

## TAPA INGLES



# **Diseño Curricular: Profesorado de Inglés**



**GOBERNADOR**

Don Sergio Daniel Urribarri

**VICEGOBERNADOR**

Don José Cáceres

**MINISTRO DE EDUCACIÓN, DEPORTES Y PREVENCIÓN DE ADICCIONES**

Dr. José Eduardo Lauritto

**PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN**

Lic. Claudia Vallori

**VOCALES**

Prof. Joel W. Spizer

Prof. Héctor de la Fuente

Prof. Blanca Azucena Rossi

Prof. Susana María Cogno

**DIRECTOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Prof. Raúl Enrique Piazzentino

**DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA**

Prof. Patricia Palleiro de Todoni



## **EQUIPO PROVINCIAL DE DISEÑO CURRICULAR<sup>1</sup>**

### **Coordinadora:**

Lic. Laura Patricia Lía

### **Integrantes:**

Prof. Sup. Ana María Ramírez (Química)

Mg. Claudia Vertone y Lic. Mabel Gay (Matemática)

Lic. Eugenio Valiero y Prof. Lidia Lapalma (Física)

Prof. Francisco Alfaro y Prof. Luisa Reggiardo (Biología)

Prof. Gabriela Olivari y Prof. Adriana Impini (Lengua y Literatura)

Prof. Luis Zubieta, Prof. María Teresita Corrado, Prof. Ana Lía Correa y Prof. Claudia Ruiz  
(Geografía)

Lic. María de los Ángeles Arellano y Prof. Silvina Carmarán (Inglés)

Prof. Rosa Ofelia Garcilaso y Prof. Felicitas Pusterla (Historia)

Prof. Daniela Burkhard y Prof. Mercedes Fernández (Campo General)

Prof. Daniel Jacob (Representante gremial por AGMER)

---

<sup>1</sup> El Equipo Provincial de Diseño y el proceso de definición curricular se inició durante la gestión de la Prof. Graciela Bar en la Presidencia del CGE y de la Lic. Analía Matas en la Dirección de Educación Superior (2011-2013).



## PRESENTACIÓN

Con agrado presentamos estos nuevos diseños curriculares para la formación docente.

Ellos surgen de una construcción colectiva iniciada en los años 2007 y 2008, como consecuencia de la sanción de las Leyes Nacional y Provincial de Educación, N° 26206 y N° 9890 respectivamente.

Estos diseños tienen como marco las políticas educativas concertadas nacional, federal y provincialmente, conducentes a reconstruir la centralidad política y pedagógica del Nivel Superior en la formación de docentes para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

La construcción de los mismos ha significado una apuesta a una gestión democrática, tanto desde la participación de diversos actores y sus diferentes intereses, expectativas, deseos y dificultades, como de las condiciones que se fueron generando y la posterior toma de decisiones.

El colectivo, formado por docentes, estudiantes, egresados y autoridades, que ha trabajado en ellos, legitima la propuesta sin cerrarla, presentándola como una hipótesis de trabajo, flexible e inacabada, a recrearse en las prácticas docentes institucionales.

Llevaron consigo el desafío de proponer trayectos integrados y articulados que permitan a nuestros estudiantes, experiencias formativas significativas y comprometidas con las instituciones educativas del territorio en el cual desarrolla su actividad cada Instituto Superior de Formación Docente.

Lic. Claudia Vallori

Presidente del Consejo General de Educación



## ÍNDICE

Definiciones de Política Educativa Provincial y Nacional.....	13
<b>Capítulo 1: Marco General</b> .....	<b>17</b>
La Formación Docente en la Provincia de Entre Ríos. Orígenes y legados .....	19
Una mirada sobre la situación de la formación docente en la provincia de Entre Ríos .....	24
Categorías que dan sentido a los Diseños Curriculares de Educación Superior de la provincia .....	26
<b>Capítulo 2: Especificaciones acerca de la Carrera</b> .....	<b>37</b>
Título que se otorga .....	38
Duración .....	38
Condiciones de Ingreso .....	38
Propósitos de la Formación Docente Inicial .....	38
Perfil del Egresado .....	40
<b>Capítulo 3: Estructura Curricular</b> .....	<b>43</b>
Especificaciones acerca de la estructura curricular .....	44
Dinámica de los diseños curriculares .....	45
Carga horaria y cantidad de unidades curriculares .....	49
<b>Capítulo 4: Campos de la Formación Docente</b> .....	<b>55</b>
Campo de la Formación General .....	57
Campo de la Formación Específica .....	97
Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente.....	153
<b>Capítulo 5: Correlatividades</b> .....	<b>179</b>
<b>Capítulo 6: Equipos de Cátedra</b> .....	<b>183</b>





**DEFINICIONES DE POLÍTICA  
EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL**

## DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL

La Constitución Provincial Reformada<sup>2</sup>, en su artículo 11°, enuncia: *Todos los habitantes de la Provincia gozan del derecho de enseñar y aprender conforme a las Leyes que reglamenten su ejercicio.*

La política educativa provincial y nacional, expresada en las distintas normativas y documentos tales como: Ley de Educación Nacional N° 26206, Ley de Educación Provincial N° 9890, Resoluciones 23/07, 24/07, 30/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación, el Plan Educativo Provincial 2011-2015, entre otros, se orienta al fortalecimiento de la Formación Docente Inicial, a través de la actualización de los Diseños Curriculares.

La educación y el conocimiento, en tanto bien público y derecho personal y social de los sujetos, se erige como prioridad nacional para la construcción de una sociedad más justa y más democrática.

En este sentido, el Estado, restituido en su lugar indelegable como principal agente educador ofrece a la Formación Docente Inicial, un lugar clave para los procesos de transformación curricular.

Las políticas educativas provinciales se redefinen en líneas de acción que apuestan a:

- Fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada estudiante la posibilidad de definir su proyecto de vida, basado en valores tales como libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto por el otro, justicia, responsabilidad y bien común.
- Contribuir a la formación de los sujetos, en sus dimensiones física, intelectual, afectiva, histórica, política, cultural, social, ética, y espiritual, fomentando el respeto a la pluralidad, al diálogo, generando democráticamente consensos y resolución pacífica de conflictos.
- Promover la formación, producción, y distribución de conocimientos, la creatividad y el espíritu crítico, la cultura del esfuerzo, el trabajo solidario, responsabilidad por los resultados y defensa de los derechos humanos.
- Mejorar las condiciones laborales docentes, respetando los lineamientos que en materia salarial define el Ministerio de Educación de la Nación.
- Asegurar espacios y tiempos compartidos para el trabajo cooperativo, autonomía institucional y democratización de las instituciones.
- Brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración.

---

<sup>2</sup> Sancionada el 30 de Octubre de 2008 y promulgada el 1° de Noviembre del mismo año.







## 1.MARCO GENERAL

## MARCO GENERAL

En torno al concepto de currículum existe multiplicidad de debates, producciones y significados. Alicia de Alba sostiene que: *currículo es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. (...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales - formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones...*<sup>3</sup>

Comprender el currículum desde esta perspectiva, exigió habilitar tiempos y espacios para la participación y negociación, a fin de elaborar colectivamente una propuesta de diseño curricular para la formación docente que permitiera visualizar el acercamiento entre los polos de las múltiples tensiones que atraviesan el campo social y se hacen presentes en el curricular.

Este diseño curricular representa un ejercicio de fortalecimiento del sistema educativo y de la formación docente, que se proyecta al interior del currículum; construye una propuesta común que reconoce las diferencias, intentando otorgar flexibilidad sin caer en la desarticulación.

Esto implica un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico, expresado en los acuerdos en relación a propósitos, organización y selección de unidades curriculares, contenidos, marcos teóricos, configuraciones didácticas para la formación docente inicial de los profesorado de Inglés.

El proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular no puede ser resuelto desde un lugar ajeno a los institutos de formación docente, ya que ellos son uno de los ámbitos más importantes donde se materializa el currículum. Esto significó habilitar la participación con fuerte carácter deliberativo, tomar decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados.

La construcción de lo común es posible a partir del análisis permanente de lo que une, de puntos posibles de encuentro, factibles de ser deseados y alcanzados por todos, de la consideración de las diferencias específicas y los diversos caminos que puedan recorrerse a partir de ellas, en vistas a aquello que permite identificarnos como un colectivo.

Un currículum en el cual lo común ya no significa lo mismo, sino apertura a la diversidad de experiencias humanas, que implica el debate y la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a los estudiantes para vivir en una sociedad cada vez más plural.

---

<sup>3</sup> ALBA A. (1995). Currículum, crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

La consideración de la diferencia no significa que el texto curricular explicita detalladamente contenidos, proyectos o exclusivamente situaciones particulares, sino que, de alguna manera, contenga a todos.

Entendemos este cambio curricular como propuesta que recupera los tránsitos realizados, las historias institucionales y de formación. Es fruto de consensos y disensos, resultado de la disposición para mirarse, escucharse, expresarse, comprenderse y respetarse.

La consolidación de esta construcción curricular participativa, articulada, flexible y abierta requiere también de definiciones y acciones políticas, a nivel nacional y provincial.

Las decisiones no son sencillas ni neutras, son políticas y éticas. Se han tomado desde el compromiso con la vida, la libertad, el diálogo, la educación para las sociedades democráticas participativas y sustentables, desde un conocimiento, construido socialmente que permita generar nuevos vínculos.

### **La Formación Docente en la Provincia de Entre Ríos. Orígenes y Legados**

¿Por qué incluir en un diseño curricular la historia de la formación docente? Partimos del supuesto de que toda práctica educativa es situada, se temporaliza, se vivencia. Está ubicada en un territorio imaginario y real, tiene memoria, sabe a decepciones y esperanzas. Aludimos en este sentido a que todo vínculo pedagógico está inmerso en proyectos, contextos e intencionalidades, que es construido por sujetos que en estos tiempos comunican la escuela con el mundo.

Asomarnos a este paisaje conceptual, nos enfoca en los propósitos de “mirar” y “mirarnos” en la génesis de una escritura curricular que admite, un cruce de concepciones y perspectivas pedagógicas y disciplinares, pero que está anclada en una época, en un momento histórico, que como tal reconoce, el diálogo, los intereses, las pasiones, los consensos; dinámicas que los seres humanos en tiempos breves o largos con rupturas y continuidades, con decisiones y/o alianzas, configuran intervenciones políticas.

Si revisamos las historias que dieron origen a los institutos, las mismas dan cuenta de reuniones de grupos de docentes, recolección de firmas de estudiantes, solicitudes de las comunidades de vecinos, notas y gestiones de funcionarios, que van configurando, casi en un paisaje costumbrista, el mítico expediente.

En las narraciones institucionales, hay marcas de un registro identitario que se evidencia como matriz fundacional, los horarios de funcionamiento vespertinos y nocturnos que muchas veces no se evidencian en la memoria ciudadana, una matrícula mayoritaria de trabajadores y la “casa propia”, que reiteradas veces se constituye en una errancia, en un vagabundeo por distintas instituciones. Estas cualidades operan, de alguna manera como resguardo y también, como una intimidad ajena, que muchas veces resta decisión y autoridad para debatir, participar e intervenir en la vida escolar y social de los pueblos y ciudades.

Pensar la historia de los institutos de formación docente para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria en nuestra provincia, implica pensar los sucesos del sistema educativo entrerriano, así como las transformaciones curriculares operadas en el nivel, que en forma tenue o con más convicción en los últimos años, presiona sobre la institucionalidad formadora.

Las cuestiones educativas no admiten una mirada parcelada, las problemáticas y las urgencias que recorren las escuelas, requieren de propuestas de trabajo, que superen las fronteras de las instituciones, hacer públicas las demandas de la enseñanza, no implica estigmatizar a una escuela y sus docentes como buenos o malos, sino fortalecer el circuito democrático de un sistema formador que está en diálogo con el mundo, permeable a los desafíos que una época nueva está necesitando.

Trazar la periodicidad de la historia de la formación docente en nuestra provincia, permite reconocer procesos en los cuales el interjuego de las políticas nacionales y sus reacomodamientos en el ámbito de la provincia, traccionaron y definieron una “trama” de sentidos. Estos trazos, y con sus matices, autorizan o impugnan coordenadas históricas que se visualizan en diferentes planos: político, económico y social. Esta superficie multidimensional determina al interior del campo de la formación docente, una raíz cultural profesional que es compleja y ambigua, independientemente del turno histórico correspondiente.

En el año 1870 se funda en la ciudad de Paraná, la primera Escuela Normal del país, hito político-pedagógico en la constitución de la docencia y la ciudadanía nacional. Considerando este punto de partida, podemos aproximarnos a prácticas o hábitos en la formación docente vernácula.

La formación docente de los profesorados, para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, no queda exenta del movimiento normalista y la referencia no es sólo al sitio, ya que muchos profesorados de la provincia funcionan en las Escuelas Normales, sino al discurso del normalismo. Esto, sumado a la férrea formación disciplinar, diseñada por el positivismo escinden la formación en dos mundos irreconciliables: teoría y práctica. Esta divisoria se naturaliza en los planes curriculares de los profesorados.

Hasta fines de la década del sesenta, tal formación estaba dividida en dos recorridos, los *maestros*, que se formaban en las escuelas normales y los *profesores* en las universidades. Si bien a fines del siglo XIX se crea el Instituto Nacional del Profesorado y en 1903 se organiza la formación de profesores de secundaria, recién por el año 1948 en nuestra provincia, se funda el Instituto del Profesorado Secundario en Filosofía y Pedagogía en la ciudad de Paraná.

En los matices, trazos e imágenes de nuestro devenir histórico, en 1958 los debates referidos a quienes apoyaban la laicidad de la educación y quienes sostenían la libertad de

enseñanza, culmina dice Adriana Puiggrós<sup>4</sup>: con el dictado de la legislación educativa necesaria para facilitar el subsidio estatal al sector privado y capacitarlo para expedir títulos habilitantes en el nivel terciario. A este hecho se suma la creación en 1960 de la Superintendencia de Enseñanza Privada. Estos acontecimientos proyectan en la provincia, la creación en la década del sesenta de varios Institutos de gestión privada que albergan profesorado de nivel secundario.

En el año 1969, los cambios educativos, establecen la terciarización en la formación de los maestros, estas transformaciones impulsan al inicio de la década del setenta, la creación de los institutos en el sur provincial: Gualeguaychú y Gualeguay, son referencias puntuales y significativas en la microrregión de aquellas latitudes.

La última dictadura militar, acaecida entre 1976 y 1983, no solo erosionó los lazos sociales y políticos de la sociedad argentina, generó una “conciencia ciudadana” de sospecha hacia la democracia y su regreso institucional. El sector docente no quedó al margen de las persecuciones y violaciones a los derechos humanos. El autoritarismo de muchas prácticas educativas en los institutos formadores es un rasgo emergente de aquel pasado.

Con el retorno de la democracia en 1983 se instaló un importante debate educativo alrededor de la necesidad de la transformación de las instituciones y las prácticas escolares afectadas durante tantos años por el control y el aislamiento.

Se generaron procesos participativos tendientes a que docentes y estudiantes alcanzaran autonomía propia y pensarán en forma crítica.

La Transformación Curricular se inició en Entre Ríos en 1986 en un grupo de escuelas de educación media como experiencia piloto; tuvo continuidad y se expandió a partir de 1987 no sólo a todas las escuelas de este nivel, sino también a escuelas primarias y a la formación docente del Nivel Superior.

Este proyecto provincial tuvo directa relación con procesos impulsados en el país a partir del retorno a la democracia, y el eje de la formación docente fue puesto en la necesidad de transformar las instituciones y prácticas escolares.

En esta etapa de innovaciones pedagógicas se puso el acento en:

1. La actualización científica de los contenidos de enseñanza, su regionalización y vinculación con la realidad socio-cultural.
2. Una organización de la enseñanza interdisciplinaria a través de Núcleos Problemáticos, sin que las disciplinas perdieran su identidad, y sostenida por una organización institucional del trabajo docente con horas extra-áulicas.

---

<sup>4</sup> PUIGGRÓS, A. (2000). *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Buenos Aires: Kapeluz.

3. La democratización de las relaciones institucionales con la implementación de los Consejos Directivos y la organización de los Centros de Estudiantes.

Las reformas en la formación docente se produjeron a partir de 1988, cuando se planteó como experiencia piloto en escuelas normales la modificación del currículum a través del Proyecto Maestros de Enseñanza Básica (MEB) del que egresaron apenas dos promociones.

En la década del noventa se instaló el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), interrumpido por la reforma educativa iniciada en 1993. Como señala María Cristina Davini<sup>5</sup>: *las dos propuestas curriculares introducen la idea de **diseño** que no sólo rompe con la tradición anterior sino que prevé diversos formatos, articulaciones, secuencias y ritmos. Adoptan la organización en áreas, integradas por módulos y talleres y la residencia docente. Ambos proyectos se colocan conceptualmente en la línea de la formación docente dirigida a la integración de la teoría y la práctica (...).*

Cabe recordar que al calor de las políticas neoliberales, de esos años, el Congreso Nacional en el año 1993, sanciona la Ley Federal de Educación, a partir de entonces las provincias deben económicamente hacerse cargo de los institutos nacionales, ya que la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos así lo deja instituido.

En este contexto, los institutos de formación docente, deben estar articulados en un sistema nacional denominado Red Nacional de Formación Docente Continua (RDFC). Siguiendo a Jorge Cardelli<sup>6</sup>: *Los Institutos de cada provincia se articulan en torno a una Cabecera Provincial y todos, a través de estas cabeceras quedan articulados a una Cabecera Nacional que es el Ministerio de Educación de la Nación. Las cabeceras provinciales están en los ministerios de Educación de las provincias. Pertenecer a la Red para un instituto es una cuestión crucial porque a partir de allí puede seguir siendo legítimo el título que se está entregando.*

En el año 2000 la Legislatura Provincial crea la Universidad Autónoma de Entre Ríos, por lo tanto los Institutos de Formación Docente de Paraná y de Concepción del Uruguay pasan a formar parte de ella. Situación que genera amplios debates, ya que al interior del sistema educativo provincial origina dos circuitos de formación docente diferenciados, uno de rango universitario y otro “histórico” de nivel terciario.

Los institutos que continuaron dependiendo del Consejo General de Educación (CGE) modificaron sus currículos siendo aprobadas por el Decreto N° 1631/ 2001 del MGJE de la Provincia de Entre

---

<sup>5</sup> DAVINI, M (1998). *El currículum de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Propuesta educativa Nro. 19, Año 9. Buenos Aires. Noveduc.

<sup>6</sup> CARDELLI, J (2000). *La formación docente en los últimos 20 años*. En Cuadernos de Educación, Serie Formación Docente Año 2 N°3. Buenos Aires: CTERA.

Ríos. Estos “diseños” introducen cambios y perspectivas al interior de las diferentes disciplinas. Los campos del conocimiento se abordan en *trayectos* que intentan introducir modificaciones a los espacios curriculares, abriendo un diálogo con las herencias y legados clásicos.

La sanción de la Ley de Educación Nacional, en el año 2006, da un giro a las políticas de formación docente, ya que entre sus decisiones, el artículo 76 establece: *Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable...* Cuya función se menciona en el inciso “d” del artículo 76: *“Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.* Esta regulación permite avizorar una perspectiva restituyente por parte del Estado en cuanto a las políticas para el nivel superior, que no sólo hacen hincapié en el plano curricular, sino en el acompañamiento a través de diferentes programas, proyectos y becas.

Desde este nuevo escenario la formación de profesores para el nivel secundario, se vio afectada por: la explosión de la matrícula en el nivel y la creación de numerosas escuelas con diferentes trayectos y terminalidades. Estos acontecimientos marcaron el inicio educativo del siglo XXI en nuestra provincia, al requerir de nuevos docentes para este escenario. Esta situación evidencia la creación en este tiempo de numerosos profesorados en varias ciudades de la provincia.

Otro aspecto relevante para la formación docente en Entre Ríos es la definición de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 9890, como también su constitución como unidad pedagógica y organizativa destinada a los /as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

La importancia de la obligatoriedad reside como lo establece el Diseño para la Educación Secundaria Orientada, no sólo en la certificación del nivel, sino en lo que implican los aprendizajes valiosos para la vida de estos sujetos en lo personal, social, profesional-laboral, según las nuevas demandas de la provincia, del país y de su contexto.

En estos tiempos contemporáneos nos encontramos con desafíos importantes, en este sentido. Flavia Terigi<sup>7</sup> dice: *La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado, porque transmite un saber que no produce; por otro lado, porque para poder llevar a buen término esa transmisión, produce un saber que no suele ser reconocido como tal.*

Si se reconoce que el campo educativo es de naturaleza política, la elaboración del presente diseño curricular, es una oportunidad, es un compartir entre unos y otros, docentes, alumnos,

---

<sup>7</sup> TERIGI, F. (2007). *Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar.* En FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela y BAQUERO, Ricardo (Comps). *Las formas de lo escolar.* Buenos Aires: Del Estante.

graduados y autoridades. Puede significar un lugar para colectivizar una experiencia formadora, que desde las pasiones, la militancia o la especulación teórica, nos permita en los institutos, transitar genuinamente, los avatares de la enseñanza.

### **Una mirada sobre la situación de la formación docente en la provincia de Entre Ríos**

Actualmente la formación docente de la provincia de Entre Ríos, dependiente del Consejo General de Educación, cuenta con la aprobación de los Diseños Curriculares de los Profesorados de: Educación Inicial y Educación Primaria (Res. 5420/08 CGE y Res. 3425/09 CGE); Educación Especial (Res. 0298/10 CGE), Artes Visuales (Res. 0296/10 CGE), Música (Res. 0297/10 CGE), Educación Física (Res. 0295/10 CGE) y Profesorado Superior en Ciencias de la Educación (Res. 0259/11 CGE).

Acompañando la construcción de los mismos, paralelamente, se fueron generando las condiciones institucionales que se requieren para fortalecer una nueva institucionalidad en cada profesorado. En este sentido se aprobaron las siguientes normativas:

- Reglamento Orgánico Marco (Res. 2842/09 CGE), el cual asegura y consolida la cultura democrática de las instituciones de Educación Superior, mediante el fortalecimiento de la autonomía y la participación en las distintas instancias de gobierno del nivel.
- Reglamento Académico Marco (Res. 1066/09CGE), que aporta criterios para la elaboración de la normativa institucional en lo referente a ingreso, trayectoria formativa, permanencia y promoción de los estudiantes en el Nivel Superior. A partir del mismo, cada uno de los Institutos Superiores ha construido su Régimen Académico Institucional (RAI), el cual constituye un dispositivo capaz de acompañar y sostener, en su complejidad y especificidad, la trayectoria formativa de los estudiantes. Trayectoria que se desarrolla en un contexto particular, donde, organizar, generar y sostener pedagógicamente los discursos y prácticas de formación, constituyen, junto a otros elementos, un principio de identidad docente como práctica política con profundo compromiso social.
- Creación de los Consejos Evaluadores (Res. 2832/09 CGE)
- Reglamento de Prácticas (Res. 3266/11 CGE), que dispone políticas de fortalecimiento de las relaciones entre los Institutos de Formación Docente y los distintos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo para los que forman docentes, con la participación de los distintos actores sociales que constituyen las comunidades educativas y las organizaciones del contexto.

Por otra parte, a partir de definiciones federales, el Instituto Nacional de Formación Docente crea el Área de Políticas Estudiantiles, en la que se gestionan acciones de formación y participación de los estudiantes a través de prácticas democráticas, en los órganos de gobierno y defensa de sus derechos, como lo expresan la Ley Nacional 26877 y la Ley Provincial 10215 sancionadas en el año 2013, las cuales garantizan las condiciones institucionales para el funcionamiento de los Centros de Estudiantes en las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos. De este modo, actualmente, todos los Institutos de formación dependientes de la Dirección de Educación Superior, cuentan con sus Centros de Estudiantes, legítimamente constituidos.

La apropiación social del conocimiento se ha visto facilitada por el uso de las TIC. Por eso, y como política de inclusión del Estado nacional y provincial se incorpora el Programa Conectar Igualdad aprobado por Res.0459/10 del Poder Ejecutivo, consistente en la entrega de computadoras portátiles a todos los establecimientos públicos de Educación Secundaria, Especial, Técnico Profesional y de Formación docente y la adecuación de las infraestructuras necesarias.

Ésta, junto a otras acciones como el uso de software libre, aulas virtuales, portales educativos, ciclos de formación, Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, red de nodos institucionales ,tienen por objeto, por un lado reducir las brechas digitales en el territorio argentino, valorizar la educación pública, democratizar la información y el acceso a los conocimientos, y por otro contribuir a la soberanía e independencia tecnológica, a la cual tienen derecho todas las comunidades.

## Categorías que dan sentido a los Diseños Curriculares de Educación Superior de la provincia de Entre Ríos

Pensar una propuesta curricular de Formación Docente exige situar la mirada en lo que se considera prioritario para la formación inicial. ¿Qué tipo de formación se considera necesaria para el ejercicio de la docencia en los contextos actuales? ¿Qué se entiende por sujeto, conocimiento, evaluación, enseñanza y aprendizaje, considerando la complejidad e incertidumbre?

### FORMACIÓN DOCENTE

*Si alguna vez fue posible pensar la formación inicial como una instancia capaz de contener todas las respuestas a los interrogantes que de manera permanente plantea el ejercicio profesional docente, en la actualidad en cambio el reconocimiento de la complejidad de esta tarea sumado a los avances permanentes en los campos de conocimiento científico y pedagógico inhabilitan cualquier pretensión de “cerrar” o dar por terminado el proceso formativo de un docente en esta instancia (...) la formación docente debe ser permanente tanto en términos de actualización disciplinaria y didáctica como en términos de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica.*

Diker, G. – Terigi, F.

¿Desde qué lugar nos situamos para pensar la educación y la formación docente, quiénes se forman para formar, quiénes enseñan y quiénes aprenden, en qué contextos, para qué? ¿Hablamos de una formación que se asemeja a dar forma, o hablamos de formación que habilita lo común y lo diferente?

Pensar la formación docente es abordarla como *trayectoria de formación*, tal como la plantean Nicastro y Greco<sup>8</sup>: *Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, va mucho más allá de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación.*

Itinerarios que ponen en juego, sujetos, grupos, instituciones a lo largo del tiempo. Trayectorias diversas, situadas, que se entrecruzan con otras y van marcando un itinerario particular, ligado a experiencias escolares, familiares, sociales, políticas y culturales. En este sentido la formación

---

<sup>8</sup> NICASTRO, S. y otros (2009). Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens. Pág. 23.

docente remite a un devenir, a un proceso que articula contextos, sujetos, aprendizajes e historias en función de prácticas sociales y educativas.

La formación docente puede ser pensada entonces, como un texto, un relato con múltiples voces, que cada uno podrá leer o reescribir a su manera. La formación inicial es un punto de partida, es un camino a recorrer dentro de un sistema formador donde estudiantes y docentes en sus diferentes niveles, tejen múltiples tramas de lo posible.

Intentar una mirada compleja e integradora de la educación y la formación docente implica una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, exigiendo un abordaje interdependiente y de contextualización múltiple.

Pensar la formación docente es reflexionar sobre la relación dialéctica entre formación, historia y política, posibilitando la reconstrucción crítica del conocimiento y la acción, de las prácticas pedagógicas y sociales a través de nuevas perspectivas de comprensión.

Es pensar en prácticas sociales protagonizadas por sujetos en espacios institucionales singulares, en formas de trabajo y modalidades de gestión, en tiempos, encuadres, tareas y encuentros. Implica, en este sentido, considerar las tramas interpersonales, culturales, micropolíticas en las cuales se desarrollan las prácticas de formación y el currículum.

El carácter integral de la formación docente, tal como lo plantea el artículo 72 de la Ley de Educación Nacional, da cuenta de la necesidad de la integración dialógica de la formación inicial y continua con la investigación y la extensión comunitaria, sin que esto implique que sean subsidiarias éstas últimas de la primera; es decir, de las diferentes funciones que pueden asumir los Institutos de Formación Docente.

Si bien la consideramos como un proceso permanente, la formación docente inicial tiene que generar las bases para habilitar modos y prácticas de intervención que promuevan la posibilidad de pensar la escuela como ámbito en el que los espacios y tiempos faciliten el encuentro para la reflexión y el pensamiento complejo, posibilitando la restitución del deseo de aprender.

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. 24/07 CFE) se asume que *los docentes, son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su práctica*. Desde esta perspectiva, se piensa la formación docente como un trabajo que se configura con las siguientes características: práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes a los sujetos en contexto.

Recuperar el sentido político e ideológico de la formación es un aspecto central, ya que como espacio de construcción tiene que apuntar a la autonomía y propiciar la enseñanza como tarea específica de carácter ético y político.

## SUJETO

*El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto sólo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino entre las cosas, en el intercambio. Desde esta nueva mirada, tampoco el sujeto es un ser, una sustancia, una estructura o una cosa sino un devenir en las interacciones. Las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos (...)*

Najmanovich, D.

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. Se puede hablar entonces de la formación docente como una serie de discursos que crean y modifican subjetividades; o bien, en términos de Foucault<sup>9</sup>, *diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos.*

El sujeto que se forma para ser docente, además de aprender un corpus de saberes que ha de transmitir (algo que, de cierto modo y hasta algún punto le es exterior, en el sentido que podemos decir que es el objeto de su aprendizaje), elabora una relación reflexiva sobre sí mismo. Pero además, ese sujeto es histórico y contextualizado, 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*<sup>10</sup>.

Por eso, 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.

Como expresa Larrosa, *la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su*

---

<sup>9</sup> FOUCAULT, M. (1996). *El sujeto y el poder*, en: Revista de Ciencias Sociales Departamento de Sociología – Facultad de Ciencias Sociales Fundación de Cultura Universitaria, Revista N° 12, Montevideo.

<sup>10</sup> LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona. La Piqueta.

*propia interioridad*<sup>11</sup>. Se trata de pensar, entonces, cómo los discursos pedagógicos y la praxis docente contribuyen a generar una subjetividad particular, una concepción de sujeto vinculado al conocimiento y su transmisión.

Enriquece esta mirada lo que plantea Cerletti<sup>12</sup> en cuanto al sujeto como *pensamiento* en tanto se constituye en un proceso transversal a la totalidad de los saberes disponibles o como también indica, con resonancias lacanianas *agujereándolos*. Entonces no se trata de un sujeto individual (tal o cual alumno, ese profesor, etc.) sino que implica una especial conjunción de multiplicidades: alumnos, maestros o profesores, saberes, tiempos, lugares.

## CONOCIMIENTO

*...Gozo de pocas certezas, como la mayoría que se anima a enfrentar lo incierto del tiempo histórico en el que vivimos, pero una de ellas hace referencia al convencimiento de que nos será imposible construir una sociedad más igualitaria y un futuro más prometedor de espaldas al conocimiento y a los compromisos racionales de la ciencia...”*

Wolovelsky, E.

El conocimiento es una construcción teórica, lingüística, cultural, histórica, política y social. En este proceso se tensionan prácticas sociales, modos de representación de la realidad, relaciones de poder, elaboraciones teóricas, modos de ordenación y categorización lingüística y conceptual de ciertos datos empíricos que el mismo conocimiento hace visibles.

El carácter infalible del conocimiento instalado por la Modernidad ha sido puesto en cuestión, y tras numerosos aportes de filósofos, epistemólogos y científicos quedaron en evidencia las limitaciones del paradigma positivista.

Los conceptos de *conjetura* de Popper, y de *paradigma* de Kuhn, pusieron en crisis la idea de *acumulación* y de *verdad intrínseca*.

La Escuela de Frankfurt y la hermenéutica, con sus afirmaciones acerca de la razón subjetiva, la definición del componente ideológico de la ciencia y la búsqueda de sentidos, los aportes de

---

<sup>11</sup> Transmisión se entiende aquí en el sentido en que lo desarrollan Hannah Arendt, Régis Debray, Jacques Hassoun: el objeto de transmisión no es preexistente al momento en que es transmitido, y se vincula con aquello que una cultura considera tan relevante que transforma en legado para las nuevas generaciones. Sin embargo, la transmisión no es mera repetición. Para que ella exista, debe configurarse en parte de la nueva identidad, debe ser tomada para ser transformada.

<sup>12</sup> CERLETTI, A. (2008). *El Sujeto educativo y el sujeto de la educación* en Repetición, novedad y sujeto en la Educación. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Del Estante. Pág. 102.

Einstein ampliados por la física cuántica, el principio de indeterminación, las contribuciones de Prigogine, entre otros, instalaron la idea de que el mundo sólo puede conocerse a través de las formas de los discursos que lo interpretan. De esta manera es descalificada cualquier forma de conocimiento o pensamiento con pretensiones de absoluto. Cae a partir de ese momento el principio de legitimidad del saber y se instala la lógica de la deconstrucción; a partir de entonces no existen determinaciones fijas de significados y expectativas.

