

2017

**Provincia de Buenos Aires
Dirección General de Cultura
y Educación**

**Dirección Provincial de
Educación Superior**

Profesorado de Inglés

VERSION PRELIMINAR

a. Denominación de la carrera

Profesorado de Inglés

b. Título a otorgar

Profesor/a de Inglés para el Nivel Primario y Secundario

c. Duración de la carrera en años académicos.

Cuatro años de formación académica

d. Carga horaria total de la carrera incluyendo los espacios de definición institucional (expresada en horas reloj y horas cátedra)¹

Carga horaria total 3136 horas reloj

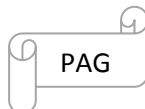
Carga horaria total expresada en horas cátedra: 4704 horas cátedra

e. Condiciones de ingreso

Basado en el principio de justicia educativa que conjuga el criterio de redistribución -según el cual se prioriza a los sectores más vulnerados- con el criterio de reconocimiento de la diversidad presente en nuestra sociedad, con la intención de formar docentes capaces de lograr que todos los estudiantes desarrollen capacidades fundamentales comunes, considerando a la vez los diferentes contextos, culturas y estilos de aprendizaje. (Res. 286/16 Plan Nacional de Formación Docente); y tal como se establece en la Resolución 4043/09 "Régimen Académico Marco" de la Educación Superior de la provincia de Buenos Aires, el ingreso es directo con titulación del nivel secundario acreditado, atendiendo además al artículo 7 de la Ley de Educación Superior N° 24.521.

El Profesorado de Inglés prevé una instancia previa de formación, el Curso de Formación Básica (CUFBA). En este curso, los futuros estudiantes pueden acceder a la construcción

¹ Se expresa la carga horaria en horas reloj según marco normativo del INFD y en horas cátedras según Ley provincial 10579, Art 11 del Escalafón Docente.



de las competencias específicas de lengua en uso que serán necesarias para su desenvolvimiento académico.

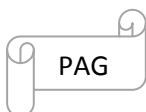
f. Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente

La formación docente ocupa un lugar central en la agenda educativa actual. A partir de la creación en el año 2007 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) conforme lo establecido en el artículo 76 de la Ley de Educación Nacional (LEN) como organismo de diseño y coordinación, se han impulsado políticas tendientes a regular el subsistema de formación de docentes en la Argentina. En este contexto, la Provincia de Buenos Aires, al igual que el conjunto de las jurisdicciones del país, viene realizando la importante tarea de articular y ajustar la actual oferta curricular de formación de docentes, a las regulaciones nacionales y a las nuevas necesidades del sistema formador jurisdiccional.

La presente propuesta se encuentra enmarcada dentro de las leyes y normativas nacionales y provinciales vigentes. En primer lugar, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 a partir de la cual se regula el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender, y se consideran a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Dicha ley establece la obligatoriedad de la educación secundaria para las/los jóvenes del sistema educativo argentino y destaca que la misma tiene por finalidad habilitar a las/los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuidad de los estudios superiores.

Por otra parte, la Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007 establece que la educación es una prioridad y “constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación”, argumento que sostiene la necesidad de definir criterios curriculares comunes aplicables en todo el país y respetando las particularidades jurisdiccionales.

A partir de estas premisas, el Consejo Federal de Educación aprobó una serie de acuerdos que definen los lineamientos políticos y estratégicos del nivel superior, la organización pedagógica e institucional (Resoluciones CFE N° 84/09; 93/09) y la



organización curricular del nivel Superior. En 2016 se elaboró el Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” (Resolución CFE N°285/16), en el que se concibe a la educación “como un bien público y un derecho personal y social” que constituye un pilar fundamental para la conformación de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Para poder cumplir con sus objetivos, el plan se centra en parte en la mejora sistémica y sostenida de la formación docente, así como también de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la gestión pedagógica y de la planificación y gestión de las acciones educativas, estableciendo cuatro ejes centrales de la política educativa nacional:

1. Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales
2. Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad
3. Planificación y gestión educativa
4. Comunidad educativa integrada

En su segundo eje propone los lineamientos y objetivos que constituyen una política docente integral orientada al conjunto del sistema formador partiendo de cuatro principios guía:

- La justicia educativa: la cual supone la formación de docentes capaces de lograr que todos los estudiantes desarrollen capacidades fundamentales comunes, considerando a la vez los diversos contextos, culturas y estilos de aprendizaje.
- La valoración de los/las docentes: promover su desarrollo, fortaleciendo su motivación, sus capacidades y la colaboración entre ellos, partiendo de su experiencia y conocimientos previos. Reposicionar al docente en la escena pública.
- La centralidad de la práctica: entendiendo que la formación docente inicial como la formación continua deben preparar a los docentes para los desafíos concretos de la enseñanza. Parte de ello supone potenciar e interpelar las prácticas profesionales de la formación inicial, fortalecer la formación didáctica o abrir el aula a otra mirada para ampliar la reflexión pedagógica sobre cómo construir una enseñanza eficaz, ética y con sentido de justicia social.
- La renovación de la enseñanza: es necesario transformar las prácticas docentes para que las mismas sean eficaces en la sociedad del conocimiento, ya que los objetivos de la escuela cada vez son más ambiciosos y la autoridad de las instituciones está en permanente cuestionamiento.



En respuesta a esta serie de acuerdos y considerando las particularidades propias que ha tenido el nivel superior en la jurisdicción, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entiende que es preciso coadyuvar al proceso de transformación que deviene de la obligatoriedad del nivel primario y secundario, al tiempo que construir propuestas formativas para los futuros docentes para dicho nivel que permitan abordar pedagógicamente la compleja relación de los/las niños y adolescentes con el aprendizaje.

El proceso de elaboración del presente diseño curricular jurisdiccional se inscribe, por tanto, en los lineamientos de la política nacional mencionados anteriormente, inspirados en la necesidad de **mejorar la calidad de la formación docente**, como un desafío estratégico para potenciar su impacto en el conjunto del sistema educativo.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio para los procesos de diseño curricular a nivel jurisdiccional, con el propósito de lograr la integración y complementariedad en la formación inicial, una mayor articulación interjurisdiccional y el reconocimiento nacional de los títulos. En este marco, el currículum ocupa un lugar central en las políticas definidas para el sector.

Como proyecto cultural, el currículum es el resultado de un proceso que implica tensiones y negociaciones entre actores e instituciones, con mayor o menor grado de autonomía, dando lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima un proyecto cultural y político. Producir un diseño curricular supone un conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas que configuran las formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado, en este caso, en la formación de docentes.

Este proceso de diseño ha involucrado distintas dimensiones, de naturaleza complementaria pero heterogénea, y una serie de decisiones y procedimientos técnicos relacionados con los pasos a seguir en cada momento, el tipo de texto curricular a producir, los componentes y la estructura del diseño y las estrategias de implementación posibles. La producción del mismo ha sido el resultado de un proceso de construcción colectiva desarrollado en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente diversas. Pensar y tomar decisiones acerca de cómo se formarán los futuros docentes en la jurisdicción es una cuestión central, puesto que de ellas depende no sólo el subsistema formador, sino el conjunto del sistema educativo, del cual la formación docente debiera constituirse en el impulsor de cambios que cualifiquen la tarea docente.



1. Proceso de construcción curricular

Conforme a lo expresado *ut supra*, la elaboración de este Diseño Curricular implicó el desarrollo de las acciones que se describen sintéticamente a continuación.

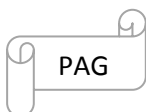
En primer término, la revisión y análisis del documento normativo marco para los procesos de reforma curricular de la Formación Docente: Lineamientos Curriculares Nacionales - Res. CFE 24/07 y anexos, que junto con el análisis del documento *Formación Docente Inicial para la Educación Secundaria* elaborado por el área de Desarrollo curricular del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) sobre aspectos específicos de la formación, las problemáticas y las necesidades del nivel, han permitido un posicionamiento normativo y epistemológico general pero en concordancia con la normativa y documentos curriculares de la jurisdicción.

En segundo término, el proceso de análisis se enfocó en el relevamiento de documentos de trabajo elaborados por docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y de las Universidades Nacionales en el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario en Biología, Física, Matemática, Química, Lengua y Literatura, Geografía, Historia y Lenguas Extranjeras (Ministerio de Educación de la Nación, INFD-SPU), lo que permitió un acercamiento a las diversas realidades contextualizadas en el territorio bonaerense y a los avances académicos producidos en diversas áreas del conocimiento en relación con los profesorados que entraron en circuito de validación nacional de títulos.

Asimismo, se conformó una mesa de trabajo con representantes de los distintos niveles y modalidades involucrados en el seno del Consejo General de Cultura y Educación, al tiempo que se constituyeron equipos de trabajo a nivel central con especialistas de los distintos campos de formación.

El trabajo avanzó en la reflexión de los documentos con aportes generales remitidos por la Dirección Provincial de Educación Secundaria y las direcciones de Educación Física y Educación Especial, el análisis de los diseños curriculares para la Educación Primaria y para la Educación Secundaria de la jurisdicción y el análisis comparado de los planes de estudio objeto de reformulación.

El Diseño Curricular que se propone presupone una innovación curricular respecto de la propuesta vigente en los ISFD y deviene del proceso de renovación curricular (2011-



2016), denominado en el presente documento *Prediseño*. Dicho proceso implicó una profunda revisión de los contenidos y de las UC que aún hoy se hallan presentes en las aulas de los profesorados. En el período mencionado, esta revisión se vio interpelada, además de la necesidad de su encuadre dentro de la Res. 24/07 y la adecuación a tres campos de formación (Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional), por la implementación de la Ley Nacional de Educación, en especial por la obligatoriedad de la escuela secundaria y por la reformulación que la Dirección de Educación Secundaria realizó respecto de sus propios DC.

Durante 2012 se avanzó en el diseño y la sistematización de la consulta destinada a directivos y Jefes de área de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) sobre los ámbitos de práctica abordados en el espacio curricular de la práctica docente de los profesorados de educación secundaria; y en la revisión de los principios epistemológicos, conceptuales y didácticos que orientan en la actualidad el currículum en acción en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Un año más tarde (2013), en el marco de Jornadas Institucionales se llevó adelante una consulta destinada a directivos, docentes, graduados y estudiantes de todos los institutos superiores con carreras objeto de reforma, en relación con los planes de estudios vigentes, sus fortalezas, debilidades y vacíos formativos.

En 2014, se consustanciaron encuentros en talleres para la discusión y el análisis de documentos curriculares con profesores de gestión estatal y privada del Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional.

Por tanto, el trabajo de reformulación curricular de la formación docente inicial se construyó laboriosamente por los diversos actores institucionales (estudiantes, docentes, equipos de conducción) y jurisdiccionales correspondientes. A lo largo de varios años, esas voces y aportes se plasmaron en el Prediseño, pero sin arribar a su concreción mediante su aprobación dentro del circuito de la Co.F.Ev. (Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente)

Durante 2016 este proceso no sólo avanzó en una consulta territorial que actualizaba las voces, sino fundamentalmente en la revisión y renovación de UC, de modos y formatos con que se abordaban el conocimiento y su transposición didáctica. El trabajo se llevó adelante en forma conjunta con especialistas curriculares de la Dirección Provincial de

Educación Primaria, la Dirección Provincial de Educación Secundaria y la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada de la Dirección General de Cultura y Educación, al tiempo que con especialistas académicos para determinadas áreas del conocimiento.

Aparecieron a la sazón nuevas demandas y contribuciones, más afines con los resultados de otros dispositivos jurisdiccionales de evaluación (Dispositivo de Evaluación de Estudiantes del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria; Dispositivo de Evaluación Curricular para los profesorados de Educación Física, Educación Artística y Educación Especial).

Por tanto, esos insumos actualizados, renovados y contextualizados mediante las voces emanadas del territorio fueron objeto de una mirada reflexiva a cargo de comisiones plurales de expertos en los diferentes campos disciplinares, con el fin de sistematizarlos y textualizarlos.

Esta instancia de trabajo se centró en la premisa de actualizar la oferta formadora, sin perder de vista su territorialización y el valor sustantivo, pero no restrictivo, que adquiere la formación docente inicial, que a su vez es punto de partida para la formación docente continua.

2. La formación de profesores en el marco de la política educativa

El presente diseño curricular, como se referenció en apartados previos, se inscribe en los postulados de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Educación Superior N° 24.521 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688. En estos marcos normativos, la educación y el conocimiento se conciben como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

La Ley de Educación Provincial, por su parte, reconoce que la formación docente constituye una de las políticas necesarias para fortalecer la capacidad del sistema educativo en su conjunto y de cada uno de los que asumen responsabilidades en él, al afirmar: "(...) la educación abarca el conjunto de procesos formativos que se desarrollan en todos los ámbitos sociales de la provincia de Buenos Aires desde los cuales se produce, intercambia, transmite y adquiere cultura: en las instituciones de enseñanza y aprendizaje, en los movimientos e instituciones de la sociedad civil, en el trabajo, en las actividades productivas y culturales y en los medios de comunicación". Por tanto, define

la educación como “bien social”, y compromete la tarea de los niveles y modalidades del sistema educativo, y por tanto la labor de los profesores que se desempeñan en él, con la transmisión de la cultura que es patrimonio de todos, con el reconocimiento de que todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores son sujetos plenos del derecho del aprendizaje y de la enseñanza y que todos tienen capacidad para aprender, en consonancia con la Ley de Educación Nacional que postula la jerarquización y la revalorización de la formación docente como factor central y estratégico del mejoramiento de la calidad de la educación.

La reforma de los planes de estudio de los profesorados de la Provincia de Buenos Aires se encuadra en una situación nacional caracterizada, entre otros rasgos, por los procesos de diversificación productiva, con mayor componente de conocimiento científico y tecnológico, por la consolidación de los procesos democráticos y participativos y por políticas consistentes dirigidas a la más amplia redistribución de los bienes sociales. La educación, y quienes son sus responsables directos, los profesores, juegan un rol decisivo en la efectiva distribución de los conocimientos, las capacidades y los valores necesarios para una participación ciudadana plena, amplia y responsable en una sociedad que se propone resolver enormes tareas con relación al desarrollo económico y social, la plena inclusión, el respeto por los derechos humanos, la afirmación de la justicia social, la soberanía y el ejercicio permanente de la voluntad popular en el marco de las instituciones de la Constitución.

Así, la reformulación del diseño curricular colabora con la concreción de los tres objetivos del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Res. CFE N°286/16):

- 1) Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida;
- 2) Mejorar la calidad de la formación docente inicial;
- 3) Mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio.

Asimismo, la resolución citada precedentemente, señala que:

Es imperativo transformar las prácticas docentes para que sean eficaces en la sociedad del conocimiento, en la cual los objetivos de la escuela son cada vez más ambiciosos y donde la autoridad tradicional de las instituciones está en permanente cuestionamiento. Renovar la enseñanza supone, desde ya, incorporar las nuevas tecnologías, pero sobre todo renovar la experiencia escolar a través de prácticas pedagógicas abiertas a la diversidad, la expresión, la exploración; en definitiva, a la pasión por aprender a lo largo de toda la vida. Para ello, el INFD promoverá la formación de los docentes en innovaciones

pedagógicas que demuestren tener impacto en el desarrollo de las capacidades fundamentales de todos los estudiantes.

Concomitantemente, es función establecida para el Nivel Superior por la Ley de Educación provincial -en su artículo 35, en consonancia con la Ley de Educación Nacional art. 73: “... jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor central y estratégico del mejoramiento de la calidad de la educación y desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes Niveles y Modalidades”. En ese sentido, como señala la Ley Nacional de Educación en su artículo 71, la formación docente tendrá la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá, además, la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as estudiantes.

g. Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular

El presente diseño curricular se fundamenta en la necesidad de problematizar a la luz de las nuevas condiciones históricas, sociales y culturales del sistema educativo en su conjunto y del nivel superior en particular, la política y los propósitos de la formación inicial, los modos de construir y las formas de circulación del conocimiento y los saberes, como también las trayectorias de los estudiantes.

En esta línea, se parte del supuesto de que la formación de los docentes implica generar las condiciones para que, quien se forma, realice un camino de crecimiento personal que le permita reconocer y comprometerse en un proceso permanente y continuo que acompaña el desarrollo profesional, y en esto la formación inicial tiene un peso sustantivo: supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva donde se configuran núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas. Dicho proceso debe generar condiciones para el ejercicio de la responsabilidad y supone oportunidades de elección y creación en un clima de compromiso compartido.



Es entonces que las instituciones formadoras y los actores educativos necesitarán estar en diálogo con el nivel para el que forman, atendiendo a los principios que sostienen el diseño curricular de la Educación Primaria y Secundaria:

- La diversificación de formas de organización curricular (talleres, seminarios, materias, ateneos) y de regímenes de cursada es considerada relevante en los tres campos de la formación inicial.
- La formación docente inicial promueve las capacidades específicas vinculadas con la enseñanza de la disciplina y aquellas relacionadas con los fines de la educación primaria y secundaria.
- La formación docente inicial estimula y crea oportunidades para la participación en proyectos de extensión o de producción de información en tanto estrategia de vinculación con la comunidad y con el sistema educativo local o provincial.
- La implementación contempla las condiciones de factibilidad de los cambios en cuanto a la responsabilidad presupuestaria, las condiciones laborales de los docentes, sus puestos de trabajo y la organización institucional.

Del mismo modo el presente diseño curricular se sustenta en una serie de decisiones y de criterios curriculares en relación con la organización y estructura curricular.

- **Organización de las unidades curriculares por campos de formación y la necesidad de apelar a ejes por año:**

Se opta no sólo por agrupar las unidades curriculares por campos de formación sino también por combinar esa agrupación en torno a ejes que permitan dar un sentido específico en cada año. La idea de eje propicia la dirección y la integración al trayecto de formación de los espacios que se cursan en simultáneo.

- **Inclusión de UC que tiendan a una formación de carácter flexible.**

Las tradiciones de formación de docentes han supuesto un recorrido predefinido de los estudiantes, brindándoles escasas oportunidades de elección, de los modos de cursada, de formas de trabajo, de espacios curriculares. Habitualmente, en los planes de estudio para la formación de docentes la mayor parte de los espacios curriculares son obligatorios para los estudiantes. En contraposición, se presentan propuestas curriculares que



asumen la necesidad de flexibilizar el currículum, es decir, dotar de flexibilidad bajo la forma de opcionalidad o elección de ciertos espacios formativos.

