelerados de conocimiento y la diversidad de paradigmas, este siglo XXI requiere de profesionales competentes que den respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica como es la educativa y que posean idoneidad técnico-profesional para investigar científicamente esa realidad y transformarla.

El propósito central de esta unidad curricular es que los estudiantes se comprometan con la producción de conocimiento y puedan transitar el camino de construcción de un proceso investigativo, apropiándose de herramientas teóricas y metodológicas para formular e implementar el proyecto de investigación que permitan cuestionar evidencias, recuperar y problematizar realidades educativas situadas. Asimismo, posibilitar espacios para discutir conceptual y operativamente las condicionantes y las formas de generar conocimiento en virtud de que los docentes, como profesionales e intelectuales deben asumirse como pensadores y constructores de conocimiento, es decir como sostiene Paulo Freire, realizar " la tarea permanente de estructurar la realidad, de preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente, tarea ineludible para todo trabajador social."

Por ende, el eje de la propuesta está en promover la investigación no sólo como una actividad exclusiva de "los investigadores" dentro de la academia, sino como una actitud y un quehacer fundamental que atraviesa la práctica profesional cotidiana del docente. Por ello en este espacio se sugiere acompañar a los estudiantes para que vivencien el proceso de investigación recortando un objeto de estudio que surja de los trabajos en campo o de la trayectoria educativa del Campo de la Práctica Profesional Docente, pero que permitan diferenciar los procesos de reflexión sobre la práctica docente de los procesos de construcción de nuevos conocimientos sobre dicha práctica desde una lógica cualitativa, un determinado paradigma, categorías analíticas y marcos conceptuales.

PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Generar y sistematizar conocimientos que permitan al futuro docente percibirse como constructor de conocimiento.

Vivenciar el proceso de diseño, ejecución y comunicación de una investigación sobre problemáticas del campo socioeducativo.

EJES / DESCRIPTORES

Investigación y docencia

El docente como transmisor y constructor de conocimientos. La investigación como función del docente. Investigación e innovación pedagógica.

Tipos de investigación. Tipos de investigación según los objetivos perseguidos. Estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. El diseño de investigación: componentes, tipos. Dimensiones e indicadores. Análisis de datos. La investigación didáctica y la investigación-acción: caracteres y objetivos

El proceso de investigación. Sus momentos: lógico o proyectivo, técnico-metodológico, teórico o de síntesis y de comunicación. Lógicas y paradigmas que enmarcan los diseños de investigación. Las tres dimensiones del proceso: epistemológica, metodológica y técnica. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos, recopilación de antecedentes y elección de la metodología Muestreo. Selección y operacionalización de variables. Las estrategias de recolección y análisis de datos. Triangulación de datos. Método comparativo constante. Interpretaciones estadísticas.

Comunicar la investigación

El informe de investigación: El texto interpretativo y los procesos de escritura. Pautas formales y normas APPA. La investigación como base de ponencias y artículos.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

LINGÜÍSTICA

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Este espacio propone el estudio de la lingüística como ciencia del lenguaje. A través de la selección temática propuesta, se abordan variados aspectos sobre la naturaleza del lenguaje humano de acuerdo a las perspectivas ofrecidas por las principales escuelas y paradigmas que describen e intentan explicar el funcionamiento de sus componentes como sistema. Además, se analizan dos dimensiones fundamentales -sincrónica y diacrónica- en las lenguas, que configuran dos perspectivas diferenciales para su estudio.

La propuesta incluye una aproximación a la adquisición de una lengua extranjera considerando los aportes de algunas investigaciones y teorías lingüísticas relevantes.

Los futuros docentes de inglés no sólo deben interiorizarse acerca de los aspectos constitutivos de una lengua extranjera sino posibilitar que esta reflexión se configure como una preocupación didáctica central con sus propios alumnos en el contexto profesional. Es de fundamental importancia desarrollar bases sólidas acerca de lo que se entiende por lengua como sistema de signos interrelacionados entre sí y lengua como sistema de comunicación - es decir, de práctica comunicacional - entre los seres humanos, de tal manera que puedan contextualizar estas nociones en distintas



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

situaciones de enseñanza-aprendizaje de la LCE en los Niveles Inicial, Primario y Secundario.

La noción de evolución y el estado actual de una lengua son también conceptos de suma importancia que deben ser tenidos en cuenta por los futuros docentes a fin de poder concienciar, luego, a sus aprendientes sobre la coexistencia existente tanto de cierta estabilidad de una lengua, como de los cambios lingüísticos que operan en ella sin alterar su naturaleza.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Familiarizarse con diversas teorías sobre el lenguaje y los modelos descriptivos que de ellas se derivan.

Reconocer los distintos niveles del análisis lingüístico.

Emplear con rigor el metalenguaje adecuado para el análisis sistemático de los distintos niveles de estructuración del lenguaje.

Incrementar la sensibilidad hacia el potencial comunicativo del lenguaje, sus recursos y sus usos.

Identificar los aportes de los estudios lingüísticos que contribuyen a explicar la adquisición de la lengua extranjera.

Integrar los conocimientos y las habilidades adquiridos en áreas curriculares específicas en una visión globalizadora del lenguaje y conducirlos a un nivel más elevado de abstracción y análisis.

EJES / DESCRIPTORES

Las ciencias del lenguaje. Reseña de la historia de la Lingüística.

Principios y conceptos lingüísticos fundamentales. Representantes de diversas escuelas y sus aportes: Saussure, Jakobson, Sapir-Whorf, Chomsky, Hymes, Halliday.

Componentes del sistema Lingüístico: fonética y fonología, morfología, sintaxis y semántica.

Perspectivas diacrónicas y sincrónicas en el estudio de las lenguas La lingüística histórica: el estudio de los cambios lingüísticos (fonológicos, morfológicos, léxicos y sintácticos). La sociolingüística: la lengua inglesa en la actualidad en diversas regiones del mundo.

World Englishes: ejemplos del inglés como lengua materna y del inglés como lengua extranjera.

La lingüística y la adquisición de una segunda lengua

Perspectivas sobre el orden de adquisición de morfemas. Universales Lingüísticos. Pragmática e Interlengua. Políticas lingüísticas.



LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Formato Curricular: **SEMINARIO**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Este espacio curricular confronta a los estudiantes con la problemática de su futura actuación profesional. A tal efecto se promueve el uso de materiales de complejidad lingüística adecuada a la formación. A través de ellos se continúa con la reflexión sobre el propio aprendizaje, la adquisición de su lengua materna, los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera, las experiencias educativas vividas en los diferentes niveles de la educación sistemática y el rol docente entre otras temáticas que han sido desarrollados en otros espacios.

Se proponen tipos de actividades que puedan servir como modelo vivencial de dinámica de clase, las cuales, luego de realizadas, serán analizadas con la guía del docente. Se fomenta la expresión de opinión, el debate, el trabajo en grupos, la preparación de pequeñas presentaciones entre otras actividades.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Reflexionar sobre sus experiencias educativas anteriores, sus creencias sobre el propio aprendizaje en general, el aprendizaje de su lengua materna y la lengua Inglesa y el rol docente;

Reflexionar sobre técnicas de manejo de grupo y de uso lingüístico/comunicativo de empleo corriente en las clases de enseñanza la lengua Inglesa;

EJES / DESCRIPTORES

La problemática del campo educativo, enfatizando en la indagación del rol docente del profesor de inglés y su inserción en las Instituciones Educativas de nivel inicial, primario, secundario y adultos.

Aproximaciones a la realidad educativa y a las funciones de la escuela. Contextos de la tarea docente. Biografías de enseñanza-aprendizaje y el rol docente del profesor de inglés.

PRACTICAS DISCURSIVAS EN INGLES IV

Formato Curricular: **Materia**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Los espacios de Prácticas Discursivas abordan la enseñanza del inglés como lengua-cultura extranjera a partir de un nivel determinado de formación (según sean I, II, III)

Incluye el desarrollo gradual de las prácticas lingüísticas (macrohabilidades), la construcción de significados situados y contextualizados, la reflexión crítica sobre el lenguaje, la enseñanza, el aprendizaje, etc.

Es una propuesta académica sistemática que pretende, partiendo de la revalorización de los saberes y del abordaje de las problemáticas que atraviesan a



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

diario las escuelas, acercar a los estudiantes los avances disciplinares referidos a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural y plurilingüe.