La modernidad legitimó la necesidad de repetir y acumular saber para progresar y alcanzar el dominio del mundo con el conocimiento autorizado. Así, éste se volvió mercancía, y se naturalizó la idea de que el saber no puede ser para todos, sino para los más capaces. Como dice Freire: *el saber de las minorías dominantes castró el crecer de las mayorías dominadas*<sup>13</sup>.

Son los grupos hegemónicos los que instalan modos de circulación y autorización, circuitos de control del conocimiento que regulan la creación, la imaginación, la diferencia y el debate.

Las instituciones educativas consolidaron un vínculo con el conocimiento desde la perspectiva de la acumulación propia de la ciencia clásica que reduce, fragmenta, simplifica la realidad.

Lo que se puede conocer está legitimado por la construcción de *regímenes de verdad* en el que se inscriben decisiones académicas y políticas, que desde fuera regulan el vínculo del sujeto con el conocimiento, anulando la dimensión del deseo.

La concepción foucaultiana muestra que no hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. No hay saber sin poder. Los saberes no obtienen reconocimiento público, incluso visibilidad, si les falta poder.

Vincular conocimiento y formación docente desde una perspectiva crítica, posibilita una visión integradora que evita la reducción y disyunción del conocimiento. Se trata de comprender la relación de contradicción entre los polos desde una perspectiva dialéctica del conocimiento, superando las dicotomías para alcanzar un orden más complejo, rico y fecundo.

---

<sup>13</sup> FREIRE P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.

## ESCUELA

*(...) pensar la enseñanza escolar como política de transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión - exclusión, sino, antes bien, en el horizonte de la filiación.*

Diker, G.

La escuela es una organización socialmente construida en diferentes procesos históricos, en la cual se desarrollan procesos de interacción social en relación con los contextos en los que funciona. Genera roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de una estructura formalmente reglamentada. Crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías; la cultura escolar no es homogénea sino que en un marco multicultural existen reglas de juego, normas que se negocian, se imponen y se convierten en objeto de diversos intercambios entre los sujetos.

La escuela se caracteriza por la complejidad de su trama, la multiplicidad y ambigüedad de objetivos, la pluralidad de los sujetos que la transitan y la disparidad de intereses. Su funcionamiento ordinario resulta contradictorio y conflictivo.

El carácter discursivo y práctico de la institución escolar es consustancial a su concepción como unidad social compleja, constituida por grupos que actúan en pos de metas más o menos manifiestas. Esta naturaleza ambigua y a la vez dinámica, hace que las percepciones sean muy distintas, según se pertenezca o no a ellos y según cómo quede definida esa pertenencia.

La complejidad de la escuela plantea la necesidad de asumir las contradicciones y dilemas para pensarla como el lugar de encuentro de la práctica pública y social de apropiación, distribución, intercambio y producción de conocimiento y cultura.

## ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

*Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.*

Freire, P.

Consideramos el trabajo docente como constitutivo del proceso de producción, circulación y distribución de los conocimientos en la medida que se compromete con la democratización de la cultura y de la enseñanza. *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 dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades de los estudiantes. 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.*<sup>14</sup>

La enseñanza es histórica, situada y normativa; tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica, en la medida en que la representación del mundo que ordena las prácticas se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos legitimados socialmente.

Es un proceso político, socio-cultural, ideológico, ético *en el que juegan un lugar central la dimensión pedagógica. Tiene que poner en tensión los saberes profesionales-teóricos y los saberes prácticos de las trayectorias particulares, es trabajo en torno al conocimiento (...), desnaturalizando lo obvio, reconociendo lo imprevisible.*<sup>15</sup>

Por eso en las situaciones de enseñanza es necesario develar las matrices de formación construidas como parte de las biografías escolares tanto de los formadores como de los estudiantes, ya que han instalado modos y expectativas cristalizados que no permiten abordar los problemas y condiciones de los contextos.

Aceptar que escuela y enseñanza están atravesadas por discursos que construyen modos de entender y reconocer el contexto socio-político-cultural y los sujetos que habitan en él, posibilita reconocerlos y ponerlos en tensión.

El punto de partida de la enseñanza es la asunción del estudiante que tenemos y no del que suponemos o quisiéramos tener. Hay que fundar la enseñanza en lo que los sujetos son y en lo que portan.

La enseñanza se orienta a desarrollar procesos de pensamiento, curiosidad por la investigación y exploración e instancias que posibiliten explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender ideas y puntos de vista. Enseñar también implica generar relaciones e interacciones entre los sujetos involucrados y el conocimiento.

Uno de los retos es conseguir que la enseñanza sea promotora del *pensamiento apasionado -que incluye el deseo y la imaginación- para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida...*<sup>16</sup>.

La enseñanza es transmisión. Por eso, *pensar la transmisión en términos de traspaso, pensar el traspaso en términos de continuación inventiva de un mundo común nos conduce a insistir sobre los usos de los objetos frágiles e inestimables de la transmisión, sobre la transicionalidad de la*

---

<sup>14</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. (2009). Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Fundamentos del Campo de Formación General.

<sup>15</sup> CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. *Conclusiones encuentros regionales Institutos Formación Docente, Septiembre 2008.*

<sup>16</sup> LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.

*transmisión y sobre la actividad creadora de los sujetos. Lleva a pensar la clase como un espacio potencial confiado al arte atento e ingenioso por el cual aquellos que ya están allí acogen al otro más inesperado en el horizonte del mundo.*<sup>17</sup>

Enseñar significa establecer un vínculo pedagógico. Dicho vínculo surge en el lugar de una renuncia: a enseñarlo todo y a resignificarlo todo.

Aprender es un derecho y un deber que compromete al sujeto en su totalidad. *La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento está dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un sostén, una apoyatura vincular...*<sup>18</sup>

Quien aprende, como dice Meirieu, requiere de *condiciones de seguridad* para atreverse a *hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo*<sup>19</sup>.

Se aprende a partir de la necesidad, la curiosidad, la pregunta, cuando se generan el deseo de saber y de aprender.

El aprendizaje exige acción, reflexión, asumir progresivamente la palabra propia y apropiarse de los sentidos del mundo para conquistar la autonomía, la construcción de sí mismo como sujeto en el mundo.

Vincular enseñanza, aprendizaje y evaluación significa reconocer su carácter formativo, contextualizado y en proceso.

En este sentido, pensar la evaluación como formativa implica poder develar, desocultar aspectos que hacen a la propia práctica como así también al funcionamiento institucional que no parecen ser tan evidentes ante la primera mirada.

Para poder sostener esta mirada evaluativa, que implica volver a mirar, y miramos luego desde otro lugar, es necesario operar en dos direcciones, como nos recuerda Nicastro: salirse de las miradas que capturan, aquellas que nos atrapan la atención, que nos “hipnotizan” y de las miradas que clausuran, que nos enclaustran la visión, que nos permiten sólo ver lo mismo, no dejándonos ver lo diferente, lo nuevo.

Pensando de esta manera, la evaluación reconoce la complejidad de los procesos educativos, como prácticas situadas, como construcciones históricas–sociales, como proyectos pedagógicos. Enlazándose con otras categorías como formación y experiencia ya que todo sujeto cuando tiene la posibilidad de observar, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina

---

<sup>17</sup> FRIGERIO G. y DIKER.G. (Comps) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.

<sup>18</sup> QUIROGA A. (1992). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Cinco.

<sup>19</sup> MEIRIEU P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

cuando hace determinadas cosas consigo mismo, y esto solo se produce en la problematización y en el interior de ciertas prácticas que ayudan a construir diferentes historias, en su singularidad y contingencia, permitiendo reconocer lo que se es y lo que se *pretende* realizar en las diferentes situaciones de enseñanza.

La evaluación formativa se vincula entonces con una multiplicidad de aristas que dejan entrever la complejidad del proceso, como fuimos expresando más arriba: formación, experiencia, saber. La evaluación vuelve la mirada hacia los sujetos, hacia sus trayectorias de formación.

Generalmente se asocia la práctica evaluativa como evaluación de los aprendizajes, pero justamente, lo que oculta este enunciado es al sujeto. Este corrimiento puede dar lugar a algunas reflexiones: ¿Se evalúa al estudiante individual sobre la base de una demostración del conocimiento de una disciplina? ¿O lo que se evalúa es el conocimiento corriente de la disciplina a través de la demostración que hace el estudiante de su conocimiento? En el primer caso, el referente a partir del cual se emite el juicio de valor es el aprendizaje de los estudiantes, mientras que en el segundo, lo es el campo disciplinar. Cuestionamientos que nos llevan nuevamente a los sujetos que aprenden. Por eso quizás sea necesario preguntarse: ¿Quiénes son? ¿Cómo y dónde se hacen presentes en la elaboración de las propuestas educativas?

Edith Litwin (2010) plantea que el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde una perspectiva pedagógica y didáctica.<sup>20</sup> Expresa además que la evaluación es el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender.

Durante la formación inicial deberemos intentar abrir espacios que posibiliten profundizar los procesos de reflexión sobre lo que acontece en el aula a los efectos de explicitar y asumir dificultades, conflictos, errores, avances, logros vinculados con los conocimientos, la metodología de trabajo, la relación pedagógica, las dinámicas grupales, a fin de reorientar o modificar los aspectos o situaciones que operan como obstaculizadores, recuperar y profundizar los que favorecen la interacción y la construcción de conocimientos.

---

<sup>20</sup> CAMILLONI, A., CELMAN, S., LITWIN, E. y otros (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. Pág.11.







## **2.ESPECIFICACIONES ACERCA DE LA CARRERA**

## ESPECIFICACIONES ACERCA DE LA CARRERA

### Título que se otorga

Profesor/a de Inglés

### Duración

4 años

### Condiciones de Ingreso

Certificado de finalización y aprobación de estudios correspondientes al Nivel Secundario o constancia correspondiente. El ingreso de alumnos que adeuden materias de Educación Secundaria se permitirá en forma provisoria en el caso de no sumar más de dos (2) asignaturas pendientes de aprobación, requiriendo la presentación de culminación de sus estudios previo al inicio del receso escolar de invierno. De lo contrario, la/el interesada/o no podrá avanzar en los estudios de Educación Superior, no computándose el cursado y aprobación de instancias de evaluación que hubiere realizado hasta esa fecha.

### Propósitos de la Formación Docente Inicial

- Garantizar el conocimiento pedagógico - didáctico necesario para incidir en la formación de los sujetos de aprendizaje de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, en sus diferentes modalidades y en otros ámbitos institucionales.
- Reflexionar y comprender las múltiples dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares, para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras del propio sujeto, del otro y del contexto en que se actúa, dando lugar a prácticas docentes significativas.
- Propiciar la integración entre los contenidos de las diferentes unidades curriculares, transformando la forma de pensar la enseñanza, los modos de dialogar y ejercer la autoridad pedagógica.
- Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía para la toma de decisiones en la participación en común, el ejercicio ético reflexivo y crítico de la docencia propiciando la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Promover la capacidad para coordinar situaciones de enseñanza de los contenidos integrando el análisis de los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico.
- Facilitar la selección y uso de nuevas tecnologías de manera contextualizada y reflexiva.

- Favorecer y generar el trabajo colectivo-colaborativo para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales compartidos.
- Analizar la complejidad del mundo actual, la particularidad de las regiones y relaciones, para generar experiencias socioeducativas situadas y superadoras desde una perspectiva socio-histórica.
- Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socioculturales, políticas, económicas y legales, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y el trabajo docente.
- Comprender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos sociales en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y ambientales.
- Participar en la reflexión y construcción colectiva de los conocimientos, recuperando el sentido estético y complejo de la enseñanza.
- Pensar la práctica docente como un trabajo en equipo que permita elaborar y desarrollar proyectos institucionales y de intercambio con otras instituciones del contexto.
- Articular la formación inicial de profesores con la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, fortaleciendo el vínculo con las escuelas asociadas y con otras instituciones y organizaciones sociales; reconociendo y valorando el aporte que hacen a la formación docente inicial.
- Afianzar la formación de los estudiantes en las prácticas de lectura, escritura y oralidad secundaria propia del campo específico que enseñan y como estrategia de fortalecimiento del rol de mediadores culturales.
- Contribuir a la construcción de marcos teóricos-pedagógicos, disciplinares y didácticos que fundamenten los procesos de transmisión y constituyan referentes valiosos para interpelar, revisar y mejorar las prácticas de enseñanza en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

## Perfil del Egresado

La construcción de un diseño curricular para la formación docente inicial, nos posibilita resignificar la profesión docente, de manera tal de pensarla y concebirla como una práctica reflexiva y crítica.

En este sentido pretendemos que el egresado del Profesorado de inglés sea un docente comprometido ética y políticamente con los procesos culturales, sociales, estéticos de la sociedad en la que vive.

Por lo expuesto se aspira a formar un docente para la educación Inicial, Primaria y Secundaria con capacidad de:

- Asumirse como sujeto autónomo, creativo, con responsabilidad profesional para la toma de decisiones.
- Contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos/ as y apoyar procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas.
- Posicionarse comprometidamente en la configuración y consolidación de su identidad como profesional docente.
- Construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones educativas.
- Comprender determinados marcos conceptuales que lo habiliten para seguir profundizando en la disciplina, transformando esos conocimientos en contenidos a ser enseñados.
- Seleccionar, diseñar y utilizar diversos recursos didácticos, como elementos de laboratorio, las TIC, entre otros, en situaciones de enseñanza formal y no formal.
- Interactuar en diferentes contextos, roles y funciones.
- Implementar reflexivamente los diseños curriculares de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria vigentes en sus diferentes modalidades.
- Construir y desarrollar dispositivos pedagógicos-disciplinares para atender a la diversidad y la integración de los sujetos, desde la confianza en sus posibilidades de aprender y la comprensión de su comunidad.
- Comprometerse con una concepción de evaluación multidimensional y multirreferencial tanto de los aprendizajes como de la enseñanza.







### **3. ESTRUCTURA CURRICULAR**

## ESTRUCTURA CURRICULAR

### Especificaciones acerca de la Estructura Curricular

Conforme con lo relevado a través del diagnóstico realizado con los Institutos sobre los diseños curriculares vigentes, aparece como debilidad común a nivel provincial la fragmentación y la desarticulación curricular, lo que genera superposición y ausencias en la formación.

Para definir la estructura curricular, se ha tenido en cuenta:

- La historia de la formación docente en Entre Ríos.
- Las recomendaciones del INFD.
- Las propuestas de los institutos respecto de la necesidad de recuperar las disciplinas, la centralidad de la enseñanza como tarea específica del docente y la relevancia de formar docentes comprometidos, conscientes del carácter ético y político de su acción.
- El paradigma de la complejidad que se instala ante la exigencia de formar para dar respuesta a los rasgos identitarios del tiempo histórico que atravesamos.

A partir de estos aspectos, se ha analizado la necesidad de diseñar una estructura curricular que se referencie en distintos campos entendidos como... *una red o configuración de relaciones objetivas. Como un juego de múltiples factores en tensión; relaciones de fuerza entre los participantes - disciplinas- que define la estructura del campo, establece reglas o modifica las ya intentadas, circunscribe sus límites o los flexibiliza*<sup>21</sup>.

El desafío es construir un diseño curricular en el que las tensiones y disputas que se producen en el interior de cada campo pueden aportar articulaciones a la formación.

Llegado este punto, aparece otra posible discusión acerca del sentido de las disciplinas que conforman los campos y la necesidad de su articulación. Porque si bien es cierto que, a los fines que se han expresado, la rigurosidad lógica y conceptual de las disciplinas se hace necesaria<sup>22</sup>, también es preciso que éstas converjan en aquellos objetos que componen el campo de la enseñanza para permitir una lectura múltiple y compleja de los mismos.

Atendiendo a esto hay que hacer notar que si las unidades curriculares no son organizadas en torno a problemas o temáticas que permitan un anclaje o nucleamiento es probable que el currículum termine en una colección fragmentaria de saberes que pierda de vista el potencial heurístico y problematizador de la teoría.

---

<sup>21</sup> BOURDIEU P. y WACQUANT, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

<sup>22</sup> Hay que tener en cuenta que los destinatarios inmediatos de la propuesta son egresados de la Educación Secundaria, que tiene una impronta altamente orientada hacia un área del saber y que es muy débil en relación con la formación disciplinar.

### Unidades curriculares

Las unidades curriculares se definen como aquellas instancias curriculares que adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos 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, las unidades curriculares del diseño tienen distintos formatos:

- **Asignaturas:** Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. 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 del tiempo.

En relación a la evaluación se propone instancias de evaluaciones parciales, finales y/o por promoción.

- **Seminarios:** Son instancias académicas de estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, 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 problemas planteados.

Estas unidades permiten el cuestionamiento del pensamiento práctico y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica a partir de los temas o problemas seleccionados.

Para este formato se propone el coloquio, el cual puede asumir diferentes modalidades: producción escrita de informes, ensayos, monografías, investigaciones, etc. y su defensa oral.

- **Talleres:** Son unidades curriculares orientadas a promover la resolución práctica de situaciones a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa.

Son instancias reflexivas que permiten revisar las prácticas, analizarlas, identificar obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias.

*Los talleres (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de*

---

<sup>23</sup> Se retoman en este punto las definiciones de la Resolución 24/07 CFE.

*entender las cosas que pasan (...) Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas...*<sup>24</sup>

El taller por su dinámica tiene carácter flexible; su proceso depende de los objetivos, de los participantes, del tipo de actividades que se desarrollan.

Como dispositivo metodológico posibilita a partir de la cotidianeidad en su complejidad, analizar casos, tomar decisiones y producir alternativas de acción y ejecución. Genera 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.

*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*<sup>25</sup>.

Se propone para la evaluación la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según la propuesta didáctica de los docentes de la unidad curricular. Por ejemplo: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

- **Trabajos de campo:** Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados.

La construcción de objetos – problemas vinculados a las situaciones específicas del nivel, institucionales, de la práctica docente y de la enseñanza instalan la necesidad de realizar trabajos de indagación, cuyo propósito es acercar a los estudiantes a la práctica de la investigación entendida como praxis social articulada, fundamentada y situada en relación a un contexto.

Poner en tensión marcos teóricos, usar distintos instrumentos de recolección y análisis de información con la intención de producir conocimientos que amplíen los horizontes de comprensión de aspectos de la realidad educativa y habiliten a partir de estos diagnósticos intervenciones en campos acotados.

---

<sup>24</sup> LANDREANI, N. (1996). *El taller. Un espacio compartido de producción de saberes*. Cuaderno de capacitación docente. Año 1. N° 1. Entre Ríos: UNER.

<sup>25</sup> LANDREANI N. Óp. cit.

El trabajo de campo permite la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales, el estudio de situaciones y la producción de conocimientos en contextos específicos. Operan como confluencia de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en las asignaturas, seminarios y talleres.

Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones. Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores.

- **Prácticas docentes:** Las prácticas docentes incluyen encuentros de trabajo entre los equipos docentes de los institutos y las escuelas asociadas, para la construcción de proyectos interinstitucionales de prácticas, que enmarcaran las experiencias de formación de los estudiantes.

Se vinculan también, a trabajos de participación progresiva de los estudiantes en el ámbito en las instituciones formales y no formales, escuelas, aulas, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados, hasta la residencia con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

Estas prácticas de enseñanza incluyen encuentros de diseño y análisis de situaciones, narrativas, reflexión sobre las prácticas, conflictos, y situaciones problemáticas en los que participan profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas y otros integrantes de la comunidad educativa.

Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de profesores tutores de las escuelas asociadas y los equipos de prácticas de los institutos superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir instancias que habilitan a la construcción de la identidad del trabajo docente, experimentar proyectos de enseñanza e integrarse a un grupo de trabajo escolar.

- **Módulos:** Los módulos 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.

Su organización puede presentarse en materiales impresos, con guías de trabajo y acompañamiento tutorial, facilitando el estudio independiente. Por sus características, se adapta a los períodos según sea la organización de los materiales.

### **Unidades de definición Institucional (UDI)**

Estas unidades permiten recuperar las experiencias educativas, construidas en la trayectoria formativa del Instituto Formador.

Los ejes sugeridos para estas unidades forman parte del Campo de la Formación Específica. La elección de las mismas deberá ser discutida y acordada por los distintos actores institucionales, en los ámbitos de participación y gobierno, garantizando la articulación con las unidades curriculares de todos los campos de la formación.

## Carga horaria y cantidad de unidades curriculares

**Cuadro 1:** carga horaria de la carrera expresada en horas cátedra

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	UDI fuera de campo
1°	960	384	448	128	0
2°	1024	352	544	128	0
3°	1120	288	640	192	0
4°	1024	96	608	320	0
UDI fuera año	0	0	0	0	0
<b>Total carrera</b>	<b>4128</b>	<b>1120</b>	<b>2240</b>	<b>768</b>	<b>0</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>100%</b>	<b>27%</b>	<b>54%</b>	<b>19%</b>	<b>0</b>

**Cuadro 2:** carga horaria de la carrera expresada en horas reloj

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	UDI fuera de campo
1°	640hs	256 hs	298 hs 40 m	85 hs 20 m	0
2°	682hs 40m	234 hs 40 m	362 hs 40 m	85 hs 20 m	0
3°	746hs 40m	192 hs	426 hs 40 m	128 hs	0
4°	682hs 40m	64 hs	405 hs 20m	213 hs 20 m	0
UDI fuera año	0	0	0	0	0
<b>Total carrera</b>	<b>2752hs</b>	<b>746 hs 40 m</b>	<b>1493 hs 20 m</b>	<b>512 hs</b>	<b>0</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>100%</b>	<b>27%</b>	<b>54%</b>	<b>19%</b>	<b>0%</b>

**Cuadro 3:** cantidad de U. C. por campo y por año; según su régimen de cursada

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.	UDI fuera de campo	Anuales	Cuatrimestrales
1°	9	4	4	1	0	9	0
2°	10	4	5	1	0	10	0
3°	10	3	6	1	0	10	0
4°	8	1	6	1	0	8	0
UDI fuera de año	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>12</b>	<b>21</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>37</b>	<b>0</b>

**Cuadro 4:** carga horaria, campo formativo, horas cátedra - horas reloj

Carga horaria por año académico			Carga horaria por campo formativo Horas Cátedra - Reloj						
			F. G.		F. E.		F. P. P.		UDI fuera de campo
1°	960	640 hs.	384	256 hs.	448	298 hs. 40 min.	128	85 hs. 20 min.	0
2°	1.024	682 hs. 40 min.	352	234 hs. 40 min.	544	362 hs. 40 min.	128	85 hs. 20 min.	0
3°	1.120	746 hs. 40 min.	288	192 hs.	640	426 hs. 40 min.	192	128 hs.	0
4°	1.024	682 hs. 40 min.	96	64 hs.	608	405 hs. 20 min.	320	213 hs. 20 min.	0
UDI fuera de año	0		0		0		0		0
<b>Total carrera</b>	<b>4.128</b>	<b>2752 hs.</b>	<b>1.120</b>	<b>746 hs. 40 min.</b>	<b>2.240</b>	<b>1.493 hs. 20 min.</b>	<b>768</b>	<b>512 hs.</b>	<b>0</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>100 %</b>		<b>27 %</b>		<b>54 %</b>		<b>19 %</b>		<b>0</b>

**Cuadro 5:** denominación, formato y carga horaria anual de las unidades curriculares, en horas cátedra

Años	Campo de la Formación General	Campo de la Formación Específica	Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente	UDI Fuera de Campo
1°	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía (Asignatura, 96 hs.)</li> <li>- Corporeidad, Juego y Lenguajes Artísticos (Taller, 96 hs.)</li> <li>- Oralidad, Lectura, Escritura y TIC (Taller, 96 hs.)</li> <li>- Didáctica General (Asignatura, 96 hs.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua Inglesa I (Asignatura, 160)</li> <li>- Gramática Inglesa I (Asignatura, 96)</li> <li>- Fonética I (Asignatura, 96)</li> <li>- Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I (Asignatura, 96)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica Docente I: Sujetos y contextos, aproximación a la Práctica educativa (Seminario-Taller, 128 hs.)</li> </ul>	
2°	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofía (Asignatura, 96 hs.)</li> <li>- Psicología Educacional (Asignatura, 96 hs.)</li> <li>- Educación Sexual Integral (Seminario-Taller, 64 hs.)</li> <li>- Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana (Asignatura, 96 hs.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua Inglesa II (Asignatura, 160)</li> <li>- Gramática Inglesa II (Asignatura, 96)</li> <li>- Fonética II (Asignatura, 96)</li> <li>- Didáctica de la Lengua Inglesa I (Asignatura, 96)</li> <li>- Sujetos de la Educación (Seminario, 96)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica Docente II: Educación Inicial, Primaria y Secundaria y Práctica Docente (Seminario-Taller, 128 hs.)</li> </ul>	
3°	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis y Organización de las Instituciones Educativas. (Seminario-Taller, 96 hs.)</li> <li>- Historia de la Educación Argentina (Asignatura, 96 hs.)</li> <li>- Sociología de la Educación (Asignatura, 96 hs.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua Inglesa III (Asignatura, 160)</li> <li>- Epistemología de la Lengua Inglesa (Asignatura, 96)</li> <li>- Fonética III (Asignatura, 96)</li> <li>- Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa I (Asignatura, 96)</li> <li>- Didáctica de la Lengua Inglesa II (Asignatura, 96)</li> <li>- U.D.I ( 96)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica Docente III: Cotidianeidad en las aulas, experiencias de formación (Seminario-Taller, 192 hs.)</li> </ul>	
4°	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Derechos Humanos: ética y ciudadanía (Asignatura, 96 hs.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua Inglesa IV (Asignatura, 128)</li> <li>- Lingüística (Asignatura, 96)</li> <li>- Lenguas Comparadas (Taller, 96)</li> <li>- Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa II (Asignatura, 96)</li> <li>- Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa II (Asignatura, 96)</li> <li>- U.D.I (96)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica Docente IV. Residencia</li> <li>- Escenas Educativas y Trayectorias de Formación (Seminario-Taller, 320 hs.)</li> </ul>	
<b>UDI Fuera de Año</b>				

**Cuadro 6. DENOMINACIÓN, CARGA HORARIA DE LAS UNIDADES CURRICULARES EN HORAS CÁTEDRA Y RELOJ, FORMATO Y HORAS CÁTEDRA DOCENTE**

1er Año				2do Año				3er Año				4to Año								
Unidad Curricular	HCS <sup>1</sup>	HCA <sup>2</sup>	Form.	HD <sup>3</sup>	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form.	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form.	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form.	HD	
<b>Campo de la Formación General</b>																				
Pedagogía	3	96	Asig.	3	Filosofía	3	96	Asig.	3	Anál. y org. de las instit. Educativas	3	96	Sem. Taller	3	Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía	3	96	Asig.	3	
Corp., Juego y Leng. Artísticos	3	96	Taller	2	Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana	3	96	Asig.	3	Historia de la Educación Argentina	3	96	Asig.	3	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Oralidad, Lectura, Escritura y TIC	3	96	Taller	3	Psicología Educativa	3	96	Asig.	3	Sociología de la Educación	3	96	Asig.	3	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Didáctica General	3	96	Asig.	3	Educación Sexual Integral	2	64	Sem. Taller	2	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
THCS <sup>4</sup>	12			18	THCS	11			11	THCS	9			9	THCS	3				3
<b>Campo de la Formación Específica</b>																				
Lengua Inglesa I	5	160	Asig.	5	Lengua Inglesa II	5	160	Asig.	5	Lengua Ing. III	5	160	Asig.	5	Lengua Inglesa IV	4	128	Asig.	4	
Gramática Inglesa I	3	96	Asig.	3	Gramática Inglesa II	3	96	Asig.	3	Didáct. de la Leng. Ing. II	3	96	Asig.	3	Lenguas Comparadas	3	96	Taller	3	
Fonética I	3	96	Asig.	3	Fonética II	3	96	Asig.	3	Epistemología de la L. Ing.	3	96	Asig.	3	Cult. de los Pueb. de Habla Ing II	3	96	Asig.	3	
Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I	3	96	Asig.	3	Didáctica de la Lengua Inglesa I	3	96	Asig.	3	Fonética III	3	96	Asig.	3	Lingüística	3	96	Asig.	3	
-----	-----	-----	-----	-----	Sujetos de la Educación	3	96	Seminario	3	Lit. de los Pueblos de Habla Ing. I	3	96	Asig.	3	Lit. de los Pueblos de Habla Inglesa II	3	96	Asig.	3	
THCS	14			14	THCS	17			17	UDI	3	96	Asig.	3	UDI	3	96	Asig.	3	
<b>Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente</b>																				
Práctica Docente I	4	128	Sem. Taller	3	Práctica Docente II	4	128	Sem. Taller	3	Práctica Docente III	6	192	Sem. taller	4	Práctica Docente IV	10	320	Sem. taller	5	
THCS	4			6	-----	4			6	THC	8			8	-----	-----	-----	-----	-----	
THC <sup>5</sup>	30			38	THC	32			34	THC	35			37	THC	32			34	

<sup>1</sup> HCS: Horas Cátedra Semanales  
<sup>2</sup> HCA: Horas Cátedra Anuales  
<sup>3</sup> HD: Horas Docentes  
<sup>4</sup> THCS: Total Horas Cátedra Semanales  
<sup>5</sup> THC: Total Horas Cátedra







## **4.CAMPOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE**





## **CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL**

## CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

*Es precisamente en el campo de la educación que hoy se libra tal vez una de las batallas más decisivas en torno del significado. Están en juego, en esa lucha, los significados de lo social, de lo humano, de lo político, de lo económico, de lo cultural y, de aquello que nos concierne, lo educativo. En esa lucha, la educación es un campo de batalla estratégico. La educación no es solamente uno de los significados que están siendo redefinidos: ella es el campo de confrontación de los diferentes significados.*

Tadeu Da Silva, T.

En el Campo de la Formación General, se propone analizar y reflexionar sobre el carácter complejo de la formación docente como trayectoria. Éste se orienta a la comprensión de los fundamentos históricos, filosóficos, económicos, políticos, sociales, pedagógicos y éticos del trabajo docente, analizando las posturas en tensión, de diversos contextos socio-educacionales y las subjetividades en interacción.

Los Lineamientos Curriculares del INFD, plantean cuestiones a pensar en términos de tensión en la Formación General: relación o integración entre teorías y prácticas, comprensión de las singularidades en el marco de regularidades (poner en diálogo la mirada de lo común y lo diverso), fortalecimiento de la enseñanza en contextos y dimensiones complejas desde marcos conceptuales e interpretativos, integración de problemas y lenguajes, vinculación entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas socio-educativas.

La finalidad del Campo de Formación General en el currículum para la formación inicial de todas las carreras es construir marcos conceptuales para pensar y comprender las realidades sociales, culturales y educativas, las instituciones y las prácticas docentes.

Los aportes de este Campo apuntan a la selección de ejes temáticos y problemáticas para la formación de los futuros docentes y su transferencia a diferentes contextos.

# Primer Año

---

## Pedagogía

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

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

En este espacio se brindan los marcos teóricos que permiten comprender la educación como una práctica situada, recuperando su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador. Constituye una instancia de reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación, porque desde los marcos referenciales se analizarán los supuestos subyacentes a las teorías y prácticas pedagógicas.

El estudio de las huellas del discurso pedagógico moderno, sus debates y desarrollos en diferentes contextos, y la comprensión de que la Pedagogía, tal como se la concibe en la actualidad, es producto de ese discurso que atraviesa fuertemente las prácticas escolares, resulta fundamental para la formación docente inicial.

La recuperación de los procesos de producción, distribución y apropiación de saberes en los distintos contextos históricos - políticos y las críticas que surgen en el siglo XX facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente. En paralelo, el análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos hará posible la comprensión de las problemáticas contemporáneas y las prácticas cotidianas en la escuela.

### Ejes de contenidos

#### **Educación y pedagogía: significados, sentidos y rupturas**

Configuración histórica y política del campo pedagógico. Los fundamentos antropológicos, filosóficos, políticos, sociológicos que subyacen a las teorías y a las prácticas pedagógicas.

Educación y transmisión. Problemáticas epistemológicas de la pedagogía. Las transformaciones del vínculo Estado y Educación. Problemáticas y perspectivas pedagógicas de América Latina y Argentina.

## **Los sujetos y discursos pedagógicos: herencias y nuevas subjetividades**

Discursos pedagógicos. Pedagogización de la infancia y la escolarización del saber: del niño al alumno. Tensión entre homogenización e individualización. Reproductivismo. Pedagogías liberadoras.

La construcción de la identidad del trabajo docente; los desafíos de una práctica autónoma y crítica. Culturas juveniles: identidades y mandatos.

La educación Educación Inicial, Primaria y Secundaria: inclusión y obligatoriedad.

## **La escuela como espacio pedagógico**

El surgimiento de la escuela, su función social. Desafíos actuales: continuidades y rupturas. Contexto institucional y áulico. El lugar de los sujetos.