- **La profundidad didáctica en la formación específica:**

En la actualidad existe un extenso y rico conocimiento acerca de los modos específicos de enseñar cada disciplina. Es sabido que cada objeto de estudio conlleva problemas específicos a la hora de ser enseñados y aprendidos, dada la naturaleza del conocimiento puesto en juego. Es sumamente importante que los futuros docentes puedan interrogarse sobre dichos problemas, que se ponen en juego a la hora de enseñar la disciplina y pensar los dispositivos que den cuenta de esa particularidad. Por eso es de gran relevancia contar con espacios curriculares para abordar la Didáctica específica.

- **Sobre los espacios curriculares de la Formación en la Práctica Profesional:**

Los espacios de la práctica usualmente presentan una tensión entre los saberes teóricos y los prácticos, entre los supuestos acerca de los cuales se concibe la relación entre teoría y práctica. Frecuentemente en los planes de estudio se introduce poca explicitación acerca de los contenidos a ser abordados en la formación en las prácticas. Se vuelve necesaria entonces una mayor explicitación acerca del trabajo a efectuar para acompañar a los futuros docentes a realizar sus prácticas para, luego, estar más preparados para iniciar sus trayectorias profesionales. La reflexión en y sobre la práctica es clave en esta instancia formativa. En la presente propuesta se busca expresar el alcance de los contenidos específicos a abordar, así como las claves de la tarea del formador en ese espacio y la vinculación con el mundo del trabajo profesional.

- **Problemáticas centrales de la tarea docente en la Escuela Primaria y Secundaria**

Existen algunas temáticas/ enfoques que atraviesan tanto a la Escuela Primaria como a la Escuela Secundaria, que es deseable que sean abordados en la formación docente de estos niveles específicos con mayor intensidad. Los docentes que desempeñan su tarea en el Nivel Primario propiciarán el desarrollo integral de los niños atendiendo a sus necesidades lingüísticas, cognitivas, metacognitivas y socio-culturales, entre otros. Los docentes que se desempeñan en el Nivel Secundario requieren de conocimientos teóricos

y prácticos para diseñar estrategias de abordaje de algunas temáticas centrales para la cotidianidad de la misma tales como: la construcción de la autoridad pedagógica, la función tutorial, la Educación Sexual Integral en adolescentes y jóvenes, Educación para la diversidad. Por ello es fundamental su inclusión desde espacios de formación planificados.

Enfoques de la formación de los profesores

Además de lo anteriormente expresado, la formación de docentes de Educación primaria y Secundaria se sostiene en los siguientes enfoques fundamentales:

- a) Prácticas de Lectura y Escritura en el Nivel Superior;
- b) la reflexión como marco de la formación docente;
- c) las estrategias de enseñanza centradas en los/las estudiantes y en el desarrollo de sus capacidades;
- d) el enfoque de la diversidad;
- e) el uso de las nuevas tecnologías con sentido pedagógico;
- f) trabajo por proyectos.

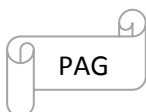
a) Las prácticas de lectura y la escritura en la formación superior: estas prácticas suponen, por un lado, favorecer el contacto del futuro docente con nuevas culturas escritas de los diferentes campos de estudio, el abordaje de los textos, los modos de organización y desarrollo de las distintas disciplinas y la reflexión acerca de cómo leer constructiva y críticamente los textos, explicitando acciones para la lectura bibliográfica. Otro aspecto que involucra la alfabetización académica se vincula a la producción escrita. No sólo se trata de formar en la comprensión del lenguaje de las disciplinas, sino también de formar en la escritura sobre ellas, favoreciendo la producción de argumentaciones, justificaciones, para desarrollar estrategias de comprensión y comunicación que promuevan la autonomía de los/las estudiantes. Esto implica que aprender a leer y a escribir no son prácticas que se realizan únicamente en la escuela primaria y secundaria, sino que continúan en el nivel superior. En consecuencia, dichas prácticas deben ser

enseñadas y acompañadas.

b) La reflexión como marco de la formación docente. La formación tendrá como paradigma la reflexión de las prácticas docentes, a través de dispositivos que favorezcan la reflexión y el análisis de las prácticas construidas siempre a la luz de lo abordado teóricamente en la formación. Dado que enseñar supone una actividad en la que se ponen en juego distintos tipos de saberes e incluso creencias acerca de qué es enseñar, qué implica el aprendizaje, qué posibles relaciones existen entre un proceso y otro, se propiciará a lo largo de la formación instancias sistemáticas destinadas a la reflexión sobre la construcción del rol docente. Esto último supone pensar la formación de los profesores en tanto un recorrido que no se inicia con el ingreso al Profesorado, sino que se desarrolla a lo largo de toda su trayectoria educativa. Las vivencias adquiridas a lo largo de la biografía escolar dejan huellas en los futuros docentes. De allí que se vuelva necesario revisarlas, interpelarlas, otorgarle nuevos sentidos a la luz de la construcción de un nuevo rol: el de ser profesor.

c) Estrategias de enseñanza que hagan foco en un papel central del estudiante y en el desarrollo de capacidades. Estrategias que ponen el centro en el estudiante/futuro profesor, tales como el estudio de casos, la enseñanza basada en problemas, la enseñanza centrada en proyectos, el aprendizaje cooperativo, entre otras, se tornan fundamentales en la formación de los profesores. Estas propuestas que buscan desafiar a los estudiantes privilegian presentar problemáticas estrechamente relacionadas con la práctica real. En consonancia, resulta fundamental que el diseño de la evaluación de los aprendizajes sea coherente y pertinente con las propuestas de enseñanza, los propósitos y contenidos planteados. Se propone una noción de evaluación formativa e integradora. En este sentido, desde el rol docente, se busca brindar información acerca del estado de aprendizaje de cada estudiante, a través de la retroalimentación, buscando ayudar a la mejora del proceso de aprendizaje.

d) El enfoque de la diversidad: el Diseño Curricular para la formación docente en educación primaria y secundaria asume el desafío de promover diferentes modos de intervención educativa para diferentes sujetos, en variadas condiciones y circunstancias, resignificando el acto pedagógico para arribar a fines comunes. La consideración de esos diferentes sujetos implica pensar en un enfoque curricular que reconozca la



interculturalidad, la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias. Para ello será necesario considerar diversas estrategias de enseñanza, tiempos de aprendizaje, modos de agrupamiento, consignas diferenciadas, posibilidades de elegir, modalidades de evaluación.

e) **El uso de las tecnologías con sentido pedagógico:** La inclusión de las nuevas tecnologías en la escuela viene siendo un foco de trabajo y objeto de políticas públicas en las últimas décadas en la región. También es sabido que la mera incorporación de las mismas no mejora necesariamente los aprendizajes de los estudiantes. Se vuelve necesario pensar su inclusión con fines didácticos desde la misma formación. Entendemos que es necesario plantear en los distintos espacios curriculares el enriquecimiento de la propuesta pedagógica con tecnologías. En este sentido, siguiendo a Dussel y Quevedo (2010) resulta fundamental incorporar las tecnologías a partir de las posibilidades que brindan como el acceso a los nuevos saberes y la comprensión de las lógicas presentes en su adquisición y organización, y los modos de interacción entre los sujetos en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este eje será retomado en cada uno de los espacios curriculares, con el objetivo de que las nuevas tecnologías formen parte de los modos de enseñar y aprender cotidianos.

f) El **trabajo por proyectos** se basa en que los estudiantes a lo largo de su formación tengan la posibilidad de trabajar procedimentalmente con proyectos en los cuales se articulen distintas áreas del conocimiento, para que de esta forma luego puedan contar con las herramientas y conocimientos necesarios para desarrollarse en su práctica profesional; atendiendo así, a la necesidad de trabajar en la escuela secundaria con proyectos que apunten a la formación de saberes coordinados, entendiendo su desarrollo en relación con los distintos ámbitos del saber.

Finalmente, como resultado de este trabajo sobre planificación integral del profesorado, y focalizando en la formación al interior de los ISFD, teniendo en cuenta, es preciso insistir en ello, las sugerencias de formatos y contenidos de la formación docente para cada uno de los tres campos de formación, se implementan las siguientes decisiones para esta propuesta curricular: modificación de la(s) modalidad(es) de cursada; modificación de formatos para ciertas UC en diversos años de la carrera; actualización de contenidos;

incorporación de nuevas propuestas formativas insoslayables para las actuales aulas de la escuela primaria y secundaria. A continuación, se detallan acuerdos respecto de cada una de estas categorías.

➤ Modificación de la(s) modalidad(es) de cursada

La actual propuesta curricular se sostiene en un formato más flexible y actualizado de cursada. Se incluyen además de los formatos tradicionales, UC compuestas por Tramos formativos de acreditaciones independientes, UC optativas, posibilidad institucional de implementar formatos virtuales, sistema de créditos de acuerdo al artículo 93 y 94 de la Resolución 24/07, prácticas profesionales en ámbitos laborales, etc.

➤ Actualización curricular

En este considerando se han hecho acuerdos respecto de la necesaria vinculación con los campos del saber y con los aportes que se incorporan desde el ámbito académico. No se soslaya, sin embargo, el propósito de formar docentes con amplios criterios de selección, jerarquización y/o planificación de contenidos curriculares y/o didácticos. Es decir, no ceñirse a un determinado modelo curricular sino propender a una formación más profunda y general.

Al mismo tiempo, el conocimiento disciplinar deviene en conocimiento didáctico, por lo que resulta un aporte sustantivo a la formación docente inicial incorporar en el CFE, didácticas específicas desde segundo a cuarto año inclusive. Estas didácticas específicas se articulan entre sí, en mayores grados de especificidad al tiempo que también lo hacen con la práctica docente del año correspondiente y con UC del CFG. De este modo a lo largo de toda la formación, en forma permanente hay un componente pedagógico-didáctico presente.

➤ Incorporación de nuevas propuestas formativas

En este punto es necesario, asimismo, explicitar que la renovación curricular incorpora en esta oportunidad innovaciones que no solo tienen en cuenta la actualización disciplinar sino también a los destinatarios de la formación y la del nivel de destino, es decir, el/la



adolescente o joven de la escuela secundaria. Por ello se incluyen UC que centran su interés en las TIC y la cultura digital en general.

Referentes conceptuales

- Los estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente

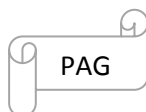
Una propuesta educativa inclusiva implica reconocer y comprender quiénes son los estudiantes que acceden a las carreras de Nivel Superior, considerando su singularidad, recorrido educativo, cultural y social.

Los nuevos sujetos de la formación son considerados atendiendo a las diversas trayectorias formativas por las que han pasado, pero sin dejar de poner el foco en la formación de docentes comprometidos con su tarea, con el aprendizaje y con las políticas educativas que como ciudadanos estamos comprometidos a respetar. Al pensar en ellos se deben tener en cuenta sus trayectorias, pero prestando especial atención a la revalorización de su elección por una carrera de nivel superior.

La propuesta formativa destinada a los estudiantes debe generar condiciones para el ejercicio de la responsabilidad de su propio proceso de formación de manera autónoma y sostenida. Ello supone oportunidades de elección y creación de un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones puedan ser objeto de análisis entre quienes participan en la institución como miembros activos de una tarea propia y colectiva, convirtiendo la experiencia de formación docente, en tanto praxis de reflexión y acción, en un desafío para el fortalecimiento de los vínculos entre los sujetos, los conocimientos y las dinámicas institucionales transformadoras.

- Formadores de formadores

El sentido social y político de la función de los formadores de formadores supone una responsabilidad de alto valor estratégico y pedagógico. En este sentido, demanda a los profesores de los institutos de Nivel Superior formar a los futuros docentes para construir conocimientos específicos acerca de la enseñanza, las disciplinas y sus didácticas, así como también para trabajar en equipo, construir conocimiento colectivo y concebir la enseñanza como acto social. Conocer o tener un saber específico no es suficiente, es necesario pensar en cómo enseñarlo, para qué enseñarlo y tomar decisiones sobre las formas de hacerlo. En ese ejercicio profesional se producen conocimientos y métodos que



requieren ser reflexionados, revisando supuestos y estilos de las prácticas de enseñanza que se realizan en los institutos formadores y en las instituciones co-formadoras.

Por último, se debe señalar que también enseñan a ser docente las demás prácticas que se desarrollan en los institutos: el ejercicio de la autoridad, la responsabilidad en el ejercicio de derechos y obligaciones, la organización de la participación, los modos de vinculación con la comunidad y las estrategias de comunicación, entre otras.

- **La evaluación como herramienta para la toma de decisiones**

La evaluación constituye un eje transversal de las trayectorias formativas. Representa un proceso integral que forma parte tanto de la enseñanza como de los aprendizajes y resulta imprescindible para el análisis y la mejora de la formación.

Como componente político, es una herramienta para la toma de decisiones, al tiempo que un posicionamiento áulico, institucional y jurisdiccional con respecto a qué y cómo se enseña en pos de una sociedad más justa y democrática.

Los ISFD deben asumir la responsabilidad de revisar en forma permanente qué capacidades desarrollan transitando las propuestas curriculares vigentes, qué condiciones institucionales facilitan los diversos modos de aprender, cuáles son las necesidades no resueltas y los principales logros que sería provechoso potenciar y profundizar. De este modo, fortalecer los logros de las propuestas de la formación docente y diseñar estrategias de acompañamiento en aquellos aspectos que requieren mejoras.

- **Trabajo docente**

Hablar de trabajo docente refiere esencialmente a hablar de enseñanza, el trabajo del docente es enseñar con sentido. Se ha presentado en innumerables estudios a la enseñanza como uno de los términos del binomio “enseñanza-aprendizaje”; en realidad, este binomio presenta más bien una advertencia sobre el fin último de las acciones de enseñanza, sobre la *responsabilidad social* de los docentes de utilizar todos los medios disponibles para promover el aprendizaje, y sobre la necesidad de considerar las características de los destinatarios y no sólo los rasgos propios del cuerpo de conocimiento a transmitir.

Así, el trabajo docente radicará fundamentalmente en generar los espacios donde se brinden las *posibilidades* para enseñar y aprender. Convertir el aula (en su sentido más amplio) en un ambiente de múltiples intereses y responsables libertades, para dar lugar al diálogo, a la negociación, a la creación, a la flexibilidad, a la confrontación, no sólo entre



los estudiantes, sino también con el conocimiento, con las rutinas y definiciones institucionales y sobre todo con el propio quehacer docente.

En este Diseño Curricular se reconoce a los docentes como trabajadores de la educación, como intelectuales y como agentes del Estado, y es en la tarea sustantiva de la enseñanza donde estos rasgos identitarios adquieren especificidad.

En este sentido, el trabajo docente se torna una categoría de análisis fundamental, como posicionamiento vinculado a los derechos y responsabilidades que se ponen en juego en él, lo cual está estrechamente relacionado con las condiciones laborales y la profesionalización de la tarea docente en el marco de las relaciones con el Estado y las organizaciones gremiales y sindicales.

h. Finalidades formativas de la carrera

La formación del / de la profesor(a) de Inglés asume el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, los supuestos y, fundamentalmente, las representaciones que los propios estudiantes poseen acerca de los conocimientos específicos. En general, se acercan al profesorado por la atracción de profundizar su conocimiento del campo disciplinar, sumado a una biografía o historia escolar que da cuenta de modelos o formas de ejercer la docencia que, con frecuencia, presentan un “divorcio” con la didáctica de la disciplina.

El diseño curricular se constituye, entonces, en una herramienta que pone en valor y en tensión esas preconcepciones, desconstruyéndolas para edificar las nuevas formas de enseñar lengua extranjera, en función de la escuela primaria y secundaria actual.

Se trata de formar profesores que asuman una posición de productores de conocimiento y que, desde esta posición, intervengan en el debate político sobre los modelos de desarrollo científico-tecnológicos y el lugar que la lengua segunda o extranjera asume para la formación de ciudadanos.

En este marco, el Profesorado de Inglés tiene como finalidad la preparación de docentes que sean capaces de enseñar, producir y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.



Se propone fortalecer la autoridad pedagógica mediante la formación de docentes que puedan fundamentar sus prácticas de enseñanza con argumentos teóricos y metodológicos, en el marco del reconocimiento del derecho a la educación como bien público y social.

En este sentido, se busca generar condiciones para la construcción de una identidad profesional que parta del reconocimiento del profesor como agente público, como intelectual y como trabajador de la educación, tanto en el nivel formador como en la articulación con la Educación Primaria y Secundaria en sus ámbitos y modalidades, mediante estrategias que profundicen la relación de las instituciones formadoras con las instituciones asociadas.

El proceso de formación de los estudiantes debe generar condiciones para el ejercicio de la responsabilidad de los propios procesos de formación.

Se expresan las siguientes finalidades para la formación de docentes de educación primaria y secundaria de la Provincia de Buenos Aires:

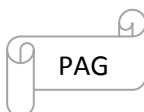
- Brindar marcos conceptuales considerados fundamentales para las prácticas de un docente de Educación Primaria y Secundaria.
- Favorecer la apropiación de bases teóricas y epistemológicas que permitan comprender el trabajo docente en contextos singulares.
- Ofrecer instancias para abordar y diferenciar selectiva y analíticamente las áreas, las temáticas y los problemas del conocimiento de la disciplina, definiendo las diferentes opciones y posibilidades de su abordaje pedagógico.
- Favorecer prácticas de lectura y escritura vinculadas al campo disciplinar de la disciplina, en las que se utilicen críticamente los productos editoriales en soporte gráfico, digital y multimedial relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina.
- Ofrecer aportes pedagógicos y didácticos para la práctica docente en diferentes contextos.
- Brindar instancias para la formación de conocimientos prácticos desde el inicio de la formación.
- Promover la integración en las propuestas de enseñanza del ejercicio de la ciudadanía y el respeto por los acuerdos institucionales de convivencia.
- Crear espacios donde se afiance el intercambio y el trabajo colaborativo entre docentes.