La propuesta se compone de tres espacios que apuntan a problematizar y analizar críticamente las prácticas discursivas desde el abordaje sucesivo pero articulado de los aportes de la lingüística, la pedagogía crítica, el análisis del discurso, los estudios culturales, el aprendizaje de lenguas extranjeras y su didáctica específica.

En este espacio curricular se busca perfeccionar el desarrollo lingüístico y comunicativo del inglés necesario para la actividad docente profesional, el monitoreo autónomo y efectivo a través de estrategias de reflexión sobre los hechos del lenguaje que respondan al estilo cognitivo y de aprendizaje personal de cada alumno futuro docente. Esta reflexión permite la sistematización de la lengua extranjera y una nueva mirada de la misma como objeto de aprendizaje y adquisición de otros sujetos. Esto se logra por medio de la exposición, análisis y manejo creativo y autónomo de textos relacionados con las áreas profesionales y académicas pertinentes, de acuerdo con un nivel de desarrollo lingüístico/comunicativo avanzado alto.

Este espacio se focaliza primordialmente en el discurso narrativo a través de diferentes tipos de cuentos y novelas y su uso profesional y académico. Asimismo, se busca el desarrollo de métodos de análisis y estudio de las distintas técnicas estilísticas del inglés oral y escrito. Se focaliza en el aspecto formal de la lengua para la participación efectiva en comunicaciones orales, ponencias, conferencias, entrevistas y debates de corte disciplinar. No se deja a un lado los requerimientos pragmáticos y lingüísticos del discurso de aula a través de presentaciones, instrucciones, la estructura lingüístico-comunicativa de la intervención docente y las adaptaciones de la lengua al nivel de los alumnos. Se desarrollan las funciones interaccional y transaccional de la lengua.

Por otra parte, se complementa el desarrollo lingüístico/comunicativo a través del inglés coloquial, en sus modos oral y escrito, y se presta especial atención a las áreas lexicales elegidas, a las expresiones idiomáticas de uso cotidiano y a la organización de la información característica de cada tipo textual. Se prioriza la comprensión y análisis de textos con el propósito de aumentar el conocimiento de los alumnos de vocabulario activo y pasivo, para la expresión escrita y oral. Se busca el reconocimiento y la producción de diferentes registros en la producción oral y escrita.

PROPÓSITOS FORMATIVOS:

Desarrollar competencia en el uso avanzado del discurso narrativo y académico a través de diferentes tipos de narraciones y trabajos de características profesionales y académicas en sus modos oral y escrito

Desarrollar los conocimientos necesarios para analizar los distintos estilos que se pueden usar a la hora de comunicarse en distintas circunstancias, tanto en la expresión oral como en la escrita.

Expresarse de manera oral y escrita fluida y correcta, ajustando el nivel de la expresión al registro requerido por las distintas situaciones.

EJES / DESCRIPTORES

Escritura. Escritura de textos formales e informales necesarios en tareas no rutinarias muy complejas en los contextos de trabajo, negocios, académico y social. Textos muy complejos y originales para informar, recomendar, criticar, evaluar ideas e información. Presentar y debatir puntos de vista complejos, o persuadir al lector. Operaciones discursivas. Síntesis. Reseñas. Abordaje de textos complejos.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Instructivos. Procedimientos, normas de calidad, etc. Formas complejas e innovadoras y otros formatos de presentación de la información. Escritura de ensayos narrativos y descriptivos, reportes acerca de un tema de investigación previa e historias simbólicas, alegóricas o personales. Uso adecuado de la gramática, vocabulario, cohesión, organización general, flexibilidad en tono y estilo.

Lectura. Lectura fluida de variados textos generales, literarios, especializados y técnicos (académicos y profesionales). Búsqueda de información, ideas, opiniones sobre temas familiares o no, abstractos y conceptuales, de textos complejos desde el punto de vista proposicional, lingüístico, estilístico y cultural.

Lectura crítica y aprecio de la estética, cualidades del texto, registro, estilo, tono, género, la intención del escritor y distintos puntos de vista.

Comprensión de las expresiones idiomáticas, el lenguaje figurativo y las referencias socioculturales. Interpretación, comparación y evaluación del contenido y de la forma de un texto escrito.

Escucha. Interpretación de los discursos hablados, formal e informal, general y técnico, en su campo de estudio o trabajo, en una amplia variedad de contextos complejos, en vivo o por medio de grabaciones en audio o video.

Búsqueda de información compleja y detallada, ideas y opiniones necesarias para realizar tareas (laborales, académicas, personales al escuchar conversaciones o presentaciones auténticas extensas, producidas por un hablante o varios.

Reconocimiento de inferencias. Reposición de la información no dada, referencias culturales, lenguaje figurativo, simbólico, e idiomático, ironía, sarcasmo y humor verbal.

Evaluación detallada de los aspectos del discurso oral.

Habla. Discursos orales formales e informales necesarios en tareas no rutinarias muy complejas en los contextos de trabajo, negocios, académico y social. Realización de exposiciones sobre un tema en forma pública a audiencias desconocidas. Coordinación de mesas redondas, reuniones y talleres.

Explicación de cuestiones complejas a grupos diversos, debate de ideas sobre temas complejos, enseñar, negociar, y resolver conflictos en una variedad de situaciones.

Uso del lenguaje complejo, correcto y flexible al formar cláusulas que expresen énfasis, comentario, actitud. Uso del discurso respetando la forma gramatical, flexibilidad en la estructura, organización tono, contenido y estilo adecuados y correctos.

LITERATURA INGLESA II

Formato Curricular: **SEMINARIO**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Este espacio curricular da continuidad y profundidad al tratamiento de los contenidos del área Literatura de los pueblos de habla inglesa I.

Una de las características de la literatura es que utiliza la lengua de manera precisa y efectiva; sumergirse en la literatura es embarcarse en una tarea continua de refinar la capacidad lingüística, tanto productiva como receptora. Esta capacidad permite luego conceptualizar y recrear las experiencias de una manera nueva y dentro de un marco cultural preciso.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Desde el punto de vista de la subjetividad del individuo, la literatura examina las "posiciones subjetivas" de cada persona, permite adentrarse en posturas sociales desconocidas, y examinar la naturaleza e integración de las subjetividades de manera crítica, a medida que se desarrolla un sentido de la individualidad más capaz de responder a las posibilidades que el mundo ofrece, o de afrontar –o desafiar- las limitaciones que la sociedad, el azar y la posición en el mundo imponen.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Analizar un corpus literario lo suficientemente amplio para desarrollar sus habilidades crítico-interpretativas y para estar en condiciones de elegir según las necesidades lingüístico-comunicativas, afectivas y sociales de los futuros alumnos a su cargo;

Gestionar formas de comprender y analizar una variedad de textos literarios de manera de poder abordar una experiencia literaria – y artística – provechosa;

Poder abordar la lectura expresiva y la narración oral como estrategias de presentación de textos literarios;

Ensayar actividades y estrategias de aprovechamiento de textos literarios adecuados para diferentes niveles de la educación formal

Apreciar los valores artísticos del lenguaje en textos literarios, desarrollando las capacidades críticas, reflexivas e imaginativas a través del análisis de obras literarias.

EJES / DESCRIPTORES

Literatura, autores y espacios. Época, lugares y autores relevantes en la literatura en lengua inglesa. Diversidad cultural e interculturalidad a través de los textos literarios. Alcances internacionales de la literatura en lengua inglesa (Canadá, Sudáfrica, India, Nueva Zelanda, Australia). Patagonia y literatura de viajes.

Generación de espacios de reflexión y conceptualización sobre las prácticas como lectores y escritores.

ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL IV

Formato Curricular: **TALLER**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Dos (2)**

Régimen: **Anual**

CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

PRÁCTICA DOCENTE IV y RESIDENCIA II

Formato Curricular: **Taller – Trabajo de Campo**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Ocho (8)**

Régimen: **Anual**

MARCO ORIENTADOR

Esta unidad curricular forma parte del recorrido de las prácticas docentes en tanto territorio de conocimiento, de indagación y de práctica. Se constituye en el eje articulador de sentidos entre los saberes que provienen del campo general y del campo específico, que habilita un tiempo y espacio para reflexionar y desarrollar experiencias de enseñanza con intensidad y complejidad creciente desde el primer año de formación.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Durante el trayecto formativo se pretende que los estudiantes construyan capacidades para y en la acción de la práctica de enseñanza en las escuelas y en otros espacios donde se desarrolla las propuestas educativas. Se promueve el desarrollo sistemático de una actitud investigativa incorporando las herramientas propias de la Etnografía Educativa que permitan analizar e interrogar el contexto de las prácticas de intervención, avanzar en el diseño y desarrollo de micro experiencias en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

El desarrollo de la Residencia requiere avanzar en el establecimiento de vínculos y articulaciones sostenidas con las instituciones y escuelas asociadas a la formación de docente que participarán activamente como coformadoras. Esto supone para los docentes de los institutos de formación generar instancias de diálogo, de intercambio, de reflexión y establecimiento de acuerdos para el desarrollo de proyectos de trabajo que redunde en la formación de un equipo de práctica que colabore en una mejora formativa de los futuros docentes

En el cuarto año los estudiantes participarán de la Residencia I como experiencia de práctica situada que habilita un proceso sistemático e intensivo de enseñanza en la Educación Secundaria que aproxima la experiencia a las condiciones del trabajo del docente en la escuela. Esto supone participar de distintos momentos formativos; el ingreso a las instituciones y al grupo clase, el conocimiento de la propuesta educativa de la escuela, para avanzar en el diseño y puesta en marcha de una propuesta de enseñanza y reconstrucción crítica de la experiencia. Se trata de un proceso de aprendizaje asistido, apoyado y supervisado por los docentes de práctica y los docentes orientadores de las escuelas, con quienes compartirá instancias de reflexión, análisis y rediseño de la enseñanza.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Promover la mirada investigativa-situada sobre los sujetos, las prácticas y el contexto educativo de Educación Secundaria y en otras instituciones, que permita tender puentes entre la teoría y la práctica avanzando en la construcción de saberes fundamentados de actuación docente.

Identificación de los diferentes espacios de actuación del profesor de Inglés y reconocimiento de los saberes, habilidades y actitudes que demanda el desarrollo de prácticas democráticas.

Reconstruir críticamente las propuestas educativa desarrollado analizando y anticipando alternativas de enseñanza a la experiencia desarrollada.

EJES / DESCRIPTORES

El trabajo docente: Legislación Escolar. Deberes y derechos. Requisitos de inscripción para el ingreso a la docencia. Normativas vigentes. El libro de tema escolar. La planificación.

La LE en la escuela: Herramientas de indagación: Investigación-intervención. Interpretación. Registro de la cotidianidad de la clase. Construcción-deconstrucción-reconstrucción. Documentación. Texto de reconstrucción crítica de la experiencia.



9. CUADROS

MAPA CURRICULAR

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre	Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre	Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre	Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL		PEDAGOGÍA		FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA III		E.S.I. Y PROBLEMÁTICA DE GÉNERO	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
DIDÁCTICA GENERAL		HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA		LITERATURA INGLESA I		SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	ANTROPOLOGÍA CULTURAL
LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD		FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN		GRAMÁTICA INGLESA II			
ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL I		ESTUDIOS SOCIOCULTURALES Y LITERARIOS		DIDÁCTICA DEL INGLÉS II: NIVEL SECUNDARIO		LINGÜÍSTICA	
PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN INGLÉS I		PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN INGLÉS II		PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN INGLÉS III		LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	
ALFABETIZACIÓN INICIAL		SUJETOS DE LA EDUCACIÓN I: INFANCIA Y ADOLESCENCIA	SUJETOS DE LA EDUCACIÓN II: JÓVENES Y ADULTOS	EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN		PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN INGLÉS IV	
FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA I		GRAMÁTICA INGLESA I		HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA		LITERATURA INGLESA II	
		DIDÁCTICA: DEL INGLÉS NIVEL INICIAL Y PRIMARIO				ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL IV	
LENGUA CASTELLANA		FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA II		ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL II	ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL III	PRÁCTICA IV Y RESIDENCIA II	
PRÁCTICA I		PRÁCTICA II		PRÁCTICA III Y RESIDENCIA I			

Unidades curriculares por campo de formación

Campo	Unidades Curriculares	Formato	Carga horaria	Régimen	Carga horaria total	
					Cátedra	Reloj
FORMACIÓN GENERAL	LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD	Taller	4 hs.	Anual	128	85
	HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA	Materia	3 hs.	Anual	96	64
	ANTROPOLOGÍA CULTURAL	Seminario	3 hs.	Cuatrimstral	48	32
	DIDÁCTICA GENERAL	Materia	3 hs.	Anual	96	64
	PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	Materia	3 hs.	Anual	96	64
	HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA	Materia	3 hs.	Anual	96	64
	PEDAGOGÍA	Materia	3 hs.	Anual	96	64
	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	Materia	3 hs.	Anual	96	64
	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	Materia	3 hs.	Cuatrimstral	48	32
	EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y PROBLEMÁTICA DE GÉNERO	Taller	3 hs.	Cuatrimstral	48	32
	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Taller	3 hs.	Cuatrimstral	48	32
	EDUCACIÓN Y TIC	Taller	3 hs.	Anual	96	64
	ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL I	Seminario	3 hs.	Cuatrimstral	48	32
TOTAL: Trece (13) Espacios Curriculares					1040	693



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

Campo	Unidades Curriculares	Formato	Carga horaria	Régimen	Carga horaria total	
					Cátedra	Reloj
FORMACIÓN ESPECÍFICA	PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN INGLÉS I	Materia	6 hs.	Anual	192	128
	PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN INGLÉS II	Materia	4 hs.	Anual	96	64
	PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN INGLÉS III	Materia	4 hs.	Anual	128	85
	PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN INGLÉS IV	Materia	4 hs.	Anual	96	64
	FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA I	Materia	4 hs.	Anual	48	32
	FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA II	Materia	4 hs.	Anual	48	32
	FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA III	Materia	4 hs.	Anual	96	64
	LENGUA CASTELLANA	Materia	3 hs.	Anual	128	85
	GRAMÁTICA INGLESA I	Materia	3 hs.	Anual	96	64
	GRAMÁTICA INGLESA II	Materia	3 hs.	Anual	128	85
	ESTUDIOS SOCIOCULTURALES Y LITERARIOS	Materia	3 hs.	Anual	128	85
	LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	Seminario	3 hs.	Anual	48	32
	SUJETO DE LA EDUCACIÓN I	Taller	3 hs.	Cuatrimestral	48	32
	SUJETO DE LA EDUCACIÓN II	Taller	3 hs.	Cuatrimestral	128	85
	LINGÜÍSTICA	Materia	3 hs.	Anual	96	64
	DIDÁCTICA DEL INGLÉS I	Materia	4 hs.	Anual	96	64
	DIDÁCTICA DEL INGLÉS II	Materia	4 hs.	Anual	128	85
	LITERATURA INGLESA I	Materia	3 hs.	Anual	128	85
	LITERATURA INGLESA II	Materia	3 hs.	Anual	96	64
	ALFABETIZACIÓN INICIAL	Seminario	3 hs.	Anual	96	64
ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL II	Seminario	3 hs.	Cuatrimestral	128	85	
ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL III	Taller	2 hs.	Anual	64	43	
TOTAL	22 ESPACIOS CURRICULARES				2288	1525

	Unidades Curriculares	Formato	Carga horaria	Régimen	Carga horaria total	
					cátedra	Reloj
FORMACIÓN PRÁCTICA PROFESIONAL	PRÁCTICA I	Taller	4 hs.	Anual	128	85
	PRÁCTICA II	Taller	5 hs.	Anual	160	107
	PRÁCTICA III RESIDENCIA 1	Taller	5 hs.	Anual	160	107
	PRÁCTICA IV y RESIDENCIA II	Taller	8 hs.	Anual	256	170
	ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL IV	Ateneo	3 hs.	cuatrimestral	48	32
TOTAL Cinco (5) Unidades Curriculares					752	502