## **Conocimiento y saber escolar**

Legitimación del conocimiento en el campo educativo. Transmisión, nuevas tecnológicas y prácticas pedagógicas. Transformación del escenario pedagógico en la sociedad actual.

## **Bibliografía**

- ANTELO, E Y ALLIAUD, A. (2009). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.
- CAMILLONI, A., CELMAN, S. y otros (1998). *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CARLI, S. (Comp.) (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- CARR, W. y KEMMIS, S: (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARUSO, M; DUSSEL, I. (1996). *De Sarmiento a Los Simpson*. Buenos Aires: Kapelusz
- CASTILLÓN, H. (2011). *Epistemología de la Pedagogía*. Colombia. Ediciones Educación y Pedagogía.
- COMENIO, J. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid. Editorial Reus.
- CONTRERAS, D. y otros. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del Aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Cuestiones de Educación. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DAVINI, M.C (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Cuestiones de Educación. Buenos Aires: Paidós.
- DEWEY, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Exordio, Santillana.
- FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.

FREIRE, P (1999). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.

FRIGERIO, G. Y DIKER, G. (Comp.) (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

MARTINEZ BOOM, A y otro (2009). *Instancias y estancias de la Pedagogía, la Pedagogía en movimiento*. Universidad de San Buenaventura. Bogotá: Colombia.

MORÍN, E (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

MORÍN, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

PUIGGROS, A. (Comp.) (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

ZULUAGA, O. (2003). *Educación y Pedagogía una diferencia necesaria*. En *Pedagogía y Epistemología*. Buenos Aires: Cooperativa Editorial Magisterio.

## Didáctica General

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

La formación en el campo de la didáctica tiene que reconocer su construcción histórica y social en el marco de proyectos educativos y sociales amplios. Reflexionar sobre la complejidad de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en escenarios institucionales particulares - las escuelas- así como la construcción de herramientas teórico - metodológicas implica pensar la enseñanza desde una perspectiva problematizadora y hermenéutica.

La didáctica tiene que superar la mirada instrumentalista, y poder provocar la reflexión acerca de la enseñanza. *Pensar, analizar, visualizar las complejidades de la acción docente, sus atravesamientos sociales, institucionales, históricos, interpersonales, lingüísticas, psíquicas*<sup>26</sup>.

La Didáctica como disciplina del campo pedagógico y por ende de las Ciencias Sociales, reconoce como objeto de estudio a la enseñanza desde una perspectiva teórico - epistemológica que no sólo permita apropiarse de determinados conceptos, categorías y teorías, sino comprender los tipos de razonamiento y lógicas que produjeron tales teorías.

---

<sup>26</sup> Aportes de los Institutos de Formación Docente.

Incorpora además una perspectiva de formación crítico social que genere espacios para la lectura comprensiva del presente, las principales problemáticas y desafíos actuales de la escuela y el lugar sociopolítico que juegan los trabajadores de la educación. Por ello el recorrido por esta unidad curricular se aborda a través de tres ejes que tensionan y problematizan el campo de la didáctica desde distintas miradas.

El estudiante podrá problematizar y construir herramientas teóricas - epistemológicas para pensar y diseñar propuestas didácticas, articulando los tres campos de formación.

### **Ejes de contenidos**

#### **La constitución del campo de la didáctica: problematización de la enseñanza como su objeto de estudio**

Abordaje epistemológico de las Ciencias Sociales y la constitución de la didáctica como disciplina. Su objeto de estudio. Tradiciones en la configuración disciplinar de la didáctica.

Problematización del campo de la didáctica: relaciones y tensiones. El lugar de los sujetos, las prácticas y la escuela.

#### **Currículum como texto y contexto donde se desarrolla la enseñanza**

Conceptualizaciones de currículum. Enfoques teóricos actuales. Dimensiones políticas, sociales, filosóficas, pedagógicas, culturales, históricas y económica de un Currículum. Construcción y desarrollo curricular: debates y tensiones. Contrato didáctico y transposición didáctica. Agenda pedagógica.

#### **Configuraciones didácticas y práctica docente**

Relación didáctica-práctica docente. El lugar del conocimiento, la teoría, la práctica de la enseñanza y el currículum. Su vinculación con las teorías del conocimiento y la concepción del método.

El problema del conocimiento en la escuela. La transposición didáctica. La perspectiva de la complejidad. La construcción metodológica: propuestas Didácticas: Selección y organización de contenidos, articulación entre estrategias, contenidos, intencionalidades educativas e intereses de los estudiantes de la formación docente. La evaluación como parte del proceso de enseñanza: concepciones, enfoques.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Ediciones Morata.
- BERTONI, A. (1997). *Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- CAMILLIONI, A. y otras. (2007). *El Saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- CAMILLONI A, CELMAN S y otros: (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI A., EDELSTEIN, G. y otros, (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- DE ALBA, A. (1995). *Currículum, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DIAZ BARRIGA, A. (1991). *Didáctica, aportes para una polémica*. Capítulo 1: *Notas en relación con la didáctica*. Buenos Aires: Rei.
- FREIRE, P Y GIROUX, H. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, P (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2003). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI.
- LARROSA, J. (1997). *Escuela, poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MATEO, J: (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Cuadernos de Educación N° 33. España: Horsori.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laerte.
- (2001). *La opción de educar: Ética y Pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- (2005). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Barcelona.
- PUIGGRÓS, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- SALEME, M. (1997). *Decires*. Narvaja editores. Córdoba.
- SCHLEMENSON, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TADEU DA SILVA, T. (1999). *Documento de identidad*. Una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte: Autentica.
- TERIGI, F. y DIKER, G. (1997). *La formación de maestros y profesores*. Hojas de ruta. Buenos Aires: Paidós.

# Oralidad, Lectura, Escritura y TIC

**Formato:** Taller

**Carga horaria para el estudiante:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Carga para los docentes:** 3 horas cátedra (Perfil Lengua). 3 horas cátedra (Perfil TIC)

**Régimen de cursado:** Anual

## Marco Orientador

Los procesos de lectura y escritura se vinculan con diferentes prácticas de lenguaje y pensamiento de acuerdo al ámbito o área de conocimiento y a los modos particulares de circulación de los discursos.

El ámbito de la Educación Superior no es una excepción: hay prácticas de lenguaje y pensamiento que le son propias, modos instituidos de circulación de la palabra, de validación de la misma, condiciones de producción y socialización de los conocimientos.

Proponer un taller de estas características en el comienzo de la carrera docente implica preguntarse cuál es la relación de la lectura, la escritura con el aprendizaje.

Leer y escribir son procesos cognitivos que se aprenden leyendo y escribiendo, y a partir de reflexiones posteriores sobre esas prácticas. Asimismo se hace necesaria una reflexión sobre los modos en que estos procesos se construyen en contextos y culturas diversas que evidencian el fenómeno de socialización tecnológica de las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva, el trabajo del Taller se orientará a que los alumnos desarrollen sus propios modos de construcción, organización y comunicación del conocimiento, ya que los modos de indagar, aprender y pensar en las distintas áreas están estrechamente vinculados con modos de leer y escribir, y con los soportes que se utilizan.

Por esta particular relación entre lectura, escritura y prácticas de oralidad con los modos peculiares de ser el discurso en las distintas áreas disciplinares, el trabajo sobre los discursos y los textos no puede estar desvinculado del contenido de los mismos, y se hace necesario el trabajo colaborativo con los docentes de las otras unidades curriculares, tanto en las actividades del taller, como en sus propias clases.

## Ejes de contenidos

### Lectura, escritura y oralidad académica

Escritura y lectura como procesos en relación con la subjetividad. Leer y escribir: prácticas históricas. Escritura académica: género discursivo, estilo, destinatarios, producción y revisión, documentación y referencias bibliográficas.

Lectura académica: exposición y argumentación. Textos, paratextos e hipertextos. Aspectos gráficos y soportes textuales.

La gramática en los procesos de lectura y escritura: su vinculación con la construcción de sentido. La normativa.

### **TIC y Educación**

Las TIC, procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante. La relación entre las transformaciones sociales, políticas y culturales y los cambios tecnológicos. Comunicación y educación en el escenario actual.

### **Enseñanzas y aprendizajes en escenarios virtuales**

Reconfiguración de las prácticas de lectura y escritura: nexos, conexión y tramas. Textualidad múltiple. Hipertexto electrónico.

### **Bibliografía**

ALVARADO, M. y otros. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.

ARNOUX, E., y otros (1999). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba

----- (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

BAS A. y otros (2001). *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.

BLANCHE - BENVENISTE, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa.

BOMBINI, G. (2006). *Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural*. En *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Gránica.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

CASSANY, D. (1998). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

----- (2003). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

----- (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

----- (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

CASTELLS, M. (2005). *La era de la información, (volumen 1) Economía, sociedad y cultura. La sociedad en red*. Madrid: Colección Libros singulares.

- CICALESE, G. (2010). *Comunicación comunitaria. Apuntes para abordarlas dimensiones de la construcción colectiva*. Buenos Aires: La Crujía.
- CHARTIER, R. (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero*. México: Universidad Iberoamericana.
- FERNÁNDEZ BRAVO, Á. y TORRE, C. (2003). *Introducción a la escritura universitaria*. Montevideo: Granica.
- HUERGO, J. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CACE.
- KAPLÚN, M. (1994). *Del educando oyente al educando hablante*, en *Perspectivas de la Comunicación. Educación en tiempos de eclipse*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- LANDOW, G. (1995). *Hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- LARROSA J (1995). *Escuela, poder, subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- MILIAN M. Y CAMPS A (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- MEIRIEU P. (2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Conferencia dictada el 27 junio 2006. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.  
[www.me.gov.ar/curriform/meirieu.html](http://www.me.gov.ar/curriform/meirieu.html).
- MC.EWAN Y KIERAN E. comps. (1995). *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- OLSON, D. y TORRANCE, N. (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Buenos Aires: Gedisa
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- PÉTIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- PETRUCCI, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- PISCITELLI, A. (1991). *La digitalización de la palabra. Metamedios, reestructuración del psiquismo y planetarización*. Ponencia presentada al Seminario sobre Comunicación y Ciencias Sociales organizado por FELAFACS en Colombia.
- PRIETO CASTILLO, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía.
- QUIROZ, M T. en VVAA (S/D). *Educación en la comunicación/Comunicar en la educación en Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. ISBN 950-698-011-X.
- R.A.E. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- R.A.E. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, selección de páginas.

## Corporeidad, Juego y Lenguajes Artísticos

**Formato:** Taller

**Carga horaria para el estudiante:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Carga para los docentes:** 2 horas cátedra (Perfil Educación Física), 2 horas cátedra (Perfil Artes Plásticas), 2 horas cátedra (Perfil Música)

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

La cultura, dice Roland Barthes<sup>27</sup>, es un campo de dispersión de los lenguajes, y el estallido de la llamada cultura de masas ha contribuido a profundizar su carácter heteróclito. En la sociedad de la cultura de masas, todo habla. La proliferación de significantes, la irrupción de nuevas concepciones estéticas y soportes derivados del desarrollo tecnológico hacen más compleja la reflexión sobre los diferentes lenguajes.

Asumir esta complejidad sin intentar reducirla o compartimentarla requiere una reflexión sobre los modos en que organizamos y significamos nuestras sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de nuestras experiencias vinculares y sociales.

Este taller se orienta, entonces, a sensibilizar a los alumnos a partir de la experimentación con los diferentes lenguajes, a la frecuentación de diversas manifestaciones artísticas y a la reflexión acerca de cómo los nuevos modos de producción y circulación, así como la diversidad de soportes, generan relaciones inéditas entre cuerpo, lenguaje y percepción, social e histórica-mente situadas. Estos procesos tienen como propósito que los alumnos observen críticamente todas las configuraciones de movimiento y sentido socialmente valoradas, desnaturalizando las prácticas instituidas.

Es necesario desarrollar en la formación inicial una disposición lúdico motriz para la acción, expresión y comunicación que le permita a los estudiantes, a partir de sus recorridos experienciales, una comprensión de estos mismos procesos en sus prácticas pedagógicas.

El formato taller de esta unidad curricular ha de posibilitar que los diferentes lenguajes y disciplinas se integren total o parcialmente en torno a los ejes propuestos a partir de diferentes proyectos que diseñen e implementen los docentes responsables.

---

<sup>27</sup> BARTHES, R. (2009). El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Barcelona: Paidós.

## **Ejes de contenidos**

### **La corporeidad: biografías e identidades**

Cuerpo, vínculo y subjetividad. Condiciones materiales y simbólicas de producción de las prácticas corporales en los docentes. El cuerpo como construcción social, política y cultural.

Diálogo entre sociedad y construcción de identidades. El sujeto como intérprete de sus propios procesos. El sujeto, sus procesos creativos a través del cuerpo, el juego, la imagen y la tecnología (percepción, sensibilidad, intuición, espontaneidad, creatividad e innovación).

### **Apertura a otros modos de comunicación y expresión**

Disponibilidad corporal para jugar, expresarse, comunicarse, interaccionar colaborativamente, en cooperación y oposición. El carácter integrador del hecho estético. Nuevos lenguajes de expresión y comunicación corporal.

### **Prácticas pedagógicas y los distintos lenguajes**

Creación y producción a través de diferentes lenguajes. Redescubrimiento en las relaciones de confianza y la producción de mensaje con intencionalidad expresiva y comunicativa. La identidad cultural vinculada con la sociedad actual y la institución educativa.

## **Bibliografía**

AIZENCANG, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar*. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Manantial.

ARNHEIM, R. (1962). *Arte y percepción visual. Psicología de la Visión Creadora*. Buenos Aires. Eudeba.

BLEICHMAR, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.

----- (2009). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*. Buenos Aires: Topía.

BOZZINI, F. y otros (2000). *El juego y la música*. Buenos Aires: Noveduc.

CALMELS, D. (2001). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: Noveduc.

----- (2001). *Del sostén a la transgresión*. Buenos Aires: Noveduc.

CASTAÑER BALCELLS, M. comp. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela*. Barcelona: Graó.

DIAZ GOMEZ M, R.; GALAN, M. E. (2007). *Creatividad en educación musical*. España: Universidad de Cantabria. Fundación Marcelino Botín.

ELLIOT, E. (1998). *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós SAICF.

FARRERAS, C. (2002). *Culturas Estéticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

FERNÁNDEZ, A. (2000). *Psicopedagogía en psicodrama*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- FREGA, A. L. (1980). *Creatividad musical: fundamentos y estrategias para su desarrollo, en colaboración con Margery M. Vaughan*. Buenos Aires: Edición DDMCA.
- FREIRE, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. y DIKER G. comp. (2007). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- GAINZA, V. H. de (ed.) (1993). *La Educación Musical Frente al Futuro. Enfoques interdisciplinarios desde la Filosofía, la Sociología, la Antropología, la Psicología, la Pedagogía y la Terapia*. Buenos Aires: Ediciones Guadalupe.
- GIRADEZ, A. (2005). *Internet y Educación Musical*. Barcelona: Ediciones Graó.
- GÓMEZ, R. (2003). *El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires: Stadium.
- GRASSO, A. (2005). *Construyendo identidad corporal*. Buenos Aires: Noveduc.
- GRASSO, A.; ERRAMOUSPE, B. colab. (2005). *La corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Noveduc.
- MATOSO, E. (1996). *El cuerpo, territorio escénico*. Buenos Aires: Paidós.
- NAJMANOVICH, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- NUN DE NEGRO, B. (2008). *Los proyectos de arte. Enfoque metodológico en la enseñanza de las artes plásticas en el sistema escolar*. Magisterio del Río de la Plata: Grupo Editorial Lumen.
- OLIVERAS, E. (2007). *Cuestiones de arte contemporáneo*. Buenos Aires: Emecé.
- (2007). *Estética La cuestión del arte*. (3ra edición). Buenos Aires: Emecé
- (2009). *La metáfora en el arte: retórica y filosofía de la imagen*. (2da edición), Buenos Aires: Emecé.
- RASSKIN, M. (1994). *Música Virtual*. Sociedad General de autores de España. España: ANAYA Multimedia.
- ROSBACO, C.I. (2000). *El desnutrido escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2004). *Constitución del pensamiento relativamente autónomo: incidencia de la estructura narrativa*. Tesis doctoral Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Instituto de investigaciones.
- *El docente como representante del otro social: su función subjetivante*. Ponencia Paraná, Entre Ríos, Colegio de Psicopedagogos.
- SANTOS GUERRA, M. (1998). *Imagen y Educación*. Buenos Aires: Editorial magisterio Río de la Plata.
- SCHLEMENSON, S. (1995). *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SCHNITMAN, F. D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- SIMMEL, G. (2003). *Estudios psicológicos y etnológicos sobre música*. Buenos Aires: Graó.

SKLIAR, C. (2009). *La obsesión de lo diferente*. Conferencia en el marco de la Jornada "Escuela, infancia y diversidad". Paraná.

# Segundo Año

---

## Filosofía

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

La filosofía, desde la racionalidad y la pasión, problematiza las grandes cuestiones que han afectado y afectan al sujeto, que se pregunta sobre el sentido y el fundamento de la existencia, exige un diálogo con las grandes corrientes del pensamiento que configuran la vida y las culturas de nuestra sociedad, poniéndonos en contacto con los pensadores-filósofos más importantes y sus reflexiones para encontrar, mediante la razón respuesta a los interrogantes que hoy planteamos.

Para poder concretar esta propuesta, las problemáticas se abordarán desde una lectura culturalmente situada. Esta forma de hacer filosofía permite mostrar que los sujetos no estamos aislados, sino incluidos en una compleja red de relaciones históricas, sociales, políticas, culturales que orientan y condicionan nuestro pensar.

Desde esta mirada, desde un análisis histórico y contextual de las corrientes del pensamiento más significativas, se pretende que la filosofía deje su huella en los estudiantes, que abra caminos al cuestionamiento, a la interrogación de nuestra propia realidad, buscando respuestas con fundamentos.

Las propuestas pedagógicas deberán asegurar el tratamiento interdisciplinario y contextualizado de los conocimientos de filosofía, y de esta manera articular conocimientos filosóficos con diferentes contenidos y modos discursivos en las ciencias naturales, humanas, en las artes y en otras producciones culturales: *La filosofía puede cooperar decisivamente en el trabajo de articulación de los diversos sistemas teóricos y conceptuales curriculares.*<sup>28</sup>

### Ejes de contenidos

#### Introducción a la Problemática filosófica

Configuraciones históricas, sociales, políticas y epistemológicas en relación a Sujeto, política, conocimiento, educación, ética y estética.

---

<sup>28</sup> FEITOSA, CH. (2005). Cuestiones filosóficas - metodológicas. Noveduc. N°169.

Historicidad del campo de la filosofía. Tensiones y debates actuales. Pensamiento latinoamericano.

### **Reflexión epistemológica: miradas acerca del conocimiento**

La Epistemología diversos modos de abordarla. Perspectivas y análisis de las ciencias y el conocimiento. La situación actual de la epistemología: supuestos, debates y tensiones. Construcciones epistemológicas en el campo de la lengua inglesa.

### **Filosofía y Educación: entramados y sentidos**

Experiencia. Saber. Herencias. Educación como deseo de conocer. Problematicación de lo dado. Sentidos de educar. Supuestos epistemológicos y políticos en las prácticas docentes.

### **Bibliografía**

- ADORNO, T. (1931). *La actualidad de la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ARENDT, H. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- CABANCHIK, S. (2000). *Introducción a la Filosofía*. Barcelona: Gedisa.
- CARPIO, A. (2004). *Principios de la Filosofía*. Buenos Aires: Glauco.
- DUSSEL, E. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Totta.
- ELSTER, J. (1983). *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona: Península.
- FEIMANN, J.P. (2006). *Qué es la filosofía*. Buenos Aires: Prometeo.
- FEITOSA, C. (2005). *Cuestiones filosóficas - metodológicas*. Noveduc. N°169.
- FOUCAULT, M. (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo.
- HERLINGHAUS, H y WALTER, M. (1994). *Posmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural*. Berlín: Langer.
- HERNANDEZ PACHECO, J. (1996). *Corrientes actuales de filosofía*. Madrid: Tecnos.
- KUSCH, R. (2011). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross.
- LOBOSCO, M. (2005). *Filosofía fuera de los muros*. Buenos Aires: Noveduc. N°169.
- ONFRAY, M. (2005). *Antimanual de Filosofía. Lecciones socráticas y alternativas*. Madrid: EDAF.
- RICHARD, N. (1994). *Latinoamérica y la posmodernidad* en: Herlinghaus/ Walter (eds.) *Posmodernidad en la periferia*.

# Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

## Marco Orientador

La Historia en tanto disciplina del campo de las Ciencias Sociales es un discurso acerca de los modos de configuración de las sociedades en el tiempo. Su denominación -historia- se refiere no solamente al nombre de la disciplina sino también a su objeto -la historia de los pueblos, de sus culturas, sus miedos, sus proyectos.

Es desde este espacio que intentaremos interpretar, comprender, reflexionar la Historia de Argentina y Latinoamérica incorporando los sujetos colectivos e individuales que fueron excluidos y silenciados. Apelaremos a los indicios, preguntas, sospechas que desde este presente nos permitan explicar los procesos históricos y su articulación con las biografías para que no se ignoren más las contundencias de esos procesos en las biografías de otros y de nosotros, sin dejar de lado ningún relato oral o escrito, ya que las problemáticas y sujetos que la historia aún no ha narrado aparecen siempre en algún canto popular una copla o es escrita por un poeta que, sensible, siente la responsabilidad de escribir y contar.

Con la pretensión de creer en nuestro lugar protagónico y que junto a otros no somos meros espectadores, sino constructores de proyectos colectivos, donde las memorias individuales se aúnan en las memorias colectivas de los pueblos, reconocemos a la Historia como ciencia y a esta unidad curricular como crucial para comprender e interpretar el presente de Argentina y Latinoamérica allí incluida. Esto no significa de ninguna manera olvidar o menoscabar el contexto internacional para explicar los procesos de construcción de las regiones económicas, los intereses políticos que intervienen en las decisiones de poder, la diferente percepción del tiempo, las desigualdades e injusticias que marcan las diferencias culturales y sociales. En consonancia con ello, vincular el aula y su mundo con los otros mundos que interactúan construyendo las relaciones sociales que nos atraviesan y constituyen.

## Ejes de contenidos

**Problemas teóricos, metodológicos e historiográficos en torno a la Historia Social y política de Latinoamérica y Argentina**

Conceptualizaciones. Periodizaciones.

### **La disolución del orden colonial y el surgimiento de los Estados Modernos**

Tipos de sociedades en el siglo XV: originarias y europeas. Dimensiones política, social, económica, ideológica-religiosa, técnico-científica y cultural. Conquista y colonización de América en el contexto de la expansión capitalista europea. El orden colonial y la resistencia de los pueblos originarios.

Las revoluciones de independencia. Los proyectos de unidad continental. Formación de los Estados en el marco de la Revolución Industrial, el crecimiento del comercio internacional y las revoluciones democrático burguesas. El triunfo del librecambismo y la influencia decisiva de Inglaterra. Los Estados modernos constitucionales. El caudillismo. El Estado oligárquico. El conflicto social y la ampliación del principio de ciudadanía política.

### **La construcción de la democracia en las sociedades latinoamericanas**

Contexto internacional de dos modelos en pugna (capitalismo y socialismo) y nuevos colonialismos. Modelos de acumulación y estructura social: modelo agroexportador, modelo de industrialización por sustitución de importaciones y modelo rentístico financiero. Movimientos sociales y políticos. Populismo y Estado de Bienestar. Decadencia de Inglaterra y emergencia de EEUU como nueva potencia mundial. Luchas y resistencias en el contexto de la Guerra Fría. Dictaduras y violación de los Derechos Humanos. Mestizaje e hibridación.

### **La transición democrática en América Latina y el Estado neoliberal**

La herencia de las dictaduras militares. La transición a la democracia política. El neoliberalismo de los '90. Aumento de la pobreza y desigualdad social. Movimientos sociales e integración latinoamericana. El fortalecimiento de los pueblos originarios. La especulación financiera y la crisis del orden económico mundial. Crisis del 2001. Movimientos sociales y proyectos latinoamericanos actuales.

### **Bibliografía**

- BARRANCOS, D. (2008). *Mujeres entre la casa y la plaza*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BERTONI, L. y ROMERO, L. A. (1995). *Una Historia Argentina* (12 tomos). Buenos Aires: Gramón Colihue.
- BERGMAN, S. (2008). *Argentina ciudadana*. Buenos Aires: Ediciones B.
- BOLIVAR, S. (1946). *Ideas políticas y militares*. Buenos Aires: Jackson.
- CACIQUE SEATTLE y otros. (2005). *Cartas por la tierra*. Buenos Aires: Longseller.
- CASULLO, N. (2004). *Pensar entre épocas*. Buenos Aires Grupo Editorial Norma.

- FANON, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GALASSO, N. J.J. (1986). *Hernández Arregui: del peronismo al socialismo*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- (2001). *La larga lucha de los argentinos. Y cómo la cuentan las diversas corrientes historiográficas*. Volver a soñar. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional. Argentina.
- (2003). *De la Banca Baring al FMI*. Buenos Aires: Colihue.
- (2001). *Manuel Ugarte*. Buenos Aires: Corregidor.
- (2006). *Perón. Tomo I y II*. Buenos Aires: Colihue.
- GALEANO, E. (2004). *Memorias del fuego 1, 2 y 3*. México: Catálogos.
- (2003). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Catálogos.
- (2004). *Úselo y tírelo*. Buenos Aires: Planeta.
- GÁLVEZ, L. (1999). *Mujeres en la conquista*. Buenos Aires: Punto de lectura.
- (2001). *Las mujeres y la patria. Nuevas historias de amor de la historia argentina*. Punto de lectura.
- GARABAGLIA, J.C. y FRADKIN R. (1998). *Hombres y mujeres de la colonia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- GARCÍA, J.A. (1998). *La ciudad Indiana*. Buenos Aires: Ciudad Argentina.
- GINZBURG, C. (2001). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Península.
- (2004). *Tentativas*. Rosario: Protohistoria.
- HOBBSAWM, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- (2001). *Bandidos*. Barcelona: Crítica.
- (2003). *Rebeldes primitivos*. Barcelona: Crítica.
- HOLLOWAY, J. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Puebla.
- KUSCH, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda.
- (1999). *América profunda*. Buenos Aires: Biblos.
- LE GOFF, J. (1991). *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- LEVI, P. (2001). *Los hundidos y los salvados*. Buenos Aires: El Aleph.
- MARIÁTEGUI, J.C. (1979). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México: Serie popular.
- MARTÍ, J. (2005). *Nuestra América*. Madrid: Losada.
- (1982). *Obras Completas*. La Habana: editorial Letras Cubanas.
- MASSOT, V. (2005). *La excepcionalidad argentina*. Buenos Aires: Emece.

- MUÑOZ RAMÍREZ, G. (2004). *El fuego y la palabra*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- NAVARRO, M. comp. (2002). *Evita. Mitos y representaciones*. México. FCE.
- NIETZSCHE, F. (2003). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PALACIOS, A. (1985). *Una revolución auténtica*. Buenos Aires: Teoría y Práctica.
- RIBEIRO, D. (1969). *Las Américas y la civilización*. Buenos Aires: Centro de Editores de América Latina.
- (1971). *El proceso civilizatorio*. Buenos Aires: Centro de Editores de América Latina.
- RICOEUR, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.
- RINESI, E. (1996). *El último tribuno*. Buenos Aires: Colihue.
- (2005). *Política y tragedia*. Buenos Aires: Colihue.
- ROMERO, J.L. (2005). *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Colección Historia y Cultura. Siglo XXI.
- ROMERO, L.A (1983). *La experiencia feliz*. Buenos Aires: La bastilla.
- (1996). *Volver a la historia*. Buenos Aires: Aique.
- SORÍN, D; (2003). *Palabras escandalosas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- TERÁN, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

# Psicología Educativa

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

## Marco Orientador

Esta unidad curricular tiene como principal objetivo aportar a los estudiantes una trama de conocimientos significativos para construir desde diferentes aproximaciones teóricas, conceptos y reflexiones acerca de los sujetos, su constitución, los modos de aprender, de conocer y de socializarse *en diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos y de aprendizaje*<sup>29</sup>.

Es necesario un debate profundo en la formación de los nuevos docentes que los lleve al conocimiento y a la reflexión sobre las transformaciones actuales y a los efectos de desubjetivación observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, en las nuevas filiaciones de las identidades juveniles y en las configuraciones de los adultos.

Es necesario recuperar los nuevos modos de producción de las subjetividades y delinear otros escenarios posibles, buscar nuevas narrativas escolares, analizar nuevos sentidos de historias, de representaciones, que posibiliten a los niños, jóvenes y adultos encontrar sus propias significaciones en las diferentes formas de transitar sus vidas.

Pensar estas problemáticas desde la Formación General y desde la unidad curricular *Psicología Educativa* significa incluir nuevas perspectivas teóricas, categorías, conceptos y reflexiones para su análisis y un abordaje donde puedan entrecruzarse los aportes provenientes de los diferentes campos.

## Ejes de contenidos

### El campo de las Psicologías: aportes y debates epistemológicos

Abordajes según el campo, enfoques, teorías psicológicas, y sujetos que ellas definen. Historia de la relación psicología y educación: aplicacionismo y reduccionismo. Rupturas epistemológicas, continuidades y discontinuidades. Tensión entre la homogeneidad y la atención a la diversidad en la enseñanza escolar moderna.

---

<sup>29</sup> Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de la Formación General, 2008: 19.

### **El aprendizaje escolar: aportes desde las diferentes teorías**

Las particularidades del aprendizaje y la construcción de conocimiento en la escuela. Conocimiento cotidiano, escolar y científico. Enfoques generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El proceso de aprendizaje: dimensiones afectivas, cognitivas, lingüística y social. Algunos criterios de progreso en el aprendizaje escolar: el desarrollo de formas “descontextualizadas” de uso de los signos y la creciente autonomía. Análisis de los dispositivos tipo “andamiaje”.

### **Problemas y perspectivas teóricas: desarrollo, aprendizaje y enseñanza**

Revisión de las perspectivas evolutivas. Crítica a las visiones naturalistas del desarrollo. Las miradas centradas en el sujeto, la interacción y el desarrollo. El sujeto epistémico: la construcción de las estructuras cognoscitivas. Estructura y génesis y los factores del desarrollo de la inteligencia. El sujeto sociocultural: aprendizaje desde la perspectiva cognitiva. Los procesos de razonamiento, aprendizaje y cognición. Sujeto psíquico: constitución del aparato psíquico: de-constitución originaria, la alteridad constitutiva, la intersubjetividad. La constitución del sujeto como sujeto del deseo. Los procesos inconscientes implicados en la relación docente – alumno: procesos de transferencias, identificación, sublimación. Análisis y comprensión de las problemáticas afectivas y socio-afectivas que se suscitan en la relación docente - alumno.

### **Prácticas educativas: abordaje desde una perspectiva psicoeducativa**

El problema de la motivación y el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado. Las interacciones en el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La variedad de modalidades de interacción docente. Interacciones docente – alumnos y entre pares. Relación docente y alumno: asimetría y autoridad. Su influencia sobre la motivación y las posibilidades de apropiación e identificación. Concepciones sobre el fracaso escolar: aportes y discusiones.

### **Bibliografía**

- AMBRAMOSKY, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- ARFUCH, L. Comp. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- AUGÉ, M. (1996). *El sentido de los otros*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa.
- BLEICHMAR, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.

- BOURHIS, R. Y LAYTUS J. comps (1996). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- BRUNER J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNER J. (1994). *Realidad mental y mundo posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CARLI, S. comp. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- CALVO GARCIA, A. (1989). *Cómo se mata a un niño para hacer un hombre*. Asociación Antipatriarcal San Sebastián, Conferencia 26 de septiembre.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- FRIGERIO, G., DIKER G. comp. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- FRIGERIO G., DIKER G. comp. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- FRIGERIO, G. y otros. (2002). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- FRIGERIO, G. (2004). *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- GARDNER, H. (1983). *Teorías de la Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- GVIRTZ, S. comp. (2000). *Textos para pensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- IMBERTI, J. comp. (2006). *Violencia y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- KINCHELOE y STIENBERG. (1999). *Repensar el Multiculturalismo*. España: Octaedro.
- LARROSA, J. y otros. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- NUÑEZ, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- NEUFELD, M. R. y J. A. THISTED comp (1999). *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- POZO, J.J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- PUIGGRÓS, A. y CAGLIANO, C. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.

ROSBACO, I. (2003). *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables*. Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social. Paraná, Entre Ríos.

SCHLEMENSON S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.

SKLIAR, C. (2005). *La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

VIGOTSKY L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

## Educación Sexual Integral

**Formato:** Seminario - Taller

**Carga horaria:** 2 horas cátedra semanales - 1 hora 20 minutos reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

Las políticas educativas vigentes consideran importante incluir en un proyecto curricular la educación sexual **integral** que articule aspectos epistemológicos, biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, religiosos, espirituales, jurídicos y pedagógicos.