- Favorecer la capacidad para diseñar, implementar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje, acorde a las distintas áreas de conocimiento, a la diversidad de los estudiantes y a las necesidades de los contextos sociales específicos.
- Posibilitar la reflexión de las prácticas docentes como prácticas sociales transformadoras.
- Generar espacios de análisis y reflexión sistemática sobre el trabajo docente en la Escuela Primaria y Secundaria y sus múltiples dimensiones.
- Propiciar y fortalecer la autonomía y el compromiso profesional.
- Favorecer la comprensión del sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.
- Favorecer espacios para pensar acerca de los posibles vínculos intergeneracionales, el acompañamiento académico y afectivo de niños/as y jóvenes, así como la construcción de la autoridad docente.
- Generar instancias de integración de los saberes abordados en las distintas unidades curriculares, de manera que los futuros docentes puedan hacer uso de ellos en distintos contextos y propósitos.
- Propiciar un trayecto de formación que promueva el pensamiento crítico y la apertura a las innovaciones.
- Abordar de manera transversal el uso de las nuevas tecnologías tanto para comprender los consumos culturales de los estudiantes, como para su incorporación con propósitos de enseñanza.
- Favorecer la participación de los estudiantes en proyectos comunitarios vinculados a problemáticas abordadas por el campo disciplinar.

i. Perfil del egresado

Se define a continuación un conjunto de capacidades básicas que se espera que un docente de Educación Primaria y Secundaria pueda poner en práctica en los distintos ámbitos de desarrollo de su tarea.

Entendiendo por las capacidades a un conjunto de recursos cognitivos: conocimientos teóricos, habilidades, herramientas, experiencias, actitudes, que se integran y están



disponibles para ser utilizados por el docente en forma flexible y de manera adecuada en el momento que lo requiera.

- Diseñar, gestionar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Primaria y Secundaria.
 - Diseñar unidades didácticas, proyectos y planificaciones anuales que contemplen la relevancia de los contenidos y actividades para diferentes grupos considerando el contexto sociocultural, y en función de distintas unidades de tiempo.
 - Utilizar estrategias que contribuyan tanto a favorecer las dinámicas grupales de la clase, como el enfoque de la diversidad.
 - Establecer pautas y reglas para el desarrollo de las tareas de enseñanza en la clase (pautas, reglas, hábitos, actitudes).
 - Considerar actividades de evaluación en relación con las actividades de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
 - Valorar y promover la participación, el compromiso y el trabajo compartido con otros.
 - Promover el trabajo colaborativo entre pares, la participación y el intercambio tendiente a promover nuevos aprendizajes.
 - Valorar y propiciar la pertenencia, el compromiso y la participación en la institución: la gestión de proyectos interdisciplinarios y comunitarios, la implicancia con las familias, en vinculación con la vida escolar.
 - Participar en el intercambio y comunicación con la comunidad educativa para retroalimentar su propia tarea.
 - Desarrollar una actitud de autoevaluación sobre la propia práctica como modo de desarrollo profesional.
 - Valorar la actualización permanente como forma de desarrollo profesional.
 - Sistematización de la propia práctica y la de otros para construir conocimientos y mejorarla.
 - Sostener una actitud crítica y flexible que le permita una autoevaluación permanente de su tarea.

Consideraciones generales



Se consigna en este apartado una serie de elementos y/o componentes que se tienen en cuenta para la implementación de la presente reformulación curricular y en relación con el proceso de desarrollo curricular.

Nivel central

- Se definirán diferentes dispositivos de trabajo y de acompañamiento a los docentes implicados en la implementación curricular.
- Se prevé la formulación de normas que generen las condiciones organizacionales y presupuestarias necesarias en relación con espacios, tiempos y puestos de trabajo para la implementación de la presente prescripción curricular.
- Se determina que las cargas horarias establecidas en las estructuras curriculares deben garantizar el trayecto de formación del estudiante y que la organización de las mismas resultará de los modos de organización institucional, todo ello en el marco de la normativa vigente y la ley de contrato laboral para la educación privada.
- Se establece que, para la implementación del presente Diseño Curricular, en el marco del Artículo 14 de la Ley de Educación Provincial 13.688/07 y por acuerdo paritario de 2009, en todos los casos, a excepción de los EDI, se garantiza la reasignación de los puestos de trabajo docente.
- Se determina que el régimen de correlatividades corresponde a las redefiniciones en términos de la Resolución provincial 4043/09.
- Las presentes consideraciones serán de aplicación en el ámbito de la gestión estatal y privada, según lo establecido en la Ley de Educación Provincial N° 13.688, en el Reglamento General de las Instituciones Educativas N° 2299/11 y el Decreto N° 552/12 que reglamenta el capítulo 8 de la Ley de Educación Provincial.

Nivel institucional

- Los Espacios de Definición Institucional se elegirán entre opciones establecidas jurisdiccionalmente y pueden adquirir el formato de seminario o taller, presencial o virtual según la propuesta pedagógica. Su evaluación interna y externa, así como las necesidades institucionales y locales, le imprime un carácter temporal no menor a dos años y no mayor a cuatro.



- Las unidades curriculares, si bien deben atender a las prescripciones establecidas en este diseño, pueden incorporar aspectos adicionales vinculados a su cursada, tales como instancias semipresenciales o acuerdos institucionales que posibiliten la elección por parte del docente en formación de participar de circuitos que enriquezcan su trayectoria en el nivel y que puedan ser acreditados en el marco de la reglamentación vigente o la que se establezca al efecto (Arts. 93 y 94 de la Res. 24/07); quedando registro de dichos aspectos adicionales debidamente fundamentados y acordados institucionalmente en el Proyecto Institucional.
- En relación con los componentes que integran cada unidad curricular, se aclara que los descriptores propuestos para los ejes de contenidos de ningún modo abarcan la totalidad de los contenidos a incluir en cada proyecto de cátedra, así como tampoco se establece su organización y secuenciación. Se entiende que estas decisiones forman parte de las decisiones que tomen los equipos docentes en el marco de los Proyectos Institucionales de cada Instituto Formador.

j. Organización curricular

j.1. Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones

En relación con los campos de formación, teniendo en cuenta los lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07) que establece que los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento con el propósito de lograr una formación integrada y comprensiva, tanto en lo atinente al referente disciplinar como a las modalidades didáctico-metodológicas elegidas: **Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional.**

El propósito del **Campo de la Formación General** es ofrecer un marco conceptual y categorial común a la formación docente, que permita analizar y comprender el contexto del trabajo docente desde diversas perspectivas: histórica, política, social, filosófica, pedagógica, didáctica, psicológica, etc. Los conocimientos que lo integran provienen de



distintas disciplinas (filosofía, historia, pedagogía, sociología, didáctica, política educativa, tecnología, psicología educacional). Cada una de ellas aporta marcos conceptuales, perspectivas, modos de pensamiento, modalidades de abordaje. El diseño curricular pretende dar cuenta de diversos grados de interacción y aportes entre disciplinas que confluyen en la formación de docentes para la Educación Primaria y Secundaria que puedan pensar la tarea de enseñar como una actividad situada y contextualizada tanto ética, política como pedagógicamente.

El Campo de la Formación General permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto, que favorece no sólo la comprensión de los macro contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también de las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica del Nivel. Es decir, se espera que dicha perspectiva integral posibilite a los docentes comenzar a construir una mirada profunda sobre las características específicas de la Escuela Primaria y Secundaria y el oficio de enseñar en ella.

El Campo de la Formación General se propone, además, brindar aportes que permitan al docente pensar y reflexionar sobre sus prácticas. La importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas que intervienen. Para lograr esta comprensión son necesarios marcos conceptuales e interpretativos y conocimientos sistemáticos.

Se destaca que este campo presenta dichos marcos interpretativos para la comprensión de los fundamentos de la profesión y recupera, a su vez, saberes con anclaje en las demandas sociales actuales. Diversos espacios curriculares pretenden incidir en las disposiciones subjetivas de los estudiantes desarrollando la sensibilidad a diversas expresiones y experiencias culturales y fortaleciendo la capacidad comunicativa. Ejemplo de ello es la concepción de la diversidad entendida como un elemento constitutivo de un aula y no como una excepción a la que hay que atender.

Las unidades curriculares de este campo se desarrollan a lo largo del trayecto formativo (cuatro años de la formación académica) ofreciendo los marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica la profesión.

El **Campo de la Formación Específica** aporta a los futuros docentes una visión interpretativa y conceptual del fenómeno educativo. Al mismo tiempo, los espacios curriculares que lo integran brindan herramientas para orientar las decisiones didácticas



del proceso educativo. Decisiones en relación con el diseño y la puesta en marcha del plan de enseñanza, la selección de los contenidos, el aprovechamiento de las actividades y de los desempeños de los estudiantes, los criterios y tipos de evaluación, el uso del tiempo y de los espacios.

El Campo de la Formación Específica tiene como propósito principal brindar aportes para conocer y comprender la especificidad de la enseñanza en la Educación Primaria y Secundaria y de los campos disciplinares para los cuales se destina la propuesta curricular. Está organizado por un conjunto de unidades curriculares que brindarán oportunidades para el tratamiento sistemático de las teorías, metodologías y procedimientos vinculados al proceso de enseñar.

Las unidades curriculares se plantean como un trayecto continuado a lo largo de toda la formación e incluyen instancias de diálogo, intercambio y articulación con el Campo de la Formación General y de la Práctica Profesional.

Así, el saber disciplinar entra en profundo diálogo con los modos de enseñanza y con los sujetos de la formación primaria y secundaria, niveles a los que está destinado el profesorado. Es decir, los contenidos propuestos se refieren tanto a la dimensión ontológica como a la dimensión didáctica, interpelados por la especificidad de los contextos donde la enseñanza se lleva a cabo.

En el **Campo de la Formación en la Práctica Profesional**, a través de los distintos trayectos que lo integran, se plantea como propósito garantizar, a través de dispositivos e instancias específicamente diseñadas, que los futuros docentes integren y adquieran las capacidades necesarias para el desempeño en las instituciones educativas. A lo largo de este campo se reactualizan y se integran conocimientos y habilidades alcanzadas en los otros dos campos (CFG y CFE), al tiempo que, se adquieren herramientas específicas vinculadas a las prácticas docentes en contextos reales que interpelan y retroalimentan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, este campo ofrece a los estudiantes, oportunidades para desnaturalizar la mirada sobre la escuela, y brinda herramientas para analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares y sus posicionamientos éticos y políticos. Este es un camino que permite evitar la reproducción acrítica de modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito escolar. El análisis de las prácticas y la reflexión sobre ellas se realizarán a partir del uso y aprovechamiento de categorías teóricas que contribuyen a hacer más inteligible la realidad educativa.

Se incluyen distintas instancias y momentos, cada uno de ellos con un objeto de estudio y propósitos de enseñanza que darán sentido a la existencia del mismo en una unidad de sentido mayor: el campo de la práctica. Los trayectos formativos del CFPP de tercero y cuarto año del profesorado están reservados para las residencias docente en contextos escolares diferentes, con especial atención al ejercicio profesional docente.

Es necesario reconocer los atravesamientos institucionales y contextuales más amplios que marcan la tarea de enseñar, reconocimiento que debe ser objeto de análisis en diferentes instancias del proceso de formación. Estas consideraciones conducen a discriminar y clarificar las intrincadas relaciones entre prácticas de la enseñanza y prácticas docentes, a partir de caracterizarlas como prácticas sociales y educativas históricamente determinadas. Asimismo, interpelar la construcción pedagógico-didáctica que se hace del sujeto de la educación secundaria, con la debida implicación de su subjetividad e identidad, que se incluyen en una historia y una trayectoria singular que requiere procesos de objetivación y posiciones reflexivas mediadas por la formación docente.

En la organización curricular y su secuencia a lo largo de los cuatro años de formación académica se plantean diferentes ejes que organizan, le dan una dirección y un sentido común a los espacios que se cursan en simultáneo. Cada año estará organizado en torno a un eje que articula los tres campos de formación y va dando sucesivamente especificidad a la formación:

- **Primer Año: *Sujetos y contextos de realización de las prácticas educativas***
- **Segundo Año: *La construcción de la tarea docente en la escuela primaria y secundaria***
- **Tercer Año: *La construcción de la tarea docente en la Enseñanza del Nivel Primario: configuración de las decisiones didácticas.***
- **Cuarto Año: *La construcción de la tarea docente en la Enseñanza del Nivel Secundario: configuración de las decisiones didácticas.***

Unidad curricular de Definición Institucional

El espacio de definición institucional permite delinear recorridos formativos atendiendo a las necesidades y demandas de cada institución. La elección de este espacio de definición institucional deberá ser discutida y acordada por los diversos actores



institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares obligatorias y el porcentaje prescrito para cada uno de los campos de la formación.

Este espacio formativo tiene por propósito rescatar las potencialidades, necesidades y posibilidades de las instituciones formadoras, los proyectos articulados con otras instituciones del ámbito local y las propuestas complementarias para el desarrollo profesional de los estudiantes. Su función es complementar y potenciar la formación académica y pedagógica inicial.

Los Espacios de Definición Institucional se elegirán entre opciones establecidas jurisdiccionalmente y pueden adquirir el formato de seminario, taller o ateneo según la dinámica institucional y la propuesta pedagógica. Su evaluación interna y externa, así como las necesidades institucionales y locales, les imprime un carácter temporal no menor a dos años y no mayor a cuatro.

j.2. Carga horaria por campo

PRIMER AÑO – Eje: *Sujetos y contextos de realización de las prácticas educativas*

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL DE PRIMER AÑO	FORMATO CURRICULAR	RÉGIMEN DE CURSADA	CARGA HORARIA ANUAL	
			HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA

UNIDAD CURRICULAR: PEDAGOGÍA		Unidad Curricular: 64 horas reloj - 96 horas cátedra			
UNIDAD CURRICULAR: PEDAGOGÍA	Tramo: Surgimiento del Pensamiento Pedagógico	Materia	Presencial	32	48
	Tramo Discursos Pedagógicos Modernos	Materia	Presencial	32	48
UNIDAD CURRICULAR: PROBLEMÁTICAS SOCIO INSTITUCIONALES		Total de la Unidad Curricular: 64 horas reloj - 96 horas cátedra			
UNIDAD CURRICULAR: PROBLEMÁTICA SOCIO- INSTITUCIONALES	Tramo: Instituciones Educativas	Materia	Presencial	32	48
	Tramo: Problemáticas de la Sociología de la Educación	Materia	Presencial	32	48
UNIDAD CURRICULAR: DIDÁCTICA GENERAL		Total de la Unidad Curricular: 64 horas reloj - 96 horas cátedra			
UNIDAD CURRICULAR: DIDÁCTICA GENERAL	Tramo Didáctica I: La Didáctica y el Curriculum	Materia	Presencial	32	48
	Tramo: Didáctica II: Las propuestas de enseñanza en el marco curricular	Materia	Presencial	32	48
TOTAL		3 Unidades Curriculares		192	288
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DE PRIMER AÑO		FORMATO CURRICULAR	RÉGIMEN DE CURSADA	CARGA HORARIA ANUAL	
				HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA
UNIDAD CURRICULAR: PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL I		Materia	Presencial/ semipresencial	128	192

UNIDAD CURRICULAR: PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA I		Materia	Presencial	128	192
UNIDAD CURRICULAR: PRÁCTICAS DISCURSIVAS DEL ÁMBITO ACADÉMICO EN ESPAÑOL		Materia	Presencial	64	96
UNIDAD CURRICULAR: INTRODUCCIÓN AL INGLÉS CON FINES ACADÉMICOS		Taller	Presencial	64	96
UNIDAD CURRICULAR: ESTUDIOS INTERCULTURALES EN LENGUA INGLESA I		Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	64	96
UNIDAD CURRICULAR: ESTUDIOS INTERCULTURALES EN LENGUA INGLESA I	Tramo: Lengua, historia e identidad	Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	32	48
	Tramo: Manifestaciones interculturales	Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	32	48
TOTAL		5 Unidades Curriculares		448	672

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE PRIMER AÑO	FORMATO CURRICULAR	RÉGIMEN DE CURSADA	CARGA HORARIA	
			HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA
UNIDAD CURRICULAR CFPP 1: COMPONENTES DEL TRABAJO DOCENTE	Taller	Presencial	96	144
TOTAL	1 Unidad Curricular		96	144

SEGUNDO AÑO - Eje: La construcción de la tarea docente en la escuela primaria y secundaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL DE SEGUNDO AÑO		FORMATO CURRICULAR	RÉGIMEN DE CURSADA	CARGA HORARIA	
				HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA
UNIDAD CURRICULAR: HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA		Total de la Unidad Curricular: 64 horas reloj - 96 horas cátedra			
UNIDAD CURRICULAR: HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA	Tramo: Origen y conformación del Sistema Educativo Argentino	Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	32	48
	Tramo: La Educación a partir de la recuperación democrática	Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	32	48
UNIDAD CURRICULAR: ENSEÑAR CON TECNOLOGÍAS		Total de la Unidad Curricular: 64 horas reloj - 96 horas cátedra			
UNIDAD CURRICULAR: ENSEÑAR CON TECNOLOGÍAS	Tramo: Cultura Digital y Educación	Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	32	48
	Tramo: Diseñar la enseñanza con tecnologías	Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	32	48
UNIDAD CURRICULAR: PERSPECTIVAS ACERCA DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN		Total de la Unidad Curricular: 64 horas reloj - 96 horas cátedra			
UNIDAD CURRICULAR: PERSPECTIVAS ACERCA DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN	Tramo: Psicología Educativa	Materia	Presencial	32	48
	Tramo: Sujetos de la Educación Primaria y Secundaria	Materia	Presencial	32	48

TOTAL		3 Unidades Curriculares	192	288
--------------	--	--------------------------------	------------	------------

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DE SEGUNDO AÑO		FORMATO CURRICULAR	RÉGIMEN DE CURSADA	CARGA HORARIA	
				HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA
UNIDAD CURRICULAR PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL II		Materia	Presencial/ semipresencial	128	192
UNIDAD CURRICULAR: PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA II		Materia	Presencial	128	192
UNIDAD CURRICULAR: FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS I		Materia	Presencial	64	96
UNIDAD CURRICULAR: LITERATURA EN LENGUA INGLESA Y NIÑEZ		Taller	Presencial / semipresencial / virtual	64	96
UNIDAD CURRICULAR: LITERATURA EN LENGUA INGLESA Y NIÑEZ	Tramo: El niño como sujeto lector	Taller	Presencial / semipresencial / virtual	32	48
	Tramo: La literatura en lengua inglesa y su utilización didáctica	Taller	Presencial / semipresencial / virtual	32	48
UNIDAD CURRICULAR: ESTUDIOS INTERCULTURALES EN LENGUA INGLESA II		Materia	Presencial / semipresencial / virtual	64	96
UNIDAD CURRICULAR: ESTUDIOS INTERCULTURALES EN	Tramo: Lengua, historia e identidad	Materia	Presencial / semipresencial / virtual	32	48