Unidades curriculares de cada año académico

	PRIMER AÑO	Régimen	Carga Horaria	HS / C	HS / R	Formato Curricular
FORMACIÓN GENERAL						
1	PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	A	3	96	64	Materia
2	DIDÁCTICA GENERAL	A	3	96	64	Materia
3	ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL I	C	3	48	32	Taller
4	LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD	A	4	128	85	Taller
FORMACIÓN ESPECÍFICA						
5	PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN INGLÉS I	A	6	192	128	Materia
6	ALFABETIZACIÓN INICIAL	A	3	96	64	Seminario
7	FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA I	A	4	128	85	Materia
8	LENGUA CASTELLANA	A	3	96	64	Materia
FORMACIÓN PRÁCTICA DOCENTE						
9	PRÁCTICA I	A	4	128	85	Taller
	TOTALES			1008	672	

	SEGUNDO AÑO	Régimen	Carga Horaria	C.	R.	Formato Curricular
FORMACIÓN GENERAL						
1	PEDAGOGÍA	A	3	96	64	Materia
2	HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA	A	3	96	64	Materia
3	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	A	3	96	64	Materia
FORMACIÓN ESPECÍFICA						
4	ESTUDIOS SOCIOCULTURALES Y LITERARIOS	A	3	96	64	Materia
5	PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN INGLÉS II	A	4	128	85	Materia
6	SUJETO DE LA EDUCACIÓN I	C	3	48	32	Materia
7	SUJETO DE LA EDUCACIÓN II	C	3	48	32	Materia
8	GRAMÁTICA INGLESA I	A	3	96	64	Materia
9	DIDÁCTICA DEL INGLÉS I	A	4	128	85	Materia
10	FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA II	A	4	120	85	Materia
FORMACIÓN PRÁCTICA DOCENTE						
11	PRÁCTICA II	A	5	160	107	Taller
	TOTALES			1120	747	

	TERCER AÑO	Régimen	Carga Horaria	C.	R.	Formato Curricular
FORMACIÓN GENERAL						
1	EDUCACIÓN Y TIC	A	3	96	64	Taller
2	HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA	A	3	96	64	Materia
FORMACIÓN ESPECÍFICA						
3	FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA III	A	4	128	85	Materia
4	LITERATURA INGLESA I	A	3	96	64	Materia
5	GRAMÁTICA INGLESA II	A	3	96	64	Materia
6	DIDÁCTICA DEL INGLÉS II	A	4	128	85	Materia
7	PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN INGLÉS III	A	4	128	85	Materia
8	ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL II	C	3	48	32	Seminario



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

FORMACIÓN PRÁCTICA DOCENTE						
9	PRÁCTICA Y RESIDENCIA III	A	5	160	107	Taller
10	ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL III	C	3	48	32	Ateneo
	TOTALES			1024	683	

	CUARTO AÑO	Régimen	Carga Horaria	C.	R.	Formato Curricular
FORMACIÓN GENERAL						
1	E.S.I. Y PROBLEMÁTICA DE GÉNERO	C	3	48	32	Seminario
2	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	C	3	48	32	Taller
3	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	C	3	48	32	Materia
4	ANTROPOLOGÍA CULTURAL	C	3	48	32	Seminario
FORMACIÓN ESPECÍFICA						
5	LINGÜÍSTICA	A	3	96	64	Materia
6	LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	A	3	96	64	Seminario
7	PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN INGLÉS IV	A	4	128	85.33	Materia
8	LITERATURA INGLESA II	A	3	96	64	Seminario
9	ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL IV	A	2	64	43	Taller
FORMACIÓN PRÁCTICA PROFESIONAL						
10	PRÁCTICA IV Y RESIDENCIA II	A	8	256	170	Taller
	TOTAL			928	618	

CARGA HORARIA POR AÑO Y POR CAMPO – HORAS CÁTEDRA

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	
1°	1008	368	512	128	
2°	1120	288	672	160	
3°	1024	192	624	208	
4°	928	192	480	256	
Total de carrera	4080	1040	2288	752	
Porcentaje	100%	25	56.50	18.50	

CARGA HORARIA POR AÑO Y POR CAMPO – HORAS RELOJ

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	
1°	672	245	341	85	
2°	747	192	448	107	
3°	683	128	448	139	
4°	619	128	277	170	
Total de carrera	2720	693	1515	502	
Porcentaje	100 %	25	56.50	18.50	



UNIDADES CURRICULARES POR AÑO Y CAMPO

Cantidad de UC por año		Cantidad UC por año y por campo				Cantidad UC por año y régimen de cursada	
	Total	F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera de campo	Anuales	Cuatrim.
1°	9	4	4	1	-	8	1
2°	11	3	7	1	-	9	2
3°	10	2	6	2	-	8	2
4°	10	4	5	1	-	6	4
Total	40	13	22	5	-	31	9



10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

- Baquero, R. y Limón, M. (2001) Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal. UNQ.
- Baquero R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha", en Cuaderno de Pedagogía. Nº 9, Rosario.
- Burman, E. (1998). La deconstrucción de la Psicología Evolutiva. Aprendizaje Visor.Madrid.
- Cornu L. (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio G.
- Piaget- Vygotsky: la génesis social del pensamiento. Buenos Aires: Paidós.
- Redondo P. y Martinis P. (2006) (comps.) Igualdad y educación. Redondo P. "Interrupciones en los territorios de la desigualdad". Escrituras entre (dos) orillas. Bs As. Del estante.
- Riviére, A (1999) "Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano". Visor. Madrid.
- Ruiz Perez. (1999).Competencia e incompetencias aprendidas.

DIDÁCTICA GENERAL

- Contreras Domingo, J. "Enseñanza Curriculum y Profesorado"
- Edwards, Verónica: "La relación de los Sujetos con el conocimiento", Revista Colombiana de educación.
- Candia, Renée.(2006). "La organización de la situación de enseñanza" Ed. Novedades Educativas.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999): Enfoques de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin Edith.(2008). "El oficio de enseñar, condiciones y contextos" Ed. Paidos, Bs.Aires.
- Sanjurjo, Liliana: "Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Ed. Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- Souto, Marta: "Hacia una didáctica de lo grupal". Ed Miño y Dávila.
- Zabala Vidiella, Antoni. (1998) "La práctica educativa. Cómo enseñar"
- Zabalza, M. A. (1995) Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

- Álvarez Angulo, T. (2004) Textos expositivo-explicativos y argumentativos. Barcelona, Ed. Octaedro.
- Bas, A y otros (2001) Escribir. Apuntes para una práctica. Buenos Aires: Eudeba.
- Klein, I (coord.)(2007) El taller del escritor universitario. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Narvaja de Arnoux, E-Di Stefano, M y Pereira, C (2002) La lectura y la escritura en la Universidad. Buenos Aires, Eudeba.
- Nogueira, S.(coord.) (2010) Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación. Buenos Aires: Ed Biblos.
- Nogueira, S.(coord.) (2009) Lectura y escritura en el inicio de los estudios superiores. Buenos Aires: Ed Biblos.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

- Reale, A. (2007) Comprensión y producción de texto. Cuaderno de lecturas y consignas de trabajo, Bernal, UNQuilmes

PEDAGOGÍA

- Carli, Sandra y Otros: (2001): "De la familia a la escuela". Introducción y Cap. I. Bs. As. Ed. Santillana. Bs. As.
- Gvritz, S y Palamidessi (2007) La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. Bs. As. Aique.
- Fullan, M; Hargreaves, A. (2006) La escuela que queremos Amorroutu
- Grinberg, S. (2009): Dispositivos Pedagógicos e Infancia en la Modernidad. Pedagogía, Currículo y Subjetividad: entre pasado y futuro. Univ. Nacional de Quilmes
- Dustchazky, Silvia. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. Bs. As.
- Eisner, E. 2002. La escuela que necesitamos. Amorroutu
- Menin, Ovide y otros: Huellas de la Escuela Activa en la Argentina: historia y vigencia. Actividad y prevención desde la Psicología Educativa. Escuela Activa en un pueblo de provincia. Laborde Editor.
- Pineau Pablo, Dussel Inés y Carusso Marcelo (2001). "La escuela como máquina de educar". Bs. As. Paidós..
- Puigrós, Adriana: (1993): "A mí ¿Para qué sirve la escuela? Edit. Norma Buenos Aires.

HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

- Cirigliano, G. (1969): Educación y política: el paradójico sistema de la educación argentina. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Cucuzza, H. R. (1996) (comp.): Historia de la educación en debate. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, R. (1997) (comp.): Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955). Buenos Aires: Libros del Riel.
- Cucuzza, R. (dir.) y Pineau, P. (codir.) (2002): Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puigrós, A. (1997): "Espiritualismo, normalismo y educación", en Puigrós, A. (dir.) Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina. Buenos Aires: Galerna.
- Puigrós, A. (2002): ¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.

EDUCACIÓN Y TIC

- Augé, M. 1993. Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona, Gedisa,
- Castells, M. 1997. Vol I La era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid, Alianza Editorial.
- Friedrich, D. (2003). Ensayo sobre "Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información de Burbules y Callister". en www.portal.educ.ar
- Landow, G. (1995). Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología Buenos Aires, Paidós
- Litwin, E. (2005) Conferencia "De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza" en el II Congreso Iberoamericano "Educación y Nuevas Tecnologías.
- Martín Barbero, J. (1996). "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", Bogotá, Nómadas Nº 5.



FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

- Arendt, H. (2003): "La crisis de la educación" en Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.
- Cerletti, A. (2008): Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Del Estante.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993): ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama
- Derrida, J. (2000): La hospitalidad. Buenos Aires: La Flor.
- Lipovetsky, G.(1996). La era del vacío. Anagrama. Barcelona.
- Lyotard, F. (1989): ¿Por qué filosofar? Barcelona: Paidós
- Lyotard, F. (1994): La postmodernidad (explicada a los niños). Barcelona: Gedisa.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y PROBLEMÁTICA DE GÉNERO

- Correa,C y otros. (2003). "Sexualidad y salud en la adolescencia. Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos". BsAs, UNIFEM-EIM.
- Figueroa, A y otros. (2009). ¿Por qué los adolescentes no se cuidan, a pesar de conocer los métodos anticonceptivos? CELSAM.
- Groisman,C. y Imberti J. (2007). Sexualidades y afectos. Educación Sexual.Actividades y juegos. Bs As, Lugar.
- Lopez, E (comp) (2007). Aportes a la investigación social en salud sexual reproductiva". BsAs. Centro de Estudio de Poblaciones CENEP,CEDES,AEPA, UNFPA.
- Petracci, M y otros. (2006). La política pública de salud y derechos sexuales y reproductivos en Argentina: aportes para comprender su historia. Bs As. CEDES-UNFPA
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Maltrato Infantil: orientaciones para actuar desde la escuela.
- Ministerio de Educación de la Nación. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. Serie Cuadernos ESI.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas: sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998): En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Barcelona: Losada
- Elías, N. (1994): Conocimiento y poder. Madrid: La Piqueta.
- Giddens, Anthony (1995), La constitución de la sociedad, Buenos Aires, Amorrortu.
- Martín-Barbero, Jesús (2002), "Jóvenes: comunicación e identidad", en Pensar Iberoamérica: revista de cultura, Nº 0, OEI.

ANTROPOLOGÍA CULTURAL

- Bayardo y Lacarrieu (comps)(1997)Globalización e identidad cultural. Buenos Aires Ed. CICCUS. págs. 27 a 37.
- Bleichmar, S: "(2006) Paradojas de la sexualidad masculina". Buenos Aires. Editorial Paidós
- Boivin, M; A. Rosato y V. (2004).Arribas Constructores de otredad. Buenos Aires, Antropofagia.
- Descola, Philippe, (2006) "Más allá de la naturaleza y la cultura" en: Etnografías Contemporáneas, Año1, abril (93-114)



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

- Fernández, A (1998) La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
- Geertz, C. (2006) Los usos de la diversidad, Barcelona, Paidós.
- Herskovits, Melville (1952) Antropología, la ciencia del hombre. El hombre y sus obras. México, Fondo de cultura económica
- Krotz, E (1994) "Alteridad y pregunta antropológica". En: Alteridades. Nº 8, año 4. Págs. 5-11
- Kuper, A. (2001) Cultura. La versión de los antropólogos. Buenos Aires, Paidós. ("Prefacio", "Introducción: guerra de culturas", "Cultura, diferencia, identidad").
- Leach, E.R. (1970) "Nosotros y los demás". En: Un mundo en explosión. Barcelona. Anagrama
- PhD Nuestros/as hijos/as trans", publicación de la Red Transgeneral de Padres, Madres, Familiares y Amigos/as de Lesbianas y Gays. Traducción de Mauro Cabral, M. A. y Nila Marrone.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

- Delgado, J. M. y J. Gutiérrez -Coord.- (1994) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis,
- Guber, R. (2004). El salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Ed. Paidós. Buenos Aires
- Hernández Sampieri, R. Fernández-Collado, C. y Baptista L. (2006) Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill,
- Sabino, C. (1996) El proceso de Investigación. Ed. Lumen Humanitas. Buenos Aires,
- Sagastizabal, M; Perlo, C. (2004) La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Buenos Aires, Ed Santillana.
- Sautu, R, Boniolo, P y otros. (2006) Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires, Clacso Libros.
- Sirvent M. T. 2006 "Los diferentes modos de operar en Investigación". En Sirvent M.T. El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I. Buenos Aires. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Yuni, J-Urbano, C (2006) Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación –acción. Córdoba, Ed Brujas.

CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Achilli, L. E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Rosario: CRICSO.
- Achilli, L. E. (2000). Investigación y formación docente. Rosario: Laborde Editor.
- Ageno, R. (1989) El Taller de educadores y la investigación. En Cuadernos de Formación docente. Rosario. Universidad Nacional de Rosario.
- Alfieri, F. & otros. (1995). Volver a pensar la educación, Vol. I y II. Madrid: Morata.
- Angulo, J. F. & Blanco, N. (Coord.) (1994). Teoría y desarrollo del currículo. Granada: Aljibe.
- Anijovich, R y otros.(2009)."Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias". Paidós. Bs As



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

- Ardoino, Jaques (2005), Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Colección Formación de Formadores, Tomo 13. Ediciones Novedades Educativas -UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.
- Ball, S. J. (comp.) (1993). Foucault y la educación. Disciplinas y Saber. Madrid: Morata.
- Baquero, R.; Diker, G. & Frigerio, G. (Comp.) (2007). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: CEM del estante editorial.
- Biddle, Bruce J; Good, Thomas L. & Goodson, Ivor F. (Eds.) (2000). La enseñanza y los profesores I, II, III. Barcelona: Paidós.
- Bolivar, A. (1995) El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del curriculum. FORCE. Universidad de Granada.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L.J. D. (1995). Respuestas. Por una antropología reflexiva. México: Grijalbo.
- Burbules, N. (1993). El diálogo en la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camilloni, A. (Comp.) (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G. & Litwin, E. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (Comp.) (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto, Buenos Aires: Amorrortu.
- Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado, Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). La Formación de maestros y profesores. Hojas de Ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.
- 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. (2003). Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes. En: G, Giménez (Coord. de Ed.)
- Edelstein, Gloria (2004) "Memoria, experiencia, horizontes..." En: Prácticas y Residencias. Memoria, experiencias, horizontes..." I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Ed. Brujas. Córdoba.
- Edelstein, G. (Coord. de Ed.) (2006). Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes II. Editorial Brujas. Córdoba.
- Ezpeleta, J. (1991). Escuelas y Maestros. Buenos Aires: CEAL.UNESCO.REC.
- Fernandez, Lidia (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. & Diker, G. (Comp.) (2004). La transmisión en las sociedades. Las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Frigerio, G. & Poggi, M. (1996). El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Buenos Aires: Santillana.
- Fullan, M- & Hargreaves, A. (1996). La escuela que queremos, Buenos Aires: Amorrortu.
- Garay, L. (1994). Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones. Córdoba: U.N.C.
- Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

- Goodson, I. (1995). Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ed Pomares.
- Guber, R. (1990). El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Legasa.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1998) "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos" en: McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Bs. As.: Amorrortu.
- 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.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investig. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1995). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1999). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa, J. (Ed.) (1995). Escuela, Poder y Subjetivación. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. ; Arnaus, R. ; Ferrer, V. ; Pérez de Lara, N. ; Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (Eds.) (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. La Coruña: Morata.
- Litwin, E. (1997). Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Bonafé, J. (1998). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dávila.
- Mc. Ewan, H. & Egan, K (Comp.) (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meirieu, Ph. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, Ph. (2001). La opción de Educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro.
- Paquay, L.; Aldet, M.; Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Coord.) (2005). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: FCE.
- Pérez Gómez, Á.; Barquín Ruiz, J. & Angulo Rasco, F. (Eds.) (1999). Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica. Madrid: Akal.
- Rocwell, E. & Mercado, R. (1986). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México. D.F: DIE. CINEVESTAV. IPN.
- Rocwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. México. D.F: DIE. CIEA del IPN.
- Rocwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Bs As.
- Salinas Fernández, D. (1994). Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio en Cuadernos de Pedagogía. Nº226. Fontalba. Barcelona.
- 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.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

- Wittrock, M.C. (1989) La investigación de la enseñanza. I Enfoques, teorías y métodos. Paidós.Barcelona.
- Woods, P. (1993). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación Barcelona: Paidós.
- Young, R. (1993). Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Barcelona: Paidós.