Pensar en una educación sexual integral, interdisciplinaria, es superar el reduccionismo biológico y ubicarla como un eslabón relacional dentro de las diferentes culturas. Es dialogar 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 consigo mismo y con los otros, por las que cada uno se constituye y se reconoce como sujeto.

Hoy se espera que cada docente pueda transmitir saberes sobre sexualidad. Para ello, durante la formación inicial, 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 sobre ella.

## **Ejes de contenidos**

### **Pluralidad de enfoques sobre la sexualidad**

Interpretaciones desde la sociología, antropología, historia y psicología. Enfoques actuales de la sexualidad. Represión, vigilancia, normalización. Maltrato, violencia familiar. Abuso sexual. Control y subordinación en las relaciones de género. Mercantilización.

### **Los saberes referidos a los cuerpos, la subjetividad y la sexualidad**

Educación y promoción de la salud. Autoestima. Vínculos interpersonales y grupales, el género como categoría relacional en la historia. Mandatos culturales. Roles y estereotipos.

### **Educación sexual en la escuela**

La escuela como lugar de construcción de subjetividades. La sexualidad como parte de la condición humana. Medios de comunicación y sexualidad. Responsabilidades y derechos.

Desarrollo de la confianza, libertad y seguridad. La educación sexual como temática transversal en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

## **Bibliografía**

DARRE, S. (2005). *Sobre políticas de género en el discurso pedagógico. Educación sexual en el Uruguay a través del siglo XX*. Montevideo: Ediciones Trilce.

FOUCAULT, M. (2006). *Los anormales*. Buenos Aires: FCE.

----- (2004). *Historia de la sexualidad*. Tomo 2: El uso de los placeres. Buenos Aires: Siglo XXI. 2º reimpresión.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

GIBERTI, E; LA BRUNA DE ANDRA, L. (1993). *Sexualidades: de padres a hijos. Preguntas y respuestas inquietantes*. Buenos Aires: Paidós.

MARGULIS, My otros. (2003). *Juventud, cultura, sexualidad. Dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*: Buenos Aires: Biblos.

POMIÉS, J. (1995). *Temas de sexualidad, informe para educadores*. Buenos Aires: Aique.

REYBET, C; HERNÁNDEZ, A. (2007). *La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?* En El Monitor de la Educación. Mar-abr 2007. Año 5, N° 11.

VILLA, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Noveduc. Serie Interlíneas.

## **Leyes**

LEY N° 23849 .Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño.

LEY NACIONAL N° 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires.

LEY NACIONAL N° 25673. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Buenos Aires.

## **Documentos**

ENTRE RÍOS, (2006). Res. Provincial N° 550.Programa de Educación Sexual Escolar. Paraná, Entre Ríos.

ENTRE RÍOS. CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. *Educación sexual en el sistema educativo entrerriano. Marco orientador. Programa de Educación Sexual Escolar.* Paraná, Entre Ríos 2005-2006-2007.

# Tercer Año

---

## Historia de la Educación Argentina

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

La formación docente puede pensarse como un proceso reflexivo, entendido en un doble sentido. Por un lado, con la necesidad de generar en los sujetos involucrados un compromiso de activa reflexión acerca de sus prácticas y de los postulados teóricos subyacentes: lineamientos socio-políticos, concepciones pedagógicas, referentes filosóficos que demarcan la noción de sujeto que se nos impone. Por otro lado, despertar una actitud de búsqueda personal y colectiva que permita determinar las configuraciones emocionales, profesionales y autobiográficas que dan cuenta de los avatares previsibles de toda praxis.

En las trayectorias formativas de los futuros docentes la comprensión de las identidades, prácticas e ideas sobre la enseñanza, de las relaciones entre sociedad, estado y educación a la luz de los desarrollos históricos, sociales y políticos es fundamental para analizar el presente y pensar en posibles futuros.

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en cada nivel formativo, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

Desde la perspectiva política y social se piensa en el análisis del rol del estado en la configuración de los sistemas educativos y de las políticas de formación docente, las normativas como construcciones epocales vinculadas a procesos históricos, institucionales, ideológicos y sociales.

### Ejes de contenidos

#### **Procesos, prácticas y discursos educativos en el escenario argentino y latinoamericano en los inicios del Sistema Educativo**

Inicios del Sistema Educativo Argentino: la dimensión política de la educación. Estado y Educación. Papel del estado. Política nacional, federal y provincial. Desarrollo histórico de

las principales corrientes políticas-pedagógicas. Marco normativo del Sistema Educativo: la Ley N° 1420 y la Ley Avellaneda. Configuración del discurso normalista en Argentina y Latinoamérica. Controversias y acuerdos con la iglesia. Consolidación del sistema de formación privada. Sistema Educativo Nacional: críticas y proyectos alternativos. Movimientos reformistas. Gremio docente: surgimiento y rol en la política educativa. Tensión entre Educación y trabajo. Educación Técnica: escuelas técnicas y universidad obrera. Proyectos educativos autoritarios.

### **Educación y democracia**

Las Reformas Educativas en los años 90: Reconfiguración del Sistema Educativo Nacional. 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 N° 26.206. Modalidades de la educación. La Educación Secundaria: extensión de la obligatoriedad. La ley de Educación Técnico Profesional. Ley de Educación Provincial N° 9.890.

### **Bibliografía**

ASCOLANI, A. (1999). comp. *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

----- (2001). *La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente. Ediciones y demanda institucional*. En Revista Brasileira de História da Educação / SBHE N° 1, jan. / jun.

BADANO, M. del R. y HOMAR, A. (2007). *Pensar la formación docente, interrogantes en la construcción de nuevos sentidos*. Ponencia V Jornadas del área pedagógica. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, UADER, Entre Ríos.

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

CHARTIER, A. M. (2008). *¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?*, Anuario de Historia de la Educación N° 9. Buenos Aires: SAHE/Prometeo.

CIRIGLIANO, G. (1969). *Educación y política: el paradójal 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.

FEDLFEBER, M. (1998). *Estado, reforma educativa y políticas de formación docente en Argentina (1970-1997)*. En Ponencia del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. UCA, Chile.

- FEDLFEBER, M. (2000). *Las políticas de formación docente: cuando la responsabilidad del estado deviene en obligación de los sujetos*. En Cuadernos de Educación, Año 2. N° 3. Buenos Aires: Escuela Marina Vilte, CTERA.
- FURLONG, G. (1969). *Historia social y cultural del Río de la Plata (1536-1810)*. Buenos Aires: Tipográfica Editora Argentina.
- GVIRTZ, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- MAYOCCHI, E. y VAN GELDEREN, A. (1969). *Fundamentos constitucionales del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Estrada.
- OSSANNA, E. (1997). *Historia de la educación: pasado, presente y futuro*. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación.
- PUIGGROS, A. (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- PUIGGROS, A. (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- PUIGGROS, A. Comp. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- VAZQUEZ, S. (2002). *El análisis de la coyuntura. Hacia un enfoque desde los sujetos sociales*. Buenos Aires: Edit. CTERA.
- (2004). *La escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires: CTERA.
- VÁZQUEZ, S. y BALDUZZI, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores*. Historia de CTERA. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas CTERA.
- VIOR, S. y MISURACA, M.R. (1998). *Conservadurismo y formación de maestros*. En Revista Argentina de Educación. Año XVI, N° 25, Buenos Aires.

# Sociología de la Educación

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

## Marco Orientador

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución escolar, configurada por culturas, normas, historias, juegos de poder y atravesada por problemáticas familiares, socio-políticas y ambientales, y donde la tarea formativa está orientada hacia las nuevas generaciones.

En el marco de este contexto social y político, la comprensión de las teorías sobre lo social y lo educativo, de sus contextos de producción y de los discursos que disputan la hegemonía, es central para el posicionamiento ético-político del docente.

La perspectiva sociológica, desde los diferentes enfoques, permite interpretar la realidad socio-educativa, los conflictos de la sociedad contemporánea y el papel que juegan los procesos de escolarización en la reproducción del orden social o en la generación de nuevas experiencias educativas.

Pensar la educación y el entramado social que se manifiesta en los contextos de la sociedad, la escuela y el aula, desde las perspectivas del orden y del conflicto, complejiza el análisis del campo educativo y habilita para intervenir con propuestas dinámicas y significativas.

Desde esta unidad curricular, se pretende construir una trama conceptual que permita comprender la educación como práctica social e histórica; problematizar esas prácticas y las formas de representación que las atraviesan en un complejo escenario de crisis política, económica y socio cultural; facilitar un proceso colectivo que apunte a la apropiación crítica de categorías sociológicas que aporten a la comprensión de los desafíos que presenta la educación en la actualidad.

## Ejes de contenidos

### Introducción al pensamiento sociológico en Educación

La educación y la escuela en la Sociología de la Educación: un recorrido por cuestiones histórico - sociales y políticas a partir de su conformación. Sus preocupaciones actuales. Los movimientos sociales y la educación.

### Las sociedades, las instituciones, las normas y los sujetos

La crisis de orden: la pérdida de sentido de las instituciones. La socialización en las teorías del orden. Los procesos de apropiación institucional. La sociedad como construcción social.

La educación y la comunicación como dispositivos de producción de subjetividades.

## **Los procesos de reproducción y producción social y cultural**

Sociología política de los proyectos educativos. La función social del conocimiento. Campo de poder, educación y violencia simbólica en la escuela. La Nueva Sociología crítica de la Educación.

## **Las prácticas escolares: vida cotidiana y ruptura de sentidos**

Sociología de la vida cotidiana. Escuela y vida cotidiana. Las prácticas escolares: imaginario hegemónico, sentido común y conciencia práctica. Problemáticas socio-educativas: exclusión social, pobreza y deserción escolar desde un análisis socio-antropológico. La escuela como espacio de trabajo y *lugar de hospitalidad de los recién llegados*<sup>30</sup>. Modos de organización. Las normativas educativas como dispositivos de control de la salud de los/as docentes. Concepciones y supuestos acerca de los deberes y derechos escolares de los/as docentes.

Tramitación institucional del malestar docente. El cuerpo pedagogizado de los/as docentes.

Subjetividades. Relación de los cuerpos con el poder, la norma, los códigos, los sentimientos, su libertad.

## **Bibliografía**

ALTHUSSER, L. (1971). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Madrid: Anagrama.

ARENDT, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.

BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.

----- (2006). *Amor líquido. Acerca de La fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: FCE.

----- (2006). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BOURDIEU, P y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P.(2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación Educativa en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor latinoamericano.

DESSORS, D. GUIHO BALLY, M. (1998). *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires: Lumen.

---

<sup>30</sup> FRIGERIO, G. Y DIKER, G. (Comps). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.

DURKHEIM, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

DUSSEL, I. (2002/3). *La gramática de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos en: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Historia de la Educación. Anuario N° 4*. Buenos Aires: Prometeo.

DUSSEL, I. Y FINOCCHIO, S. comps. (2003). *Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FCE.

FELDFEBER, M. comp. (2003). *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.

FILMUS, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.

----- (2003). *Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina en: Revista del Colegio War. Año II, N°2*.

FRIGERIO, G; DIKER, G. comp. (2005). *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: Editorial del Estante.

GENTILI, P y FRIGOTTO, G., comps (2000). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.

GIROUX, H. (1985) *Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico*, en *Dialogando* N° 10. Santiago de Chile.

GRASSI, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

KAPLAN, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MARTINEZ, D; y otros (1997). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.

NASSIF, R. y otros (1984). *El Sistema Educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

PINEAU, P., DUSSEL, I. Y CARUSO, M., (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires Paidós.

POPKEWITZ, T. (1988). *Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría*. Madrid: Mondadori.

TADEU DA SILVA, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. 2° Edición. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

TENTI; E. (2006). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IICE- UNESCO. Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. Comp. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

WEBER, M. (1986). *Economía y Sociedad*. México: FCE.

ZEMELMAN, H; y otros. (2004). *La Escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires. CTERA.

## Análisis y Organización de las Instituciones Educativas

**Formato:** Seminario - Taller

**Carga horaria semanal:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

La presencia de este seminario en el campo de la formación general, tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional. En él se pretende: promover el análisis de la institución educativa como objeto de conocimiento complejo y específico, favoreciendo la construcción de un conocimiento crítico y problematizador; brindar elementos teóricos conceptuales que faciliten la comprensión de las prácticas y dinámicas institucionales en contexto, a fin de poner en tensión la función social que cumple la escuela; identificar las tensiones propias de la dinámica institucional en la que se ponen en juego lo instituido y lo instituyente, las distintas miradas de los sujetos institucionales, los mandatos fundacionales, las expectativas, los proyectos, los valores, los modos de comunicación, las relaciones de poder; generar procesos colectivos de construcción de herramientas metodológicas para favorecer el análisis e interpretación de las instituciones educativas, en un contexto de crisis superando el reduccionismo de las concepciones administrativas y empresariales.

En esta unidad curricular se posibilita la construcción de conocimientos -dado que el seminario es un espacio teórico- como también alternativas de sensibilización -dado su carácter de taller- en el que se recuperen experiencias, entendidas como acciones de formación que posibiliten pensar la futura inserción laboral en diversidad de contextos y dinámicas institucionales, con diversidad de sujetos, normativas y problemáticas.

Es necesario que se prevean trabajos prácticos que impliquen la articulación de los contenidos con experiencias socio-culturales de las instituciones educativas y en el trabajo en terreno de las prácticas docentes.

## **Ejes de contenidos**

### **Distintas perspectivas teóricas que intentan explicar la institución educativa**

Abordaje histórico-social. Complejidad y especificidad de las instituciones educativas como construcciones sociales contextualizadas y constitutivas de subjetividades. Categorías teóricas para analizar la institución: conocimiento, cultura, trabajo docente, conflictos, mediación, tiempo, espacio, poder, autonomía, comunicación.

### **La función social de la escuela**

De la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la cultura. Características predominantes de la dinámica y cultura institucional. Estilos y producciones institucionales. Perspectivas de análisis. La institución como espacio de constitución de lo público. Nuevos escenarios: educación secundaria obligatoria. Marco Normativo. Educación Inicial, Primaria Secundaria y sus Modalidades: sujetos y prácticas situadas.

### **Organización y democratización del currículum**

El Proyecto Formativo Institucional como construcción colectiva. Características específicas de su función. Gestión Educativa. Definiciones, educativas y políticas, acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales y sus estrategias.

## **Bibliografía**

- ALLIAUD, A. y DUSCHAYZTKY, L. comp. (1993). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BELTRÁN L., SAN MARTÍN A. (1998). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BIRGIN, A. (1995). *Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente*. Documentos e informes de investigación. Buenos Aires: FLACSO.
- CANTERO, G.; CELMAN, S. y otros. (2001). *La gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires: Santillana.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2001). *Volver a pensar la educación*. Volumen II. Congreso Internacional de Didáctica. Madrid: Morata.
- DAVINI, C. y ALLIAUD, A. (1993). *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DOMÉNECH, J. (1997). *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Editorial Graó.
- ENRIQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Noveduc. Facultad de Filosofía y Letras: UBA.
- EZPELETA, J. (1991). *Escuela y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina* Buenos Aires: CEAL.

- FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- FRIGERIO, G: (1997) *De Aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FRIGERIO, G. y POGGI, M. y KORINFELD, D. comps (1999). *Construyendo sobre el interior de la escuela*. C.E.M .Buenos Aires: Noveduc.
- GAIRIN SALLÁN, J. (1994). *Los conflictos. En cuaderno de Pedagogía*. N° 222.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- SAN FABIÁN MAROTTO, J. L. (1994). *La Participación. En cuadernos de Pedagogía* N° 222.
- SANTOS GUERRA, M A (1993). *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- VÁZQUEZ, S. (1996). *De gestiones, demandas e instituciones*. Artículo en Revista Serie Movimiento Pedagógico N°4; CTERA; Buenos Aires.

# Cuarto Año

---

## Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

El tema de los derechos humanos es hoy imprescindible en la agenda escolar; la formación de ciudadanos y de ciudadanas impone un sólido conocimiento de este problema.

Resulta ineludible vincular los derechos humanos y el estado; es en ese territorio que gozamos o somos privados de los derechos que éste crea y anula en distintos periodos históricos y distintas políticas. Aparece así la relación entre derechos humanos y la noción de vida, verdad, política, derecho (ley escrita, palabra que crea, representa, defiende desde lo simbólico aquello que creó).

Es la experiencia de los pueblos la que impone incorporar al curriculum estos conocimientos que tienen que ver con cuidar y proteger la dignidad humana. Es necesario reconocer el lugar especial que han tenido los Derechos Humanos en nuestra provincia como así también comprender el escenario histórico y social que les dieron lugar. Brindar los elementos políticos, epistemológicos y axiológicos que posibiliten la asunción de una ciudadanía plena, responsable y permitan crear, seleccionar e implementar estrategias metodológicas que garanticen la vigencia, defensa y promoción de todos y cada uno de los Derechos Humanos. Este espacio no se limita a responder al aspecto didáctico del curriculum, sino que busca construir colectivamente, mediante acciones cotidianas que conjugan lo político, social, ético y la práctica docente entendida como práctica social, y otorgar el lugar que deben tener los derechos humanos.

Desde esta perspectiva es fundamental trabajar esta unidad curricular recurriendo a la multiplicidad de medios que posibiliten interpretar la realidad para comprenderla y debatirla desde una mirada crítica.

### Ejes de contenidos

#### Los derechos humanos una mirada histórica

La historia de los derechos humanos. La justicia, la equidad y la solidaridad. La tolerancia, la diversidad y el pluralismo. La violencia simbólica, estructural y directa. La libertad positiva y negativa.

## **Ciudadanía: construcción y sentidos en la sociedad actual**

Los estados de excepción: gobiernos autoritarios. Pertenencia, identidad y lucha por el reconocimiento. Autonomía, libertad y participación. Movimientos sociales, multitud, carácter político de la mera vida. Construcción, deconstrucción y reconstrucción del pacto social.

## **Derechos humanos, ética y ciudadanía: tensiones para pensar la educación y la práctica docente**

Relaciones entre la ética y la educación. Posturas y reflexiones en relación a la tarea docente. Problemáticas actuales.

## **Bibliografía**

ABRAHAM, T. y otros. (1995). *Batallas éticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

AGAMBEN, G. (2005). *Estado de excepción*. Homo Sacer, II, I. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

ARGUMEDO A. y otros. (1989). *Educación y derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

CONADEP. (1985). *Nunca más. Informe de La Comisión nacional sobre la desaparición de personas*. Buenos Aires: Eudeba.

CULLEN, C. (1997). *Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

CULLEN, C. (2004). *Perfiles ético político de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO. (2005). *Informe sobre género y derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

FOUCAULT, F. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

----- (1990). *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación*. Madrid: La Piqueta.

----- (1991). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gédisa.

----- (1975). *La microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

----- (1983). *El discurso del poder*. México: Ediciones Folios.

----- (1993). *Genealogía del racismo*. Montevideo. Altamira

HELLER, H y otros. (1995). *Biopolítica. La Modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona: Península.

KLAINER, R. y otros. (1988). *Aprender con los chicos. Propuestas para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial Movimiento ecuménico por los derechos humanos.

LEVI, P. (2006). *Historias naturales*. Barcelona: Editorial El Aleph.

- (2006). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Editorial El Aleph.
- NEGRI, A. (2002). *Job La fuerza del esclavo*. Buenos Aires: Paidós.
- OEA, (1970). *Comisión Interamericana de Derechos Humanos, ¿Qué es y cómo funcionan?*, Editorial de la Secretaría General de la OEA, Washington.
- ONFRAY, M (2000). *La construcción de uno mismo. La moral estética*. Buenos Aires: Perfil libros.
- (2005). *Antimanual de filosofía. Lecciones socráticas y alternativas*. Madrid: Edad Ensayo.
- (2007). *La potencia de existir. Manifiesto hedonista*. Buenos Aires: Colección ideas. Ediciones de la flor.
- SARAMAGO, J., (2005). *Ensayo sobre la ceguera*. Buenos Aires: Alfaguara.
- (2007). *Ensayo sobre la lucidez*. Buenos Aires: Alfaguara.

### **Documentos**

- Constitución de la Nación Argentina
- Constitución de la Provincia de Entre Ríos
- Declaración Universal de los Derechos Humanos
- Ley Nacional N° 25633
- Ley Provincial N° 10178







## **CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA**

## CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

*Si queremos entender la educación como un proceso que va más allá de la adquisición de conocimiento o logro de competencias, y pensarla en relación con los actos de significación que afectan la formación de los sujetos, es necesario precisar qué se entiende por sujeto, su relación con el mundo y con los otros, y el modo en que define su identidad.*

Candioti de De Zan, M. E.

El campo de la formación específica, en primer lugar, se construye en torno a la centralidad del sujeto, ¿quién es el que aprende?, ¿qué aprende?, ¿cómo lo hace? Se piensa al sujeto en una doble dimensión: los estudiantes futuros formadores y los estudiantes que éstos formarán.

Esta centralidad obedece a que pensamos el conocimiento desde el sujeto como productor y creemos que es necesario volver la mirada a algunas tradiciones que la racionalidad logo-céntrica no ingenuamente excluyó.

En segundo lugar proponemos pensar la problemática del objeto de estudio de cada una de las disciplinas que forman el campo desde una perspectiva histórica que incluya la reflexión epistemológica, para comprender cómo cada una de las matrices disciplinares explica, interpreta y describe de un modo diferente al sujeto, a la sociedad y al ambiente.

En tercer lugar será necesario definir las características de la producción del conocimiento social, y el lugar que ocupa en esta reflexión la noción de experiencia, en torno a la que articulamos la relación entre el sujeto, los otros, y el mundo.

También es necesario reconocer los marcos de producción y las tradiciones de disciplinas y conceptos que nos permitan pensar nuestros procesos sociales, ya que los contextos de producción son parte del objeto.

Si consideramos que la construcción del objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas tiene fuertes implicaciones epistemológicas y que en ella subyace una serie de presupuestos teóricos, es necesario pensar que la didáctica específica debe guardar coherencia con esos planteos y evitar la descontextualización de los contenidos seleccionados.

Todo debate acerca de la didáctica termina por remontarse al *para qué* de este saber. La superación de los límites que supone el modelo didáctico desprendido de un modelo de conocimiento de orientación positivista conduce a una puesta en evidencia del compromiso ideológico de aquellos contenidos que enseñamos, y el modo en que los presentamos. Las ciencias constituyen un saber demasiado relevante para la autocomprensión del hombre y su entorno, y demasiado importante en la habilitación de nuestros alumnos para sentirse parte activa

de la sociedad, como para dejar de apreciar el efecto que provocan los modos de constituirse su discurso y crear efecto de verdad.

Por eso sostenemos que las disciplinas científicas deberían presentarse como un discurso abierto a recibir el aporte de sentido y significaciones diversas, que enriquezcan la perspectiva de las acciones humanas. Esto requiere que en todas las materias de la formación específica se involucre la reflexión acerca de los usos de la lengua, las características de los textos, los posicionamientos discursivos, y los modos de construir sentidos propios de cada una de ellas. Es el aporte que una reflexión acerca del entramado discursivo de las ciencias puede hacer a la didáctica actual.

### Consideraciones acerca del Campo Específico del profesorado de Inglés

*Utopías, como no-lugares que señalan caminos a seguir, como focos que iluminan la ruta, en el claroscuro del atardecer de la racionalidad moderna, en medio de las tormentas históricas. Estamos en el momento preciso para reafirmar la tarea educativa como proceso orientador, como acompañamiento de la continua conquista de convertirnos en más humanos con afán de personalizarnos y solidarizarnos con nuestra especie, de interrogarnos y reflexionar desde los valores, desde lo que elegimos preservar y desarrollar como vida de mejor calidad, de mayor humanidad.*

Müller, M.<sup>31</sup>

Este diseño curricular para la formación docente inicial de Profesores/as de Inglés en la provincia de Entre Ríos se enmarca en la Ley de Educación Nacional 26 206, la Ley de Educación Provincial 9890, el Proyecto de Mejora para la formación docente Inicial de profesores para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria; Área: Lenguas extranjeras, y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, que definen la transformación curricular como una de las principales acciones estratégicas de la Política Educativa. Desde esta perspectiva y ante el hecho de que la educación enfrenta grandes desafíos como son la globalización, la celeridad de los acontecimientos mundiales, el avance de la tecnología, las diferentes miradas de la realidad, el poder de los medios de

---

<sup>31</sup> Müller, M. (2007). *Docentes Tutores* (6ª Ed). Buenos Aires: Bonum.

comunicación, la redefinición de los contextos sociales, la exigencia de readaptación y aprendizaje permanentes, el individualismo, la sociedad de consumo, la brecha entre países desarrollados y países en vías de desarrollo, las marcadas diferencias sociales, este profesorado propone una nueva mirada de la formación inicial de los futuros profesores de Inglés en la que se plantea el desafío de repensar esta formación como un espacio donde se generen otras maneras de enseñar y de actuar dentro de las instituciones educativas. Donde se forme un docente de Inglés atento y capaz de comprender al sujeto de la educación en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales; un docente preparado para intervenir con solvencia y espíritu crítico en las situaciones donde se ponen en juego la lengua y la cultura inglesa y los criterios para articular la práctica docente con las teorías del aprendizaje, con los demás contenidos disciplinares y con las experiencias formativas, y que pueda responder a las demandas sociales regionales, nacionales y del mundo. Sin perder de vista la concepción de que la formación inicial es continua, puesto que implica un proceso que comienza en el instituto formador, pero no acaba allí, sino que se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional; en este diseño se favorece el análisis y la reflexión sobre las trayectorias formativas del docente de Inglés y las condiciones de construcción de su identidad lingüística y profesional. Desde esta perspectiva, se brindan propuestas que habilitarán a los futuros docentes para desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión metalingüística con respecto a las producciones propias y ajenas a fin de mejorar su propia práctica y establecer criterios para articular la práctica docente con las teorías del aprendizaje, los demás contenidos disciplinares y las experiencias formativas y para construir una comprensión profunda tanto de los contenidos disciplinares como de la complejidad de la tarea de enseñar en las diferentes instituciones educativas, teniendo en cuenta que las nuevas experiencias formativas favorecerán la toma de decisiones de los futuros docentes ante los desafíos que enfrentarán al intentar enseñar los contenidos de manera significativa a una diversidad de estudiantes.

El conocimiento de la lengua inglesa como de todas las lenguas extranjeras implica desarrollar una serie de habilidades cognitivas que se canalizan a través de dos macrohabilidades fundamentales: hablar y escuchar, que sumadas a la habilidad de producir y comprender los signos gráficos de la escritura, resultan en un conjunto de cuatro macrohabilidades de esencial importancia: hablar, escuchar, escribir y leer. (...) *lleva a mejorar la comprensión y el dominio de las características de la lengua materna, por el sólo hecho de posibilitar el conocimiento de parcelas o espacios perceptivos configurados de igual o de distinta manera en la lengua de origen y en la lengua meta, respectivamente. Hablar, escuchar, leer y escribir inglés, (...), presupone, sin duda alguna, el dominio de una*

*complejísima gama de operaciones cognoscitivas de percepción, identificación, categorización y clasificación cuyo aprendizaje y puesta en práctica no pueden menos que enriquecer el acervo cognitivo del (...)*<sup>32</sup> .estudiante, a la vez que lo acercan a una concepción del mundo y de la vida que presentan similitudes y diferencias con respecto a la concepción y perspectivas reflejadas por la lengua propia. En este contexto, se aprecia la necesidad de la profesionalización en el área de las lenguas extranjeras, por cuanto el profesor de la lengua inglesa debe estar dotado de un saber profesional que lo instrumente con el conocimiento específico de la misma y de un saber pedagógico especializado que lo instrumente adecuadamente para posibilitar el conocimiento de la lengua inglesa por parte de los estudiantes, y también de una actitud positiva frente a la diversidad e interculturalidad del escenario contemporáneo, que lo instrumente apropiadamente para fomentar la creación de lazos entre la propia cultura y la cultura inglesa para lograr un conocimiento de lo propio y de lo ajeno que permita actuar con eficiencia en situaciones en las que puedan surgir conflictos interculturales, promoviendo la toma de conciencia respecto del papel activo y político que el docente tiene en la defensa de los derechos e identidades lingüístico-culturales que se asocian a la lengua inglesa y a la propia.

---

<sup>32</sup> Instituto de Enseñanza Superior Lola Mora IESLM, 2013.

# Primer Año

---

## Lengua Inglesa I

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 5 horas cátedra semanales - 3 horas 20 minutos reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

Esta unidad curricular contribuye a promover el desarrollo lingüístico-comunicativo de la lengua inglesa a partir de un nivel pre-intermedio o intermedio de los estudiantes, permitiendo el progreso gradual a estadios más avanzados y favoreciendo la integración de las macro-habilidades lingüísticas a través de la exposición, análisis y manejo progresivo y creativo de textos orales y escritos condicionados socio-históricamente que originen el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, que les permita a los estudiantes, por un lado afirmar la propia identidad, y por otro desarrollar las capacidades comunicativas necesarias para interactuar y ser creadores de mensajes, y que los conduzca al análisis crítico de estrategias de enseñanza-aprendizaje como futuros profesores de Inglés. El desarrollo de la expresión oral y escrita se basará en la apropiación progresiva de las estructuras, el vocabulario y el estilo adecuados a las situaciones comunicativas propuestas, capacitando al futuro profesor de Inglés para gestionar procesos de comprensión y producción partiendo de la tarea a resolver, la selección de estrategias y la corrección de errores con ayuda de pares y docentes, fomentando la importancia del trabajo colaborativo. La adquisición y consolidación de las estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales favorecerán la reflexión sobre los distintos estilos de aprendizaje.

La asignatura Lengua Inglesa I, en primer año, abordará la comunicación oral en sus registros formales e informales, en las principales variedades dialectales respondiendo al cambio de paradigma en el cual el hablante nativo es un modelo de hablante intercultural que propone una nueva relación entre exponentes lingüísticos, prácticas del lenguaje, tareas y contextos.

Lengua Inglesa I se desarrollará de manera articulada con Fonética I y Gramática I brindando al estudiante un espacio para integrar, aplicar y consolidar las cuatro macro-habilidades: lectura, escritura, escucha y habla, e interactuar con fluidez en situaciones comunicativas de complejidad creciente familiarizándose de manera autónoma con las diversas herramientas y recursos, tales como las nuevas tecnologías (TIC), las que serán integradas en esta unidad curricular al proceso de enseñanza y aprendizaje no sólo como

parte de la experiencia en la formación de los futuros profesores, sino también como herramientas pedagógicas a utilizar en el desempeño de su tarea docente.

## **Ejes de contenidos**

### **Competencias lingüísticas**

Las competencias: comunicativa, lingüística, sociolingüística, discursiva, sociocultural y pragmática de la lengua inglesa en el nivel intermedio. Expresión oral: la interpretación y expresión como proceso: relaciones interpersonales entre emisor y receptor; propósito comunicativo. Tipos de discurso: narrativo, descriptivo, informativo, explicativo, instructivo, biográfico, argumentativo. Expresión escrita: La lectura como proceso de construcción del significado. La redacción como proceso que implica la exploración de ideas y pensamientos, y selección las formas lingüísticas correctas y apropiadas para expresar un mensaje escrito. Texto biográfico: relatos de experiencias pasadas, planes e intenciones.

### **Dimensión comunicativa y social de la Lengua Inglesa**

Desarrollo de las funciones interaccional y transaccional de la lengua en relación a la comprensión e interpretación de mensajes escritos y orales. Variables que afectan el aprendizaje de la segunda lengua: socio-afectivas, cognitivas y lingüísticas. La información explícita e implícita; roles y relaciones interpersonales entre hablantes; actitudes, intencionalidad, opiniones explícitas; factores contextuales lingüísticos y no-lingüísticos.

### **La Lengua Inglesa como vehículo de significaciones culturales**

Textos orales y/o escritos que expresen opinión. Comentarios para blogs. Críticas valorativas sobre un producto cultural, ley o medida controvertida. Análisis de un problema y formulación de soluciones o cursos de acción determinado. Aspectos mecánicos, léxico-gramaticales, organizativos, cohesivos y estratégicos de los textos escritos. Reconocimientos de diferentes tipologías textuales y de las convenciones del texto escrito. Uso de formas léxico-sintácticas en la expresión oral para expresar opinión, acuerdo y desacuerdo. Redacción de mensajes: notas, memos, informes, cartas formales, artículos de opinión, mensajes de correo electrónico.

## **Bibliografía**

CHOMSKY, N. (2005). *On Nature and Language*. UK: 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* (6<sup>th</sup> Impression). UK: Cambridge University Press.

LONGMAN (2012). *Longman Dictionary of Contemporary English*. UK: Longman.

LYONS, J. (2006). *Language and Linguistics. An introduction*. UK: Cambridge University Press.

PEARSON LTD. (2006). *Longman Language Activator*. Pearson-Longman.