LENGUA INGLESA II	Tramo: Manifestaciones interculturales	Materia	Presencial / semipresencial / virtual	32	48
TOTAL		5 Unidades Curriculares		448	672

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE SEGUNDO AÑO	FORMATO CURRICULAR	RÉGIMEN DE CURSADA	CARGA HORARIA	
			HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA
UNIDAD CURRICULAR CFPP 2: LA CONSTRUCCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA Y SECUNDARIA	Taller	Presencial	128	192
TOTAL	1 Unidad Curricular		128	192

TERCER AÑO - Eje: La construcción de la tarea docente en la Enseñanza del Nivel Primario: configuración de las decisiones didácticas.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL DE TERCER AÑO		FORMATO CURRICULAR	RÉGIMEN DE CURSADA	CARGA HORARIA	
				HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA
UNIDAD CURRICULAR: EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD		Total de la Unidad Curricular: 64 horas reloj - 96 horas cátedra			
UNIDAD CURRICULAR: EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD	Tramo: La Diversidad en y para la Educación	Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	32	48
	Tramo: El diseño de la enseñanza para aulas heterogéneas	Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	32	48
UNIDAD CURRICULAR: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		Total Anual de la Unidad Curricular: 64 horas reloj - 96 horas cátedra			
UNIDAD CURRICULAR: LA EVALUACIÓN DE LOS	Tramo: Los problemas de la Evaluación de los aprendizajes	Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	32	48

APRENDIZAJES					
	Tramo: Propuestas de Evaluación de los aprendizajes	Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	32	48
UNIDAD CURRICULAR: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN		Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	64	96
OFERTA DE UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS PARA EL ESTUDIANTE		(El estudiante optará por cursar una de las dos propuestas)			
OFERTA DE UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS PARA EL ESTUDIANTE	OPCIÓN 1 UC SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA	Taller	Presencial/ semipresencial/ virtual	64	96
	OPCIÓN 2 UC ORATORIA Y RETÓRICA DOCENTE	Taller	Presencial/ semipresencial/ virtual	64	96
TOTAL		4 Unidades Curriculares		256	384

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DE TERCER AÑO	FORMATO CURRICULAR	RÉGIMEN DE CURSADA	CARGA HORARIA	
			HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA
UNIDAD CURRICULAR PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL III	Materia	Presencial	128	192
UNIDAD CURRICULAR PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA III	Materia	Presencial	128	192

UNIDAD CURRICULAR FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS II		Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	64	96
UNIDAD CURRICULAR LITERATURA EN LENGUA INGLESA Y JUVENTUD		Taller	Presencial	64	96
UNIDAD CURRICULAR : LITERATURA EN LENGUA INGLESA Y JUVENTUD	Tramo: El joven como sujeto lector	Taller	Presencial / semipresencial / virtual	32	48
	Tramo: La literatura en lengua inglesa y su utilización didáctica	Taller	Presencial / semipresencial / virtual	32	48
UNIDAD CURRICULAR ESTUDIOS INTERCULTURALES EN LENGUA INGLESA III		Materia	Presencial semipresencial/ virtual	64	96
UNIDAD CURRICULAR ESTUDIOS INTERCULTURALES EN LENGUA INGLESA III	Tramo: Lengua, historia e identidad	Materia	Presencial semipresencial/ virtual	32	48
	Tramo: Manifestaciones interculturales	Materia	Presencial semipresencial/ virtual	32	48
TOTAL		5 Unidades Curriculares		448	672

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE TERCER AÑO	FORMATO CURRICULAR	RÉGIMEN DE CURSADA	CARGA HORARIA	
			HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA
UNIDAD CURRICULAR CFPP 3: LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL PRIMARIO	Taller	Presencial	160	240

TOTAL	1 Unidad Curricular	160	240
--------------	----------------------------	------------	------------

CUARTO AÑO – Eje: *La construcción de la tarea docente en la Enseñanza en el Nivel Secundario: configuración de las decisiones didácticas.*

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL DE CUARTO AÑO	FORMATO CURRICULAR	RÉGIMEN DE CURSADA	CARGA HORARIA		
			HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA	
UNIDAD CURRICULAR: ANÁLISIS E INTERVENCIÓN EN SITUACIONES DE CONVIVENCIA ESCOLAR	Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	64	96	
UNIDAD CURRICULAR: TUTORÍAS Y ORIENTACIÓN ESCOLAR	Taller	Presencial/ semipresencial/ virtual	64	96	
ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	La institución define entre UNA de las opciones de Unidades Curriculares que ofrece el Diseño				
ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	Opción 1: Perspectivas innovadoras de la Práctica de la Enseñanza	Materia/taller	Presencial/ semipresencial/ virtual	64	96
	Opción 2: Prácticas de la Enseñanza en la Diversidad contextual	Materia/taller	Presencial/ semipresencial/ virtual	64	96
	Opción 3: Prácticas	Materia/taller	Presencial/ semipresencial/	64	96

	Inclusivas		virtual		
	Opción 4: Modalidades Alternativas del Nivel Secundario	Materia/taller	Presencial/ semipresencial/ virtual	64	96
	Opción 5: Enfoque intercultural de la Enseñanza del Inglès	Materia/taller	Presencial/ semipresencial/ virtual	64	96

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DE CUARTO AÑO	FORMATO CURRICULAR	RÉGIMEN DE CURSADA	CARGA HORARIA	
			HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA
UNIDAD CURRICULAR: PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL IV	Materia	Presencial semipresencial/ virtual	160	240
UNIDAD CURRICULAR: PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA IV	Materia	Presencial	160	240
UNIDAD CURRICULAR: FUNDAMENTOS DE LA	Materia	Presencial/ semipresencial/ virtual	96	144

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS III				
UNIDAD CURRICULAR ESTUDIOS INTERCULTURALES EN LENGUA INGLESA IV	Seminario	Presencial/ semipresencial/ virtual	64	96
TOTAL	4 Unidades Curriculares		480	720

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE CUARTO AÑO	FORMATO CURRICULAR	RÉGIMEN DE CURSADA	CARGA HORARIA	
			HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA
UNIDAD CURRICULAR CFPP 4: LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SECUNDARIO	Taller	Presencial	160	240
TOTAL	1 Unidad Curricular		160	240

**CARGA HORARIA DE LA CARRERA
EXPRESADA EN HORAS RELOJ Y EN HORAS CÁTEDRA**

CARGA HORARIA POR AÑO ACADÉMICO			CARGA HORARIA POR CAMPO FORMATIVO					
AÑO	TOTALES		FORMACIÓN GENERAL		FORMACIÓN ESPECÍFICA		FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONALIZANTE	
	HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA	HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA	HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA	HORAS RELOJ	HORAS CÁTEDRA
1°	768	1152	192	336	448	672	96	144

2°	736	1104	192	288	448	672	128	144
3°	864	1296	256	384	448	672	160	240
4°	736	1104	128	192	480	720	160	240
TOTAL	3136	4704	768	1200	1824	2736	544	768
PORCEN -TAJE	100 %		24,49%		58,16 %		17,35 %	

j.3. Definición de los formatos curriculares que integran la propuesta de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales

Se entiende por Unidad Curricular a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del diseño, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación, y deben ser acreditadas por los estudiantes.

Los diseños curriculares prevén formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, en función de pensar la enseñanza como un determinado modo de transmisión del conocimiento, así como un determinado modo de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación y en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento.

Los formatos que se aquí se proponen corresponden a lo prescripto por la Res. 24/07, según se detalla:

Materias

Espacios curriculares definidos por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Se caracterizan por brindar conocimientos, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, la interpretación de tablas y gráficos, la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos

bibliográficos, el desarrollo de la comunicación oral y escrita y, en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional.

Una innovación que propone este Diseño curricular, con el objetivo de flexibilizar las cursadas de los estudiantes y favorecer sus trayectorias formativas, es la del cursado en dos tramos, con acreditaciones parciales correspondientes a cada uno de los cuatrimestres cursados, en el marco de una materia anual que articule ambos trayectos.

Asimismo, las Materias pueden implementar sistemas de cursado virtual o semipresencial; y, al interior de la propuesta curricular, avanzar en la elaboración de proyectos tanto disciplinarios como interdisciplinarios.

Seminarios

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional, en las cuales los integrantes son participantes activos en la profundización de los temas a partir de la presentación de textos y autores, asumiendo, por ejemplo, el rol de comentaristas. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación. Los seminarios se adaptan bien a la organización por Tramos y a la organización por temas o problemas.

Talleres

Unidades curriculares orientadas a la formación de saberes prácticos, la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Posibilitan el desarrollo de capacidades que involucran desempeños prácticos alrededor de un hacer creativo y reflexivo en el que se integran los marcos conceptuales.

El taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. En el taller se dispone de espacio y tiempo para la elaboración de proyectos concretos, lo cual supone la puesta en práctica de capacidades para distinguir posibles cursos de acción, seleccionar los pertinentes, caracterizar metodologías, recursos y formas de evaluación de las propuestas. Un rasgo distintivo del taller es el trabajo en equipo que promueve el



intercambio y la búsqueda de soluciones innovadoras para la mejora en forma colaborativa y, en consecuencia, adopta una forma distintiva de evaluación.

UC optativas

Las tradiciones de formación de docentes han supuesto un recorrido predefinido de los estudiantes, brindándoles escasas oportunidades de elección, de los modos de cursada, de formas de trabajo, de espacios curriculares. Habitualmente, los planes de estudio para la formación de docentes proponen la totalidad de los espacios curriculares como obligatorios para los estudiantes.

A fin de superar esta situación, en respuesta a la demanda de propuestas curriculares que flexibilicen el currículum, para dotar de autonomía al estudiante de nivel Superior, este diseño avanza en proponer UC optativas, es decir, espacios formativos que adoptan la forma de opcionalidad o elección para el estudiante de la formación docente. De este modo se tiende a contemplar:

+ Un modo de formarse (de aprender y de estudiar) **que incluya un abanico de propuestas formativas**, no sólo por la diversidad de formatos curriculares que se plantean, sino por la elección de la modalidad de cursada en alguno de esos espacios.

+ La posibilidad de elegir ciertos espacios curriculares en función de los intereses personales abona a la idea de generar mayor autonomía en los estudiantes y diferenciar sus trayectorias formativas.

Prácticas docentes

Se trata de espacios de formación en los que se pone en práctica el ejercicio docente mediante distintos procesos continuos y graduales, hasta llegar a la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

En las prácticas docentes se ponen en común aspectos vinculados con el diagnóstico contextual, institucional y áulico, sumado a las formas de diseñar, programar, implementar y evaluar propuestas de enseñanza; todo lo cual supone intercambio, sistematización y análisis individual y grupal.

Uno de los mayores logros de las prácticas de enseñanza consiste en la adquisición de conocimientos, procedimientos, capacidades y habilidades para trabajar en escenarios



múltiples y complejos. Para esto requieren ser dimensionadas en términos de problematización y análisis de la intervención teórico-práctica.

Este espacio combinará la utilización de talleres, ateneos, espacios de reflexión y otros formatos vinculados con el trabajo conjunto con las instituciones educativas del nivel y modalidades para las que forma.

Trabajos de campo

Espacios de articulación teórico-práctica en los que se busca la integración de conocimientos mediante la realización de trabajos de indagación e intervención en terreno; asimismo posibilitan el reconocimiento de temas y problemas para reconceptualizar en las materias o áreas de conocimiento.

Con la orientación de un profesor tutor, en los trabajos de campo, se potencia la tarea en equipo y se desarrollan las capacidades para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, analizar y elaborar informes, entre otros.

Campo de la Formación General

El propósito del **Campo de la Formación General** es ofrecer un marco conceptual común a la formación docente que permita a los futuros docentes analizar y comprender el conjunto de variables del contexto de su actividad. Ese análisis se logra sobre una base referencial en la que se incluyen diversas perspectivas: histórica, política, social, filosófica, pedagógica, didáctica, psicológica, etc. Cada uno de los conocimientos aportados por estos marcos teóricos y prácticos constituye el entramado de conceptos que sostienen la deconstrucción y la reconstrucción de sentidos con los que el docente debe desarrollar su tarea de enseñar entendiendo que dicha tarea tiene un sustento y correlato ético, político y fundamentalmente pedagógico.

El Campo de la Formación General se compone de varios ejes que articulan el sentido del mismo, independientemente de la disciplina hacia la que se orienta cada Profesorado.

El carácter constitutivamente social del trabajo docente no puede desestimar la importancia de delimitar finalidades educativas que atiendan a la diversidad de los grupos de estudiantes, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas,



el debilitamiento de los lazos sociales y la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, entre otros factores. En este contexto, es necesario interrogarse en la formación de docentes acerca de los conocimientos y capacidades relevantes desde el punto de vista profesional. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resultan imprescindibles atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el Campo de la Formación General (CFG).

La Pedagogía, la Didáctica General y la Filosofía aportan herramientas conceptuales acerca de los debates que dieron lugar a las tradiciones educativas y a las sucesivas innovaciones y transformaciones que tendieron a problematizar el sentido de la Educación, la enseñanza en sus múltiples formas y el destinatario de la misma.

El conocimiento de procesos históricos de la educación orienta la comprensión de nuestro sistema educativo como un producto dialéctico entre los hechos del pasado y los del presente, con continuidades y rupturas que explican aspectos predominantes de los sucesos propios de las instituciones educativas. Ese marco conceptual requiere además de la vinculación con una mirada socio institucional de las dimensiones más importantes del hecho educativo: la institución educativa como lugar de concreción de los ideales educativos, y la Sociología de la Educación como aporte a la comprensión de las posibilidades de cambio social y educativo en cada contexto sociopolítico.

La inclusión de las Didácticas no sólo como construcciones teóricas sino como propuestas de acción e intervención en los escenarios institucionales y áulicos se contempla con varios ejes de análisis tales como decisiones institucionales de organización de la enseñanza, propuestas de enseñanza en las aulas y la evaluación de los aprendizajes a partir de dichas propuestas. Este abordaje se propone llevar a la comprensión de la importancia de asumir una actitud inclusiva frente a la diversidad que conlleva no sólo el diseño de situaciones de enseñanza en aulas heterogéneas, sino también propuestas de evaluación acordes a distintos procesos y resultados, y desarrollar capacidades que requieran de una profundización del respeto por cada uno de los sujetos involucrados en la dinámica educativa. Asimismo, se pretende una formación que prepare para nuevos modelos institucionales, cuyos cambios obedezcan a mejores alternativas en el avance de las trayectorias educativas.

Para ello se plantea la necesidad de construir el perfil de los sujetos destinatarios de la educación a través de la comprensión no sólo del desarrollo psicosocial y los procesos de

aprendizaje y de construcción de conocimientos en el marco del trabajo escolar, sino también la visión de los mismos desde los contextos culturales que integran.

Si bien este Campo de Formación General transversaliza a lo largo de las distintas unidades curriculares la posibilidad de inclusión de herramientas tecnológicas para el avance y contextualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, también enfatiza desde el análisis de cambios sociales y culturales que presupone, con unidades que le dan entidad y sentido al desafío de este tipo de enseñanza.

Se propone en suma, formar en el desarrollo de capacidades que le permitan al futuro profesor de nivel secundario, llevar adelante en el ejercicio profesional acciones que armonicen la especificidad para la que se prepara, con una sólida formación general que se cimienta en los principios emanados de la legislación nacional y provincial y en los fundamentos teóricos propios de la formación docente.

PRIMER AÑO

Pedagogía

Formato: Materia con dos Tramos formativos

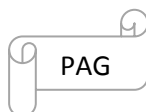
Régimen de cursada: Con dos acreditaciones independientes

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Primer año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

La Pedagogía como disciplina estudia los procesos y las manifestaciones que refieren a la educación a través del abordaje de las diferentes corrientes pedagógicas en el mundo occidental y su incidencia y manifestaciones propias en América Latina y Argentina. Así, serán objeto de estudio la pedagogía tradicional, las corrientes escolanovistas, las teorías tecnicistas y las pedagogías críticas y postcríticas, análisis de sus rasgos centrales y sus principales representantes. La Pedagogía aporta perspectivas y categorías para que los estudiantes exploren, analicen, describan y expliquen la educación como práctica social compleja producto de un devenir histórico, político y cultural que debe abordarse desde



las posiciones clásicas como actuales de la transmisión, la formación, la relación pedagógica, la inclusión educativa, entre otras.

Propósitos

- Generar condiciones para construir un espacio de reflexión que permita desnaturalizar y problematizar la educación.
- Colaborar en el reconocimiento de la educación como producto de construcciones complejas: históricas, sociales, culturales, políticas y económicas.
- Ofrecer una aproximación a los distintos discursos pedagógicos en el contexto en que surgieron, reconociendo sus potencialidades y límites.
- Presentar marcos teóricos que aporten a la formación de docentes críticos, comprometidos con la participación y construcción de propuestas educativas innovadoras.

Ejes de contenidos y descriptores

Tramo: Surgimiento del pensamiento pedagógico

- **Dimensión epistemológica:** La educación como objeto de estudio y sus problemáticas.
- **Utopías.** La pedagogía y las utopías. Normalización. Dimensiones de las utopías pedagógicas. Fin de las utopías pedagógicas.
- **Instrucción simultánea.** El surgimiento del método de instrucción simultánea. La institución escolar y las relaciones saber-poder. Micropolítica de la institución escolar. Modelos alternativos a la instrucción simultánea.
- **Los sistemas educativos nacionales.** La escuela como razón de Estado. ¿El fin de los relatos fundacionales? El surgimiento del discurso pedagógico moderno.

Tramo: Discursos pedagógicos modernos

- **Discursos pedagógicos del Siglo XX:** Movimiento de la Escuela Nueva, Pedagogía Tecnista, Pedagogía de la Liberación, Pedagogías Críticas y Poscríticas. La Educación popular: experiencias en América Latina. Relaciones de poder y de dominación. El lugar del docente. Las relaciones de poder-saber entre el docente y los alumnos/as. Diferencias entre asimetría, poder y dominación.