PRÁCTICA DOCENTE I y II

- Anijovich, R; y otros.2009. Transitar la formación Pedagógica. Paidós.
- Bixio Cecilia,2006. "Cómo planificar y evaluar en el aula propuestas y ejemplos" Ed Homo Sapiens Buenos Aires.
- Fernández, Lidia.(1992) Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Bs. As.
- Jackson P. (1999) "Enseñanzas implícitas" Amorrortu Ediciones Colección Agenda Educativa, Buenos Aires
- Martinez, Deolidia y otros (2004). " Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas" Ed Noveduc Buenos Aires
- Terigi,F; Diker G.(1997). La Formación de maestros y profesores: hojas de ruta. Paidós. BsAs.
- Fainholc Beatriz.(2011) "Educación y Género una perspectiva social y cultural y tecnología" Ed. Lugar Buenos Aires.

PRÁCTICA DOCENTE III – RESIDENCIA I

- Anijovich,R, y otros.(2009)Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Paidos.
- Gabbarini,P, Domjan, G. "Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales".Ed.Brujas. Cba.
- Davini, María Cristina. (2008) Métodos de Enseñanza. BsAs. Santillana.
- Malajovich, A.Comp.(2000)Recorridos didácticos en la educación inicial. Paidos.
- Litwin, Edith.(2008). "El oficio de enseñar, condiciones y contextos" Ed Paidos
- Terigi,F ;Diker, G. (1997). La Formación de maestros y profesores: hojas de ruta. Paidós.BsAs.
- Souto,M (1993).Hacia una didáctica de los grupal. Miño y Dávila. Bs As

PRÁCTICA IV – RESIDENCIA II

- Anijovich, R; y otros.(2009). Transitar la formación Pedagógica. Paidòs.
- Contreras, J; Perez de Lara, N. Comp. (2010) Investigar la experiencia educativa. Morata.
- Nicastro, S;Greco, M.Beatriz. "Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación". Homo Sapiens.
- Rockwell,E.2009. La experiencia etnográfica. Paidós. Bs As.
- Souto,M 1993.Hacia una didáctica de los grupal. Miño y Dávila.Bs As

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

ALFABETIZACIÓN INICIAL



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

- Braslavsky, B. (2003) ¿Primeras Letras o Primeras Lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: F.C.E.
- Bruner, J. (1988) Desarrollo Cognitivo y Educación. Madrid: Morata.
- Castorina, A. et al. Piaget, Vigotsky. (1996) Contribuciones para Replantear el Debate. Buenos Aires: Paidós.
- Chartier, A. M. (2003) Enseñar a leer y escribir, una aproximación histórica. México.
- Daviña, L. (1999) Adquisición de la Lectoescritura. Revisión Crítica de Métodos y Teorías. Rosario: Homo Sapiens.
- Ferreiro, E. et al. (2000) Sistemas de Escritura, Construcción y Educación. A Veinte Años de la Publicación de los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. Rosario: Homo Sapiens.
- Melgar, S. y Zamero, M. (2006) Todos Pueden Aprender, Módulo Lengua. Buenos Aires: Unicef.

PRACTICAS DISCURSIVAS EN INGLES I

- Chomsky, N. (2005) On Nature and Language. Cambridge: Cambridge University Press
- Conrad, S., Biber, D., & Leech, G. (2002) Longman Student Grammar of Spoken and Written English. Workbook. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Crystal, D. (2010) The Cambridge Encyclopedia of the English Language (6th impression). Cambridge: Cambridge University Press.
- Longman (2012) Longman Dictionary of Contemporary English. UK.: Longman.
- Lyons, J. (2006). Language and Linguistics. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pearson LTD. (2006) Longman Language Activator. Pearson-Longman
- Swam, M. (2007) Practical English Usage. UK.: Oxford University Press.
- Vince, M. (2012). Intermediate Language Practice. UK.: Macmillan.
- Yule, G. (2006) The Study of Language (3rd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA I

- Ashby, P. (1995) Speech Sounds. London: Routledge.
- Collins, B.S., & Mees, I.M. (2013). Practical Phonetics and Phonology: A Resource Book for Students (3rd edition). London/New York: Routledge.
- Hancock, M. (2012). English Pronunciation in Use. Intermediate (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hewings, M. (2004). Pronunciation Practice Activities: A Resource Book for Teaching English Pronunciation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roach, P. (2009). English Phonetics and Phonology: A Practical Course (4th edition). Cambridge: Cambridge University Press
- LENGUA CASTELLANA
- AA.VV. (1995). Diccionario de Sinónimos y Antónimos. Madrid: Espasa Calpe.
- Cassany, D. (2003). Describir el Escribir. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1993). La Cocina de la Escritura. Barcelona: Anagrama.
- Gómez T.L. (2007). Gramática Didáctica del Español. Madrid: SM Ediciones.
- Gómez T.L. (2007). Hablar y Escribir Correctamente. Madrid: Arco Libros.
- Martínez De Sousa, J. (1998). Diccionario de Usos y Dudas del Español Actual. Barcelona: Vox.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

- Moliner, M. (1999). Diccionario de Uso del Español. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española: Diccionario de la Lengua Española. Edición Electrónica. [Http://Www.Rae.Es](http://www.rae.es)
- Real Academia Española (2010). Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española (2000). Ortografía de la Lengua Española. Madrid: Espasa.
- Reyzábal, M. V. (1993). La Comunicación Oral y su Didáctica. Madrid: La Muralla.

PRACTICAS DISCURSIVAS EN INGLES II

- Chomsky, N. (2005) On Nature and Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conrad, S., Biber, D., & Leech, G. (2002) Longman Student Grammar of Spoken and Written English. Workbook. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Crystal, D. (2010) The Cambridge Encyclopedia of the English Language (6th impression). Cambridge: Cambridge University Press.
- Longman (2012) Longman Dictionary of Contemporary English. UK.: Longman.
- Longman Pearson LTD. (2006) Longman Language Activator. UK.: Pearson-Longman.
- Lyons, J. (2006). Language and Linguistics. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford. (2002). Oxford collocations dictionary for students of English. UK.: Oxford University Press.
- Swam, M. (2007) Practical English Usage. UK.: Oxford University Press.
- Vince, M. (2012). Intermediate Language Practice. UK.: Macmillan.
- Yule, G. (2006) The Study of Language (3rd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

- Armstrong, T (1999): Las Inteligencias Múltiples en el Aula. Bs. As: Manantial.
- Blanco Guijarro, R (1990): La Atención a la Diversidad en el Aula y las Adaptaciones del Currículo". En: Desarrollo Psicológico y Educación III de Coll, Palacios y Marchesi. Madrid: Alianza Psicológica.
- Boggino, N. (2003). Los Valores y las Normas Sociales en la Escuela. Una Propuesta
- Didáctica e Institucional. Bs. As.: Homo Sapiens
- Carli, Sandra (N.D). La Infancia como Construcción Social. Capítulo I.
- Carretero, M (2004). Introducción a la Psicología Cognitiva. Bs. As.: Aique.
- Coleman, J. (2011). The Nature of Adolescence (4th Edition). London/New York: Routledge.
- Dehart, G. (2000). Child Development: Its Nature and Course. Mcgraw-Hill Higher Education. Google Books.
- Delval, J (1998). El Desarrollo Humano. Bs. As.: Siglo XXI.
- Doltó, Françoise. Psicoanálisis y Pediatría. Editorial Siglo Veintiuno.
- Freud, S. (2006) Esquema del Psicoanálisis". Bs. As.: Paidós.
- Gardner, H. (2008) 3^a Reimpresión: La Mente no Escolarizada. Cómo Piensan los Niños y cómo Deberían Enseñar las Escuelas. Bs. As.: Paidós
- Goleman, D (1999). La Inteligencia Emocional en la Empresa, (N.D). Vergara.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