SWAN, M. (2007). *Practical English Usage*. UK: Oxford University Press.

VINCE, M. (2012). *Intermediate Language Practice*. UK: Macmillan.

YULE, G. (2006). *The Study of Language* (3<sup>rd</sup> Edition). UK: Cambridge University Press.

## Gramática Inglesa I

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

El estudio de la gramática inglesa tiene por objeto, en el primer año de la carrera, el estudio de la forma y la estructura de las unidades lingüísticas y de su combinación en sintagmas y cláusulas (micro-estructura) dentro de un marco textual (macro-estructura). Los contenidos desarrollados en Gramática Inglesa I proporcionarán al estudiante una valiosa herramienta pedagógica de referencia que podrá ser utilizada en los diversos contextos comunicativos y de enseñanza al que estará expuesto como estudiante en primera instancia, y al finalizar su formación inicial, como profesor de Inglés en los Niveles Inicial, Primario y Secundario.

Esta unidad curricular le permitirá al estudiante entender el funcionamiento de la lengua inglesa como un sistema en el que las unidades que lo constituyen tienen significado, se agrupan bajo categorías gramaticales y pueden combinarse a partir de reglas que se constituyen en recursos básicos indispensable para producir textos, orales y escritos, en diversos contextos comunicativos; y sentará también las bases teóricas sobre las que el estudiante construirá sus aprendizajes en las otras instancias curriculares del área lingüística. En relación a esto, se espera que el estudiante adquiera las destrezas para reconocer y utilizar adecuadamente los procesos morfológicos y sintácticos de la lengua inglesa y analizar los distintos aspectos gramaticales, teniendo en cuenta la forma, el uso y el significado que le permitirán como futuro profesor aplicar diferentes modelos gramaticales al análisis de la lengua en los distintos momentos de enseñanza de la misma. Estos conceptos prepararán al estudiante como un profesional idóneo proveyéndole los conocimientos y el metalenguaje que

necesitará en su profesión para poder dar justificaciones lingüísticas a sus elecciones gramaticales, y le permitirá la comprensión y resolución de posibles problemas que puedan presentarse tanto en su formación inicial como en su futura práctica docente con respecto a las diferencias de las estructuras gramaticales entre la lengua inglesa y la lengua materna.

Gramática Inglesa I es una disciplina teórico-práctica que se articula con las asignaturas Lengua Inglesa I y Fonética I correspondientes al primer año de la carrera. Las TIC también serán integradas a las prácticas de enseñanza -aprendizaje de esta unidad curricular no sólo como parte de la experiencia en la formación de los futuros profesores, sino también como herramientas pedagógicas a utilizar en el desempeño de su tarea docente.

## **Ejes de contenidos**

### **Escuelas gramaticales y distinciones teóricas fundamentales**

Introducción a la gramática. Reseña histórica del desarrollo de la gramática. Modelos teóricos. Objetivos y análisis de distintos enfoques gramaticales. Distinciones teóricas fundamentales: prescripción y descripción gramatical. Gramática estructural, niveles de análisis.

### **Campo morfológico, sintáctico y léxico-semántico**

Categorías inflexionales y derivacionales. Clasificación de morfemas. Sintagmas nominal, verbal, preposicional, adjetival y adverbial. Patrones básicos de la oración. Palabras léxicas y estructurales. Tipos de frase. Tipos de cláusulas. Clasificación de sustantivos, verbos, pronombres, adjetivos, adverbios y preposiciones. El artículo: uso básico y contextual.

### **Relaciones jerárquicas y lógicas de la organización de la lengua.**

Clasificación sintáctica, semántica y pragmática de las oraciones. Oraciones simples, compuestas y complejas. Elementos de coordinación y subordinación. Identificación, clasificación y reconocimiento de cláusulas subordinadas: nominales, relativas y adverbiales.

## **Bibliografía**

ADAMSON, D. (1997). *Practice your tenses*. England: Longman.

CONRAD, S., BIBER, D. & G. LEECH (2011). *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. UK: Pearson Education Limited.

FOLEY, M. & HALL, d (2011). *My grammar Lab (Intermediate)*: Pearson.

SWAN, M. (2007). *Practical English Usage*. UK: Oxford University Press.

SWAN, M. & WALTER, C. (2000). *How English works: a grammar practice book*. UK: Oxford University Press.

LONGMAN (2012). *Longman Dictionary of Contemporary English*. UK: Longman.

MURPHY, R. & ALTMAN, R. (1998). *Grammar in use: Reference and practice for intermediate students of English*. UK: Cambridge University Press.

VINCE, M & CLARKE, S. (2013). *Macmillan English Grammar in Context*. UK: Macmillan.

## Fonética I

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

El estudio de los sonidos y pronunciación de la lengua inglesa es fundamental desde el primer año de la carrera del Profesorado de Inglés, porque los futuros profesores serán modelos de buena pronunciación, entonación y ritmo en los distintos niveles de enseñanza en los que desarrollen su tarea docente. Fonética I es esencial en la formación inicial de docentes de Inglés por la incorporación del sistema fonológico de la lengua inglesa como objeto de estudio y porque también provee a los estudiantes de los instrumentos para una reflexión sobre su propia interlengua oral y dicción efectiva.

A raíz de la naturaleza particular de la ortografía inglesa, es particularmente importante enfatizar el hecho de que el estudiante aprenda a pensar en la pronunciación inglesa en términos de fonemas y no en letras del abecedario. Para ello, se usarán símbolos especiales para representar estos sonidos, los cuales, según el contexto en el que se produzcan, son afectados por sonidos vecinos, dando lugar a las variaciones alofónicas. En este contexto, se espera que los estudiantes adquieran las habilidades de transcripción fonética que les permitan pronunciar la lengua inglesa con corrección, fluidez y propiedad situacional a partir de la comprensión y el uso de nuevos hábitos de articulación y desarrollen la capacidad auditiva a partir de una actitud permanentemente abierta y experimental hacia la escucha de los fonemas ingleses.

Esta unidad curricular brindará al estudiante una aproximación teórica de los sonidos del inglés así como también de la descripción de los órganos de la fonación que intervienen en su producción, facilitando que los estudiantes adquieran las técnicas y métodos para el estudio y descripción de los fonemas, y las definiciones de todos los conceptos fonológicos básicos usando el vocabulario específico de la disciplina. **Fonética I** ofrecerá a los estudiantes, no sólo las nociones básicas del uso de las reglas de pronunciación, sino

también el reconocimiento, la producción y el análisis de los sonidos vocálicos y consonánticos del inglés llamado “Standard” o RP (“Received Pronunciation”).

Fonética I es una disciplina teórico-práctica que se articula con las asignaturas Lengua Inglesa I y Gramática I correspondientes al primer año de la carrera. Las TIC serán integradas en esta unidad curricular a las prácticas de enseñanza aprendizaje no sólo como parte de la experiencia en la formación de los futuros profesores sino como herramientas pedagógicas a utilizar en el desempeño de su tarea docente.

## **Ejes de contenidos**

### **Alcances conceptuales de Fonética y Fonología**

El aparato fonador. La producción del habla. La fonación. La articulación: clasificación articuladora de los sonidos del habla. Criterios relacionados con la fonación. Criterios relacionados con la articulación.

### **El sistema fonológico**

Descripción y clasificación de sonidos del habla. Fonema. Los fonemas vocálicos y consonánticos: definición, descripción y clasificación. Variantes alofónicas. Comparación con los fonemas del español. Reglas morfo-fonémicas de los morfemas de la lengua inglesa. Fonemas fuertes y débiles. Reglas para su uso. Concepto de ritmo en relación a las formas fuertes y débiles. Transcripción fonética. La relación entre la ortografía y la pronunciación de la lengua inglesa.

### **Análisis de la interlengua fonológica, en la producción oral y la percepción**

La palabra y la sílaba como bases de análisis. La palabra en el contexto del discurso. Formas fuertes y débiles dentro del discurso. Variaciones fonémicas y alofónicas en el discurso. Juntura. La problemática de la pronunciación de la lengua inglesa. Elección de modelo o acento. Objetivos y prioridades.

## **Bibliografía**

ASHBY, P. (1995). *Speech sounds*. London: Routledge.

ASHBY, M & MAIDMENT, J. ( 2005). *Introducing phonetic science*. Cambridge: CUP.

CLARK, J. & YALLOP, C. (1995). *An introduction to phonetics and phonology*. Uk: Oxford University Press.

HANCOCK, M. (2004). *English Pronunciation in Use*. UK: Cambridge University Press .

LADEFOGED, P. (2001). *Vowels and consonants*. Oxford: Blackwell.

LAVER, J. (1994). *Principles of phonetics*. Cambridge: CUP.

ROACH, P. ( 2001). *English Phonetics and Phonology*. UK: Cambridge University Press.  
WELLS, J.C. (2004). *Pronunciation Dictionary (New Edition)*. UK: Longman.  
WELLS, J.C. (2009). *Practical English Usage*. UK: Oxford University Press.

## Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

Esta unidad curricular responde al genuino planteo de que la enseñanza y aprendizaje de la lengua no se pueden abstraer del contexto cultural de producción y uso de la misma. En este contexto, se promueve el desarrollo de la competencia intercultural y el fortalecimiento de la propia identidad cultural, favoreciendo los procesos de integración social, explorando temas que conciernen a la noción de ciudadanía global. Esta asignatura aporta fuentes de gran riqueza para el análisis de diversos géneros discursivos, fortaleciendo e intensificando el desarrollo de las competencias lingüísticas que forman el núcleo de la carrera, debido a la naturaleza de los procesos de pensamiento crítico que caracterizan su estudio.

En las últimas décadas, la evolución de los estudios socio-culturales ha modificado las formas de interpretar los cambios históricos, sociales y culturales de los pueblos del mundo. Ciertos factores como el fenómeno de la globalización, las fuerzas de las migraciones sociales y el componente de las nuevas formas masivas de comunicación, requieren una postura de análisis y reflexión que incorporen una perspectiva multicultural e interdisciplinaria que atraviese las fronteras de la historia, la geografía y los movimientos socio-culturales y literarios de los distintos pueblos de habla inglesa. El reconocimiento de esta complejidad y diversidad permitirá a los estudiantes tener una actitud abierta hacia la comunidad cuya lengua aprende y luego enseñará.

La organización cronológica de esta asignatura responde a la necesidad de realizar una exploración sistemática de las grandes transformaciones históricas que ayudaron a configurar el mundo actual, contribuyendo a contextualizar y comprender el desarrollo literario de la civilización inglesa. Además, se iniciará al estudiante en el empleo de las técnicas necesarias para leer, analizar y situar las obras literarias en su contexto.

Cultura de los pueblos de Habla Inglesa I se articulará con Lengua Inglesa I, Fonética I y Gramática Inglesa I facilitando al estudiante un espacio para integrar, aplicar y consolidar las cuatro macro-habilidades e interactuar con fluidez en situaciones comunicativas de forma

autónoma y reflexiva. Las TIC, integradas en esta unidad curricular como una herramienta de gran utilidad en la realización de investigaciones y recolección de información, brindarán al estudiante una mayor apertura para comprender la cultura estudiada, y las bases para utilizarlas en su futuro desempeño como herramientas pedagógicas.

## **Ejes de contenidos**

### **Dimensión Geo-cultural de las Islas Británicas**

El marco natural de las Islas Británicas. El Reino Unido: países que lo conforman. Características geográficas y su relevancia sociocultural. Elementos que dieron origen a la cultura de la de la civilización inglesa. El imperio Romano en las Islas Británicas. La sociedad medieval. Ruptura del orden medieval. La expansión. Monarquía y parlamento. Surgimiento del mundo moderno. El absolutismo monárquico. La era Isabelina. La Casa de los Estuardo.

### **Dimensión geo-cultural de los pueblos de habla inglesa en el mundo.**

Los Estados Unidos de Norteamérica. Características geográficas de relevancia sociocultural. El relieve y los recursos naturales. Los primeros ingleses en los Estados Unidos de Norteamérica. El conflicto entre culturas. Aspectos culturales. La interculturalidad: Identidad social y cultural de los pueblos de habla inglesa en contraste con nuestra identidad nacional. Estructura política, social y económica de las colonias inglesas. Las culturas amerindias y la esclavitud.

### **Dimensión literaria**

Primeras formas de literatura de los pueblos de habla inglesa. Tradición literaria anglosajona: prosa y poesía épica: sus características y estructuras. Introducción a la literatura medieval de la civilización inglesa. Comienzos de la documentación histórica inglesa: crónicas y leyendas. Influencia del latín y el francés en las composiciones literarias. Prosa, poesía y teatro renacentista. Florecimiento de la poesía y el teatro isabelinos. El nacimiento de la novela.

### **Docencia y ciudadanía**

Concepto de ciudadanía global. El papel del docente de lenguas extranjeras en el desarrollo de la competencia intercultural y la ciudadanía global. El enfoque intercultural en la enseñanza de la lengua extranjera. Documentos que enmarcan la construcción jurídica de ciudadanía. Ciudadanía y autonomía. El lugar que ocupan las TIC en el proceso de

construcción de la ciudadanía en las escuelas. La construcción de la subjetividad y la autonomía.

### **Bibliografía**

CHURCHILL, W. (2000). *A History of the English-Speaking Peoples. (A New One-Volume Abridgement by Christopher Lee)*. England: Cassell & Co.

CRYSTAL, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (6<sup>th</sup> Impression). UK: Cambridge University Press.

GOODEN, P. (2009). *The Story of English. How the English language conquered the world*. England: Quercus Publishing Plc.

O'CALLAGHAN, B. (1998). *An illustrated History of the USA*. USA: Longman.

HUYSEN, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México. FCE.

LAING, L. & LAING, J. (1986). *The Origins of Britain*. London: Paladin Grafton Books.

LEWIS, J. (2002). *Cultural Studies. The Basics*. London: Routledge.

MORGAN, K. O. (2001). *The Oxford History of Britain*. Great Britain: Oxford University Press.

MURRAY, A. (1975). *The British Isles. The Study Map Note Books*. London: Collins Clear\_Type Press.

OAKLAND, J. (1998). *British Civilization An introduction* (4<sup>th</sup> Edition). Great Britain: Biddles Ltd.

RAYNER, R. M. (1969). *A Concise History of Britain*. Great Britain: Longmans, Green & Co. Ltd.

RICHMOND (2010). *Celebrating our Heritage*. UK: Richmond.

SCHUTLZ, H. J. (1979). *History of England* (Third Edition). New York: Harper & Row Publisher.

TREVELYAN, G. M. (1964). *History of England* (3<sup>rd</sup> Impression). Great Britain: Longmans, Green and Co Ltd.

# Segundo Año

---

## Lengua Inglesa II

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 5 hs cátedra semanales - 3 horas. 20 reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

Esta unidad curricular promueve el desarrollo lingüístico-comunicativo de la lengua inglesa en el nivel intermedio o post-intermedio de los estudiantes, permitiendo el progreso gradual a estadios más avanzados y favoreciendo la integración de las macro-habilidades lingüísticas, a través de la exposición, análisis y manejo eficaz y creativo de textos orales y escritos condicionados socio-históricamente, que originen el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, que les permita a los estudiantes, por un lado afirmar la propia identidad, y por otro lado desarrollar las capacidades comunicativas necesarias para interactuar, ser creadores de mensajes y realizar el análisis crítico de estrategias de enseñanza-aprendizaje como futuros profesores de Inglés. El desarrollo de la expresión oral y escrita se basará en la apropiación progresiva de las estructuras, el vocabulario y el estilo adecuados a las situaciones comunicativas propuestas, construidas sobre la base de los saberes y destrezas logrados en Lengua Inglesa I, y habilitará al futuro profesor de Inglés para gestionar procesos de comprensión y producción partiendo de la tarea a resolver, la selección de estrategias y la corrección de errores con ayuda de pares y docentes, fomentando la importancia del trabajo colaborativo. La adquisición y consolidación de las estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales favorecerán la reflexión sobre los distintos estilos de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico con respecto a las prácticas lingüísticas propias y ajenas.

Lengua Inglesa II, en segundo año, abordará la comunicación oral en sus registros formales e informales, en las principales variedades dialectales respondiendo al cambio de paradigma en el cual el hablante nativo es un modelo de hablante intercultural que plantea una nueva relación entre exponentes lingüísticos, prácticas del lenguaje, tareas y contextos.

Lengua Inglesa II se desarrollará de manera articulada con Fonética II y Gramática Inglesa II brindando a los estudiantes un espacio para integrar, aplicar y consolidar las cuatro macro-habilidades: lectura, escritura, escucha y habla, e interactuar con fluidez en situaciones comunicativas de complejidad creciente familiarizándose de manera autónoma y reflexiva con las diversas herramientas y recursos, tales como las nuevas tecnologías (TIC), que

serán integradas en esta unidad curricular al proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de la experiencia en la formación y como herramientas pedagógicas a utilizar por el futuro docente en el desempeño de su tarea educativa.

## **Ejes de contenidos**

### **Competencias lingüísticas**

Corpus lexical apropiado para el nivel y el desarrollo proposicional requerido para el discurso coherente: nociones semánticas de proceso y acción, relaciones lógicas, y las convenciones del discurso escrito. Unidades discursivas: párrafo y texto en general. El abordaje de las competencias comunicativa, lingüística, sociolingüística, discursiva, sociocultural y pragmática, de acuerdo a una mayor complejidad de la lengua inglesa. La redacción como proceso de exploración de ideas y pensamientos, y formas lingüísticas correctas y apropiadas para la expresión de mensajes escritos: comprensión global y detallada; estructura textual; inferencia de opinión, actitud, intencionalidad; expresión indirecta.

### **Dimensión comunicativa y social de la Lengua Inglesa**

Las funciones interaccional y transaccional de la lengua en relación a la comprensión e interpretación de mensajes escritos y orales. Variables que afectan el aprendizaje de la segunda lengua: socio-afectivas, cognitivas y lingüísticas. Interlengua y error. Naturaleza del error. Tratamiento y evaluación del error. Problemas del habla y el lenguaje.

### **La Lengua Inglesa como vehículo de significaciones culturales**

El léxico y la gramática de la lengua inglesa con una creciente complejidad en función de lograr una comunicación eficaz y natural; recursos retóricos y variedad estilística en la expresión escrita. Narraciones, descripciones y ensayos discursivos. Expresiones idiomáticas corrientes y frecuentes; los aspectos lingüísticos y culturales de la lengua inglesa. Los contenidos léxicos mínimos: caracterización, relaciones personales; relaciones laborales; rol, actitud y profesionalismo del docente; tecnología informática; aspectos socio-político-económicos de la actualidad.

## **Bibliografía**

CHOMSKY, N. (2005). *On Nature and Language*. UK: 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* (6<sup>th</sup> Impression). UK: Cambridge University Press.

FOLEY, M. & HALL, D. (2012). *My Grammar Lab (Intermediate)*. UK: Pearson.

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*. UK: Cambridge University Press.

MC CARTHY (2010). *Vocabulary in Use High Intermediate*. UK: Cambridge.

OXFORD. (2002). *Oxford collocations dictionary for students of English*. UK: OUP.

PHILLIPS, C. (2009). *Increase Your Word Power*. Poland: Altravox Press.

SWAN, M. (2007). *Practical English Usage*. UK: Oxford University Press.

VINCE, M. (2012). *Intermediate Language Practice*. UK: Macmillan.

YULE, G. (2006). *The Study of Language (3<sup>rd</sup> Edition)*. UK: Cambridge University Press.

## Gramática Inglesa II

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

Esta unidad curricular, en el segundo año de la carrera, plantea el estudio de la gramática inglesa como una herramienta de interacción social utilizada con el objeto de establecer relaciones comunicativas, que los estudiantes podrán usar para la construcción y transmisión de saberes como profesores de lengua inglesa en los Niveles Inicial, Primario y Secundario. En este contexto, Gramática Inglesa II propone el desarrollo de la competencia discursiva, en el texto oral y escrito, atendiendo a los aspectos formales, referenciales y contextuales.

La unidad curricular Gramática Inglesa II profundiza los conceptos teóricos desarrollados en Gramática Inglesa I, y centra los estudios en el análisis profundo y el manejo adecuado de las reglas gramaticales, el reconocimiento del carácter estructural y funcional de los componentes de las cláusulas dependientes e independientes y las herramientas para el análisis sintáctico de oraciones, que prepararán al estudiante como un profesional idóneo proveyéndole los conocimientos y el metalenguaje que le permitirá comprender los conceptos de la gramática del texto, que completan su formación en el área, y que necesitará en su futuro quehacer pedagógico para poder dar justificaciones lingüísticas e informadas de sus elecciones gramaticales; del mismo modo le permitirá la comprensión y resolución de posibles problemas que puedan presentarse tanto en su formación inicial

como en su futura práctica docente con respecto a las diferencias de las estructuras gramaticales entre la lengua inglesa y la lengua materna.

Gramática Inglesa II es una disciplina teórico-práctica que se articula con las asignaturas Lengua Inglesa II y Fonética II correspondientes al mismo recorrido; su estudio, análisis y profundización contribuyen a mejorar el rendimiento en todas las demás instancias curriculares, estimula el pensamiento lógico, la capacidad de argumentación y el espíritu crítico del estudiante. Las TIC serán integradas en esta unidad curricular al proceso de enseñanza-aprendizaje no solamente como parte de la experiencia en la formación de los futuros profesores sino también como herramientas pedagógicas a utilizar en el desempeño de su tarea docente.

## **Ejes de contenidos**

### **Morfología, sintaxis y semántica de la lengua inglesa**

La frase verbal: Complementación: Tipos. Verbos Múltiples. Modalidad: auxiliares modales. Significado de los modales. El sistema de tiempo, aspecto y modalidad en el discurso. Negación: significado y alcance. Voz pasiva: aspecto sintáctico. Voz pasiva simple y compleja. Pasiva de estado. Sus usos en el discurso. La frase nominal: modificación. El grupo nominal complejo. La función adverbial y preposicional.

### **Coordinación y subordinación: oración, cláusula y frase**

Coordinación: significado y uso de coordinantes. Subordinación: jerarquía de las subordinadas. Tipos de subordinadas. Clasificación según su forma: de verbos conjugados y no conjugados. Cláusulas pequeñas. Según su función: nominales, relativas, adverbiales. Cláusulas Nominales: tipos y funciones. Elementos que las controlan. Cláusulas Relativas: formas y uso. Cláusulas Adverbiales: realización sintáctica y categorías semánticas. Funciones.

### **Niveles de estructura de la oración y jerarquización de la información**

Relaciones entre niveles de lengua y elección de estructuras sintácticas. Las funciones del lenguaje en la estructura de la cláusula. La cláusula como mensaje. Las relaciones entre niveles de lengua y elección de estructuras sintácticas. Estructura de la información. Flujo de la información: foco, tema-remata, contraste y énfasis. Coherencia y cohesión gramatical en el discurso oral y escrito; discriminación y jerarquización informativa y reconocimiento de la estructura textual e inferencial; recursos retóricos.

## **Bibliografía**

- CONRAD, S., BIBER, D. & G. LEECH (2002). *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. UK: Pearson Education Limited.
- FOLEY, M & Hall, D. (2005). *Longman Advanced Learner's Grammar*. UK: Longman Person Education Limited.
- FOLEY, M. & HALL, D. (2011). *My grammar Lab ( Advanced)*. UK: Pearson.
- HEWINGS, M. (2009). *Advanced Grammar in Use*. UK: Cambridge University Press.
- LOCK, G. (1996). *Functional English Grammar. An introduction for second language teachers*. USA: Cambridge University Press.
- MILTON, J. (2000). *A good Turn of Phrase: Advanced Practice in Phrasal Verbs and Prepositional Phrases*. Express Publishing.
- VINCE, M. & SUNDERLAND, P. (2003). *Advanced English Practice. English grammar and vocabulary*. England: Macmillan Education.

## **Fonética II**

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### **Marco Orientador**

En esta unidad curricular se profundizará el estudio de los sonidos y pronunciación, pilares fundamentales en la formación inicial de los estudiantes del Profesorado de Inglés, y se abordará la enseñanza de la competencia en el empleo de los rasgos suprasegmentales que se constituyen en el sistema prosódico del componente fonológico.

**Fonética II** es sustancial en la formación inicial de los docentes de inglés no sólo por la incorporación del sistema fonológico de la lengua inglesa como objeto de estudio sino porque también provee a los estudiantes de los instrumentos necesarios para una reflexión profunda y analítica sobre su propia interlengua oral y así alcanzar una dicción clara y efectiva. El discurso genuino, ya sea en un escenario público formal o en un contexto social relajado, comprende no sólo una buena pronunciación sino también una correcta entonación y acentuación. Siendo estas últimas de notable importancia en la comunicación efectiva y la distinción de significado, y donde se concentran los mayores problemas de producción oral del discurso coloquial o formal. Por lo tanto, esta unidad curricular promueve el

perfeccionamiento de la competencia comunicativa por medio del reconocimiento y la producción de los patrones de acentuación y entonación típicos de la lengua inglesa.

El estudio del sistema de entonación y de acentuación de la lengua inglesa es la base para aislar errores potenciales en sonidos específicos y trabajar con ellos en un contexto comunicativo que pone en juego la aplicación de reglas de organización fonológica vinculadas a su estructura formal. En este contexto, Fonética II propone la profundización y consolidación de los conocimientos y destrezas que tienen como base la unidad curricular Fonética I abordando la enseñanza teórica y práctica de los patrones de entonación y acentuación de la lengua Inglesa.

Fonética II es una disciplina teórico-práctica que se articula con las asignaturas Lengua Inglesa II y Gramática Inglesa II correspondientes al segundo año de la carrera de Profesorado Inglés, constituyendo un gran aporte para todas las instancias de exposiciones orales de los estudiantes y permitiendo integrar los conocimientos, técnicas y estrategias de aprendizaje adquiridas al resto de las áreas de la lengua. Las TIC serán integradas en esta unidad curricular a las prácticas de enseñanza- aprendizaje no sólo como parte de la experiencia en la formación inicial de los futuros profesores sino como herramientas pedagógicas a utilizar en el desempeño de su tarea docente.

## **Ejes de contenidos**

### **Los rasgos suprasegmentales**

Los rasgos suprasegmentales de la lengua inglesa.

El sistema prosódico/suprasegmental: elementos. Prominencia y ritmo, acentuación y entonación: delimitación y caracterización teórica.

### **La acentuación**

Acentuación de palabras simples y compuestas. Morfología: principales prefijos y sufijos. Su acentuación e influencia en la acentuación de palabras. La unidad tonal. El grupo fónico. Pausa. Sílabas átonas y tónicas. El ritmo en la lengua inglesa. Picos de prominencia. Análisis comparativo del inglés y el español. Sílabas fuertes y débiles. Acentuación en el discurso. Prominencia y selección. Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Realización del foco de la información a través del núcleo. Foco neutro o contrastivo. Textos orales auténticos de complejidad creciente.

### **La entonación**

Descripción del funcionamiento de la entonación: elección de tono, altura tonal inicial y final en el grupo fónico. Presencia o ausencia de concordancia de altura tonal en la interacción

verbal. Patrones pre-nucleares y terminación. Entonación y significado. Significados abstractos, sociales, locales, actitudinales, gramaticales y de acentuación. Variables que componen la entonación del discurso: su significado pragmático en la construcción del texto. La entonación de los enunciados. La relación entre los tonos y el tipo de información. La entonación de los marcadores discursivos. Principales rasgos paralingüísticos y su valor comunicativo. La entonación apropiada al tipo de texto.

### **Bibliografía**

- BRADFORD, B. (2005). *Intonation in Context*. UK: Cambridge University Press.
- HANCOCK, M. (2004). *English Pronunciation in Use*. UK: Cambridge University Press.
- O'CONNOR, J. & G. Arnold. (1963). *Intonation of Colloquial English*. London: Longman.
- ROACH, P. (2001). *English Phonetics and Phonology*. UK: Cambridge University Press.
- WELLS, J.C. (2004). *Pronunciation Dictionary (New Edition)*. UK: Longman.
- WELLS, J.C. (2009). *Practical English Usage*. UK: Oxford University Press.

## **Didáctica de la Lengua Inglesa I**

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### **Marco Orientador**

El documento de Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, aprobado por Resolución N° 24/07 del CFE se refiere a la docencia como “práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto.” Y plantea que “estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización”. En este contexto, esta unidad curricular prepara a los estudiantes para su desempeño en los Niveles Inicial y Primario brindándoles herramientas teórico-prácticas que les permitan contemplar las características del sujeto de aprendizaje de estos niveles de enseñanza en su primer acercamiento a la lengua inglesa y tomar las decisiones adecuadas respecto a las competencias a desarrollar y a los materiales y técnicas apropiados para el nivel de enseñanza en el que deban desempeñar su tarea. Estas decisiones didácticas se basarán en las distintas teorías de adquisición de la lengua inglesa y en los principios del enfoque comunicativo, y permitirán a los estudiantes reconocer las posibilidades y

limitaciones de los diferentes enfoques y técnicas sugeridos para la construcción de los subsistemas lingüísticos adecuados al nivel educativo.

Didáctica de la Lengua Inglesa I favorecerá el conocimiento de la naturaleza de las habilidades comunicativas asociadas a la comprensión y producción de la lengua inglesa de los estudiantes, futuros docentes, para encarar la práctica de la docencia, entendida ésta como una práctica social, enmarcada en un contexto histórico, social y político, pero potencialmente capaz de generar alternativas válidas para abordar los problemas que enfrenta hoy la escuela. Por otro lado, en esta unidad curricular se fomenta la importancia de las expresiones artísticas y actividades lúdicas para propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la lengua inglesa.

Didáctica de la Lengua Inglesa I es una disciplina teórica que tiene especial vinculación con el espacio curricular de la Práctica con la cual articula conceptos teórico-prácticos para la enseñanza de la lengua inglesa en el Nivel Inicial y Primario. En este contexto, las TIC serán integradas en esta unidad curricular a las prácticas de enseñanza-aprendizaje no sólo como parte de la experiencia en la formación de los futuros profesores sino como herramientas pedagógicas a utilizar en el desempeño de su tarea docente.

### **Ejes de contenidos**

#### **Historia de la metodología de enseñanza de la lengua inglesa**

Diferentes perspectivas teóricas sobre la naturaleza de la lengua. Corrientes psicológicas relacionadas al proceso de aprendizaje / adquisición de la lengua materna y una lengua extranjera. Interlengua y error. Naturaleza del error. Tratamiento y evaluación del error. Problemas del habla y el lenguaje. Teorías de adquisición de la lengua materna y la lengua inglesa. Teoría de la enseñanza. Enfoques históricos y tendencias actuales. Variables socioafectivas y cognitivas que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.

#### **Fundamentos de la didáctica de la lengua inglesa como lengua extranjera**

Grandes paradigmas. Estilos y estrategias de aprendizaje y enseñanza. Conocimiento y conocimiento escolar. La perspectiva epistemológica y ética de la enseñanza. El concepto de estrategias de aprendizaje reflejado en el método y el diseño de materiales. Metodología de áreas especiales. Contribuciones de las artes y la literatura.

#### **La enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en Nivel Inicial y Primario.**

El currículo en su relación con la enseñanza de la lengua inglesa en nivel Inicial, Primario y Secundario. Dimensión ética, política, social y técnica de la tarea docente. El rol docente en

el aprendizaje. El grupo clase. Los contenidos escolares. El diseño de la enseñanza. Enseñar con TIC Lengua Extranjeras. Criterios para la selección y uso de recursos y tecnologías. La evaluación entramada en la enseñanza. Los instrumentos de la evaluación. La evaluación en el marco legal educativo. La enseñanza de vocabulario, gramática y fonética.

### **Bibliografía**

- BREWSTER, J. and ELLIS, G. (2009). *The Primary English Teacher's Guide*. UK: Longman.
- BROWN, D. (2010). *Teaching by Principles: an interactive approach to Language Pedagogy* (3<sup>th</sup> Edition). UK: Pearson-Longman.
- CELCE-MURIA, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. London: Heinle and Heinle.
- ELLIS, R. (2008). *Second Language Acquisition*. (5<sup>th</sup> Ed.) Oxford: Oxford University Press.
- HOUSE, S. (1997). *An Introduction to Teaching English to Children*. UK: Richmond.
- PAZ, G.Q. (2009). *Construyendo Puentes hacia otras lenguas*. La Crujía Ediciones.
- READ, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. UK: Macmillan-Heinemann.
- ROTH, G. (1998). *Teaching Very Young children*. UK: Richmond.
- SCHMITTS, N. and Mc Carthy, M. (Eds.) (2008). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. UK: CUP.
- SCRIVENER, J. (2011). *Learning teaching: the Essentials guide to English Language teacher*. UK: Macmillan.
- SLATTERY, M. and WILLIS, J. (2003). *English for Primary Teachers: A Handbook of Activities and Classroom* (4<sup>th</sup> Edition). UK: Oxford University Press.
- VEZ, J.M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

# Sujetos de la Educación

**Formato:** Seminario

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales.