- **El discurso pedagógico actual. Nuevos sentidos.** Las diferencias y los 'diferentes' como construcciones discursivas. Cuestionamiento a la asimetría docente-alumno/a. No sólo el adulto sabe, no sólo la escuela educa. Nuevas infancias procesadas mass mediáticamente. Mutación de la alianza escuela-familia. Nuevos sentidos y significados.

Problemáticas Socio-institucionales

Formato: Materia con dos Tramos formativos

Régimen de cursada: Con dos acreditaciones independientes

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Primer año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

La materia se orienta a la comprensión de procesos educativos en la trama social en su conjunto y en las relaciones propias de cada institución destinada a dichos procesos. La Sociología de la Educación contribuye, particularmente, con la ruptura de miradas ingenuas al presentar para su análisis crítico el problema de la participación de la educación en los procesos de producción y reproducción del orden social y la relación entre desigualdad social, desigualdad educativa y trayectorias educativas. Aborda a la escuela como espacio pedagógico de producción de sentidos y efectos en la constitución de trayectorias educativas. Poder comprender estos procesos en un sentido sistémico, con base histórica, política e institucional permite captar la contextualidad y los sentidos de toda propuesta educativa. De este modo, la perspectiva sociológica contribuye a pensar y debatir condiciones de posibilidad para el cambio social y educativo, en el nivel de la macro y la micro-política de las instituciones.

Propósitos

- Ofrecer instancias para comprender las relaciones entre el Sistema Educativo en su conjunto y las instituciones educativas.



- Colaborar en la problematización de las prácticas y discursos institucionales para generar un espacio de reflexión crítica conducente a la deconstrucción y reconstrucción de lo observado que permita la búsqueda de soluciones.
- Brindar instancias para la conceptualización de la dimensión micro-política de las instituciones educativas como campo de relaciones sociales, conflictos y negociaciones.
- Habilitar espacios para identificar y pensar posibles intervenciones ante las problemáticas institucionales actuales.
- Presentar el conocimiento que la Sociología de la Educación ha elaborado para comprender y desocultar las prácticas educativas en su relación con la trama social.
- Abordar las complejas relaciones entre desigualdades sociales, desigualdades educativas y trayectorias educativas.

Ejes de contenidos y descriptores

Tramo: Instituciones educativas

- **El estudio de las instituciones educativas: lo organizacional y lo institucional:** Perspectivas teóricas. Perspectiva institucional. Teoría de las organizaciones. La escuela como institución y como organización. El concepto de organización. Definiciones y modelos. Tipologías de organizaciones. La dimensión organizacional de las escuelas.
- **Dimensiones para la comprensión de las instituciones educativas:** Estructura formal e informal. La autoridad, las normas y los sistemas de control. Pautas, prescripciones, contratos, división del trabajo, establecimiento de jerarquías y delimitación de plano de autoridad. Estructura y dinámica. La participación y la comunicación. Redes sociales: la escuela y las organizaciones de la comunidad.
- **Los actores institucionales.** Relaciones de poder. El poder y el conflicto. Tipos de poder y los procesos de negociación. Criterios de legalidad y legitimidad. La micropolítica de las instituciones educativas como campo de relaciones sociales, conflictos y negociaciones.
- **Gramática institucional:** La cultura institucional escolar. Similitudes y diferencias entre cultura y gramática institucional. Cultura e imaginario institucional. La historia



institucional: el origen y la dinámica fundacional. Historia e identidad. La historia institucional de la escuela y el trabajo de la memoria. El espacio: Espacio geográfico, espacio social, espacio psicológico. Perspectiva visual y control social. Modelos prototípicos en la distribución de espacios. Arquitectura y ambiente escolar. Cultura material: mobiliario, útiles y materiales educativos.

- **Desafíos y problemas actuales de las instituciones educativas:** La cuestión del cambio institucional. Nuevas miradas sobre el cambio y la mejora escolar. La gramática del cambio y la cultura de las reformas. La tensión entre lo instituido y lo instituyente. La historia institucional: el origen y la dinámica fundacional en los procesos de cambio.

Tramo : Problemáticas de la Sociología de la educación

- La relación educación-sociedad

Sociología de la educación: su constitución histórica, objeto, perspectivas teóricas en tensión y debates sobre el papel de la educación.

Las relaciones entre Estado, Sociedad y Educación en el capitalismo. La perspectiva de los clásicos: estructura Social y Educación. Su vinculación a partir de diferentes paradigmas: ¿consenso o conflicto? Distintas visiones sobre el sujeto, la sociedad, el Estado y el papel de la educación en la producción y reproducción social. Perspectivas funcionalistas y perspectivas críticas. Educación, Estado y poder: hegemonía y contrahegemonía.

- La relación entre educación y desigualdad

La relación entre educación y desigualdad. Capital cultural, escolarización y trayectorias educativas. El papel del juicio profesoral.

Educación, pobreza e inclusión educativa. La educación y las distintas adscripciones sociales según clase social, género, edad y otros.

La fragmentación y segmentación educativa: la experiencia de escolarización según los distintos sectores sociales. Crítica a la meritocracia escolar. Relaciones entre trayectorias sociales y trayectorias educativas. La construcción social del éxito y el fracaso educativo.

- Desigualdad, exclusión, violencias, racismo y educación.

La criminalización de las infancias y juventudes. Racismos y estigmas en las instituciones escolares. Sociabilidad y vínculos generacionales. La construcción social de la violencia

en la escuela. Los discursos sociales sobre los jóvenes. Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica de las perspectivas en debate y análisis de sus consecuencias prácticas.

- **El problema de la relación educación-trabajo**

Las transformaciones estructurales y culturales de las sociedades contemporáneas. Neoliberalismo, desigualdad, pobreza y exclusión social. Flexibilización del trabajo y consecuencias sobre la constitución de la subjetividad social. Trabajo, empleo y educación en el capitalismo. La perspectiva económica de la educación.

Didáctica General

Formato: Materia con dos Tramos formativos

Régimen de cursada: Con dos acreditaciones independientes

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Primer año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

La Didáctica es concebida como un campo de producción teórica en torno a la enseñanza. Implica racionalización y especialización de un determinado saber y de las formas en que se desarrollan las intervenciones en las prácticas educativas. Parte de los saberes que involucra su estudio incluyen las políticas curriculares y la intervención orientadora en los escenarios del docente. Aporta a la formación de docentes conocimientos descriptivos y explicativos acerca de los saberes, así como principios y orientaciones para la acción pedagógica y para las intervenciones en el aula. Por ello, otorga un carácter normativo al discurso didáctico que reconoce la presencia de variantes, en lo que se refiere a la configuración del campo de la enseñanza, en los diferentes contextos en los que se desarrollan los procesos y su relación con otras áreas del saber pedagógico.

Propósitos



- Generar condiciones para que los estudiantes puedan comprender críticamente la enseñanza como principal acción del docente para promover el aprendizaje, en el marco de las instituciones educativas.
- Colaborar en el análisis de las distintas concepciones de la enseñanza, sus características, los supuestos teóricos sobre los que se han desarrollado y sus prácticas en las aulas.
- Brindar una aproximación a las relaciones entre los distintos elementos que conforman un diseño curricular y a los sentidos del currículum y la problemática curricular.
- Transmitir los principales enfoques teóricos vinculados a la programación de la enseñanza.
- Brindar una aproximación a las estrategias de enseñanza basada en una idea de la enseñanza como actividad intencional que es eminentemente práctica y situada.
- Facilitar criterios que permitan elegir técnicas e instrumentos de evaluación en vinculación con otros componentes de la programación.

Ejes de contenidos y descriptores

Tramo: Didáctica I: La didáctica y el currículum

- La didáctica como disciplina

La Didáctica como disciplina teórica. El objeto de conocimiento de la Didáctica. Origen de la Didáctica. La cuestión normativa y prescriptiva. Cuestiones epistemológicas en torno a la construcción de la teoría didáctica.

Los condicionantes sociohistóricos de la teoría y la práctica. La didáctica y otros ámbitos de conocimiento: psicología, currículum y las didácticas específicas. La influencia de las teorías del aprendizaje en la constitución del campo de la didáctica.

- La enseñanza

A) La enseñanza como actividad del docente. La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los profesores: enfoques de enseñanza.

B) Análisis y contrastación de diferentes corrientes didácticas. La conceptualización de la enseñanza y supuestos acerca del aprendizaje en distintas corrientes. Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje como problema teórico. Definición de la intervención y papel de las decisiones docentes en cada corriente.



- Currículum

A) La problemática curricular. Sentidos del currículum: como texto y como práctica. El currículum y el problema de la representación. La dimensión política del currículum. Aportes de la sociología del currículum. Desarrollo histórico del concepto de currículum. Fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos, Producción curricular y políticas curriculares en la Argentina. Diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires.

Concepciones de enseñanza y concepciones de currículum. Currículum y disciplinas: las disciplinas escolares. El currículum y la escolarización del saber. Criterios de selección, organización y secuenciación. Niveles de concreción curricular.

B) Racionalidades del proceso de construcción del currículum: técnica, práctica.

C) Los objetivos y contenidos del currículum: concepción y formulación de las intenciones educativas. La discusión en torno a los objetivos. El concepto de contenido y su importancia. Dimensiones del contenido. Componentes y fuentes del contenido escolar. Principios para la selección, secuenciación y organización del contenido curricular.

Tramo: Didáctica II: Las propuestas de enseñanza en el marco curricular

- La planificación didáctica

El currículum como marco de la programación de la enseñanza y de la acción docente.

La anticipación de la enseñanza y la elección de lo deseable para los aprendizajes de los estudiantes.

Análisis y contrastación de diferentes estilos de programación didáctica. Paradigmas tradicionales y alternativos de programación de la enseñanza: racionalidades puestas en juego.

La programación: definición de las intenciones educativas. Los objetivos en diferentes paradigmas. El contenido educativo. Dimensiones del contenido. Tipologías de contenido. Criterios de selección y organización de contenidos. Relaciones entre objetivos, propósitos, contenidos y actividades.

- Las estrategias de enseñanza

Problemas y criterios en torno al diseño de estrategias de enseñanza.

El papel del docente en la construcción de la estrategia. Monismo vs. pluralismo metodológico. Relación entre el qué y el cómo enseñar. Dimensiones que estructuran la elección de una estrategia: el contenido y los propósitos de enseñanza; el proceso de

aprendizaje y el tipo de actividad del estudiante; la forma de intervención del Profesor; la organización social de la clase y la gestión; los recursos y materiales de enseñanza.

. La relación entre estrategias, actividades y recursos. Estrategias directas e indirectas. Actividades de aprendizaje y tareas Criterios para el diseño de actividades: la problematización de los contenidos, la construcción de aprendizajes profundos, la construcción dialógica.

El valor de enseñar con situaciones desafiantes para los estudiantes, la elaboración de consignas auténticas y significativas.

La comunicación y el papel del diálogo. El trabajo en equipo. Los diferentes tipos de agrupamiento.

- **La evaluación en la enseñanza**

La evaluación: genealogía. Dimensiones de análisis del problema de la evaluación: político, social, institucional, ético y humano. Funciones de la evaluación. La evaluación en los procesos de aprendizaje: Evaluación, calificación y promoción. La coherencia entre la propuesta de evaluación y los contenidos curriculares.

SEGUNDO AÑO

Historia y Política de la Educación Argentina

Formato: Materia con dos Tramos formativos

Régimen de cursada: Con dos acreditaciones independientes

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Segundo año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

El sentido de la materia es analizar la perdurabilidad o las rupturas de las matrices de origen del sistema educativo y sus transformaciones. Esto requiere analizar el pasado para contribuir a consolidar el carácter histórico de la tarea docente, de las instituciones y de los sistemas educativos. Dicho carácter hace que la educación adquiera una dinámica compleja y rica entre herencias e innovaciones, entre prescripciones estatales y



alternativas sociales, entre depositarios de legados previos y responsables de decisiones que dejan huellas, marcas y señales en el futuro. La historicidad le otorga a la educación un anclaje en el ayer, un posicionamiento en el hoy y una proyección en el mañana. En su aspecto político, nunca desvinculado de su sentido histórico, el propósito central de la materia reside en el abordaje de conceptos de política educativa que permitan comprender las políticas públicas en educación. Se trata de aportar a la comprensión del sistema educativo como el entramado institucional que el Estado organiza para garantizar el derecho social a la educación, a partir de marcos normativos y el diseño e implementación de políticas públicas. En el despliegue territorial de lo estatal, la escuela y los docentes son agencias y agentes representantes de lo público, lo cual supone el conocimiento y la asunción de los principios y metas educativas establecidas por el sistema político democrático. En primer lugar, se resalta el valor del conocimiento de la organización del sistema educativo en las distintas escalas. En segundo lugar, el valor de una formación que promueva el compromiso y la responsabilidad profesional con la expansión, la mejora y la calidad de la educación.

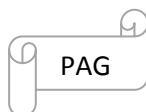
Propósitos

- Analizar los procesos de conformación del sistema educativo argentino y sus transformaciones para interpretar el contexto de la educación actual.
- Comprender la multicausalidad de los cambios para reconocer a la educación como producto de construcciones históricas y políticas.
- Analizar el impacto de los acontecimientos del pasado en la organización del presente para interpretar la dinámica de la Educación en un contexto democrático.

Ejes y descriptores de contenidos

Tramo: Origen y conformación del sistema educativo argentino

- **La constitución del Sistema Educativo Argentino.** La educación en la época colonial y los orígenes del sistema educativo escolar. La consolidación de un proyecto nacional de educación en el marco del Estado Nacional. La creación de los Colegios Nacionales. Sarmiento y Alberdi: inmigración y educación. El Primer Congreso Pedagógico Nacional.



La organización del Sistema Educativo Nacional: La ley 1420, la Ley Avellaneda y la Ley Lainez. Las corrientes del normalismo. Educación, progreso y pacificación social integradora como proyecto y realización. Educación, Estado e Iglesia: conflictos y acuerdos. Configuración de un sistema privado en educación. La consolidación del poder estatal y del sistema educativo nacional.

-Críticas y propuestas al Sistema Educativo Nacional. El surgimiento de propuestas alternativas. Los inicios del gremialismo docente. Las Asociaciones de Maestros. El Movimiento reformista: La Reforma Universitaria del 18. Las nuevas Universidades Nacionales. La relación educación y trabajo. La Educación Técnica y sus orígenes. El proyecto de las Universidades Obreras. Populismo y Educación. La Universidad Tecnológica Nacional. Desarrollismo y Educación. Debate sobre la educación laica y libre. El Estatuto del Docente. Autoritarismo y educación. Surgimiento de movimientos estudiantiles contestatarios al contexto social y político.

Tramo: La Educación a partir de la recuperación democrática

-La educación en la democracia y los cambios en las regulaciones. El Segundo Congreso Pedagógico Nacional. La Iglesia como agente educador y la consolidación de la Educación Privada. Ley Federal de Educación. Reposicionamiento del rol del Estado en los cambios educativos. La Ley Nacional de Educación N° 26.206. La reconfiguración del Sistema Educativo Nacional. Modalidades de la educación. La educación y el conocimiento como bien público. La normativa educativa en la Provincia de Buenos Aires y sus modificatorias. La ley de Educación Provincial N° 13.688.

Enseñar con Tecnologías

Formato: Materia con dos Tramos formativos

Régimen de cursada: Con dos acreditaciones independientes

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Segundo año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas



La inclusión de esta unidad curricular busca atender a la interpelación que se presenta con el impacto de las tecnologías, los medios y dispositivos de comunicación e Internet, en la vida de todos los sujetos, en sus subjetividades, en sus modos de relacionarse y de representarse en la trama social. Las tecnologías de la información y la comunicación que atraviesan las prácticas y consumos culturales no sólo de los estudiantes, se constituyen en una dimensión estratégica para la formación de formadores en tanto tienen la capacidad de configurar y transformar un conjunto de prácticas, saberes y representaciones sociales, que no se circunscriben a situaciones específicas de productos mediáticos. En este sentido se consideran como relevantes los espacios de formación que promuevan y pongan en valor el potencial creativo/expresivo de las tecnologías de la información y la comunicación como formas de apropiación y de reflexión crítica en torno a los soportes y los lenguajes, desde los cuales enseñar y aprender las técnicas de producción no solamente desde las particularidades específicas de cada soporte, sino como un eje vertebrador de la formación y de su práctica, que posibilite el abordaje analítico, el diseño y la intervención en proyectos y procesos donde estos aspectos sean los protagonistas.

Propósitos

- Brindar herramientas para el análisis de las transformaciones vinculadas al surgimiento de los nuevos lenguajes digitales y su impacto en las instituciones y prácticas educativas.
- Desarrollar experiencias de uso de TIC para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de los futuros profesores en un marco de trabajo colaborativo.
- Construir espacios de reflexión crítica en torno a los modos en que lenguajes y las tecnologías se articulan en la actualidad.
- Presentar experiencias desarrolladas en instituciones escolares para su análisis y difusión.
- Posibilitar el diseño de propuestas de enseñanza con tecnologías.

Ejes de contenidos y descriptores

Tramo: Cultura digital y educación



La sociedad del conocimiento y la información

Nuevos escenarios para la educación. Las TIC dentro y fuera de la escuela. Formas de interacción y estrategias de construcción de subjetividades.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Conectividad e interacción. Ciudadanía digital. La construcción de identidades y de la participación mediada por la tecnología. La hipertextualidad y el entrecruzamiento de narrativas en la red. Uso responsable de las nuevas tecnologías.

Lenguajes y educación

La educación y los nuevos medios digitales: entre sobreestimar la influencia de las tecnologías y subestimar el poder de las instituciones educativas. La construcción social de la tecnología en la educación. La innovación tecnológica, el aprendizaje ubicuo y su impacto social. Nativos e Inmigrantes Digitales: ¿mito o realidad?

Las políticas educativas referidas a la inclusión de las TIC en el nivel secundario. Las TIC en la escuela: marco legal.

Las tecnologías como recurso y como contenido de enseñanza. Escuela Secundaria y TIC: saber e información. El papel de la escuela en relación con el uso de las TIC.