- Llobet, V. (2010) ¿Fabrica de Niños? Las Instituciones en la Era de los Derechos de la
- Infancia. Bs. As.: Noveduc.
- Mannoni, M (1996). La Primera Entrevista con el Psicoanalista. (7ª Edición). Barcelona: Gedisa.
- Multicultural Education: Link
<http://www.education.com/reference/article/multicultural-education/>
- Perkins, D. (1992). La Escuela Inteligente. Del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente. España: Gedisa
- Piaget, J. (1991) Psicología de la Inteligencia. Bs. As.: Siglo Veinte.
- Piaget (1998). Seis Estudios de Psicología.(14ª Edición). Bs. As.: Ariel
- Pozo.J (1999). Teorías Cognitivas del Aprendizaje. (N.D) Editorial Santillana.
- Sassano, M. (2003). Cuerpo, Tiempo y Espacio. Principios Básicos de la Psicomotricidad. Bs As.: Stadium.
- Schlemenson, S. (2008). Niños que no Aprenden. Actualizaciones en el Diagnóstico
- Psicopedagógico. Bs. As.: Paidós.
- Steinberg, L. (2002). Adolescence. Mcgraw-Hill Higher Education. Google Books.
- Tallis, J y Otros (1991). Dificultades en el Aprendizaje Escolar. Aportes para una Discusión Integral. (N.D) Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2009). Sujetos de la Educación: Aportes para el Desarrollo Curricular. Bs. As.: Instituto Nacional de Formación Docente Link:
<Http://Cedoc.Infd.Edu.Ar/Upload/Sujetos De La Educacion.Pdf> Bs.As.:
- Aique.
- Untoiglich.G. Thomas, R. (2005). Comparing Theories of Child Development. Thomson/Wadsworth. Google Books.
- Tishman, Perkins y Jay (1997) Un Aula para Pensar. Aprender y Enseñar en una Cultura del Pensamiento
- Tishman, Perkins y Jay (2013). En la infancia los Diagnósticos se Escriben con Lápiz. La Patologización de las Diferencias en la Clínica y la Educación. Bs. As.: Noveduc.
- Uribarri, R.(2008). Estructuración Psíquica y Subjetivación del Niño de la Escolaridad
- Primaria. El Trabajo de la Latencia. Bs As.: Noveduc.
- Wettengel,L., Untoiglich, G.Yszyber, G (2012) Patologías Actuales en la Infancia. Bordes y Desbordes en Clínica y Educación. Bs. As.: Noveduc.
- Winnicott, D (1986). Realidad y Juego. Bs. As.: Gedisa

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN: JÓVENES Y ADULTOS

- Balibar, E. (2000). Subjetividad y Subjetivación, En Benjamín Ardite (Ed) En El Reverso de la Diferencia. Identidad y Política, Nueva Sociedad, Colección Nubes y Tierra.
- D- Banks, J. (N/D) Multiculturalism's Five Dimensions: On Multicultural Education. Link:
<https://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>
- Carretero, M. (2004) Introducción a la Psicología Cognitiva. Bs. As.: Aique.
- Doltó, F (1993). La Causa de la Adolescencia. Editorial Seix Barral.
- Kessler, G. (2008), El Sentimiento de Inseguridad y el Temor al Delito en la Argentina.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

- Ponencia Presentada en Las V Jornadas de Antropología Social. 19 al 21 de noviembre de 2008. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Leliwa, S.; Scangarello, (2013). Psicología y Educación. Una Relación Indiscutible.
- Córdoba: Brujas.
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009), Sentidos en Torno a la "Obligatoriedad" de la Educación Secundaria. Serie La Educación en Debate Documentos de La Diniece. Ministerio de Educación de la Nación.
- Multicultural Education: Link <http://www.education.com> Reference/Article/Multicultural- Education/-Obiols, C y Di Segni de Obiols, S (1994). Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria. Bs. As.: Kapeluzs.
- Steinberg, L. (2002). Adolescence. Mcgraw-Hill Higher Education. Google Books.
- Terigi, F. (2009). Sujetos de la Educación: Aportes para el Desarrollo Curricular. Bs. As.: Instituto Nacional de Formación Docente Link: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Sujetos_de_la_Educacion.pdf

GRAMÁTICA INGLESA I

- Aarts, B. (2011). Oxford Modern English Grammar. Oxford: Oxford University Press.
- Adamson, D. (1997) Practise your Tenses. England: Longman.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (2004). Longman
- Grammar of Spoken and Written English (4th edition). Harlow: Longman.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2006). Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foley, M. & Hall, D. (2011). My Grammar Lab. Intermediate. Pearson.
- Parrot, M. (2010). Grammar for English Language Teachers (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2010). Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach it. Oxford: Macmillan.
- DIDÁCTICA DEL INGLÉS. NIVEL INICIAL Y PRIMARIO
- Brewster, J. & Ellis, G. (2002). The Primary English Teacher's Guide. Harlow: Penguin.
- Cameron, L. (2001). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinter, A. (2006), Teaching Young Language Learners. Oxford: Oxford University Press.
- Read, C. (2007). 500 Activities for the Primary Classroom. UK: Macmillan-Heinemann.
- Stanley, G. (2013). Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. U.K. Longman.

ESTUDIOS SOCIOCULTURALES Y LITERARIOS

- Bate, J. (2010). English Literature: A very short introduction. Oxford University Press.
- Carter, R. & McRae, J. (1996). The Penguin Guide to English Literature: Britain and Ireland. London: Penguin.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

- Carter, R. & McRae, J. (2001). Routledge History of Literature in English. (2nd edition)UK.:Routledge.
- Churchil, W. (2000) A History of the English-speaking Peoples: A New One-volume Abridgement by Christopher Lee. England: Cassell & Co.
- Cuddon, J.A. & Preston, C. (eds) (2000). The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory. New York: Penguin.
- Gilí, R. (2006). Mastering English Literature (3rd edition). Basingstoke: Palgrave.
- Gooden, P. (2009) The Story of English. How the English Language Conquered the Wold. England: Quercus Publishing.
- Lewis, J. (2002). Cultural Studies. The Basics. London: Routledge.
- Peet, M. & Robinson, D. (1983). The Critical Examination an Approach to Literary Appreciation at an Advanced Level. New York: Wheaton.
- Poplawski, P. (Ed.) (2007). English Literature in Context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reynolds, K. (2011). Children's Literature: A Very Short Introduction. Oxford University Press.

FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA II

- Bradford, B. (2005). Intonation in Context. UK.: Cambridge University Press.
- Collins, B.S., & Mees, I.M. (2013). Practical Phonetics and Phonology: A Resource Book for Students (3rd Edition). London/New York: Routledge.
- Hewings, M. (2007). English Pronunciation in Use. Advanced. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roach, P. (2009). English Phonetics and Phonology: A Practical Course (4th Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, J.C. (2006). English Intonation: an Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, J.C. (2008). Pronunciation Dictionary (New Edition). UK: Longman.

PRACTICAS DISCURSIVAS EN INGLES III

- Chomsky, N. (2005) On Nature and Language. Cambridge: Cambridge University Press
- Conrad, S., Biber, D., &G. Leech (2002) Longman Student Grammar of Spoken and Written English. Workbook. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Crystal, D. (2010) The Cambridge Encyclopedia of the English Language (6th impression). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary. UK: Oxford University Press.
- Longman (2012) Longman Dictionary of Contemporary English. UK: Longman.
- Longman Pearson LTD. (2006) Longman Language Activator. UK: Pearson-Longman.
- Lyons, J. (2006). Language and Linguistics. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford. (2002). Oxford Collocations Dictionary for Students of English. UK: Oxford University Press.
- Swam, M. (2007) Practical English Usage. UK: Oxford University Press.
- Hewings, M. (2009) Cambridge Grammar for CAE and Proficiency (with CD and Key).
- Cambridge: Cambridge University Press.



FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA III

- Bradford, B. (1988). *Intonation in Context: Intonation Practice for Upper-Intermediate and Advanced Learners of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazil, D. (1994). *Pronunciation for Advanced Learners of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazil, D., Coulthard, M. & Johns, C. (1980). *Discourse, Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
- Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology: a Practical Course (4th Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, J.C. (2006). *English Intonation: an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

GRAMÁTICA INGLESA II

- Bloor, T., & Bloor, M. (2013). *The Functional Analysis of English (3rd Edition)*. London: Routledge.
- Coffin, C., Donohue, J., & North, S. (2009). *English Grammar: from Formal to Functional*. London: Routledge.
- Fontaine, L. (2013). *English Grammar: a Systemic Functional Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar (4th Edition)*. London/New York: Routledge.
- Hewings, M. (2009). *Advanced Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, G. (2014). *Introducing Functional Grammar (4th Edition)*. London: Routledge.
- Vince, M. & Sunderland, P. (2003). *Advanced English Practice. English Grammar and Vocabulary*. England: Macmillan Education.

LITERATURA INGLESA I

- Aschcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2013). *Postcolonial Studies: The Key Concepts*. London/New York: Routledge.
- Bate, J. (2010). *English Literature: a very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Carter, R. & Mcrae, J. (1996). *The Penguin Guide to English Literature: Britain And Ireland*. London: Penguin.
- Carter, R. & Mcrae, J. (2001). *Routledge History of Literature in English. (2nd Edition) UK*. Routledge.
- Churchil, W. (2000) *A History of the English-Speaking Peoples: a New One-Volume Abridgement by Christopher Lee*. England: Cassell & Co.
- Cuddon, J.A. & Preston, C. (Eds) (2000). *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. New York: Penguin.
- Gilí, R. (2006). *Mastering English Literature (3rd Edition)*. Basingstoke: Palgrave.
- Gooden, P. (2009) *The Story of English. How the English Language Conquered the Wold*. England: Quercus Publishing.
- Goodman, L. (Ed.). (1996). *Literature and Gender*. Abingdon: Routledge.



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

- Leonard, P. (2013). Literature after Globalisation: Textuality, Technology and the Nation-State. London/New York: Bloomsbury.
- Lewis, J. (2002). Cultural Studies. The Basics. London: Routledge.
- Loomba, A. (2005). Colonialism/Postcolonialism. London/New York: Routledge.
- Peet, M. & Robinson, D. (1983). The Critical Examination an Approach to Literary Appreciation at an Advanced Level. New York: Wheaton.
- Poplawski, P. (Ed.) (2007). English Literature in Context. Cambridge: Cambridge University Press.

DIDÁCTICA DEL INGLÉS. NIVEL SECUNDARIO

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gray, J. (Ed.). (2013). Critical Perspectives on Language Teaching Materials. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hedge, T. (2000). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2013). Developing Materials for Language Teaching (2nd Edition, Revised). London/New York: Bloomsbury.
- Walker, A , & White, G. (2013). Technology Enhanced Language Learning: Connecting Theory and Practice. Oxford: Oxford University Press

PRACTICAS DISCURSIVAS EN INGLES IV

- Bailey, S. (2011). Academic Writing: A Handbook for International Students (3rd Edition). Abingdon: Routledge.
- Barnett, S., & Bedau, H. (2010). Critical Thinking, Reading, and Writing: a Brief Guide to Argument (7th Edition). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Bloor, M., & Bloor, T. (2007). The Practice of Critical Discourse Analysis: an Introduction. London: Hodder Arnold.
- Flowerdew, J. (2013). Discourse in English Language Education. London/New York: Routledge.
- McCarthy, M., & O'Dell, F. (2008). Academic Vocabulary in Use. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paltridge, B, (2012). Discourse Analysis (2nd Edition). London/New York: Bloomsbury.
- Swales, J., & Feak, C. (2012). Academic Writing for Graduate Students. Essential Tasks and Skills (3rd Edition). University Of Michigan Press.

LITERATURA INGLESA II

- Aschcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2013). Postcolonial Studies: The Key Concepts. London/New York: Routledge.
- Bate, J. (2010). English Literature: a very Short Introduction. Oxford University Press.
- Carter, R. & Mcrae, J. (1996). The Penguin Guide to English Literature: Britain and Ireland. London: Penguin.
- Carter, R. & Mcrae, J. (2001). Routledge History of Literature in English. (2nd Edition) UK.: Routledge.



RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 6221-000857/2015

- Churchil, W. (2000) A History of the English-Speaking Peoples: a New One-Volume Abridgement by Christopher Lee. England: Cassell & Co.
- Cuddon, J.A. & Preston, C. (Eds) (2000). The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory. New York: Penguin.
- Gibaldi, J. & Franklin P. (2003). MLA Handbook for Writers of Research Papers (6th Edition). New York: MLA.
- Gilí, R. (2006). Mastering English Literature(3rd Ed.). Basingstoke: Palgrave.
- Gooden, P. (2009) The Story of English. How the English Language Conquered the World. England: Quercus Publishing.
- Hart & Leininger. (2004) The Oxford Companion to American Literature. UK.: Oxford University Press.
- Lewis, J. (2002). Cultural Studies. The Basics. London: Routledge.
- Loomba, A. (2005). Colonialism/Postcolonialism. London/New York: Routledge.
- Peet, M. & Robinson, D. (1983). The Critical Examination. An Approach to Literary Appreciation at an Advanced Level. New York: Wheaton.
- Poplawski, P. (Ed.) (2007). English Literature in Context. Cambridge: Cambridge University.
- Pujals, E. (1984) Historia de la Literatura Inglesa. Madrid: Gredos.

LINGÜÍSTICA

- Ellis, R. (1994) The Study of Second Language Acquisition, Oxford: Oxford University Press.
- Fasold, R., & Connor-Linton, J. (Eds). (2006). An Introduction to Language and Linguistics. Cambridge University Press.
- Goodluck, H. (1991) Language Acquisition, Oxford: Blackwell.
- Guasti, M.T. (2002) Language Acquisition: the Growth of Grammar, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2nd edition) (1992). London: Longman.
- Lust, B. (2006) Child Language: Acquisition and Growth, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1981). Language and Linguistics. Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1996). Linguistic Semantics. An Introduction. UK.: Cambridge University Press.
- Matthews, P.H. (2003). Linguistics: A very Short Introduction. Oxford University Press.
- McGregor, W. (2009). Linguistics: An Introduction. London/New York: Continuum.
- Parodi, T. (2010) Language Acquisition (Maestría en Lingüística Formal, UNCo, General Roca, Río Negro)
- Pinker, S. (1994) El Instinto del Lenguaje (Madrid, Alianza)
- Pustejovsky, J. (1996) El Léxico Generativo (MIT Press, Cambridge, Massachussets, London, England)
- White, L. (2003) Second Language Acquisition and Universal Grammar, Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1996). Linguistics. Oxford University Press.

LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA



**RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 6221-000857/2015**

- Banks, J. (N/D) Multiculturalism 's Five Dimensions: on Multicultural Education. Link:
- [Http://Www.Learner.Org/Workshops/Socialstudies/Pdf/Session3/3.MUlticulturalism.Pdf](http://www.Learner.Org/Workshops/Socialstudies/Pdf/Session3/3.MUlticulturalism.Pdf)
- Brown, D. (2010). Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy (3rd Edition). UK: Pearson-Longman.
- Dornyei, Z. (2005) The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition. London: Lawrence Earlbaun.
- Ellis, R. (2008) Second Language Acquisition. (5th Edition) Oxford: Oxford University Press.
- Paz, G.Q. (2009). Construyendo Puentes hacia otras Lenguas. La Crujía Ediciones.
- Scrivener, J. (2011) Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. UK.: Macmillan.
- Vez, J.M. (2001). Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

NOTA:

El equipo curricular de la Dirección General de Nivel Superior y quienes formaron parte de la elaboración de este documento se manifiestan en contra de toda manifestación de sexismo, por lo cual en estos materiales se usa el género sólo como marca gramatical, sin identificación con un colectivo predominante y con la única intención de facilitar la lectura sin duplicaciones que puedan operar como obstáculo.