**Régimen de cursado:** Anual.

## Marco Orientador

Para pensar al sujeto constituyéndose, es necesario hacer referencia a la subjetividad, a los modos o formas sociales, culturales, históricas y políticas, en el que él se interpreta y reconoce a sí mismo, como resultado de una trayectoria singular de experiencias vinculares con los otros. La subjetividad constituye un lugar desde el cual el sujeto es mirado, se mira y mira el mundo, de un modo particular.

Desde la institución educativa, como lugar de encuentro entre distintos sujetos, se tienen que abrir debates en torno a la construcción de subjetividades, a los procesos de integración e inclusión socio-educativos, a las problemáticas contemporáneas que interpelan a docentes de todos los niveles educativos y contextos.

De acuerdo con la estructura del diseño para la formación de docentes, esta unidad curricular pretende abordar y tensionar al sujeto de la educación desde múltiples miradas. La misma se enlaza con los aportes que las distintas disciplinas posibilitan desde el campo de la Formación General, con el campo de la Práctica, que es el eje integrador en este diseño curricular. La articulación se dará a partir de la reflexión sobre los sujetos del nivel, las aulas, las trayectorias escolares y la institución educativa en relación a la transmisión y a la enseñanza.

## Ejes de contenidos

### Mirada desde la perspectiva socio-antropológica histórica y política

La complejidad y diversidad de formas de representar y vivir las infancias, adolescencias, juventudes y adultez. La escolarización en el desarrollo socio histórico. Infancia y escuela: La escuela como dispositivo pedagógico.

Aprendizajes en distintos contextos de práctica social y especificidad del aprendizaje escolar.

Subjetividades y multiculturalidad: problemáticas culturales y sociales, diversidad y desigualdad. Cuestiones de género.

Nuevas configuraciones sociales, culturales, familiares y grupales. Subjetividades mediáticas.

## **Educación y subjetividad aporte desde las perspectivas psicológicas**

La psicológica educativa y sus aportes a la comprensión de la construcción de conocimiento. Enfoques socioculturales y la educación como factor inherente al desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Las perspectivas cognitivas y el estudio del aprendizaje como cambio en las maneras en que la información es representada y procesada.

Subjetividad: concepto, diferencias con el aparato psíquico. Lógicas de producción en la relación del sujeto y su otro. Las paradojas de la cultura entre la necesidad de exigir una renuncia pulsional y los sustitutos que arroja la cultura. El problema del inconsciente.

Subjetividad y sostén: el lugar de las instituciones y los adultos en la constitución de la subjetividad.

## **Sujetos, vínculos y aprendizaje escolar**

Representaciones de infancia, adolescencia-juventud y adultez que sustentan nuestras teorías y prácticas pedagógicas. La diversidad de las poblaciones escolares y el mandato de homogeneidad en la escuela.

Sujetos en contextos educativos. El acceso a la Educación Inicial, Primaria y Secundaria – en los diferentes contextos y modalidades - en nuestro país. La Transmisión, autoridad, memorias, tradición.

## **Sujetos escolares y recorridos: trayectorias escolares**

Situación de la escolarización en los distintos niveles del sistema educativo argentino. Trayectorias escolares teóricas. Trayectorias reales: la detección de los puntos críticos. El problema del fracaso escolar masivo. El problema de transiciones educativas. Propuestas pedagógicas para acompañar las trayectorias escolares.

## **Bibliografía**

AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

BECK, R. (2006). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.

BUTLER, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

CASTORINA, J. A. (2005). *Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología*. En LLOMOVATTE, S. Y KAPLAN, C. comp *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.

CASTORINA, J. A., (1984). *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

COREA, C y LEWKOWICZ, I. (1999). *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires: LUMEN.

- COLE, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- DOMINGO CURTO, J. M. (2005). *La cultura en el laberinto de la mente. Aproximación filosófica a la "Psicología Explicativa"*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- FERREIRO, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- JACINTO, C. y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: Santillana/ IIFE- UNESCO sede regional Buenos Aires.
- HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.
- KESSLER, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- KINCHELOE J. Y STIEMBERG, R. (1999) *Pensar el Multiculturalismo*. España: Octaedro.
- KOZULIN, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- MORGADE, G. y ALONSO, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- NAJMANOVICH, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- NOVAK, J. (1997). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- PINEU, P. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- RACEDO, J. y REQUEJO, M.I. (2004). *Patrimonio cultural e identidad*. Buenos Aires: Cinco.
- ROSBACO, I. (2000). *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario: Homo Sapiens.
- ROSSANO, A. (2006). *El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa*. En TERIGI, F. comp. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SUSINOS RADA, T. y CALVO SALVADOR A. (2005). *Yo no valgo para estudiar.... Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social*. En: *Contextos Educativos*, 8-9 (2005-2006), pp. 87-106.
- TERIGI, F. (2004). *La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender*. En AAVV.
- (2008). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En DUSSEL, I et al (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana. Pp. 161/178.
- (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Organización de Estados Americanos (OEA)/ Agencia Interamericana

para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

WERTSCH, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

# Tercer Año

---

## Lengua Inglesa III

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 5 horas cátedra semanales - 3 horas 20 minutos reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

Esta unidad curricular promueve el desarrollo lingüístico-comunicativo de la lengua inglesa en el nivel post-intermedio a avanzado de los estudiantes, permitiendo el progreso gradual a estadios más avanzados y favoreciendo la integración de las macro-habilidades lingüísticas, a través de la exposición, análisis y manejo eficaz y creativo de textos orales y escritos condicionados socio-históricamente, que originen el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, que les permita a los estudiantes, por un lado afirmar la propia identidad, y por otro lado desarrollar las capacidades comunicativas necesarias para interactuar, ser creadores de mensajes y realizar el análisis crítico de estrategias de enseñanza y aprendizaje como futuros profesores de Inglés. El desarrollo de la expresión oral y escrita se basará en la apropiación progresiva de las estructuras, el vocabulario y el estilo adecuados a las situaciones comunicativas propuestas, construidas sobre las base de los saberes y destrezas logrados en Lengua Inglesa I y Lengua Inglesa II, y habilitará a los futuros docentes para gestionar procesos de comprensión y producción partiendo de la tarea a resolver, la selección de estrategias y la corrección de errores con ayuda de pares y docentes, fomentando la importancia del trabajo colaborativo. La adquisición y consolidación de las estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales favorecerán la reflexión sobre los distintos estilos de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico con respecto a las prácticas lingüísticas propias y ajenas.

Lengua Inglesa III, en tercer año, abordará la comunicación oral en sus registros formales e informales, en las principales variedades dialectales respondiendo al cambio de paradigma en el cual el hablante nativo es un modelo de hablante intercultural que plantea una nueva relación entre exponentes lingüísticos, prácticas del lenguaje, tareas y contextos.

Lengua Inglesa III se desarrollará de manera articulada con Fonética III brindando a los estudiantes un espacio para integrar, aplicar y consolidar las cuatro macro-habilidades: lectura, escritura, escucha y habla, e interactuar con fluidez en situaciones comunicativas de complejidad creciente familiarizándose de manera autónoma y reflexiva con las diversas herramientas y recursos, tales como las nuevas tecnologías (TIC), que serán integradas en

esta unidad curricular al proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de la experiencia en la formación y como herramientas pedagógicas a utilizar por el futuro docente en el desempeño de su tarea educativa.

## **Ejes de contenidos**

### **Competencias lingüísticas**

Las competencias: gramaticales, comunicativas, lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas, socioculturales, estratégicas y pragmáticas de la lengua inglesa, de acuerdo al nivel avanzado. La interlengua. Expresión oral: la interpretación y expresión como proceso: relaciones interpersonales entre emisor y receptor; propósito comunicativo. Tipos de discurso: narrativo, descriptivo, informativo, explicativo, instructivo, biográfico, argumentativo. Expresión escrita: La lectura como proceso de construcción del significado. La redacción como proceso que implica la exploración de ideas y pensamientos, y selección las formas lingüísticas correctas y apropiadas para expresar un mensaje escrito.

### **Dimensión comunicativa y social de la Lengua Inglesa**

Funciones interaccional y transaccional de la lengua inglesa del nivel en relación a la comprensión e interpretación de mensajes escritos y orales. Estructuras complejas del sistema gramatical de la lengua inglesa en función de lograr objetivos comunicativos y retóricos concretos; detectar y corregir errores gramaticales propios y ajenos. Evaluación del error. Problemas del habla y el lenguaje. La información explícita e implícita; roles y relaciones interpersonales y laborales, entre hablantes, rol, actitud y profesionalismo del docente, intencionalidad, opiniones y argumentos explícitos; factores contextuales lingüísticos y no-lingüísticos.

### **La Lengua Inglesa como vehículo de significaciones culturales**

Textos orales y escritos: Descripciones. Relatos creativos extendidos con temática, comienzo o final sugeridos. Aspectos mecánicos, léxico-gramaticales, organizativos, cohesivos y estratégicos de los textos escritos. Formas léxico-sintácticas en la expresión oral para expresar: deseo o añoranza, sentimientos y emociones, ejemplos, explicaciones, analogías, reportes, aseveraciones, interrogaciones, órdenes, posibilidad, probabilidad y distintos grados de certeza. El ensayo académico. El informe académico. Textos discursivos de complejidad creciente. Recursos retóricos propios del discurso convincente y persuasivo. Cartas formales.

## **Bibliografia**

- CHOMSKY, N. (2005). *On Nature and Language*. UK: 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* (6<sup>th</sup> Impression). UK: Cambridge University Press.
- FOLEY, M & HALL, D. (2012). *My Grammar Lab (Advanced)*.UK: Pearson.
- GUDE, K & STEPHENS, M. (2008). *CAE Result. (Student's book and workbook)*. Oxford: University Press.
- HORNBY, A.S. (S/D). *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*. UK: Cambridge University Press.
- MILTON, J. (2000). *A Good Turn of Phrase; Advanced Practice in Phrasal Verbs and Prepositional Phrases*. UK: Express Publishing.
- OXFORD. (2002). *Oxford collocations dictionary for students of English*. UK: OUP.
- PHILLIPS, C. (2009). *Increase Your Word Power*. Poland: Altravox Press.
- SIDE, R. & WELLMAN, G. (2000). *Grammar and vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency*. England: Pearson Education Limited.
- SWAN, M (2007). *Practical English Usage*. UK: Oxford University Press.
- VINCE, M ( 2012). *Intermediate Language Practice*. UK: Macmillan.
- VINCE M. (2003). *Advanced Language Practice*. UK: Macmillan.
- YULE, G. (2006). *The Study of Language* (3<sup>rd</sup> Edition). UK: Cambridge University Press.

# Epistemología de la Lengua Inglesa

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

## Marco Orientador

Esta unidad curricular proporcionará a los estudiantes un saber profesional que los vincule con el conocimiento específico de la lengua inglesa y de un saber pedagógico especializado que los disponga adecuadamente para posibilitar el conocimiento de esta lengua a sus propios estudiantes en su futuro quehacer pedagógico, a partir de la base epistemológica sobre la que se apoya el estudio de la lengua inglesa, y que se halla enraizada en el proceso de abordaje de un sistema de signos lingüísticos cuya función primaria es la comunicación. Hablar, escuchar y entender el lenguaje presupone compartir un código de comunicación, a la vez que es una actividad intelectual orientada a generar nuevos conocimientos acerca del mundo. En este contexto, Epistemología de la Lengua Inglesa facilitará a los estudiantes una visión interpretativa de los fenómenos de la lengua inglesa dentro del marco cultural de la misma y el conocimiento de las distintas teorías y estudios lingüísticos y epistemológicos que contribuyen a explicar la adquisición de la lengua inglesa, fomentando, de esta manera, el uso riguroso del metalenguaje adecuado para el análisis sistemático de los distintos niveles de estructuración de la lengua estudiada.

*(...) El análisis histórico del dinamismo que revela la creatividad lingüística en el terreno léxico-semántico (...) los usos de lengua más instrumentales y colectivos con otros más artísticos e individuales (...) el estudio de las relaciones sociológicas que han existido entre lengua y poder, nociones como la del prestigio lingüístico y la intervención de distintos agentes en la modificación de la lengua. (TEJADA CALLER, P., 2001: 10-11). Establecer esta y otras relaciones dará la posibilidad al estudiante, futuro docente, de producir un marco teórico epistemológico para los diferentes enfoques de la enseñanza de la lengua inglesa y de integrar los conocimientos y las habilidades adquiridos en esta unidad curricular en una visión globalizadora del lenguaje y conducirlos a un nivel más elevado de abstracción y análisis, y de vincularlos con otros espacios curriculares desarrollados en su trayecto académico.*

Epistemología de la Lengua Inglesa se a desarrollará en forma articulada con Lengua Inglesa III y Fonética III donde el estudiante podrá experimentar su propio conocimiento. En este contexto las TIC serán integradas en esta unidad curricular a las prácticas de enseñanza aprendizaje no sólo como parte de la experiencia en la formación de los futuros

profesores sino también como herramientas pedagógicas a utilizar en el desempeño de su futura tarea docente.

## **Ejes de contenidos**

### **Enfoque epistemológico de la lengua inglesa**

Corrientes lingüísticas sobre la complejidad del lenguaje humano en general, y la lengua inglesa en especial; su carácter sistemático, su propio conocimiento y su relación con el pensamiento. Habilidad y reflexión metalingüística. Desarrollo de la competencia comunicativa. Conocimiento reflexivo de la lengua inglesa a partir del conocimiento de la lengua materna. Reflexión sobre la lengua objeto de estudio y producción de la misma, a partir de la intervención de distintos procedimientos cognitivos. Las ciencias del lenguaje. La lingüística. Principios y conceptos lingüísticos fundamentales.

### **Evolución de la Lingüística como ciencia**

Las escuelas lingüísticas de la antigüedad: filósofos y gramáticos griegos y romanos y sus aportes. La lingüística en la edad media. Gramática Especulativa. Teoría de la gramática universal. Estudios de las lenguas europeas y contacto con otras lenguas. Las lenguas vernáculas. Cuestiones sobre el origen del lenguaje. La importancia de las lenguas indoeuropeas. La tradición india: estudio e importancia de la lengua sánscrita. Principales gramáticos. Perspectivas diacrónicas y sincrónicas en el estudio de la lengua. Lenguaje y cambio: Lingüística Histórica y Comparativa. Principales corrientes lingüísticas de los siglos XIX, XX y XXI.

### **Historia de la lengua inglesa**

Periodos históricos: inglés Antiguo, inglés Medieval e Inglés Moderno. Origen de la Lengua Inglesa. Descripción diacrónica y sincrónica. El modelo gramático. Sistemas y subsistemas. La palabra: inflexión y derivación. Reconstrucción de los sistemas: fonológico, léxico-sintáctico y morfológico. Contacto con otros lenguajes y préstamos.

### **Bibliografía**

CRYSTAL, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (6<sup>th</sup> Impression). UK: Cambridge University Press.

FODOR, J. & LEPORE E. (1994). *Language, Mind and Epistemology: On Donald Davidson's Philosophy*. USA: Kluwer Academic Publishers.

GÖRLACH, M. (1997). *The Linguistic History of English*. Great Britain: Mac Millan Press Ltd.

SAMAJA, J. (1994). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

SCHENDL, H. (2003). *Historical Linguistics*. (2<sup>nd</sup> Impression). Oxford: Oxford University Press.

SIMPSON, M. (2000). *Poetic Epistemologies: Gender and Knowing in Women's Language Oriented Writing*. USA: State University of New York Press.

## Fonética III

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria semanal:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

Esta unidad curricular favorecerá el perfeccionamiento de la competencia comunicativa de los estudiantes, por medio de la revisión, integración y profundización de los contenidos desarrollados en Fonética I y Fonética II desde la perspectiva de las consideraciones estratégico-metodológicas que deberán tenerse en cuenta en las situaciones de enseñanza y evaluación de la pronunciación de la lengua inglesa, en los distintos niveles educativos en los que los futuros docentes se desempeñen.

Fonética III propone la inclusión de un enfoque que promueva la reflexión del futuro docente sobre los procesos que inciden en la adquisición y producción de una segunda lengua para que pueda decidir de manera informada y eficaz la metodología para enseñar a pronunciar la lengua inglesa, dado el rol crucial de la descripción e interpretación en el funcionamiento discursivo- textual de los patrones de entonación, desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera. El énfasis en este aspecto será crucial y útil para aquellos futuros docentes de la lengua inglesa al momento de enseñar desde estructuras básicas hasta oraciones complejas, teniendo en cuenta que un lenguaje se enseña en forma holística, cubriendo aspectos culturales, léxicos, semánticos y comunicacionales, y es en este último aspecto donde, enseñar una entonación correcta toma una importancia significativa tanto para el estudiante que la aprende como para el docente que debe ponerla en práctica constantemente. En este contexto, Fonética III propiciará la comprensión del funcionamiento semántico-pragmático de la entonación en el discurso, el análisis de los elementos paralingüísticos en su relación con los rasgos prosódicos y los fundamentos teórico-prácticos que caracterizan el proceso de adquisición de la pronunciación de la lengua inglesa.

Fonética III se desarrollará de manera articulada con Lengua Inglesa III brindando al estudiante un espacio para integrar, aplicar y consolidar los patrones de entonación en el discurso oral e interactuar con fluidez en situaciones comunicativas de complejidad creciente haciendo uso de las nuevas tecnologías (TIC) que ofrece el mundo de hoy de manera autónoma y reflexiva. Las TIC serán integradas en esta unidad curricular a las prácticas de enseñanza- aprendizaje no sólo como parte de la experiencia en la formación de los futuros profesores sino como herramientas pedagógicas a utilizar en el desempeño de su propia tarea docente.

## **Ejes de contenidos**

### **La entonación y sus componentes**

La anatomía de la entonación en lengua inglesa: revisión y exploración de segmentos y supra segmentos del inglés. Las vocales, consonantes y combinaciones silábicas. Entonación y su relación directa con el significado. Ejercicios de entonación. Secuencia de grupos de tonos. Diálogos que pongan en práctica patrones de entonación. Acentuación y ritmo. Acento vs. “stress”. Información teórica y entrenamiento en el uso de los rasgos de simplificación fonológica típicos de la cadena hablada en lengua inglesa.

### **La entonación y su importancia en el discurso**

Entonación: descripción de elementos; elección de tono, altura tonal inicial y final en el grupo fónico. Presencia o ausencia de concordancia de altura tonal en la interacción verbal. La secuencia tonal y su valor organizativo. Marcadores discursivos de entonación. Elementos semántico-pragmáticos de la entonación en el discurso. Elementos paralingüísticos y su valor comunicativo. La entonación apropiada al tipo de texto.

### **La pronunciación: parámetros estratégico-metodológicos para su enseñanza**

La pronunciación en el contexto de enseñanza: contexto y uso del sistema fonológico del inglés. La fonología de la interlengua: incidencia de la lengua materna y de procesos sistemáticos de desarrollo fonético-fonológico en la adquisición de la segunda lengua. Enfoque estratégico –metodológico: técnicas y procedimientos para enseñar y evaluar la pronunciación en los diferentes niveles de enseñanza.

## **Bibliografía**

- BAUGH, A. & CABLE, T. (2002). *A history of the English Language*. UK: Routledge.
- BRADFORD, B. (2005). *Intonation in Context*. UK: Cambridge University Press.

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

BRAZIL, D., COULTHARD, M. & JOHNS, C. (1980). *Discourse Intonation And Language Teaching*. London: Longman.

HANCOCK, M. (2004). *English Pronunciation in Use*. UK: Cambridge University Press.

O'CONNOR, J. & G. Arnold. ( 1963).*Intonation of Colloquial English*.London: Longman.

WELLS, J.C. (2004). *Pronunciation Dictionary (New Edition)*. UK: Longman.

WELLS, J.C. (2009). *Practical English Usage*. Oxford University Press.

## Didáctica de la Lengua Inglesa II

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria semanal:** 3 horas cátedra - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

El documento de Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, aprobado por Resolución N° 24/07 del CFE se refiere a la docencia como *práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto*. El documento expresa también que *estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización*. En este contexto, esta unidad curricular prepara a los estudiantes para su desempeño en el Nivel Inicial, Primario y Secundario y en la Educación de Jóvenes y Adultos brindándole herramientas teórico-prácticas que les permitan contemplar las características del sujeto de aprendizaje de estos niveles de enseñanza en su primer acercamiento a la lengua inglesa y tomar las decisiones adecuadas respecto a las competencias a desarrollar y a los materiales y técnicas apropiados para el contexto educativo en el que deban desempeñar su tarea. Estas decisiones didácticas se basarán en las distintas teorías de adquisición de la lengua inglesa y en los principios del enfoque comunicativo, y permitirán a los estudiantes reconocer las posibilidades y limitaciones de los diferentes enfoques y técnicas sugeridos para la construcción de los subsistemas lingüísticos adecuados al nivel educativo.

Didáctica de la Lengua Inglesa II favorecerá el conocimiento de la naturaleza de las habilidades comunicativas asociadas a la comprensión y producción de la lengua inglesa de los estudiantes, futuros docentes, para encarar la práctica de la docencia, entendida ésta

como una práctica social, enmarcada en un contexto histórico, social y político, pero potencialmente capaz de generar alternativas válidas para abordar los problemas que enfrenta hoy la escuela. Por otro lado, en esta unidad curricular se fomenta la importancia de las expresiones artísticas y actividades lúdicas para propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la lengua inglesa.

Didáctica de la Lengua Inglesa II tiene especial vinculación con los espacios curriculares de la Práctica con la cual articula conceptos teórico-prácticos para la enseñanza de la lengua inglesa en los Niveles Inicial, Primario y Secundario, en la Educación de Jóvenes y Adultos. Las TIC serán integradas en esta unidad curricular a las prácticas de enseñanza aprendizaje no sólo como parte de la experiencia en la formación de los futuros profesores sino como herramientas pedagógicas a utilizar en el desempeño de su tarea docente.

### **Ejes de contenidos**

#### **Historia de la metodología de enseñanza de la lengua inglesa**

Enfoques históricos y tendencias actuales. Conceptos centrales de los enfoques y métodos. El aprendizaje de la lengua inglesa y su relación con las teorías lingüísticas. Principales teorías sobre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua.

#### **Fundamentos de la didáctica de la lengua inglesa como lengua extranjera**

Estilos y estrategias de aprendizaje y enseñanza. Metodología de áreas especiales. Vínculo entre la metodología de la enseñanza de la lengua inglesa y las restantes Ciencias de la Educación. Metodología para el diseño, desarrollo, evaluación y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### **La enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en el Nivel Inicial, Primario y Secundario y Educación de Jóvenes y Adultos**

Propuestas de enseñanza. Dimensión ética, política, social y técnica de la tarea del profesor de lengua inglesa en el nivel. Enseñar con TIC Lenguas Extranjeras. Criterios para la selección y uso de los recursos tecnológicos. Evaluación y poder. Manejo de grupos de trabajo. Técnicas de motivación basadas en la estimulación de la imaginación, la creatividad y la comunicación. La enseñanza cooperativa. La música, la pintura y la danza en la clase de inglés.

### **Bibliografía**

BROWN, D. H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. USA: Pearson Education.

- BROWN, H. D. (2007). *Teaching by principles. An interactive approach to language Pedagogy (Third Edition)*. Uk: Longman.
- CAMILLONI, A., Celman, S. y otros. (1998). *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- CELCE-MURIA, M. (Ed.) (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. London: Heinle and Heinle.
- DORNYEI, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Earlbaun.
- ELLIS, R. (2008). *Second Language Acquisition*. (5<sup>th</sup> Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- GARDNER, H. (1991). *The Unschooled Mind How Children Think and how Schools should Teach*. New York: BasicBooks.
- HARMER, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. UK: Longman.
- HARMER, J. ( 2007). *The practice of English Language Teaching*. UK: Pearson.
- HALLIDAY, M.A.K. & Matthiessen, C. (1999). *Construing Experience through Meaning. A Language-Based Approach to Cognition*. London: Continuum.
- MORAN, P. (2001). *Teaching culture. Perspectives in practice*. Boston: Heinle and Heinle
- PAZ, G.Q. (2009). *Construyendo Puentes hacia otras lenguas* La Crujía Ediciones.
- VEZ, J.M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

# Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

## Marco Orientador

En esta unidad curricular se construyen conocimientos a través de la actividad académica, cultural y lingüística que implica el estudio de la literatura. **Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa I** se propone el tratamiento de las principales corrientes de la teoría literaria inglesa para facilitar el abordaje tanto de textos literarios como de textos sobre la teoría y la crítica literaria y para responder con libertad, rigor y responsabilidad al desafío que exigen los estudios literarios y la práctica docente. Desde esta perspectiva, los estudiantes accederán a una formación literaria inglesa que les permitirá disponer intelectual y académicamente de los diferentes cuerpos de conocimientos: las artes literarias, el pensamiento crítico y estético literario, la investigación literaria y textual y los estudios culturales propios de la cultura anglosajona, desarrollando las habilidades de lectura, pensamiento crítico, juicios y análisis.

Con este itinerario por la literatura inglesa el estudiante adquirirá una visión general y global de los fundamentos de la misma, así como de los autores y textos más relevantes para el pensamiento y la cultura escritos en la cuna de la lengua inglesa. Además, podrán identificar las principales características de cada legado y período literario e histórico, así como reconocer la esencia y el estilo de los clásicos de la literatura inglesa. En este contexto, las TIC serán integradas en esta unidad curricular a las prácticas de enseñanza-aprendizaje no sólo como parte de la experiencia en la formación de los futuros profesores sino también como herramientas pedagógicas a utilizar en el desempeño de su tarea docente.

**Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa I** es un espacio que asume la interdisciplinariedad con Lengua Inglesa, Gramática Inglesa y Fonética al promover que los estudiantes se familiaricen con las mayores sutilezas de la lengua inglesa y profundicen el conocimiento de la misma al apreciar el uso peculiar que cada autor hace de ella; descubran el reconocimiento histórico y social de las manifestaciones literarias objeto de análisis para comprender el contexto que da lugar a las mismas y desarrollen las capacidades expresivas relacionadas al quehacer académico, reconociendo y aplicando terminología específica y herramientas de expresión, necesarias y relevantes en esta instancia de la formación. Esta profundización de los conocimientos lingüísticos se manifestará a través de la exposición y el análisis del discurso literario.

## **Ejes de contenidos**

### **Literatura canónica y no canónica de autores de habla inglesa**

Cánones y rupturas. Categorización. Elementos constitutivos de los distintos géneros. Poesía, teatro, novela, cuento. Visión histórica y cultural que subyace a cada autor: Comparación y contraste de formas canónicas y no canónicas.

### **Recorrido literario desde el Renacimiento hasta la Modernidad**

Principales movimientos literarios. La ironía y el humor inglés. Contribuciones de la literatura inglesa a la tradición literaria. El espíritu clásico de la literatura inglesa en su máximo esplendor. El cuento. La novela. El romanticismo en la literatura inglesa.

### **Nuevos paradigmas en la literatura inglesa**

Del Romanticismo al Postmodernismo. Literatura religiosa, social y política. La novela como forma literaria dominante de la era Victoriana. La crítica social a través del teatro. La literatura post-colonialista. El teatro moderno y el teatro clásico. La literatura del siglo XX. La narrativa de la postguerra. La poesía y el teatro modernos.

## **Bibliografía**

- ABRAMS, M.H. (Ed) (1993). *The Norton Anthology of English Literature*. New York: W.W. Norton. Vol. 1.
- CARTER, R. & McRAE, J. (1996). *The Penguin Guide to English Literature: Britain and Ireland*. London: Penguin.
- CARTER & McRAE (2001). *Routledge History of English Literature in English*. UK: Routledge Ed.
- 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 (6<sup>th</sup> Ed)*. New York: MLA.
- PECK, J. & COYLE M. (2002). *A Brief History of English Literature*. New York: Palgrave.
- PEET, M. & ROBINSON D. (1983). *The Critical Examination (An Approach to Literary Appreciation at an Advanced Level)*. New York: Wheaton.
- PUJALS, E. (1984). *Historia de la Literatura Inglesa*. Madrid: Gredos.
- SANDERS, A. (1994). *The Short Oxford History of English Literature*, Oxford: Clarendon Press.

# Cuarto Año

---

## Lengua Inglesa IV

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria semanal:** 4 horas cátedra semanales - 2 horas 40 minutos reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

Esta unidad curricular promueve el desarrollo lingüístico-comunicativo de la lengua inglesa en el nivel avanzado a post avanzado de los estudiantes, permitiendo el progreso gradual a estadios más avanzados y favoreciendo la integración de las macro-habilidades lingüísticas, a través de la exposición, análisis y manejo eficaz y creativo de textos orales y escritos condicionados socio-históricamente, que originen el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, que les permita a los estudiantes, por un lado afirmar la propia identidad, y por otro lado desarrollar las capacidades comunicativas necesarias para interactuar, ser creadores de mensajes y realizar el análisis crítico de estrategias de enseñanza-aprendizaje como futuros profesores de Inglés. El desarrollo de la expresión oral y escrita se basará en la apropiación progresiva de las estructuras, el vocabulario y el estilo adecuados a las situaciones comunicativas propuestas, construidas sobre la base de los saberes y destrezas logrados en Lengua Inglesa I, Lengua Inglesa II, y Lengua Inglesa III y habilitará a los futuros docentes para gestionar procesos de comprensión y producción partiendo de la tarea a resolver, la selección de estrategias y la corrección de errores con ayuda de pares y docentes, fomentando la importancia del trabajo colaborativo. La adquisición y consolidación de las estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales favorecerán la reflexión sobre los distintos estilos de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico con respecto a las prácticas lingüísticas propias y ajenas.

Lengua Inglesa IV propone consolidar, refinar y extender la gramática, el vocabulario, estilos y registros de los usos de la lengua inglesa. Esto responde a lo esencial que resulta en el futuro profesor de Inglés el amplio conocimiento de la lengua y de todos los aspectos culturales, idiomáticos y pragmáticos que acompañan su uso.

Lengua Inglesa IV se desarrollará de manera articulada con todas las unidades curriculares de este último año, brindando al estudiante un espacio para integrar, aplicar y consolidar las cuatro macro-habilidades: lectura, escritura, escucha y habla, e interactuar con fluidez en situaciones comunicativas de complejidad creciente familiarizándose de manera autónoma y reflexiva con las diversas herramientas y recursos, tales como las nuevas tecnologías (TIC),

que serán integradas en esta unidad curricular al proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de la experiencia en la formación y como herramientas pedagógicas a utilizar por el futuro docente en el desempeño de su tarea educativa.

## **Ejes de contenidos**

### **Competencias lingüísticas**

Las competencias: gramaticales, comunicativas, lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas, socioculturales, estratégicas y pragmáticas de la lengua inglesa, de acuerdo al nivel post-avanzado. La interlengua. Expresión oral: la interpretación y expresión como proceso: relaciones interpersonales entre emisor y receptor; propósito comunicativo. Tipos de discurso: narrativo, descriptivo, informativo, explicativo, instruccional, biográfico, argumentativo. Expresión escrita: La lectura como proceso de construcción del significado. La redacción como proceso que implica la exploración de ideas y pensamientos, y selección las formas lingüísticas correctas y apropiadas para expresar un mensaje escrito.

### **Dimensión comunicativa y social de la Lengua Inglesa**

Funciones interaccional y transaccional de la lengua inglesa del nivel en relación a la comprensión e interpretación de mensajes escritos y orales. Estructuras complejas del sistema gramatical de la lengua inglesa en función de lograr objetivos comunicativos y retóricos concretos; detectar y corregir errores gramaticales propios y ajenos. Métodos organizativos en función de las intenciones comunicativas. La lengua inglesa formal y coloquial con énfasis en la distinción de registros. La lengua inglesa contemporánea oral y escrita. La información explícita e implícita; roles y relaciones interpersonales y laborales, entre hablantes, rol, actitud y profesionalismo del docente, intencionalidad, opiniones y argumentos explícitos; factores contextuales lingüísticos y no-lingüísticos.

### **La Lengua Inglesa como vehículo de significaciones culturales**

Textos orales y escritos. El ensayo académico: causa y efecto; definición y clasificación. Aspectos mecánicos, léxico-gramaticales, organizativos, cohesivos y estratégicos de los textos escritos. Formas léxico-sintácticas en la expresión oral para establecer: condicionalidad y advertencia, inferencia y procesos lógicos inductivos y deductivos, argumentación y contra-argumentación, oposición, aclaración, confirmación. El ensayo argumentativo clásico. El ensayo de intención. El curriculum vitae y la carta de presentación.