Las TIC y el problema al acceso y la crítica de las fuentes de información. Las TIC y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estrategias y recursos educativos. El uso de TIC en el trabajo docente: para la programación, para la comunicación intra e interinstitucional, con la comunidad, para la formación docente permanente.

Tramo: Diseñar la enseñanza con tecnologías

- Las TIC: diversidad de dispositivos, herramientas, lenguajes y sentidos

La formación de sujetos y subjetividades en los diferentes órdenes de las prácticas culturales cotidianas: espacio de tensión / articulación entre los lenguajes y soportes tradicionales (el texto escrito, el audio y la imagen) en el contexto de nuevos soportes y plataformas de integración (chat, blogs, Wikis). Los espacios digitales específicos para la enseñanza: *e-learning*, laboratorios virtuales, simuladores, entre otros).

Herramientas para actividades colaborativas en red. La Red, los entornos virtuales, el juego y la educación.

- Enriquecer la enseñanza con tecnologías. Diseño de situaciones de enseñanza con tecnologías.



La relación entre el uso de las tecnologías y la construcción de conocimientos. El análisis de situaciones didácticas con TIC. Potencialidades en términos de nuevos modos de conocer. Los riesgos de la inclusión de las TIC por fuera de las decisiones didácticas. Las intervenciones didácticas del docente en secuencias didácticas mediadas por TIC. Estrategias y recursos educativos generales y propios de las disciplinas.

Perspectivas acerca de los sujetos de la educación

Formato: Materia con dos Tramos formativos

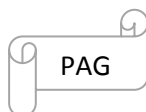
Régimen de cursada: Con dos acreditaciones independientes

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Segundo año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

Este espacio curricular ofrece un panorama general de las diversas perspectivas teóricas que aborda la Psicología de la Educación y de las problemáticas que de ella se suscitan y un abordaje específico del sujeto de la educación secundaria. De este modo se pretende poner en contacto y en tensión, reflexiones e ideas de distinto tipo, procedencia y filiación teórica (como por ejemplo: el conductismo, la psicogenética, el enfoque sociocultural y el psicoanálisis) y, al mismo tiempo, promover la reflexión y la construcción de diversas intervenciones que atraviesen el desarrollo de prácticas de enseñanza en la escuela secundaria. A este fin, la materia propone la revisión de las categorías propuestas por la Psicología Educativa, pero del sujeto de aprendizaje en la dimensión áulica, institucional y social, en las diferentes dinámicas de interacción y sus características implicadas en los procesos educativos. De esta manera, la unidad de análisis de la Psicología Educativa deja de ser la mente individual o la conducta y se desplaza hacia la acción entendida como intencional y mediada en un contexto. Se reelabora una noción de sujeto del aprendizaje que no reduce en el individualismo ni en el determinismo colectivo, sino que intenta articular ambas dimensiones en el dispositivo escolar. Así se pretende problematizar los discursos y las prácticas que configuraron a los sujetos en tanto “alumnos esperados” para el nivel secundario en el marco de las transformaciones socioculturales actuales. Se apunta a una doble articulación: por un lado, se analizan las relaciones entre los distintos sujetos educativos, sus manifestaciones conflictivas y



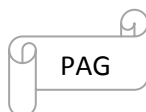
posibles modos de resolución. Por otra parte, se fortalece la apropiación de enfoques y actitudes a favor de relaciones sociales que permitan reconceptualizar la discriminación y las prácticas expulsivas. El aporte sustancial de esta materia consiste, principalmente, en brindar herramientas conceptuales y estrategias de intervención para el abordaje de problemáticas actuales en el ámbito escolar. Se dirige a promover activamente el respeto por las diferencias, la supresión de prácticas de discriminación y el acompañamiento a las políticas de inclusión como pauta del posicionamiento ético-político de los docentes.

Propósitos

- Ofrecer instancias en las que los estudiantes puedan comprender las particularidades de los procesos de aprendizaje y de la construcción de conocimientos en el marco del trabajo escolar.
- Brindar herramientas para pensar las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza desde diferentes perspectivas teóricas.
- Favorecer el reconocimiento de la singularidad de los procesos de constitución subjetiva de adolescentes y jóvenes en contextos culturales diversos y el cuestionamiento de los planteamientos de homogeneidad y normalidad en el desarrollo.
- Propiciar el análisis de las relaciones de los sujetos de la educación secundaria con sus pares, con el mundo adulto y con la cultura en la que se integran.
- Ofrecer conocimientos para el abordaje de la Educación sexual integral en la escuela en toda su complejidad, teniendo en cuenta sus múltiples aspectos: biológico, psicológico, sociocultural, ético, jurídico.
- Trabajar en el reconocimiento de la importancia del trabajo conjunto con las familias, docentes, equipos de conducción, los sectores de Salud, y el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Ejes de contenidos y descriptores

Tramo: Psicología educativa



- **Perspectiva epistemológica: Relaciones entre psicología y educación.** El problema de las relaciones entre discurso y prácticas psicológicas y educativas. Los objetos de estudio de la Psicología Educativa en el ámbito educativo. El riesgo del reduccionismo. Los problemas de una concepción aplicacionista de las relaciones entre psicología y educación.

- **Psicología y desarrollo:** Modelos del desarrollo: mecanicista y organicista. Dimensiones del desarrollo: lingüístico, afectivo, cognitivo y subjetivo. Perspectivas teóricas y metodológicas. Relaciones entre las dimensiones del desarrollo psicológico, biológico e histórico-cultural. Perspectivas evolutivas del desarrollo.

- **Aprendizaje y aprendizaje escolar:** Las particularidades del aprendizaje y las características de la construcción de conocimientos en la escuela. Los procesos de aprendizaje escolar como experiencia cognitiva y social. Aportes de la psicología cognitiva y la psicología cultural. El aprendizaje escolar en las perspectivas conductista, sociocultural, psicogenética y psicoanalítica.

- **Algunos problemas de las prácticas educativas abordables desde una perspectiva psicoeducativa. Las relaciones entre los procesos de aprendizaje y de enseñanza.** Concepciones sobre el “fracaso escolar”. La expectativa normalizada de ritmos y logros en el aprendizaje y la hipótesis patológico - individual. La discusión en torno a la categoría de “educabilidad”. Fracaso escolar y “origen social”. De la hipótesis de déficit al análisis de los sentidos de lo escolar y las relaciones con el saber.

Tramo: Sujetos de la educación primaria y secundaria

- **La niñez, adolescencias, las juventudes y la adultez como construcción histórica, social y cultural.** La niñez, las juventudes, la adultez, sus nuevas configuraciones. Moratoria vital y moratoria social. Los espacios sociales, económicos y educativos que impactan en la configuración de sus identidades. La socialización primaria y secundaria, desplazamientos actuales. La definición de nuevos escenarios de interacción y socialización: pantalla, televisión, Internet y tecnologías, y la construcción de subjetividad. La noción de subjetividad en tanto móvil, abierta, múltiple y cambiante. Las representaciones sociales sobre adolescencia, la juventud y la adultez.

- **Los niños y adolescentes como sujetos de derechos.** La Convención Internacional de Derechos del Niño: los niños y adolescentes como titulares de derechos.

La Ley nacional 26.061. Los sistemas integrales de protección de derechos. La cuestión de la extensión de la obligatoriedad escolar.

- **La Educación sexual Integral.** Enfoques tradicionales sobre educación sexual y enfoques emergentes. Educación sexual integral como concepto y como prácticas. Ley Nº 26.150/06 de Educación Sexual Integral. La propuesta integral de la ESI y su concepción de la sexualidad. Aspectos socioculturales y éticos en juego: cultura e identidad: sexo, género, identidad sexual y orientación sexual. Derechos, género y diversidad en la ESI.

Enfoque de derecho en la práctica cotidiana de la escuela: el trabajo con situaciones de la vida diaria. El maltrato. Abuso sexual. Obligaciones de la escuela ante el maltrato y abuso.

- **La enseñanza de la ESI:** Herramientas para reflexionar sobre el proyecto institucional y la programación de la enseñanza desde el marco de la ESI. La institución educativa en el fortalecimiento y promoción de la identidad de género u orientación sexual.

TERCER AÑO

Educación para la diversidad

Formato: Materia con dos Tramos formativos

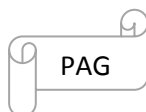
Régimen de cursada: Con dos acreditaciones independientes

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Tercer año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

La Educación para la diversidad se contraponen a los criterios que se utilizaron a principios del siglo XX para establecer la clasificación y la educación diferenciada de grupos homogéneos a lo largo de todo el proceso de graduación de la enseñanza legitimando la señalización, etiquetación y separación del alumnado “diferente” del “normal”, que condujo a un proceso selectivo de escolarización, en el cual sólo los sujetos más capacitados podían acceder y alcanzar los mayores niveles de educación.



El surgimiento del discurso de atención a la diversidad en el campo educativo puede ser ubicado recién en las últimas décadas del siglo XX, en el contexto de los cambios ocurridos en la comprensión de las diferencias humanas, y en el compromiso asumido por los Estados de garantizar los derechos de la ciudadanía, entre ellos el derecho de todos los alumnos a la educación. La intención de esta unidad curricular es transmitirles a los futuros docentes la capacidad de desplegar propuestas didácticas que posibiliten un enfoque de enseñanza basado en la heterogeneidad, en tanto facilite y potencie el aprendizaje de todos los alumnos teniendo en cuenta una organización flexible de la enseñanza, de los tiempos y espacios escolares.

Propósitos

- Favorecer la comprensión del enfoque “Enseñanza para la Diversidad” ofreciendo propuestas que, al considerar las diferencias físicas, psicológicas, sociales y culturales de los estudiantes en la formulación de las propuestas didácticas, den respuesta a su singularidad.
- Posibilitar el conocimiento de los fundamentos teóricos de la “Enseñanza para la Diversidad”.
- Brindar alternativas para planificar, organizar, llevar a la práctica y evaluar la enseñanza atendiendo a la diversidad de los estudiantes.

Ejes de contenidos y descriptores

Tramo: La diversidad en y para la educación

- **La educación y la diversidad.** La diversidad y su manifestación antropológica, cultural, filosófica. La diversidad en educación. Las diferencias humanas: aspectos físicos, psicológicos, sociales y culturales. Crisis de la escuela homogeneizadora. La segregación y el fracaso escolar. Diversidad, diferencia y desigualdad. El principio de “Atención a la diversidad” y su abordaje en el ámbito educativo. La educación y el respeto a la diversidad como derecho. Educación para todos: educación inclusiva. La escuela inclusiva: una escuela para todos los niños, niñas, adolescentes de la comunidad.

- **Principios de la Enseñanza para la Diversidad.** La Enseñanza para la Diversidad, un enfoque socio-humanista de la educación. Fundamentos, características y



objetivos. Decisiones políticas y pedagógicas que involucran su concreción. El “aula heterogénea” como núcleo básico de la educación para la diversidad. La variedad de factores que crean la heterogeneidad en el aula: intereses, necesidades, estilos de aprendizaje, tipos de inteligencias, motivaciones, trayectoria escolar, etc. La creación de entornos educativos que propician el aprendizaje de todos los estudiantes considerados en su singularidad. Criterios de flexibilización, variedad, graduación y elección.

- **Autonomía y Cooperación.** La Enseñanza para la diversidad y el aprendizaje autónomo. Estrategias del docente para enseñar a aprender y propiciar el desarrollo de prácticas para el aprendizaje autónomo. Características del estudiante autónomo. La autorregulación y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Aprendizaje cooperativo. Desarrollo de habilidades para el aprendizaje cooperativo. Estrategias para organizar un aula cooperativa. Métodos y recursos de aprendizaje cooperativo.

Tramo: El diseño de la enseñanza para aulas heterogéneas

- **Planificación de la enseñanza para la atención a la diversidad.** Aprendizaje significativo y Aprendizaje auténtico. Actividades y consignas auténticas. Diversificación de objetivos y contenidos (básicos y comunes; de ampliación y de enriquecimiento), de consignas, de actividades, de productos, de materiales y recursos tecnológicos. Estrategias para diversificar la enseñanza atendiendo a los diferentes ritmos y niveles de aprendizaje: los alumnos con “dificultades de aprendizaje”. Los “contratos” y las “actividades escalonadas”.

- **La organización flexible de la enseñanza.** Organización flexible de los espacios. Armado de entornos educativos que propician el aprendizaje autónomo y la atención a la diversidad: rincones, centros de aprendizaje, las paredes del aula. Organización flexible del tiempo. La planificación del docente y la agenda del estudiante para la administración autónoma del tiempo. Agrupamiento flexible de los estudiantes, aprendizaje autónomo y cooperativo. La evaluación en el enfoque de “Enseñanza para la diversidad”.

- **La institución inclusiva, abierta a la diversidad.** Relación con diversos actores. Cuando el aula se abre a distintos formadores. Diseño de proyectos institucionales contruidos desde el enfoque de aulas heterogéneas.

La evaluación de los aprendizajes



Formato: Materia con dos Tramos formativos

Régimen de cursada: Con dos acreditaciones independientes

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Tercer año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

Este espacio busca presentar un panorama de los problemas y enfoques de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes aparece a menudo como un tema de difícil resolución en los trabajos de carácter didáctico. La cuestión suele presentarse en términos de "controversias", "tensiones". Estas denotaciones dan cuenta de las problemáticas teóricas y prácticas que la evaluación plantea.

Se entiende que la evaluación constituye un problema complejo que excede las decisiones estrictamente técnicas, pues éstas están encuadradas y atravesadas por factores de orden político, social, institucional, ético y humano. Los temas y problemas abordados les permitirá a los estudiantes aproximarse al carácter problemático y complejo de la cuestión, construir una visión lo más amplia posible y justificar teóricamente las decisiones metodológicas. Por ello, se abordarán no sólo las cuestiones técnicas que hacen a la elaboración de los instrumentos de evaluación, sino también las apreciaciones y etiquetamientos que operan en diversos momentos de la toma de decisiones que asumen los docentes, entre otras cuestiones.

Propósitos

- Favorecer la problematización sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes.
- Brindar oportunidades para analizar y diseñar evaluaciones de los aprendizajes.
- Favorecer instancias para el diseño y análisis de distintos instrumentos de evaluación.
- Dar oportunidades para reflexionar sobre las prácticas de retroalimentación que desarrollan los docentes.



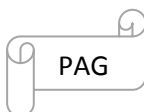
Ejes de contenidos y descriptores

Tramo: Los problemas de la evaluación de los aprendizajes

- **La evaluación en los procesos de aprendizaje.** Calificar, medir, evaluar: revisión de las categorías. Las tensiones entre la evaluación y el control.
- **El marco ético de la evaluación.** La evaluación como una tarea moral. La evaluación como una construcción intersubjetiva: la revisión de las apreciaciones personales del profesor. Las creencias del profesor sobre la evaluación de los aprendizajes.
- **Las preguntas centrales de la evaluación.** Las preguntas centrales de la evaluación: por qué, qué, cómo, cuándo, quiénes evalúan. Relaciones entre las formas de enseñar y las formas de evaluar. Las propuestas de evaluación en la planificación y en los programas de estudio.
- **El sentido de la evaluación:** Interpelar el criterio sobre si se debe evaluar los aprendizajes o evaluar para los aprendizajes. La hetero-evaluación, auto-evaluación y co-evaluación. Perspectivas teóricas internacionales y nacionales. Las prácticas de retroalimentación como eje fundamental de la evaluación formativa. Las retroalimentaciones formativas. El diálogo como condición. Las rúbricas como colaboradoras de las prácticas de retroalimentación.

Tramo: propuestas de evaluación de los aprendizajes

- **Entre los qué y los cómo. Propuestas de evaluación: la elección de técnicas e instrumentos.** El papel de los objetivos en la definición de criterios. Relación entre estrategias de evaluación y tipo de saber evaluado. La elaboración una planificación para la evaluación en proceso. La elección de técnicas e instrumentos de evaluación. Evaluación por criterios y evaluación por la norma. La construcción de criterios. La construcción de consignas de evaluación. Hacia la construcción de consignas auténticas y significativas. Las demandas cognitivas. Revisiones sobre las pruebas en el espacio del aula: análisis de pruebas escritas. Reflexión y análisis del examen oral. Listas de cotejo y escalas de estimación. El portafolio. *Posibilidades y limitaciones.* Requisitos para una buena evaluación: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad. La composición de la calificación.



Filosofía y Educación

Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Tercer año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

La presente unidad curricular constituye una propuesta que busca instalar la reflexión filosófica en la formación inicial de profesores mediante la problematización y la interrogación acerca del sentido de lo que hacemos, sentimos y pensamos. No se trata ni de una recopilación de experiencias vitales ni de un recorrido por sistemas y autores. Se trata de profundizar ciertos saberes y explicitar supuestos mediante una propuesta metodológica que incluya compartir diálogos y textos filosóficos para comprender que a toda práctica educativa subyacen posicionamientos éticos y filosóficos que implican la concepción del Otro y la relación con el mundo.

Propósitos

- Presentar una introducción a las características de la actitud interrogativa y a la especificidad de la reflexión y lenguaje filosóficos y su diferenciación de otros modos de discurso y expresión.
- Introducir posibles relaciones entre la Filosofía y los sentidos de la tarea de educar.
- Ofrecer espacios para reflexionar críticamente sobre ciertas problemáticas filosóficas y su vinculación con la sociedad, la cultura y la educación.
- Brindar herramientas para pensar las relaciones entre el conocimiento, la sociedad y la educación así como para considerar los problemas que de ellas se desprenden.

Ejes de contenidos y descriptores

- **Acerca de la Filosofía y la Educación:** La actitud interrogativa y el origen del filosofar. La constitución del sujeto en el pensamiento griego. La educación en la historia:



la *paideia*. Visiones de una compleja relación: educación y filosofía. Los sentidos de la tarea de educar. La naturaleza política de la educación y las posibilidades de una transformación social. La experiencia pedagógica y filosófica.

- **Acerca del sujeto, la emancipación y la construcción de sentido:** Educación, sociedad y sujeto en la Ilustración. Individuo, sociedad y desigualdad en J.J. Rousseau. El problema de la libertad y la emancipación en Kant. La crítica de la educación como cuestión de masas y la producción de lo útil. La barbarie, el genocidio y la necesidad de ilustración/ educación. Las posibilidades e imposibilidades del proyecto ilustrado: Nietzsche, Adorno, Freire.