## **Bibliografia**

- CHOMSKY, N. (2005). *On Nature and Language*. UK: 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* (6<sup>th</sup> Impression). UK: Cambridge University Press.
- FOLEY, M. & HALL, D. (2012). *My grammar Lab (Advanced)*.UK. Pearson.
- 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*. UK: Cambridge University Press.
- MILTON, J. (2000). *A Good Turn of Phrase; Advanced Practice in Phrasal Verbs and Prepositional Phrases*. UK: Express Publishing.
- NEWBROOK, J. & WILSON, J. (2002). *New Proficiency GOLD (Coursebook and Exam maximizer)*. UK: Longman.
- OXFORD. (2002). *Oxford collocations dictionary for students of English*. UK: OUP.
- PHILLIPS, C. (2009). *Increase Your Word Power*. Poland: Altravox Press.
- SWAN, M (2007). *Practical English Usage*. UK: Oxford University Press.
- SIDE, R. & WELLMAN, G. (2000). *Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency*. England: Pearson Education Limited.
- VINCE, M. (2003). *Advanced Language Practice*. UK: Macmillan.
- VINCE, M ( 2012). *Intermediate Language Practice*. UK: Macmillan.
- YULE, G. (2006). *The Study of Language* (3<sup>rd</sup> Edition). UK: Cambridge University Press.

# Lingüística

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

## Marco Orientador

Esta unidad curricular promueve en los estudiantes el desarrollo de una conciencia lingüística y comunicacional que posibilita una estructura mental más diversificada, un pensamiento más flexible, una mayor disponibilidad cognitiva y una mejor manipulación del código lingüístico, al ofrecer la interacción directa con textos orales o escritos, e implica aprender a decodificarlos –como lectores u oyentes- con un propósito determinado, que para el futuro docente significará iniciarse en la toma de decisiones adecuadas a su práctica profesional, y en la adquisición de la terminología específica y los procedimientos adecuados para el análisis del discurso.

La unidad curricular Lingüística fomenta la reflexión de manera autónoma sobre la naturaleza y complejidad del lenguaje humano en general y la lengua inglesa en particular, contribuye a la identificación y evaluación crítica de los aportes de las diversas escuelas y líneas de investigación lingüísticas, facilitando la producción de un marco teórico lingüístico que comprenda los diferentes enfoques de la enseñanza de la lengua inglesa.

Los contenidos de este espacio curricular se centran en el aspecto pragmático de la enseñanza del lenguaje. Desde esta perspectiva se enfatiza la significación del proceso comunicativo y las nuevas dimensiones que adquiere la lengua inglesa en la formación inicial de futuros docentes con suficiente competencia lingüístico-comunicativa, entendida ésta como el conjunto de saberes y actitudes para producir y comprender discursos escritos y orales en distintos contextos de comunicación. Desde esta perspectiva, se propicia la exploración de los aspectos del contexto situacional que inciden en la interpretación y el uso de la lengua inglesa.

Lingüística facilita la interacción de los conocimientos con todas las unidades curriculares de este último año, al interpretar y analizar los diferentes tipos textuales, favoreciendo la interdisciplinariedad y fomentando las potencialidades de contextualización e intercontextualización de la lengua extranjera con otros campos del conocimiento. De igual modo, capacita al futuro docente para la selección de textos apropiados al contexto de enseñanza y necesidades de las diferentes situaciones educativas. En este contexto, las TIC serán integradas en esta unidad curricular a las prácticas de enseñanza- aprendizaje no

sólo como parte de la experiencia en la formación de los futuros profesores sino como herramientas pedagógicas a utilizar en el desempeño de su tarea docente.

## **Ejes de contenidos**

### **Estudio social de la lengua inglesa**

Lengua y lenguaje. Sociolingüística: la lengua inglesa en la actualidad en diversas regiones del mundo. Variantes. Dialectos. Estilos. Géneros. Coloquialismo. Jergas. Plurilingüismo. Bilingüismo. Competencia bilingüe. Perspectivas sobre el orden de adquisición de la lengua inglesa. Universales lingüísticos. La sociolingüística del lenguaje: el discurso oral y escrito en relación a las situaciones de uso y al contenido sociocultural y propósitos discursivos. Políticas lingüísticas.

### **Interculturalidad y lingüística**

Etnolingüística. La lengua inglesa y la identidad étnica. Mediación sociocultural en el contexto de la clase. Lengua y cultura como procesos discursivos anclados en la identidad sociocultural. Encuentro y confrontación de dos universos culturales. Nociones de relatividad y multiplicidad. Competencia de comunicación intercultural. Intercambios culturales y lingüísticos favorecidos por el uso de las TIC en experiencias de enseñanza y aprendizaje.

### **Análisis del Discurso**

Discurso. Formalismo y Funcionalismo. Campo del análisis del discurso. Disciplinas. Comunicación y modelos comunicativos. El lenguaje como sistema de comunicación. Sistemas de comunicación paralingüística. La comunicación y el significado. El significado y el mundo. Texto vs discurso. La estructura semántica del discurso: micro y macro-estructura. Coherencia local y global. Texto y registro. Tópico del discurso/ texto. Género. Pragmática. Relaciones entre pragmática y semántica. El contexto. El principio de cooperación. La situación comunicativa.

### **Bibliografía**

- BROWN, G. & YULE, G. (1983). *Discourse Analysis*. UK: Ed. Cambridge University Press.
- COULTHARD, M. & MONTGOMERY, M. (1982). *Studies in Discourse Analysis*. London: Ed. Routledge.
- CRYSTAL, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (6<sup>th</sup> Impression). UK: Cambridge University Press.
- FASOLD, R. & J. CONNOR LINTON (2006). *An Introduction to Language and Linguistics*. UK: Cambridge University Press.

- HALLIDAY, M.A.K. (1979). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning* (2<sup>nd</sup> Edition). London: Edward Arnold Ltd.
- KEMPSON, R. M. (1977). *Semantic Theory*. UK: Cambridge University Press.
- Longman Dictionary of Language Teaching and applied Linguistics* (2<sup>nd</sup> Edition) (1992). London: Longman.
- LYONS, J. (1996). *Linguistic Semantics. An introduction*. UK: Cambridge University Press.
- LYONS, J. (2006). *Language and Linguistics. An introduction*. UK: Cambridge University Press.
- RADFORD, A. & others (2001). *Linguistics An introduction*, Great Britain: Cambridge University Press.
- ROSE, K. R. & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in Language Teaching*, UK: Cambridge University Press.
- SCOVEL, T. (1998). *Psycholinguistics: Oxford Introduction to Language study series*.UK: Oxford University Press.
- SPOLSKY, B. (2010). *Sociolinguistics* (6<sup>th</sup> Edition). Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (2009). *Linguistics* (6<sup>th</sup> Edition). Oxford: Oxford University Press.
- YULE, G. (2008). *Pragmatics* (5<sup>th</sup> Edition). Oxford: Oxford University Press.

# Lenguas Comparadas

**Formato:** Taller

**Carga horaria semanal:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

## Marco Orientador

La Resolución N° 24/07 del CFE que aprueba el documento Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial plantea la instancia pedagógica de los talleres como el ámbito que (...) *apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos (...)*. En este contexto, este taller genera un espacio importante para que el estudiante pueda acceder a la producción de proyectos, la elección de herramientas y recursos, y de estrategias que pondrá en práctica en las distintas situaciones pedagógicas y metodológicas que se le presenten.

El Taller de Lenguas Comparadas, propone el desarrollo y la comprensión de los rasgos culturales de la lengua española y la lengua inglesa a través del análisis contrastivo de las estructuras de ambas lenguas, favoreciendo la comprensión de las variedades lingüísticas tanto de la lengua española como de la lengua inglesa y su valor social. En este contexto, se contribuirá al reconocimiento de los aspectos formales y funcionales de la lengua española y la lengua inglesa enfatizando la relación norma-uso, comprendiendo los aspectos sistemáticos y normativos de ambas lenguas. Desde esta perspectiva, los estudiantes, futuros profesores de Inglés, podrán justificar, explicar, describir y analizar los rasgos comunes y diferenciales de la lengua inglesa y la española en el nivel sintáctico, morfológico, léxico y del discurso, tanto como su categorización, relaciones jerárquicas, unidades, categorías y funciones, a través del análisis de los problemas de interferencia entre ambas lenguas; podrán comparar las similitudes y diferencias entre ambos discursos y dilucidar las ambigüedades lingüísticas abordando diferentes formatos textuales disponibles. De igual modo, esta unidad curricular contribuirá para que los estudiantes logren el reconocimiento de las muestras de interlenguaje en la lengua española y la lengua inglesa, y puedan identificar y describir las diferencias existentes entre los procesos de aprendizaje de la lengua materna y la lengua inglesa.

Taller de Lenguas Comparadas se desarrollará de manera articulada con todas las unidades curriculares de este último año, brindando al estudiante un espacio para interactuar con fluidez en situaciones comunicativas y familiarizarse de manera autónoma y reflexiva con las diversas herramientas y recursos, tales como las nuevas tecnologías (TIC), que serán

integradas en esta unidad curricular al proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de la experiencia en la formación y como herramientas pedagógicas a utilizar.

## **Ejes de contenidos**

### **Aspecto contrastivo teórico y su aplicación**

Conceptos intrínsecos a la comparación: comparación en general, equivalencia formal y equivalencia contextual, concepto de transferencia, posibles técnicas y modelos para la comparación, cuantificación de la comparación. Teorías del léxico desde el punto de vista semántico, morfológico, sintáctico, funcional y pragmático. Especificación de la forma fonológica y grafológica. Posibilidades de combinaciones sintácticas y semánticas. Aplicación de las comparaciones realizadas a campos concretos: traducción, gramáticas pedagógicas para la enseñanza/aprendizaje de una lengua inglesa.

### **Estudios contrastivos de los paradigmas del inglés y el español**

La frase nominal. El sustantivo. El adjetivo. Derivaciones e inflexiones. El artículo. Oraciones básicas. La frase verbal. Verbos regulares e irregulares. Auxiliares de primera y segunda modificación. Principales usos de los tiempos verbales en español y en inglés. Correlación de los tiempos verbales, verbos con mayores dificultades para su traducción al español. El gerundio. El subjuntivo en español y sus posibles equivalencias en inglés. Los verbos modales ingleses y sus posibles equivalencias en español. Categorías vacantes. Adverbios. Usos del “se”. Transformaciones de cadena simple y doble. Su aplicación.

### **Análisis contrastivo del discurso, tomando como base el componente pragmático**

La pragmática contrastiva: Las funciones de la lengua. El componente en el aprendizaje de una lengua extranjera. Coincidencias y diferencias en la estructura gramatical y en el uso. Áreas potenciales de contraste en relación con las diferentes implicancias, presuposiciones, fuerza ilocucionaria y usos conversacionales que operan en cada lengua.

## **Bibliografía**

BROWN, D. H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. USA: Pearson Education.

CELCE-MURIA, M. (Ed). (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. London: Heinle and Heinle.

CHOMSKY, N. (2005). *On Nature and Language*. UK: 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* (6<sup>th</sup> Impression). UK: Cambridge University Press.

KROCH, A. & SANTORINI BEATRICE (2007). *The syntax of natural language: An online introduction using the Trees program*.

## Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa II

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria semanal:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

La unidad curricular responde al genuino planteo de que la enseñanza y aprendizaje de la lengua no se pueden abstraer del contexto cultural de producción y uso de la misma. En este contexto se promueve el desarrollo de la competencia intercultural y el fortalecimiento de la propia identidad cultural, favoreciendo los procesos de integración social, explorando además temas que conciernen a la noción de ciudadanía global. **Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa II** fortalece e intensifica el desarrollo de las competencias lingüísticas que forman el núcleo de la carrera, debido a la naturaleza de los procesos de pensamiento crítico que caracterizan su estudio.

En las últimas décadas, la evolución de los estudios socio-culturales ha modificado las formas de interpretar los cambios históricos, sociales y culturales de los pueblos del mundo. Ciertos factores como el fenómeno de la globalización, las fuerzas de las migraciones sociales y el componente de las nuevas formas masivas de comunicación, requieren una postura de análisis y reflexión que incorporen una perspectiva multicultural e interdisciplinaria que atraviese las fronteras de la historia, la geografía y los movimientos socio-culturales y literarios de los distintos pueblos de habla inglesa. El reconocimiento de esta complejidad y diversidad permitirá a los estudiantes una mayor comprensión de la lengua inglesa y del desarrollo literario de la civilización inglesa.

En esta asignatura, respondiendo a la necesidad de realizar una exploración sistemática de las grandes transformaciones históricas, se favorecerá el desarrollo de la capacidad de relacionar eventos, interpretar distintos tipos de fuentes históricas, comparar sociedades y períodos históricos; asimismo se impulsará el uso adecuado de los recursos bibliográficos y de las herramientas metodológicas que acompañarán a los estudiantes en sus experiencias de la formación y en su futura tarea educativa.

También se desarrollará de manera articulada con Lengua Inglesa IV y Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa II brindando al estudiante un espacio para integrar, aplicar y consolidar las cuatro macro-habilidades e interactuar con fluidez en situaciones comunicativas de manera autónoma y reflexiva. Las TIC integradas a las prácticas de enseñanza-aprendizaje como una herramienta para realizar investigaciones y recolectar información, brindarán al estudiante una mayor apertura para comprender la cultura estudiada y servirán como herramientas pedagógicas en su futura tarea docente.

## **Ejes de contenidos**

### **Evolución política e institucional del Reino Unido**

Consolidación de la monarquía Parlamentaria. Surgimiento del gabinete y Primer Ministro, y de los partidos políticos. Ideologías y movimientos revolucionarios y reformistas. Capitalismo industrial e ideologías alternativas. Orígenes y desarrollo del imperialismo. La Pax Britannica. Era Victoriana. Guerras mundiales y fin del imperio. Siglo XXI: “La aldea global”. El desafío tecnológico. Comunicaciones y finanzas. Interrogantes culturales.

### **El período colonial en América del Norte**

Las culturas amerindias y la esclavitud. Ruptura e Independencia. Partidos políticos. Expansión territorial. Guerra Civil y Reconstrucción. Industrialización, urbanización e inmigración. Movimientos obreros. Relaciones con América Latina. Depresión. Intervención en las dos Guerras Mundiales. Lucha por los derechos civiles de las comunidades minoritarias. Expansión económica en la posguerra y hegemonía global.

### **Dimensión literaria**

El legado literario de los pueblos de habla inglesa. La construcción de esos legados: repensar la modernidad y postmodernidad desde la postcolonialidad. Minorías y nuevas estrategias literarias. Los nuevos horizontes en el tercer milenio. Crítica cultural. La poesía y el teatro en las últimas décadas del siglo XX. La metaficción, las reivindicaciones feministas, el multiculturalismo, lo postmoderno y los autores de otros orígenes étnicos. Influencia de la globalización.

### **Docencia y ciudadanía**

Concepto histórico y social de la política en el ámbito escolar. Relaciones entre ética y política. Intervención docente en la construcción de la ciudadanía. El lugar que ocupan las TIC en el proceso de construcción de la ciudadanía en las escuelas. Universalidad de los

derechos frente a las problemáticas de la exclusión. Sistemas normativos en la organización escolar. Formas de participación de los colectivos institucionales.

### **Bibliografía**

- BLACK, J. (2000). *Modern British History since 1900*. Great Britain: Macmillan Press Ltd.
- CHURCHILL, W. (2000). *A History of the English-Speaking Peoples. (A New One-Volume Abridgement by Christopher Lee)*. England: Cassell & Co.
- CRYSTAL, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (6<sup>th</sup> Impression). UK: Cambridge University Press.
- GOODEN, P. (2009). *The Story of English. How the English language conquered the world*. England: Quercus Publishing Plc.
- O'CALLAGHAN, B. (1998). *An illustrated History of the USA*. USA: Longman.
- HUYSEN, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: FCE.
- LAING, L. & LAING, J. (1986). *The Origins of Britain*. London: Paladin Grafton Books.
- LEWIS, J. (2002). *Cultural Studies. The Basics*. London: Routledge.
- MORGAN, K. O. (2001). *The Oxford History of Britain*. Great Britain: Oxford University Press.
- MURRAY, A. (1975). *The British Isles. The Study Map Note Books*. London: Collins Clear\_Type Press.
- OAKLAND, J. (1998). *British Civilization An introduction* (4<sup>th</sup> Edition). Great Britain: Biddles Ltd.
- RAYNER, R. M. (1969). *A Concise History of Britain*. Great Britain: Longmans, Green & Co. Ltd.
- RICHMOND (2010). *Celebrating our Heritage*. UK: Richmond.
- SCHUTLZ, H. J. (1979). *History of England* (Third Edition). New York: Harper & Row Publisher.
- THORN, J. & others (1964). *A History of England*. Great Britain: Ernest Benn Ltd.
- TREVELYAN, G. M. (1964). *History of England* (3<sup>rd</sup> Impression). Great Britain: Longmans, Green and Co Ltd.
- WAUGH, D. (1990). *The British Isles* (2<sup>nd</sup> Edition). Great Britain: Nelson.

## Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa II

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria semanal:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

En esta unidad curricular se construyen conocimientos a través de la actividad académica, cultural y lingüística que implica el estudio de la literatura. Se propone el tratamiento de las principales corrientes de la teoría literaria norteamericana para facilitar el abordaje de textos literarios de textos sobre la teoría y la crítica literaria y para responder con libertad, rigor y responsabilidad al desafío que exigen los estudios literarios y la práctica docente. Desde esta perspectiva, los estudiantes accederán a una formación en literatura norteamericana que les permitirá disponer intelectual y académicamente de los diferentes cuerpos de conocimientos: las artes literarias, el pensamiento crítico y estético literario, la investigación literaria y textual y los estudios culturales propios de la cultura norteamericana, desarrollando las habilidades de lectura, pensamiento crítico, juicios y análisis.

Con este itinerario por la literatura norteamericana los estudiantes adquirirán una visión general y global de los fundamentos de la literatura de los Estados Unidos de Norteamérica, y de los autores y textos más relevantes para el pensamiento y la cultura que se diferencian de la británica, por el especial énfasis en los movimientos que le son singularmente propios y que identifican los ejes socio-históricos de la cultura estadounidense. Además podrán identificar las principales características de cada legado y período literario e histórico, así como reconocer la esencia y el estilo de los clásicos de la literatura norteamericana. Las TIC serán integradas en esta unidad curricular a las prácticas de enseñanza aprendizaje como parte de la experiencia en la formación de los futuros profesores y como herramientas pedagógicas a utilizar en el desempeño de su tarea docente.

**Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa II** es un espacio que asume la interdisciplinariedad con Lengua Inglesa, Gramática Inglesa y Fonética al promover que los estudiantes se familiaricen con las mayores sutilezas de la lengua inglesa y profundicen el conocimiento de la misma al apreciar el uso peculiar que cada autor hace de ella; descubran el reconocimiento histórico y social de las manifestaciones literarias y desarrollen las capacidades expresivas relacionadas al quehacer académico, reconociendo y aplicando terminología específica y herramientas de expresión, necesarias en esta instancia de la formación. Esta profundización de los conocimientos lingüísticos se manifestará a través de la exposición y el análisis del discurso literario.

## **Ejes de contenidos**

### **Rasgos fundacionales de los sucesos literarios en los Estados Unidos de América**

Primeros pasos y afianzamiento de la literatura norteamericana. Influjo europeo. La literatura colonial: histórica o narrativa, anecdótica, de diarios y viajes. Relatos de la realidad religiosa, patriótica y doctrinal. Período transicional hacia el nacionalismo: poesía, prosa y drama. Puritanismo. Los orígenes de la novela. El romanticismo: primeros grandes nombres de su literatura. Temas más relevantes. Trascendentalismo estadounidense.

### **Período realista en la literatura norteamericana**

El realismo literario como la expresión natural de un modo de interpretar la vida. Narrativa y poesía de carácter regional. La literatura narrativa, de acción y de aventura de fines del siglo XIX. Espíritu satírico y visión pesimista. Reflejo de los problemas sociales y raciales de la sociedad norteamericana. Poesía como manifestación del individualismo, la democracia y la vida de todos los días. Drama y surgimiento del melodrama del oeste. Movimientos que caracterizan el período: el sueño americano, la herencia puritana, la influencia de la frontera, la problemática sureña.

### **Potencial literario norteamericano del siglo XX**

La novela. La poesía. Contenido folklórico. Florecimiento del teatro. Principales características: delator, acometedor y violento, con vibraciones poéticas y simbolismos filosóficos. El campo de la historia, la crítica y la investigación literarias. La “generación perdida”: novelistas, poetas y críticos de la primera posguerra. Las grandes problemáticas que han caracterizado los siglos XX y XXI: las minorías, cuestiones de género, regionalismos. Autores americanos, afroamericanos y asiáticos. La teoría literaria como marco teórico del análisis.

## **Bibliografía**

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 (6<sup>th</sup> Ed)*. New York: MLA.

PECK, J. & COYLE M. (2002). *A Brief History of English Literature*. New York: Palgrave.

PEET, M. & ROBINSON D. (1983). *The Critical Examination (An Approach to Literary Appreciation at an Advanced Level)*. New York: Wheaton.

PUJALS, E. (1984). *Historia de la Literatura Inglesa*. Madrid: Gredos.

SANDERS, A. (1994). *The Short Oxford History of English Literature*, Oxford: Clarendon Press.

HART & LEININGER. (2004). *The Oxford Companion to American Literature*. UK: Oxford University Press.

# Tercer y Cuarto Año

---

## Unidades Curriculares de Definición Institucional (U.D.I)

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales, para cada año.

**Régimen de cursado:** Anual

### Marco Orientador

Estas unidades curriculares son de definición institucional y deben comprender, tal como lo establece la Resolución 24/07 del CFE, *propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes.*

Asumiendo y complementando lo expresado anteriormente, a modo de ejemplo, se propone el tratamiento de ejes temáticos como los que a continuación se citan:

- **Dicción y técnica vocal de la lengua inglesa:**
  - Emisión de la voz: el docente y el uso de la voz.
  - La voz como herramienta de trabajo.
  - Ejercitando la voz: recomendaciones prácticas.
  
- **Literatura infanto / juvenil:**
  - La narración en la clase.
  - Comunicación a través de la literatura.
  - Escritura literaria: construyendo historias.
  
- **Tutoría entre iguales: el rol del tutor y el rol del tutorado entre estudiantes**
  - Mediación y competencia social.
  - Dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo.
  - Técnicas de estudio y preparación de los exámenes.

- **El arte dramático como herramienta pedagógica / la expresión teatral**
  - El teatro como herramienta pedagógica.
  - Técnica vocal: el personaje y su voz.
  - El texto dramático disparador de la creatividad del sujeto.
  
- **La música y el canto como motores de nuevas experiencias de aprendizaje / la educación músico – coral como herramienta educativa**
  - La educación músico – coral como herramienta educativa.
  - Pedagogía del ensayo: ejercicios vocales.
  - La música portadora de cultura: elección de repertorio.
  
- **Composición y comprensión de textos en lengua inglesa**
  - Escritura académica.
  - Estrategias de lectura y escritura.
  - Pensamiento crítico.





**CAMPO DE LA FORMACIÓN  
EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE**

## CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

*...Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.*

Achilli, E.

La práctica docente es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos que requieren pronunciamientos políticos y éticos. Para encarar la tarea el docente despliega dispositivos explícitos e implícitos para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas, que configuran la vida en las aulas, en las organizaciones educativas y sociales, en la comunidad.

La formación en la práctica profesional docente está en relación dialógica con los campos disciplinares, los sujetos y su complejidad, el debate epistemológico, político e ideológico, las historias y biografías escolares, las matrices de formación y los contextos educativos reales. Se configura como el **eje integrador de la propuesta de formación inicial**, incorporándose desde primer año pero no desde una supuesta intencionalidad de aplicación o ejercicio, sino resignificada desde marcos teórico-epistemológicos complejos.

¿Qué papel cumple la teoría en las prácticas? Parece importante retomar el planteo de Zemelman de la teoría como *instrumento* que permite pensar la práctica, en donde los conceptos son herramientas a partir de las cuales es posible *nombrar* lo real, significarlo. Se plantea una mirada de la teoría en la cual ésta es indisociable de la práctica en tanto, entre ambas, media una relación dialéctica. Si bien esto puede resultar un lugar común de los discursos docentes, es imperioso insistir en que la teoría no tiene sentido independientemente de la práctica que la antecede ética y ontológicamente y que no hay verdadero conocimiento si éste no logra atravesar las subjetividades y generar cambios en las realidades concretas.

Esto supone entonces que los estudiantes puedan participar, acompañar e involucrarse en la reflexión, la producción de interrogantes y el análisis desde perspectivas diferentes junto a los docentes y graduados en contacto directo con el proceso, lugar de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo.

Atendiendo a lo anterior es relevante explicitar que: *... los problemas prácticos sólo tienen resolución en la práctica y (...) los planteamientos teóricos nos ayudan a comprender las situaciones prácticas, pero en ningún caso indican cómo resolverlas; la relación y conjunción entre una y otra es mucho más indirecta y difusa de lo que algunos desearían, relación que no se*

*reduce la tecnificación de la acción o a la tecnologización de la explicación teórica. Pero a su vez, no es lo mismo abordar los retos de la práctica ateóricamente, con la inercia de la experiencia no reflexiva, que abordarlos con conocimiento teórico elaborado, elaboración que precisa a su vez el conocimiento de la práctica.*<sup>33</sup>

### **Dinámica del campo de la práctica**

Este campo posibilita abrir espacios de aprendizaje y debates conjuntos, entre docentes, estudiantes y graduados que están en el sistema, acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento. Espacios que permiten recorridos pedagógicos flexibles en la formación de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas.

Las prácticas docentes de los profesores de los institutos, de los estudiantes y de los docentes en las escuelas tienen que constituirse en espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y sus contextos.

Es importante revisar las huellas de la formación que obturan la visión de la complejidad de las prácticas docentes. Para ello, se plantea la necesidad de buscar *...un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa, que coloca el centro de atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Se señala, por tanto, la necesidad de metodologías que permitan dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio...*<sup>34</sup>

Incorporar la investigación educativa en todo el Campo de la Formación de la Práctica, es indispensable para atender a lo que Paulo Freire llamó *curiosidad epistemológica*, que es una curiosidad *metódicamente rigurosa*. La investigación es una práctica que potencia esta curiosidad, a través de ella el docente, el estudiante, indagan sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el recorrido en el que enseñan y se vinculan con otros.

Otro aspecto a considerar es el de las vinculaciones del Sistema Formador. Ante la necesidad de fortalecer dichos vínculos se aprueba la Resolución 3266/11 CGE (Reglamento de la Prácticas en

---

<sup>33</sup> ANGULO RASCO, y otros (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, Madrid: Akal.

<sup>34</sup> EDELSTEIN G., *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...*

[www.rieoei.org/rie33a04.html](http://www.rieoei.org/rie33a04.html).

el marco de las vinculaciones del Sistema Formador con las escuelas e instituciones asociadas). La misma se encuadra en la Ley de Educación Nacional N° 26206, la Ley de Educación Provincial N° 9890, la Resolución N° 30/07 CFE, la Resolución N° 24/07 CFE y Resolución N° 72/08 CFE.

Dichas normas impulsan y disponen políticas de fortalecimiento de las relaciones entre los Institutos de Formación Docente y los distintos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo para los que forman docentes, con la participación de los distintos actores sociales que constituyen las comunidades educativas y las organizaciones del contexto.

El Reglamento, en tal sentido, tiene como propósito establecer un conjunto de medidas para la regulación del campo de la formación en la práctica profesional en los Institutos de Formación Docente de la Provincia y, además, fortalecer las relaciones necesarias con las escuelas, instituciones y organizaciones durante el proceso de formación inicial de los docentes en pos de crear espacios de trabajo en conjunto, combinando la investigación en y de las prácticas pedagógicas, el acompañamiento pedagógico a las escuelas y la formación continua.

En el escenario actual es preciso fomentar el desarrollo de acciones, producciones y experiencias pedagógicas que viabilicen la construcción de redes articuladas de formación que recuperen lo que las escuelas u otras instituciones, y sus equipos, aportan a la formación de docentes, a la organización y al funcionamiento de las instituciones formadoras, y lo que éstas pueden aportar a aquéllas y a sus comunidades.

Las redes y vinculaciones posibilitan la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales será posible construir un Proyecto de Vinculación complejo, multisectorial y plural, que se concrete en diferentes ámbitos complementarios entre sí e involucre mayores niveles de compromiso compartido.

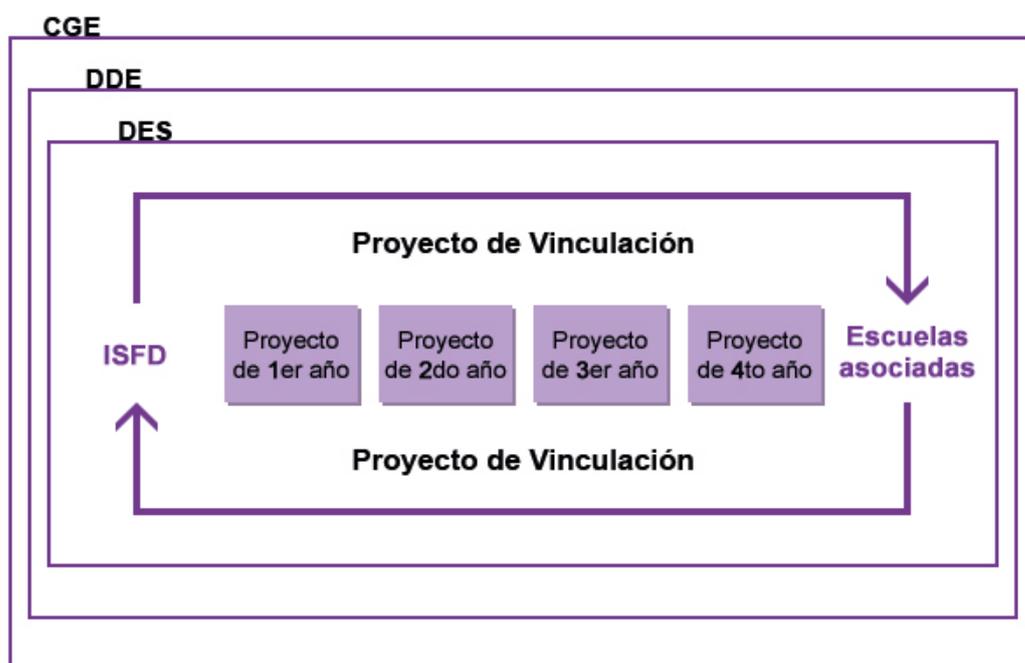
Para viabilizar la construcción de este proyecto, el Reglamento establece dos ámbitos de concreción:

- **Ámbito de Gestión Política**

Este ámbito se configura en dos niveles complementarios: Provincial, con la participación de la Dirección de Educación Superior, la Dirección de Educación de Gestión Privada y las Direcciones de Nivel del Consejo General Educación, a través de la celebración de Actas Acuerdos que posibilitarán explicitar los propósitos de las acciones conjuntas y establecer compromisos de acción; y un segundo nivel Departamental que se concreta también en la celebración de Actas Acuerdos en las que se definirán los criterios de selección y distribución de las escuelas e instituciones asociadas a los Institutos de Formación Docente y, de este modo, validar y acompañar los procesos de vinculación. En este Nivel, las Direcciones Departamentales de Escuelas posibilitarán la participación de los equipos de supervisión de los distintos Niveles y Modalidades dependientes.

### - **Ámbito Intra e Interinstitucional**

Este ámbito se integra por los Institutos de Formación Docente de Gestión Estatal y Gestión Privada, dependientes del Consejo General de Educación, y las Escuelas, Instituciones, organizaciones y asociaciones del contexto inmediato y sus equipos, y se materializa en el Proyecto de Vinculación, mediante el cual se asumirán experiencias de colaboración y de asociación entre instituciones y sujetos de los campos académico, educativo, cultural y social, durante el proceso de formación inicial de los docentes. Para tal fin también se celebrarán Actas



Acuerdos.

### **Distribución de la carga horaria en el Campo de la Práctica Profesional Docente<sup>35</sup>**

Es de importancia que, a lo largo del trayecto formativo, los / las estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de construir aprendizajes en distintos ámbitos y con distintos sujetos. Para esto deberán conocer y/o transitar por la Educación Inicial, Primaria y Secundaria en sus diferentes modalidades.

<sup>35</sup> Res. N° 3266/11 CGE Reglamento de prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador y las Escuelas e Instituciones Asociadas.

Se deberá considerar la siguiente distribución de la carga horaria total.

Distribución de la carga horaria del campo de la Práctica Profesional Docente	Contextos de ubicación las escuelas e instituciones asociadas
10 % - 15 %	Contextos Rurales
15 % - 20 %	Contextos no Formales
20 % - 25 %	Contextos periurbanos
30 % - 40 %	Contextos urbanos

En consonancia con lo que establece la Resolución N° 24/07 CFE, el número de escuelas con las que se vincule en redes sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada Instituto Superior, de acuerdo a los siguientes rangos:

Matrícula promedio de estudiantes por Instituto de Formación Docente	Número de Escuelas e instituciones asociadas <sup>36</sup>
10 – 20	1 ó 3
21 – 40	3 ó 4
41 – 60	4 ó 5
61 – 80	5 ó 6
81 – 100	6 ó 7

### Intervenciones de los estudiantes en la Práctica y Residencia

Las intervenciones son instancias para que los / las estudiantes, desde el inicio de la carrera, puedan insertarse en la red de relaciones complejas del ámbito educativo e institucional; que les permitan relacionar y reconstruir los conocimientos que se van construyendo en el cursado de los diferentes espacios o unidades curriculares, dándoles sentido como saberes situados, y puedan ir asumiendo criterios de práctica docente.