- **Acerca de la educación y el conocimiento en las sociedades contemporáneas:** De las sociedades disciplinares a las sociedades de control. Conocimientos, saber y relaciones de poder. El problema de la legitimación y la verdad en los saberes que opera la educación.

Oferta de Unidades Curriculares Optativas para el Estudiante – Tercer Año – Segunda Lengua extranjera

Formato: Taller

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Tercer año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

Este espacio pretende desarrollar estrategias que permitan al estudiante expresarse con construcciones básicas en situaciones comunicativas específicas de manera clara y significativa.

Se pretende desarrollar capacidades que permitan utilizar el idioma de manera sencilla, pero adecuada y eficaz, tanto en su forma hablada como escrita, en situaciones habituales de contenido predecible sobre cuestiones relacionadas con necesidades inmediatas, interactuando, comprendiendo y produciendo textos breves sobre temas concretos de carácter general, con un repertorio básico de recursos lingüísticos frecuentes y en lengua estándar.



Propósitos

- Propiciar instancias para el aprendizaje de la lengua extranjera que articulen los conocimientos previos de los estudiantes con los contenidos abordados en la situación áulica.
- Brindar herramientas para la comprensión y la producción de mensajes orales y escritos que fortalezcan la competencia comunicativa.
- Generar la oportunidad de tomar el rol de alumno en el aprendizaje inicial de otra lengua extranjera, y reflexionar acerca de los procesos que transitan como tales.

Ejes de contenidos y descriptores

Competencia lingüística y sociolingüística

Dominio de estructuras básicas del código lingüístico (competencias léxica, gramatical, fonológica, ortográfica). El uso apropiado de la lengua en diferentes contextos (formas de tratamiento, normas de cortesía, diferentes registros).

Competencia pragmática

Uso funcional de los recursos lingüísticos: competencia discursiva y funcional: dominio del discurso, coherencia, cohesión, tipología textual.

Competencia estratégica

Uso de estrategias que agilicen la comunicación y que faciliten el aprendizaje.

Oratoria y Retórica Docente

Formato: Taller

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Tercer año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas



Esta unidad curricular propende a la formación integral del docente en tanto contempla la formación de la oratoria y la organización del discurso oral y escrito en variados contextos académicos y en situaciones áulicas y extra áulicas.

A lo largo de la carrera docente se enfrentan variados desafíos respecto de la oralidad, partiendo de la impostación y cuidado del uso de la voz hasta la forma que adopta el discurso oral en situaciones cotidianas de las escuelas. Resulta imprescindible, por tanto, reflexionar sobre los modos más eficientes de la organización oral.

Asimismo, el trabajo docente demanda prácticas escriturarias diversas y específicas, que deben ser abordadas en función de los objetivos, los contextos y los destinatarios.

Propósitos

- Reflexionar acerca de las diversas situaciones áulicas y extra áulicas en las que se construye la oralidad y la escritura propias del trabajo docente.
- Mejorar los procesos sobre oralidad y escritura docente en situaciones académicas y sociales extra clase.

Ejes de contenidos y descriptores

- Oralidad

La oralidad docente en situaciones áulicas y extra áulicas.

Cuidado de la voz. Nociones de impostación y tono pedagógico. Escuchar y hablar en situaciones ruidosas o en ámbitos abiertos.

Construcción del discurso oral docente. Planificación.

Figuras retóricas y Estilística aplicados a la oralidad docente.

La oralidad docente: discursos públicos. Actos escolares. Clases abiertas. Conducción de proyectos especiales: radio escolar, ferias de expresión, visitas didácticas.

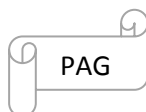
La entrevista con la familia y/ o responsables del estudiante. Planificación: objetivos, turnos de habla.

- Retórica

Construcción del discurso escrito para diversos ámbitos.

Diagnóstico de curso. Informe de avance.

Captatio benevolentiae. Inventio. Dispositio. Dispositio interna y externa. Elocutio. Figuras retóricas y Estilística aplicados a la escritura docente.



La comunicabilidad del conocimiento. La escritura de abstracts, reseñas, informes, tesinas, tesis, informes de investigación.

La comunicabilidad del conocimiento. Participación en jornadas, foros, congresos especializados. Organización de una ponencia, de una conferencia.

Corrección, elegancia, claridad.

Narrativa pedagógica. Reflexión sobre la vinculación entre formación docente, *praxis* docente y práctica escrituraria. Su sentido hermenéutico.

CUARTO AÑO

Análisis e intervención en situaciones de convivencia escolar

Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Cuarto año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

La convivencia escolar nos exige una revisión permanente de la apuesta de la escuela como modelo generador de espacios de participación, de diálogo, de reflexión y de construcción democrática. Los docentes se encuentran cotidianamente resolviendo situaciones de conflicto entre alumnos y entre ellos y con sus docentes. En tanto espacio que nos involucra como adultos, la escuela nos lleva a enfrentarnos con nuestras propias dificultades frente al tema, inmerso en una sociedad cambiante y con criterios no homogéneos acerca de cómo actuar.

Por ello, es necesario conceptualizaciones para la comprensión y el análisis de situaciones conflictivas educativas, así como estrategias para poder promover en la escuela y en las aulas un clima constructivo de trabajo sin hacer un uso coercitivo, impositivo o represivo de la autoridad, ni recurrir a la amenaza del castigo o de las sanciones. Resulta central instalar la comunicación como uno de los factores claves para la resolución de disputas y la prevención de violencia.



Propósitos

- Favorecer el análisis de situaciones conflictivas suscitadas en la escuela, con estrategias facilitadoras de la prevención de situaciones de violencia.
- Brindar oportunidades para el análisis de las variables que atraviesan el quehacer docente y sus consecuencias en los modelos de intervención de conflictos entre estudiantes y colegas.
- Instalar la comunicación como uno de los factores claves de la eficacia y el desarrollo organizacional para la resolución de disputas y la prevención de violencia.
- Favorecer competencias Identificar las técnicas y estrategias de la comunicación eficaz, especialmente las aportadas por la mediación.
- Contribuir a la comprensión del modelo mediación escolar sin mediadores, como modelo alternativo significativo a utilizar para prevenir la escalada del conflicto y el *bullying* en la escuela.

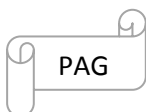
Ejes de contenidos y descriptores

- **La violencia en la escuela:** una cuestión de época. Algunas características específicas de la institución escuela. Conflictos en la escuela. Diferencia entre conflicto escolar y *bullying* escolar. La conceptualización sobre la categoría conflicto.

- **Las normativas escolares y los docentes.** Las normativas escolares vinculadas a la resolución de conflictos. Roles y funciones de actores escolares en la resolución alternativa de conflictos. Dispositivos institucionales para la resolución de conflictos: espacio de Tutoría, Mediación entre alumnos, rondas de convivencia, centros de estudiantes, etc. Consejo, Acuerdos de Convivencia institucional en la escuela primaria y secundaria con prácticas de participación democrática. Mapa de recursos y estrategias de intervención. Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar.

El análisis del conflicto y la institución escolar. Espacios y relaciones de poder. Modos de resolver conflictos en las escuelas.

- **La comunicación y la institución escolar.** Características de la comunicación en la escuela. El lenguaje y la comunicación humana.



- **Modelos alternativos de resolución de conflictos.** Negociación y mediación. Modelos litigantes y no litigantes de resolución de conflictos. Negociación y mediación. ¿Qué es la mediación escolar sin mediadores? ¿Por qué sin mediadores? Mediación escolar sin mediadores y la construcción de redes sociales. Características de la Mediación escolar. Características del Mediador Escolar.

- **Técnicas y estrategias de la comunicación y situaciones conflictivas.** Resolución de conflictos y modelos de comunicación. Uso del tiempo y espacio en el ámbito escolar. Técnicas de la Mediación Escolar. La escucha activa y la empatía.

Tutoría y Orientación Escolar

Formato: Taller

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Cuarto año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular en el tercer año de la carrera ofrece la posibilidad a los estudiantes de formarse como tutores en los procesos relacionados con cuestiones de orden académico como con aquellas ligadas a la convivencia, los vínculos y la integración a la vida social de los estudiantes.

Su ubicación en el plan de la carrera ofrece además una articulación con el Campo de la Práctica Profesional fortaleciendo los conceptos de observación institucionales y áulicos que se tomaron en los primeros años y haciendo lazo con el Ingreso a Prácticas Intensivas Supervisadas. De esta forma se busca la formación de un Profesor de Nivel Primario y Secundario que logre un acercamiento a los estudiantes en cada contexto, con capacidad de intervenir como tutor y como orientador.

La formación en valores a través del compromiso de acciones tendientes a orientar a los estudiantes para lograr la terminalidad, la profundización académica o bien la vinculación armónica, significan ejes gravitacionales que se propone esta Unidad Curricular y que guían al Profesor a través de la comunicación fluida y adecuada, teniendo como meta una convivencia basada en valores y principios democráticos.



Por lo tanto, esta Unidad Curricular incorpora en la formación docente contenidos específicos que permiten abordar la dinámica de los aprendizajes en la dimensión individual y fundamentalmente a la referida a los grupos sociales de pertenencia.

Propósitos

- Favorecer la formación de los Profesores de nivel primario y secundario en el desarrollo de capacidades que propicien el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.
- Promover la construcción de vínculos desde una perspectiva centrada en el acompañamiento de las/os niñas/os y adolescentes, sus trayectorias escolares y el cumplimiento de sus derechos.
- Brindar un marco conceptual para caracterizar y problematizar el rol tutorial desde la perspectiva de la orientación escolar.
- Contribuir a la comprensión de las tutorías como estrategias de orientación de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, para lograr el sostenimiento de las trayectorias formativas de los mismos.

Ejes de contenidos y descriptores

- Rol: Tutor, orientador, origen y características propias

La tutoría y la Orientación Escolar en la Escuela Primaria y Secundaria. Ubicación, particularidades del nivel y contextuales. Surgimiento del rol a partir de las necesidades del Nivel. Políticas Educativas en Tutorías. Niñez, Adolescencia, derechos, participación y Trayectorias Escolares.

- La dimensión vincular en el acompañamiento a trayectorias

Las tutorías y el acompañamiento a las trayectorias educativas de los sujetos. La participación de pares en la relación horizontal como forma de contribuir en los mismos propósitos. El grupo como facilitador y sostén de los aprendizajes Abordaje a la adecuación vincular desde el rol e integrando equipos / grupos de estudiantes y docentes.

- Las tutorías y la Orientación desde la dimensión Institucional y social



El tutor como colaborador institucional y como mediador. La convivencia escolar. Los acuerdos de convivencia y el rol del Tutor. La comunicación. Las problemáticas propias de la comunicación en los grupos, en el aula, en la institución. La incidencia de las redes sociales. La familia, el estudiante y el tutor como circuito para favorecer la integración y el mejor recorrido a través de la trayectoria educativa.

E.D.I. (Espacio de Definición Institucional)

Formato: EDI

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación General – Cuarto año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas y propósitos

“Los denominados Espacios de Definición Institucional (EDI) se enmarcan en la propuesta curricular de la jurisdicción en relación con la Formación Específica. Rescatan las potencialidades, necesidades y posibilidades de las instituciones formadoras, los proyectos articulados con otras instituciones del ámbito local y las propuestas complementarias para el desarrollo profesional de los estudiantes. Su función es complementar la formación inicial y no completarla en base a diagnósticos de déficit de los estudiantes” (Res. CFE n° 24/07, 5.2.2.).

Por lo tanto, teniendo en cuenta que es prerrogativa de los institutos formadores asumir el compromiso de otorgar a estos espacios de formación la importancia contextualizada que demandan, esta jurisdicción, en función de la presente propuesta curricular, y de los aportes de los docentes del área en el territorio, establece que el Espacio de Definición institucional se constituya en un espacio formador que atienda la necesidad de investigación y extensión a partir de las siguientes opciones formativas:

Ejes y contenidos

Perspectivas innovadoras de las prácticas de enseñanza.

Propósitos:



Generar oportunidades de incorporación de estrategias pedagógico-didácticas de alcance global a la propia práctica.

Promover el desarrollo de habilidades para la formación permanente y continua de actualización en la enseñanza de la lengua inglesa.

Contenidos:

- Aprendizaje visual (visual learning)
- Lenguaje audiovisual en la enseñanza del inglés
- El aula invertida (Flipped classroom)
- Enseñanza transmediática (transmedia literacy)
- Pensamiento visible y rutinas del pensamiento

Prácticas de la enseñanza en la diversidad contextual.

Propósitos:

Ofrecer instancias de análisis crítico-reflexivo de los distintos contextos donde se desarrollan las prácticas de enseñanza del inglés en el ámbito provincial y nacional.

Desarrollar habilidades y capacidades que favorezcan la adaptación y adecuación de la propia práctica a dichos contextos.

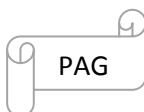
Contenidos:

- Contexto de encierro
- Articulación entre el nivel primario y secundario
- Plurigrado y pluriaño.
- Enseñanza domiciliaria y enseñanza hospitalaria.

Prácticas inclusivas

Propósitos del eje:

Ofrecer instancias de análisis crítico-reflexivo de los distintos contextos que demandan formatos escolares alternativos al formato tradicional.



Desarrollar habilidades y capacidades que favorezcan la adaptación y adecuación de la propia práctica a dichos contextos.

Contenidos

- Aulas plurilingües (alumnos sordos e hipoacúsicos, acompañados por intérprete de lengua de señas; alumnos que hablan español como segunda lengua)
- Situaciones de aulas con alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad

Modalidades alternativas del Nivel secundario

Propósitos:

Generar oportunidades de desarrollo de estrategias pedagógico-didácticas específicas al contexto escolar.

Contenidos:

- Educación Técnica
- Educación Artística
- Educación agraria
- Educación para adultos
- FINES

Prácticas de la enseñanza en contextos específicos de la enseñanza del inglés.

Propósitos:

Orientar a los docentes en formatos de trabajo en intersección con áreas curriculares diferentes y/o situaciones de enseñanza específicas.

Contenidos

- Inglés para ocupaciones específicas (Business English, travel and tourism)



- Aproximación a la enseñanza de la lectoescritura en inglés
- Enseñanza en el nivel inicial
- Secundario bilingüe: abordaje de temáticas de otras áreas curriculares.

Enfoque intercultural de la enseñanza del inglés.

Propósitos del eje:

Generar oportunidades para la construcción de proyectos de trabajo áulico desde la perspectiva intercultural de lenguas en contacto.

Contenido

- secundarias orientadas (en especial en lenguas)
- proyectos multimediales
- proyectos interculturales

Campo de la Formación Específica

El Campo de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Primaria y Secundaria en Inglés está constituido por los denominados saberes a enseñar, pero no se limita a ellos en tanto que se requiere de un manejo experto de los conocimientos disciplinares, así como también de los fundamentos de la didáctica del Inglés como lengua segunda o como lengua extranjera, los cuales habilitan a enseñar tanto a niños y adolescentes como a jóvenes y adultos en diversos contextos de enseñanza.

Por lo anterior, el profesorado está estructurado en campos de formación que apuntan a la formación en la lengua extranjera como objeto de estudio en sí mismo, como competencia comunicativa intercultural, y como aspecto de la construcción identitaria del sujeto docente.

PRIMER AÑO



Prácticas discursivas de la comunicación oral I

Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Primer año

Asignación de horas: 128

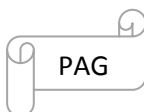
Finalidades formativas

Las personas expresan sus pensamientos, creencias, valores y sentimientos a través de prácticas discursivas que responden a las convenciones de la interacción social de una comunidad dada. Hablar de prácticas discursivas implica referirse a comportamientos significativos del ser humano en situaciones reales de comunicación. Mediante las prácticas discursivas operamos sobre nuestros entornos y los modificamos permanentemente al tiempo que somos resignificados por ellos.

Esta materia introduce en la formación inicial de los futuros profesores de Inglés los aportes de la Fonología y la Fonética enmarcados en situaciones comunicativas, tanto presenciales como mediatizadas, a partir de las cuales se analicen las características del habla en diversos contextos de interacción auténtica. Supone el desarrollo de habilidades implicadas en las prácticas discursivas orales comprendiendo la importancia que éstas tienen para los estudiantes y su futuro desempeño docente.

Propósitos

- Propiciar estrategias de interacción social que alienten el uso sostenido de la lengua inglesa.
- Diseñar momentos para optimizar la competencia comunicativa mediante la comprensión y la producción de diversos textos orales de complejidad creciente que den cuenta del uso real de la lengua inglesa.
- Generar oportunidades para el análisis de la incidencia de la pronunciación en las prácticas discursivas orales en general y en las situaciones de enseñanza en particular.
- Ofrecer variados recursos didácticos que desarrollen la comprensión auditiva y la expresión oral en la lengua inglesa.



- Promover el análisis crítico-reflexivo de las propias prácticas discursivas orales.
- Favorecer instancias de aprendizaje significativo mediante el diseño de propuestas de enseñanza con tecnologías.

Ejes de contenidos y descriptores

- Competencia comunicativa

Fluidez y precisión. Estructura de la interacción oral. Estrategias de comprensión auditiva y expresión oral en la lengua inglesa. Narración oral. Cuentacuentos.

- Fonología y Fonética

Definición y alcances conceptuales. Sonidos y unidades lingüísticas. La palabra. La sílaba. Fonética articuladora, acústica y perceptual. Mecanismos del habla. Órganos de fonación. Sistema fonológico en contexto de uso. Fonemas y alófonos, vocálicos y consonánticos.

Prácticas discursivas de la comunicación escrita I

Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Primer año

Asignación de horas: 128

Finalidades formativas

La disciplina que se presenta se caracteriza por ser de naturaleza abarcadora ya que incluye la comprensión y producción de la lengua escrita desde la teoría de género y la adquisición de los aspectos gramaticales, lexicales y discursivos de los géneros que presenta. La centralidad de la disciplina encuentra su sentido en la necesidad de estimular en el futuro docente de lengua extranjera las competencias lingüísticas intrínsecas propias de la enseñanza de la lengua escrita tales como la competencia discursiva,



genérica, interaccional, léxica, morfológica, sintáctica y textual, y competencias culturales y sociolingüísticas necesarias para la labor docente.