Las siguientes acciones pueden realizarse de manera individual o en pareja pedagógica, según sean los acuerdos establecidos por el equipo de práctica; en cada una de las intervenciones se estipula un porcentaje de horas que deberán considerarse sobre el total de la carga horaria del campo de la práctica:

<sup>36</sup> El número de escuelas podrá incrementarse según necesidades institucionales.

**a) Observación y registro (7% - 10 % de las horas)**

Realizar observaciones y registros de la institución y del aula en particular, consiste en la elaboración del “estado de situación” del grupo o destinatarios; el / la estudiante puede leer e interpretar la clase como “un texto”, lo que facilitará la selección de materiales, el diseño contextualizado del proyecto didáctico, la enseñanza, el análisis de los aprendizajes y la evaluación.

**b) Ayudantía docente (10%- 20%)**

El/la estudiante desde este rol podrá mediar en la transmisión y recuperación de conceptos, desarrollo de ejercicios, talleres bajo la guía y supervisión directa de el/la docente responsable. La intervención no se limita a un momento específico de la clase sino que puede extenderse durante todo el transcurso de la misma.

El trabajo en conjunto entre docente y ayudante orienta la comunicación hacia la horizontalidad y promueve la integración y consolidación del grupo de trabajo dentro del aula, abriendo la posibilidad a la construcción de experiencia pedagógica.

**c) Prácticas intensivas (30% - 40%)**

Las instancias anteriores brindarán herramientas a los estudiantes para que puedan hacerse cargo de la clase, y a partir de reconocer su historia, particularidades, necesidades y procesos diseñarán un proyecto didáctico que desarrollarán en un tiempo determinado acorde a la carga horaria de la unidad curricular.

**d) Profundización de saberes u orientación a los alumnos y alumnas en instancias extra-clase (7% - 10%)**

Este tipo de actividad debe ser planificada y considerada como parte del proceso de la formación en la práctica.

**e) Intervención en otros roles como bibliotecario; preceptor/a; docente tutor/a, docente en la Modalidad Domiciliaria Hospitalaria (7% - 10 %)**

En cuanto a las horas indicadas en cada una de las Prácticas Docentes, algunas corresponden a las que desarrollarán los estudiantes en el instituto formador y otras corresponden a las realizadas en las escuelas asociadas. En este sentido se prevén horas presenciales para el trabajo en seminario-taller en el instituto formador y para el ingreso a las organizaciones sociales e instituciones educativas.

Se tenderá a constituir redes y proyectos conjuntos que supongan a la vez actividades de formación inicial de los estudiantes del profesorado, experiencias alternativas, actividades de

desarrollo profesional, de asesoramiento en servicio, de extensión a la comunidad y de investigación.

A los efectos de que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se establecerán convenios con diversas instituciones del nivel o modalidad (urbanas, periurbanas, rurales u otras que ofrezcan servicios educativos del mismo nivel para el que se está formando, incluyendo situaciones de integración escolar) y con organizaciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, ONG, clubes, vecinales, medios de comunicación, hospitales, etc.). Lo que supone que cada estudiante debe pasar por distintas experiencias, aunque no necesariamente por todas.

Se entiende por **prácticas escolares** las que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal, para conocer e integrarse a la institución, las aulas y para comprender el contexto. Las prácticas en escuelas son centrales en la formación de docentes, por cuanto el título los habilita para desempeñarse en el nivel y/o modalidad para el que se forma. Se recomienda considerar además la modalidad Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Res. 4610/11 CGE.

La educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar, supone un proceso de construcción comunitaria y contextualizada. Por esta razón, se incluyen prácticas de **intervención socio-comunitarias**, además de las escolares y áulicas, que los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que plantea el medio, a través de la participación en proyectos, experiencias innovadoras y actividades que se demanden o propongan.

Se hace necesario incorporar prácticas contextualizadas y actitudes críticas en relación a las nuevas tecnologías.

Se prevé la organización y desarrollo de encuentros en **talleres, seminarios y ateneos interinstitucionales**, a cargo de los estudiantes y profesores de los Institutos, docentes de las escuelas y otros profesionales invitados para que puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos, sus problemáticas puntuales y temáticas de interés.

Las unidades curriculares de este campo estarán a cargo de **equipos de cátedra** que se constituirán conforme a las características específicas de dichas unidades.

En este sentido, los formatos curriculares de **Seminario y Taller** abren espacios a los procesos de construcción colectiva de conocimiento del trabajo docente, y la producción conjunta desde la práctica en contexto sobre temas de relevancia e interés social y educativo.

Las **unidades curriculares de la Práctica Docente**, prevén la articulación entre las experiencias-intervenciones en las instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/ reflexiones y ateneos interinstitucionales.

Las **experiencias en instituciones escolares** son coordinadas y orientadas por los profesores de Práctica que integren el equipo, directivos y docentes co-formadores de las escuelas asociadas.

Las **experiencias en instituciones socio-comunitarias** son coordinadas y orientadas por los profesores del equipo de Práctica y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

Los docentes **co-formadores** colaboran en la formación de los estudiantes, recibéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo educativo, a partir de acuerdos consensuados entre las instituciones involucradas. Se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y los ámbitos educativos, y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas pedagógicas, con los sujetos que se educan. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextualizadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas. Se integran gradualmente al Proyecto de Práctica Profesional y participan de las distintas propuestas formativas (talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras) (Res. N° 3266/11 CGE).

# Primer Año

---

## Práctica Docente I

### Sujetos y Contextos: Aproximación a la Práctica Educativa

**Formato:** Seminario - Taller

**Régimen de cursado:** Anual

**Carga horaria para el estudiante:** 4 horas cátedra semanales (2 horas 40 min reloj).  
Presenciales en el instituto: 3 horas cátedra semanales (2 horas reloj) y en las instituciones asociadas: 1 hora cátedra semanales (40 min).

**Carga horaria anual:** 128 horas cátedra (85 horas 20 min reloj), de las cuales se considerarán 32 horas (21 horas 20min) para la inserción en las instituciones asociadas.

**Carga horaria para los docentes:** 3 horas cátedra perfil generalista - 3 horas cátedra perfil disciplinar.

#### Marco orientador

El formato seminario taller de este espacio se plantea como un recorrido pedagógico flexible que entiende los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permite la formación reflexiva de los estudiantes durante el primer año de la carrera a través de las primeras herramientas que les proporciona la investigación.

Es propósito de esta unidad curricular que los estudiantes reconozcan y transiten distintas experiencias de práctica educativa que se desarrollan en diferentes contextos socioculturales y educativos formales y no formales.

Se plantean dos ejes de contenidos consecutivos. En el eje: **“La práctica docente como práctica social en contextos contemporáneos”**, se reconocen los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas a fin de lograr un enfoque teórico-metodológico que posibilite abordar su complejidad y problemática. Se recupera el enfoque socio - antropológico, sobre todo de la etnografía en la investigación educativa.

Es importante que en esta unidad se realice un abordaje teórico epistemológico de problemáticas propias del campo de la investigación educativa a fin de no caer en un uso instrumental de las propias estrategias. Incorporar la investigación en la formación docente entendida como una práctica social, caracterizada fundamentalmente por un modo particular de confrontación entre teoría y empiria, que permite desnaturalizar, complejizar la mirada e interrogar las prácticas.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas.

En el segundo eje: **“Compartiendo miradas: experiencias en instituciones asociadas”**, se proponen instancias en las que, **las narrativas y reflexiones sobre las praxis docentes** documenten los recorridos y registren las prácticas educativas como actividades complejas, que se desarrollan en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos.

Este último tramo del recorrido de la Práctica Docente I, tiene como propósito principal, generar espacios de producción individual y colectiva en los que se reflexione acerca de las diferentes experiencias que fueron desarrollando durante el año; para ser compartidas luego, junto a los profesores de práctica y de las instituciones asociadas.

**Las instancias de inserción en las instituciones asociadas**, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes posibilitarán a los estudiantes realizar observaciones, registros y análisis de escenas educativas en distintos ámbitos formales y no formales.

## **Ejes de contenidos**

### **La práctica docente como práctica social en contextos contemporáneos**

La investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento. Los paradigmas de investigación social y los contextos histórico- políticos en que surgen. Marcos conceptuales y herramientas metodológicas para recoger y analizar información: identificación, caracterización y construcción de problemas de los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje. Análisis interpretativo y sociocrítico de la realidad abordada. La construcción de problemas - objeto de estudio. Técnicas de recolección y análisis de información. El campo de la práctica y su articulación con los otros campos. La práctica docente como espacio de aprendizaje y de “enseñar a enseñar”. Las biografías escolares. Problemáticas y tensiones en diferentes contextos. La práctica docente en distintos ámbitos formales y no formales. Circulación de saberes y experiencias educativas.

### **Compartiendo miradas: experiencias en instituciones asociadas**

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas y espacios socio-comunitarios.

Producción y socialización de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el IFD y las instituciones asociadas. Escrituras académicas.

## **Bibliografía**

ACHILLI, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires: Clacso.

----- (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.

AGENO, R. (1989). *El taller de educadores y la investigación*. En *Cuadernos de formación docente*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

BOLIVAR, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del currículum*. España: Force/ Universidad de Granada.

CARUSO, M Y DUSSEL, I. (1995). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.

FREIRE, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. En AA.VV: *Nuevas perspectiva críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

LA BELLE, T. (1994). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen.

MEIRIEU, P. (2007). *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender*. Cuadernos de pedagogía. N° 373.

PIEVI, N. y BRAVIN, C. (2009). *.Documento metodológico orientador para la investigación educativa* 1° ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

SIRVENT, M.T. (2004). *El proceso de investigación*. 2° edición (revisada). Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

TAYLOR, S y BOGDAN, R. (1990). *La investigación cualitativa*. Buenos Aires: Paidós.

## Segundo Año

---

### Práctica Docente II Educación Inicial, Primaria y Secundaria y Práctica Docente

**Formato:** Seminario - Taller

**Régimen de cursado:** Anual

**Carga horaria para el estudiante:** 4 horas cátedra semanales (2 horas 40 min reloj).  
Presenciales en el instituto: 2 horas cátedra semanales (1 hora, 20 minutos reloj) y en las instituciones asociadas: 2 horas cátedra semanal (1 hora 20 minutos reloj).

**Carga horaria anual:** 128 horas cátedra (85 horas 20 minutos reloj), de las cuales se considerarán 64 horas cátedra (42 horas 40 min) para la inserción en las instituciones asociadas.

**Carga horaria para los docentes:** 3 horas cátedra perfil generalista - 3 horas cátedra perfil disciplinar.

#### Marco orientador

La unidad curricular Práctica Docente II tiene como propósito que los estudiantes reconozcan y transiten la dinámica de las instituciones educativas urbanas, periurbanas, rurales y de distintas modalidades del sistema formal de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, desde una perspectiva interpretativa y colaborativa.

Está organizado en tres ejes: los dos primeros consecutivos y el tercero transversal. El primero: **“La práctica docente y la identidad pedagógica en el nivel inicial, primario y secundario”** permite comprender la escuela secundaria como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se constituyen subjetividades. Es un espacio de estudio de problemas desde una perspectiva interdisciplinaria. El formato seminario propiciará que se desarrollen instancias de reflexión crítica, análisis, profundización, comprensión de los contextos institucionales a través de los aportes de la investigación y de lectura y debate de materiales bibliográficos.

El segundo: **“Análisis de la dinámica institucional”**, propiciará un acercamiento a las instituciones educativas en diferentes realidades socioculturales, contextos y modalidades, identificando las culturas escolares, historias, rutinas, lógicas de organización, problemáticas, conflictos, proyectos y prácticas cotidianas.

Se realizarán entrevistas, observaciones participantes, relatos de vida y topografías que permitan describir y analizar las prácticas y las tramas vinculares. Se propone la organización de los estudiantes en equipos de trabajo móviles, asegurando el aprendizaje de distintos roles, la

intervención colaborativa de los mismos desde roles complementarios al trabajo docente, y la reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos, los equipos docentes y directivos de las escuelas asociadas.

En el eje “**Documentación pedagógica**” se considera que la escritura es una instancia fundamental para sistematizar las experiencias, recuperar las memorias y producir escritos académicos que fortalecen las reflexiones sobre las prácticas.

En el marco de la articulación de los contenidos con los otros campos, los estudiantes harán una proyección de sus reflexiones en relación con la Didáctica General, Psicología Educacional, Historia de la Educación Argentina y las Didácticas específicas, resignificando la historia, identidad y características organizacionales y pedagógicas del Nivel Inicial, Primario y Secundario.

Este recorrido permite comprender la escuela como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se construyen subjetividades.

La propuesta compromete la participación de los equipos directivos de las escuelas asociadas desde un rol protagónico, junto a formadores y estudiantes para discutir y re pensar proyectos institucionales, modos y estilos de conducción, la historia, problemáticas e identidad pedagógica del nivel.

**Las instancias de inserción en las instituciones asociadas**, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes posibilitarán a los estudiantes realizar:

- Análisis de documentación institucional: proyectos educativos, proyectos curriculares, proyectos áulicos, circulares, registros de clases, acuerdos de convivencia, entre otros.
- Observación y registro de escenas educativas: vínculos entre docente y alumno, estrategias de enseñanza, modos de evaluación, recursos, materiales bibliográficos en el campo de la disciplina.
- Ayudantías docentes: en clases, acompañamiento en actividades individuales y grupales, tutorías, recuperación de aprendizajes, planificación y desarrollo de propuesta educativa en la enseñanza de la disciplina.

### **Ejes de contenidos**

#### **La práctica docente y la identidad pedagógica en el nivel inicial, primario y secundario**

El nivel inicial, primario y secundario, historia, especificidad y organización en los distintos contextos y modalidades.

Caracterización del trabajo docente en los diferentes niveles: mitos, tradiciones y construcciones.

Los sujetos de las prácticas: estudiantes, formadores, docentes de las escuelas asociadas.

## **Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas**

Dinámica institucional: el cotidiano escolar como espacio de tensiones, acuerdos e intereses.

Dimensiones del proceso de investigación: la construcción de problemas - objeto de estudio.

Trabajo de campo, técnicas de recolección y análisis de la información. \_Abordaje interpretativo de la institución educativa desde una perspectiva socio antropológica.

Gramática Institucional. Historias institucionales. Escuela, vida cotidiana y las representaciones en los sujetos. Costumbres, mitos, ritos, rutinas, códigos, símbolos.

Articulación entre el Nivel Primario, Nivel Secundario y el Nivel Superior. \_Proyectos institucionales en contextos: la práctica docente como experiencia formativa.

El lugar de la disciplina en la escuela asociada. Sentidos y significados. Diseño de propuestas pedagógicas colaborativas.

Documentación y narrativa de experiencias y estrategias en espacios de educación secundaria.

## **Documentación pedagógica**

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas y espacios socio-comunitarios. Recuperación y análisis de narrativas y proyectos educativos.

Resignificación y sistematización de los trabajos desarrollados en el IFD y en las instituciones asociada. Escrituras académicas.

## **Bibliografía**

CHAVES, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Última década N° 23. Valparaíso: CIDPA.

CORONADO, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc.

DUBET, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. En Revista de antropología social: Universidad Complutense ediciones.

LARROSA, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.

FRIGERIO, G. POGGI, M. y KORINFELD, D. Comp. (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM. Noveduc.

GORE, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

JACKSON, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

MANSIONE, I. (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente*. Rosario: Homo Sapiens.

MORZÁN, A. (2007). *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*. Resistencia, Chaco: Librería La Paz.

NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.

WAINERMAN, C. SAUTU, R. comp. (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

### **Documentos**

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2009). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada*. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 1. *Sensibilización y compromiso*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 2. *Epistemológico - Curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 4. *Evaluación*. Tomo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional*. Entre Ríos.

----- (2011). Resolución N° 1582 .*Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades*. Entre Ríos.

----- (2011). Resolución N° 4610. *Educación Domiciliaria y Hospitalaria*. Entre Ríos.

# Tercer Año

---

## Práctica Docente III Cotidianeidad en las Aulas: Experiencias de Formación

**Formato:** Seminario - Taller

**Régimen de cursado:** Anual

**Carga horaria para el estudiante:** 6 horas cátedra semanales (4 horas reloj). Presenciales en el instituto: 3 horas cátedra semanales (2 horas reloj) y en las instituciones asociadas: 3 horas cátedra semanales (2 horas reloj).

**Carga horaria anual:** 192 horas cátedra (128 horas reloj), de las cuales se considerarán 96 horas cátedra (64 horas reloj) para la inserción en las instituciones asociadas.

**Carga horaria para los docentes:** 4 horas cátedra perfil generalista - 4 horas cátedra perfil disciplinar.

### Marco Orientador

En la práctica docente de tercer año, se aborda la problemática educativa en el aula; es decir de la enseñanza y los vínculos entre los sujetos de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, atendiendo a los diferentes contextos- urbanos y rurales, modalidades y ciclos del nivel.

La configuración del **equipo de práctica** docente a partir de tercer año tiene como finalidad acompañar el proceso de pensar, diseñar e implementar propuestas didácticas para los diferentes niveles y modalidades, desde una perspectiva interdisciplinaria.

En coherencia con el sentido de este campo en el diseño, se plantea la articulación con las unidades curriculares que especifican y dan marco conceptual a la formación docente.

Esta propuesta consta de dos ejes consecutivos y uno transversal. Para iniciar este recorrido, se plantea el eje: **“La cotidianeidad en las aulas”**, en el que se abordarán las particularidades del nivel y las tramas vinculares que se generan al interior de las aulas. Se sugiere el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales y familiares, las características de los sujetos y múltiples condiciones que atraviesan las praxis docentes.

Estas configuraciones habilitan un abordaje desde diferentes dimensiones: las relaciones intersubjetivas en el aula y los procesos de socialización; las relaciones de enseñanza, aprendizaje, contenidos y sujetos: sentidos de la enseñanza, condiciones y modos del aprendizaje; las relaciones entre los docentes: la construcción de espacios de participación, reflexión y saberes colectivos.

El segundo eje: “**Experiencias de formación**”, propone abordar las problemáticas áulicas en su complejidad, como así también otros roles como el de preceptor, tutor, docentes domiciliarios y hospitalarios, bibliotecario, entre otros. Esto es, habilitarlo como un lugar de encuentro para problematizar las diferentes prácticas con los aportes del eje anterior.

Para lograr un acompañamiento integral es necesario generar espacios para: reflexionar, producir, compartir y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de las lecturas, observaciones, análisis de las prácticas docentes y de los contextos específicos.

También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación, en una adecuada articulación, se propone la recuperación de los itinerarios de la Práctica; la selección de emergentes para el debate; la profundización bibliográfica y consulta de especialistas en las temáticas para la elaboración de los marcos conceptuales; la exposición y el intercambio de perspectivas.

**En las Prácticas intensivas en las escuelas asociadas**, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes de contenidos planteados, los estudiantes podrán realizar observaciones, acompañar a los estudiantes de las escuelas en actividades extra-áulicas, análisis de clases e intervenciones como bibliotecario-preceptor, producción de propuestas de enseñanza, elaboración de narrativas, documentación y compilación de las mismas.

## **Ejes de contenidos**

### **La cotidianeidad en las aulas**

El aula como una construcción histórica y social. Espacio privilegiado de la circulación y apropiación de conocimiento. La construcción de la autoridad, normas y valores.

La evaluación como práctica compleja en la enseñanza de la disciplina. Distintas concepciones de evaluación. Propuestas de evaluación considerando las trayectorias estudiantiles. Propuestas didácticas y su realización en las prácticas cotidianas.

Diseños curriculares provinciales de los niveles en sus diferentes modalidades.

### **Experiencias de formación**

Relaciones sociales e intersubjetivas en el aula. La mirada del que observa. Focos y marcos de referencia del observador. Multireferencialidad y categorías didácticas en el análisis de la clase. Lectura y escritura de la experiencia.

Análisis de registros de clases: construcción de categorías. Escrituras pedagógicas.

Análisis, diseño e implementación de propuestas de enseñanza, proyectos, unidades didácticas, clases para diferentes niveles y modalidades de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Producción de medios y materiales didácticos.

Textos de reconstrucción crítica acerca de las experiencias.

Documentación pedagógica de experiencias en el campo de la enseñanza de la disciplina en las escuelas asociadas

### **Documentación pedagógica**

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas.

Recuperación y análisis de narrativas y proyectos educativos.

Resignificación y sistematización de los trabajos desarrollados en el IFD y en las instituciones asociadas. Escrituras académicas. Ateneos interinstitucionales.

### **Bibliografía**

BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

DIKER, G. (2004). *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*, en: Revista Ensayos y Experiencias, *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*, N° 52. Buenos Aires: Noveduc.

DOJMAN, G. y GARBBARINI, P. (2006). *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Brujas: Córdoba.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.

EDELSTEIN, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Miño y Davila.

EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.

FRIGERIO, G., POGGI, M. y KORINFELD, D. Comp. (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.

GORE, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

LARROSA, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

----- (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

MALDONADO, S. (2011). *Recrear la autoridad pedagógica, en Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes*. Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: CTERA.

TERIGI, F. (2012). *Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación*. VIII Foro Latinoamericano de educación. Buenos Aires: Santillana.

### **Documentos**

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2009). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada*. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 1. *Sensibilización y compromiso*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 2. *Epistemológico - Curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 4. *Evaluación*. Tomo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). *Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial*. Entre Ríos.

----- (2011). *Diseño Curricular para el Nivel Primario*. Entre Ríos.

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional*. Entre Ríos.

----- (2011). Resolución N° 1582 .*Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades*. Entre Ríos.

----- (2011). Resolución N° 4610. *Educación Domiciliaria y Hospitalaria*. Entre Ríos.

## Cuarto Año

---

### Práctica Docente IV - Residencia Escenas Educativas y Trayectorias de Formación

**Formato:** Seminario-Taller

**Régimen de cursado:** Anual

**Carga horaria para el estudiante:** 10 horas cátedra semanales (6 horas 40 min. reloj)

Presenciales en el instituto: 3 horas cátedra semanales (2 horas reloj) y en las instituciones asociadas: 7 horas cátedra semanales (4 horas 40 min.)

**Carga horaria anual** 320 horas cátedra (213 horas 20 min. reloj), de las cuales se considerarán 224 horas cátedra (149 horas 20 min.) para la inserción en las instituciones asociadas.

**Carga horaria para los docentes:** 5 horas cátedra perfil generalista - 7 horas cátedra perfil disciplinar.

#### Marco Orientador

Esta unidad curricular tiene que ser pensada como un trayecto pedagógico integrador que recupere los procesos formativos desde primer año de la carrera y se comparte entre la institución formadora, las escuelas asociadas y otras organizaciones sociales.

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en una institución educativa del nivel. Esto demanda posicionarse en situación de trabajo docente, recuperar y poner en juego todos los saberes construidos en el trayecto y generar redes colaborativas.

La Residencia es un proceso que se organizará en varias etapas relacionadas:

- Acercamiento al contexto de la institución seleccionada y análisis situacional.
- Inserción en la institución educativa, reconocimiento de la dinámica institucional y análisis del proyecto institucional y curricular.
- Observación participante de los contextos institucionales y áulicos, diseño de una propuesta de intervención socio-pedagógica.
- Realización de una práctica intensiva en un ciclo del nivel e intervenciones socioeducativas en equipo.
- Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.
- Elaboración y socialización de un trabajo final con propuestas de intervención a futuro.

El proceso de residencia implica un trabajo paralelo y colaborativo entre las escuelas asociadas y el instituto formador, habilitando la participación de todos los sujetos comprometidos: estudiantes, directivos y docentes de ambas instituciones y de otras organizaciones sociales.

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y aula, en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite -a través de la discusión, el intercambio y las herramientas que brinda la investigación- descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte de diferentes perspectivas.

Esta propuesta consta de tres ejes. En el eje **“Un desafío compartido: enseñar y aprender. Espacios para construir y compartir propuestas pedagógicas”**, se abordan las propuestas de enseñanzas: su producción y análisis.

El eje **“El trabajo docente”**, se propone como un momento para pensar y pensarse como docentes, sus condiciones laborales y marcos normativos. El mismo problematizará los procesos de subjetivación docente desde una perspectiva social, histórico y política, desandando sus condiciones en las instituciones educativas de Educación Inicial, Primaria y Secundaria hoy.

Por último y como cierre de la Práctica Docente IV, el eje: **“Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores”**, tiene como propósito analizar y producir conocimiento en relación a las prácticas realizadas, vinculándolas con aportes de diferentes perspectivas teóricas. Generar instancias para compartir las experiencias que se fueron dando, socializándolas entre los estudiantes, docentes de la práctica y de las instituciones asociadas.

**Las instancias de inserción en las escuelas asociadas**, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes de contenidos planteados, posibilitarán a los estudiantes realizar: Análisis de registros de clases, construcción de categorías. Escrituras pedagógicas. Producción de medios y materiales didácticos

Diseño y desarrollo de proyectos didácticos disciplinares.

### **Ejes de contenidos**

**Un desafío compartido: enseñar y aprender. Espacios para construir y compartir propuestas pedagógicas**

Diseño de propuestas de enseñanza: proyectos, unidades didácticas, clases.

Implementación de diseños alternativos para diferentes ámbitos, ciclos, y modalidades.

Producción de medios y materiales didácticos.

## **El trabajo docente**

Marco normativo. Requisitos para el ingreso y para el desempeño profesional docente. Evaluación docente. Régimen de Licencias. Norma concursal en Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Constitución de la identidad docente, socialización e internalización de determinados modos de ser, actuar, pensar, sentir la docencia. Subjetividad, experiencia y formación.

## **Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores**

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas.

Recuperación de narrativas y proyectos educativos.

Producción de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el IFD y las instituciones asociadas. Escrituras académicas.

Socialización e intercambios con docentes asociados, estudiantes y docentes de la Práctica del Instituto de Formación Docente. Ateneos interinstitucionales. Coloquio final integrador.

## **Bibliografía**

DIKER, G. (2004). *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*. En Revista Ensayos y Experiencias. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*, N° 52. Buenos Aires: Noveduc.

DOJMAN, G. y GARBBARINI, P. (2006). *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Brujas: Córdoba.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.

EDELSTEIN, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.

FRIGERIO, G. POGGI, M y KORINFELD, D Comp. (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.

GUBER, R. (2005). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

LARROSA, J, (S/D) *La experiencia y sus lenguajes*. En Serie Encuentros y Seminarios, La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI, s/f,

[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei-20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei-20031128/ponencia_larrosa.pdf).

LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

MALDONADO, S. (2011). *Recrear la autoridad pedagógica, en Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes. Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: CTERA.*

MANSIONE, I. (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente. Rosario: Homo Sapiens.*

POPKEWITZ, T. (1990). *Profesionalización y formación del profesorado. En Revista Cuadernos de Pedagogía, N° 184.*

REMEDI, E. (1987). *La identidad de una actividad. Ser maestro. México: die-cinvestav-ipn.*

TERIGI, F. (2012). *Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación, VIII Foro Latinoamericano de educación. Buenos Aires: Santillana.*

### **Documentos**

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2009). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada. Entre Ríos.*

----- (2009). Documento N° 1. *Sensibilización y compromiso. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.*

----- (2009). Documento N° 2. *Epistemológico - Curricular. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.*

----- (2009). Documento N° 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.*

----- (2009). Documento N° 4. *Evaluación. Tomo 1, 2 y 3. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.*

----- (2009). *Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial. Entre Ríos.*

----- (2011). *Diseño Curricular para el Nivel Primario. Entre Ríos.*

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Entre Ríos.*

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional. Entre Ríos.*

----- (2011). Resolución N° 1582. *Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades. Entre Ríos.*

----- (2011). Resolución N° 4610. *Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Entre Ríos.*







## **5.CORRELATIVIDADES**

## CORRELATIVIDADES

### Profesorado de Inglés<sup>37</sup>

	Unidad Curricular	Correlativa con
2º año	Filosofía	Pedagogía (R)
	Hist. Social y Pol. Arg. y Latinoamericana	Pedagogía (R)
	Psicología Educacional	Pedagogía (R)
	Práctica Docente II	Práctica Docente I (A);Didáctica General (R);Pedagogía (R);Lengua Inglesa I (R);Gramática Inglesa I (R);Fonética I (R)
	Sujetos de la Educación	Didáctica General (R);Pedagogía (R)
	Lengua Inglesa II	Lengua Inglesa I (A);
	Gramática Inglesa II	Gramática Inglesa I (A);Lengua Inglesa I (R)
	Fonética II	Fonética I (R)
3º año	Didáctica de la Lengua Inglesa I	Didáctica General (A);Lengua Inglesa I (R);Gramática Inglesa I (R) Fonética I (R)
	Sociología de la Educación	Hist. Social y Política Argentina y Latinoamericana (R)
	Práctica Docente III	Práctica Docente II, ( A);Didáctica General (A);Psicología Educacional (R);Sujetos de la Educación ( A);Fonética I (A);Didáctica de la Lengua Inglesa I (R);Lengua Inglesa II (R);Gramática Inglesa II (R);Fonética II (R)
	Análisis y Organización de las Instituciones Educativas	Sujetos de la Educación (A);Práctica Docente I (A)
	Historia de la Educación Argentina	Pedagogía (A); Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana ( R)
	Lengua Inglesa III	Lengua Inglesa I (A);Gramática Inglesa I (A);Lengua Inglesa II (R) Gramática Inglesa II (R)
	Epistemología de la Lengua Inglesa	Filosofía (R);Lengua Inglesa II (R);Gramática Inglesa II (R)
	Fonética III	Fonética I (A);Fonética II (R)
4º año	Didáctica de la Lengua Inglesa II	Didáctica General (A);Didáctica de la Lengua Inglesa I (A) Lengua Inglesa II (R); Gramática Inglesa II (R);Sujetos de la Educación (R);Fonética II (R)
	Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa I	Lengua Inglesa I (A);Lengua Inglesa II (R);Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I (A)
	Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía	Hist. Social y Política Argentina y Latinoamericana (A);Filosofía (R) Sujetos de la Educación (A)
	Práctica Docente IV	Todas las UC de Tercer Año (A)
	Lengua Inglesa IV	Lengua Inglesa II (A);Lengua Inglesa III (R)
	Lingüística	Lengua Inglesa II (A);Lengua Inglesa III (R);Epistemología de la Lengua Inglesa (R)
	Lenguas Comparadas	Lengua Inglesa II (A);Lengua Inglesa III (R);Gramática Inglesa II (A)
4º año	Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa II	Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I (A);Lengua Inglesa II (A) Lengua Inglesa III (R);Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa I (R)
	Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa II	Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa I (R);Lengua Inglesa I (A) Lengua Inglesa II (A);Lengua Inglesa III (R);Gramática Inglesa II (A)

**Referencias: A:** aprobada - **R:** regular

<sup>37</sup> Para cursar una unidad curricular, el estudiante puede tener regularizada/s y/o aprobada/s las UC correlativa/s anterior/es. Para rendir una UC, el estudiante debe tener aprobada/s la/s unidades curriculares correlativas.







## 6.EQUIPOS DE CÁTEDRA

## EQUIPOS DE CÁTEDRA

### Campo de la Formación General

Unidad Curricular	Número de integrantes del equipo	Total de horas cátedra frente a alumnos	Total de horas cátedra docentes	Conformación de equipo
Oralidad, Lectura, Escritura y TIC	2	3	3	Perfil Lengua
			3	Perfil TIC
Corporeidad, Juego y Lenguajes Artísticos	3	3	2	Artes Plásticas
			2	Música
			2	Educación Física

### Campo de la Práctica Profesional Docente

Unidad Curricular	Número de integrantes del equipo	Total de horas cátedra frente a alumnos	Total de horas cátedra docente	Conformación de equipo
Práctica Docente I Sujetos y contexto, aproximación a la Práctica Educativa	2	4	3	Perfil generalista
			3	Perfil disciplinar
Práctica Docente II Educación Inicial, Primaria y Secundaria y Práctica Docente	2	4	3	Perfil generalista
			3	Perfil disciplinar
Práctica Docente III Cotidianeidad en las aulas: Experiencias de Formación	2	6	4	Perfil generalista
			4	Perfil disciplinar
Práctica Docente IV Residencia Escenas Educativas y trayectorias de formación	2	10	5	Perfil generalista
			7	Perfil disciplinar



## **Educación**

**Consejo General de Educación**

Ministerio de Educación, Deportes y Prevención de Adicciones

Gobierno de Entre Ríos





# CONTRATAPA INGLES