La materia está orientada a la formación del alumno-futuro profesor en la construcción del conocimiento acerca del sistema de la lengua meta. Es fundamental que el futuro docente desarrolle su propia competencia lingüística y discursiva que le permita explorar, descubrir, comprender y reflexionar críticamente sobre el proceso que implica aprender y enseñar una lengua extranjera, sobre el lenguaje en general y sobre el discurso escrito en particular. En tal sentido, la propuesta educativa de esta asignatura propicia el análisis y la reflexión de las relaciones entre la teoría y la práctica que sobre el sistema lingüístico se establecen y la elaboración e integración de conceptos, principios y valores que hacen a la formación del Profesor en Lengua Extranjera. Al finalizar los estudios de la asignatura el alumno deberá acreditar una práctica solvente en lengua oral y escrita, lo que le posibilitará no sólo constituirse en modelo para sus alumnos, sino también diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza y aprendizaje en la lengua meta.

Propósitos

- Promover la adquisición de los conocimientos del inglés acordes al nivel intermedio- intermedio alto
- Favorecer el desarrollo de las macrohabilidades lectura y escritura acordes al nivel.
- Introducir diferentes textos que den cuenta que la lengua es constitutiva de discursos específicos.
- Ofrecer variados recursos didácticos que promuevan la comprensión lectora.
- Fomentar situaciones de análisis para trabajar la relación de la lengua con la construcción de discursos específicos.
- Presentar diferentes herramientas teórico-prácticas para la comprensión y producción de discursos escritos
- Presentar nuevas estrategias para la comprensión y producción de textos escritos con sus particularidades lingüísticas, pragmáticas y discursivas en situaciones contextualizadas y significativas.
- Fomentar el pensamiento crítico autónomo que les permita analizar, interpretar y discutir distintos tipos de textos vinculados temáticamente



Ejes de contenidos y descriptores

Comprensión Lectora y Análisis textual

Lectura de textos auténticos y no auténticos de nivel intermedio alto con diferentes propósitos. Identificación de información general y de información específica de distintos tipos de textos y géneros. Los géneros y tipos textuales de la vida cotidiana. La estructuración de la oración y del párrafo. El trabajo sobre el texto como unidad discursiva. El concepto de la oración tópica y oraciones secundarias. La coherencia en la construcción de ideas y argumentos y los mecanismos de cohesión. Los procesos de planificación, redacción, edición y corrección. El análisis del texto en términos de coherencia, cohesión, tono, propósito, mensaje explícito e implícito.

Escritura

La enseñanza de la escritura a partir de la teoría de género. Diferencia entre género y tipo textual. Descripción de personas, lugares, escenas, fotografías. Narración de escenas, eventos, historias, secuencias narrativas y descriptivas. Textos escritos inscriptos en géneros discursivos. Rasgos y características de los géneros discursivos implicados en la vida cotidiana. Características lexicales, gramaticales y discursivas de los géneros de la vida cotidiana que incluyen secuencias narrativas y descriptivas.

Gramática

Elementos constitutivos de la oración: constituyentes. Noción de categoría y función. La estructura de la oración simple. El sujeto gramatical y nocional: categorías. La estructura de la oración compleja. Clasificación de proposiciones: sustantiva, adjetiva y adverbial: tipos y funciones gramaticales. La frase nominal. Funciones de las frases nominales. Modificadores. Referencia. El sustantivo: clases, número, género y caso. El pronombre. El adjetivo. La frase adjetiva: características, estructura, funciones, clasificación semántica y sintáctica. El adverbio. La frase adverbial: estructura, funciones. La preposición. La frase preposicional: clasificación. Preposiciones post puestas, simples y complejas. Adjuntos, disjuntos y conjuntos. La frase verbal: tiempo, aspecto y modo. Persona, número, voz.

Los verboides: Infinitivo, gerundio y participio La frase verbal conjugada. Tiempo cronológico y tiempo verbal. Verbos auxiliares. Verbos defectivos e irregulares.

Prácticas discursivas del ámbito académico en español

Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Primer año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

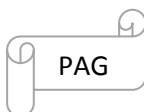
Esta unidad curricular se propone abordar las prácticas discursivas en la lengua madre integrando sus diferentes dimensiones, por entender que ello constituirá una herramienta significativa para construir el conocimiento de la lengua extranjera desde una perspectiva más profunda.

Esta participación activa en el uso del lenguaje desarrollará, a partir de la reflexión sobre las formas de uso, la pertinencia y la adecuación a las diversas intencionalidades, situaciones y ámbitos, y -con el aporte de marcos teóricos- posibilitará un mayor conocimiento sobre el lenguaje.

La inserción en el Nivel Superior supone el acceso a prácticas discursivas que son propias del ámbito académico, e implica el acercamiento a las nociones y estrategias necesarias para participar en las actividades de producción y comprensión de textos requeridos para aprender en la educación superior.

Propósitos

- Brindar oportunidades para la profundización de los saberes implicados en las prácticas discursivas en español desde una perspectiva sociocultural y lingüística.
- Propiciar el desarrollo de procesos de comprensión y producción contextualizados en prácticas de oralidad, lectura y escritura del ámbito académico.



- Generar experiencias para la producción de textos orales y escritos en español con énfasis en aquellos que son propios del ámbito académico.

Ejes de contenidos y descriptores

Las prácticas discursivas como prácticas sociales

Prácticas sociales y discursos. Formaciones discursivas, modalidades discursivas, géneros discursivos y textos.

Prácticas de oralidad

VARIABLES SOCIALES, PRAGMÁTICAS, LINGÜÍSTICAS Y PSICOLÓGICAS DE LA ORALIDAD EN CONTEXTO. Prácticas de comprensión y producción de textos orales. Saberes lingüísticos implicados en las prácticas de oralidad. Reflexión metalingüística y metacognitiva sobre las prácticas orales. Las prácticas de oralidad en el ámbito académico.

Prácticas de lectura

La lectura como práctica social y culturalmente regulada. Géneros académicos. Relaciones entre ámbitos, situaciones, propósitos y estrategias de lectura. Saberes lingüísticos implicados en las prácticas de lectura. Reflexión metalingüística y metacognitiva sobre las prácticas de lectura. Las prácticas de lectura en el ámbito académico. Estrategias de comprensión lectora.

Prácticas de escritura

La escritura como práctica social y culturalmente regulada. Géneros académicos. Relaciones entre ámbitos, situaciones, propósitos y estrategias de escritura. El proceso de producción del texto escrito: planificación, textualización, revisión y reescritura. Saberes lingüísticos implicados en las prácticas de escritura. Reflexión metalingüística y metacognitiva sobre las prácticas de escritura. Las prácticas de escritura en el ámbito académico.

Taller - Introducción al inglés con fines académicos



Formato: Taller

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Primer año

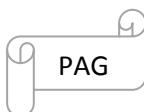
Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

Este taller resulta fundamental en la formación del estudiante de grado, ya que le permitirá acceder a diferentes contextos académicos y adquirir una formación que no ha recibido hasta el momento. Supone un acercamiento y una aproximación a cuestiones tan necesarias como la práctica de tomar notas o apuntes durante una clase o conferencia, la preparación de una exposición oral, a aprender cómo se escribe un artículo científico, cómo se manejan y citan las fuentes bibliográficas, cómo se hace una presentación en Powerpoint, Prezi, Google Presentation, todas ellas muy necesarias en cualquier materia del grado y de las que el alumno podrá sacar provecho siempre, ya que son de gran utilidad para el día a día de cualquier asignatura, del corte que sea, por lo que resulta muy fácil ver su sentido en el perfil. Este taller supone un complemento ideal a la materia Prácticas discursivas de la comunicación escrita y Prácticas discursivas de la comunicación Oral puesto que se irán tratando cuestiones que se abordarán evitando el solapamiento y pudiendo ver la estrecha relación existente entre las mismas .

Propósitos

- Ayudar a los alumnos a estudiar de modo eficaz dentro del ámbito y del contexto de aprendizaje de la educación superior
- Ayudar a los alumnos a mejorar y desarrollar sus destrezas y competencias lingüísticas dentro del marco del contexto académico.
- Mejorar la confianza y la competencia de los alumnos en el uso de los contextos académicos que encontrarán a lo largo de sus estudios.
- Reforzar la competencia de los alumnos en las cuatro destrezas lingüísticas (producción oral y escrita y comprensión oral y escrita) dentro del contexto académico.
- Presentar y comparar el contenido y estructura de la información oral y escrita.
- Promover la comprensión lectora y auditiva de modo efectivo y con fines diferentes.



- Fomentar el uso de herramientas informáticas concretas para diseñar presentaciones
- Facilitar los procesos de desarrollo de la lengua fomentando un ambiente rico en situaciones genuinas de uso de la lengua que permitan un aprendizaje significativo en contextos de uso concretos propios del inglés como lengua de comunicación internacional
- Promover el uso de la lengua para la creación e interpretación de discurso para propósitos diversos en contextos diversos utilizando una variedad de códigos semióticos a través de textos escritos, orales y multimediales
- Desarrollar las habilidades y estrategias que permitan procesar los géneros prototípicos de los ámbitos de estudio y de trabajo permitiendo una efectiva apropiación de los aspectos de su macroestructura (organización, estructuración, secuenciación) y de su microestructura (aspectos gramaticales, lexicales y discursivos)
- Crear conciencia del tipo de lenguaje y las prácticas discursivas apropiadas en el contexto académico
- Generar situaciones de análisis metalingüístico que permitan desarrollar una conciencia sobre la lengua y el proceso de desarrollo de la misma para un aprendizaje que se sostenga a lo largo de la vida
- Facilitar el desarrollo de la capacidad de auto-corrección como así también la corrección de la expresión de pares.

Ejes y descriptores de contenidos

El discurso académico: comprensión lectora y producción escrita

El Inglés con fines académicos: definición.

La comprensión lectora en el contexto académico. El vocabulario académico. Los géneros prototípicos de los contextos académicos: análisis de su macroestructura y aspectos gramaticales, lexicales y discursivos. Estrategias para la comprensión y producción académica escrita. Introducción al proceso de escritura académica. Modelos y disparadores.

El discurso académico: comprensión y producción oral



La audiocomprensión del discurso académico. La estructura de conferencias, charlas y presentaciones. Estrategias para la presentación de ponencias en el contexto académico. Estrategias para la interacción en seminarios y conversaciones en un contexto profesional. Descripción de gráficos.

Estudios interculturales en lengua inglesa I

Formato: Materia con dos tramos formativos

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Primer año

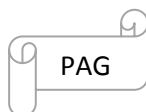
Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular propone a los futuros docentes de Inglés el acercamiento a aspectos sociohistóricos y culturales de los pueblos de lengua inglesa en la edad contemporánea desde una perspectiva intercultural, en función de una puesta en relación de dos o más culturas internamente heterogéneas: la cultura propia del estudiante, expresada en su(s) lengua(s) materna(s), y la cultura *otra*, objeto de estudio, expresada en la lengua extranjera. Así, se piensa a la cultura en tanto que procesos sociales de producción, circulación y consumo de significación social (García Canclini, 2004). En este sentido, se posiciona a la producción cultural en relación con los contextos históricos y las condiciones sociales y geopolíticas.

Se trata de complejizar las representaciones acerca de los pueblos anglófonos mediante la interacción en prácticas significativas con manifestaciones culturales en su sentido amplio y en diferentes medios y soportes semióticos: textos orales, escritos, visuales y sonoros, en producciones provenientes de los distintos campos de las artes y el conocimiento erudito y popular.

La aproximación a la cultura objeto implicará así una dinámica de autointerpelación en función de la existencia de un Otro, y el reconocimiento en él, para que este diálogo se constituya en un nuevo factor de construcción identitaria para el estudiante.



Propósitos

- Brindar oportunidades para la puesta en relación de los referentes de la(s) cultura(s) propia(s) y ajena(s) con el objeto de construir interrelaciones como condición para la construcción del sentido y la apertura a la comprensión del Otro, con vistas al desarrollo de competencias interculturales.
- Promover el posicionamiento crítico respecto de los procesos históricos y socioculturales desde diferentes perspectivas teóricas, para permitir la resignificación contextual de los fenómenos interculturales.
- Promover el análisis de los contenidos estudiados en relación con aspectos de la realidad argentina, latinoamericana y global.

Ejes de contenidos y descriptores

Tramo: Lengua, historia e identidad

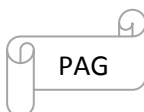
-El enfoque intercultural. Interculturalismo y multiculturalismo. Plurilingüismo. Etnocentrismo. Alteridad. Procesos históricos y culturales implicados en la constitución de cánones. Diferentes perspectivas analíticas de los estudios socioculturales. El docente como mediador sociocultural.

-Los pueblos de habla inglesa como lengua primera y segunda en los siglos XX y XXI. Configuración territorial actual. Características geográficas y demográficas: su incidencia en la construcción identitaria. Principales hitos históricos y sociales de los pueblos anglófonos en este período, en relación con la historia de Argentina y América Latina.

-Lengua inglesa y culturas nacionales. El lugar de los pueblos anglófonos en la cultura occidental de los siglos XX y XXI. Legados y conflictos. Participación en los movimientos culturales. Cultura y soberanía. Nacionalidad, identidad y memoria.

Tramo: Manifestaciones interculturales

-Movimientos filosóficos y artísticos de los siglos XX y XXI. Manifestaciones filosóficas y estéticas que se constituyen en objetos mediatizadores: textos de diferentes géneros, artes visuales (pintura, fotografía, escultura), artes combinadas (cine, teatro, danza, televisión, radio), producciones musicales y literarias. Ecos de las manifestaciones culturales en lengua inglesa del período en la Argentina contemporánea.



Prácticas discursivas de la comunicación oral II

Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Segundo año

Asignación de horas: 128

Finalidades formativas

Las personas expresan sus pensamientos, creencias, valores y sentimientos a través de prácticas discursivas que responden a las convenciones de la interacción social de una comunidad dada. Hablar de prácticas discursivas implica referirse a comportamientos significativos del ser humano en situaciones reales de comunicación. Mediante las prácticas discursivas operamos sobre nuestros entornos y los modificamos permanentemente al tiempo que somos resignificados por ellos.

Esta materia profundiza en la formación de los futuros profesores de Inglés los aportes de la Fonología y la Fonética enmarcados en situaciones comunicativas, tanto presenciales como mediatizadas, a partir de las cuales se analicen las características del habla en diversos contextos de interacción auténtica y de complejidad creciente. Supone el desarrollo de habilidades implicadas en las prácticas discursivas orales comprendiendo la importancia que éstas tienen para los estudiantes y su futuro desempeño docente.

Propósitos

- Propiciar estrategias de interacción social que alienten el uso sostenido de la lengua inglesa.
- Diseñar momentos para optimizar la competencia comunicativa mediante la comprensión y la producción de diversos textos orales de complejidad creciente que den cuenta del uso real de la lengua inglesa.



- Generar oportunidades para el análisis de la incidencia de la pronunciación en las prácticas discursivas orales en general y en las situaciones de enseñanza en particular.
- Ofrecer variados recursos didácticos que desarrollen la comprensión auditiva y la expresión oral en la lengua inglesa.
- Promover el análisis crítico-reflexivo de las propias prácticas discursivas orales.
- Favorecer instancias de aprendizaje significativo mediante el diseño de propuestas de enseñanza con tecnologías.

Ejes de contenidos y descriptores

- Competencia comunicativa

Fluidez y precisión. Estrategias de comprensión auditiva y expresión oral en la lengua inglesa. Narración oral escénica. Teatro leído. Radioteatro.

- Fonología y Fonética

Los sonidos del inglés. Similitudes y diferencias con los del español. Patrones básicos de acentuación, ritmo y entonación de la lengua inglesa. Prominencia. Enlaces. Asimilación. Elisión. Unidad tonal. Acento núcleo. Tonos ascendente y descendente: significados y usos en contexto.

Prácticas discursivas de la comunicación escrita II

Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Segundo año

Asignación de horas: 128

Finalidades formativas

La disciplina que se presenta se caracteriza por ser de naturaleza abarcadora ya que incluye la comprensión y producción de la lengua escrita desde la teoría de género y la adquisición de los aspectos gramaticales, lexicales y discursivos de los géneros que presenta. La función de este espacio curricular es profundizar y complejizar los aspectos



de la lengua inglesa referidos a la comprensión lectora y la producción escrita en cuanto a la macroestructura de los tipos genéricos que se presentan como así también en cuanto los aspectos gramaticales, lexicales y discursivos de los mismos. Esta complejización tiene como objetivo que los futuros docentes desarrollen estrategias para mejorar su comprensión y producción de textos escritos y los involucre en procesos mentales de orden superior como la reflexión y el pensamiento crítico en la interacción que se produce con los textos escritos.

Propósitos

- Introducir diferentes textos que den cuenta que la lengua es constitutiva de discursos específicos.
- Ofrecer variados recursos didácticos que promuevan la comprensión lectora.
- Fomentar situaciones de análisis para trabajar la relación de la lengua con la construcción de discursos específicos.
- Presentar diferentes herramientas teórico-prácticas para la comprensión y producción de discursos escritos
- Desarrollar estrategias concretas que le permitan mejorar las competencias de comprensión y producción de la lengua escrita;
- Desarrollar el pensamiento crítico a partir de los debates de temáticas actuales y del análisis de textos narrativos, de opinión y obras de teatro;
- Desarrollar la capacidad para la auto-corrección y la corrección de pares con una actitud constructiva frente al tratamiento del error;
- Reflexionar sobre la lengua inglesa como objeto de estudio y el rol de la misma en el contexto socio-cultural actual, en especial en Latinoamérica y Argentina.

Ejes de contenidos y descriptores

Lectura y análisis textual

Lectura y análisis de textos descriptivos y narrativos más complejos y textos argumentativos y de opinión. La aplicación de estrategias en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora: predicción y corroboración del contenido; explotación de elementos paratextuales (título, subtítulo, prefacio, índice); detección de redundancia, distractores y mensajes explícitos e implícitos; identificación de palabras clave; estrategias compensatorias.



Escritura

Géneros discursivos y tipos textuales Textos expositivos, descriptivos y argumentativos. Reflexión sobre aspectos discursivos de la lengua: la organización lógica, la adecuación estilística, los criterios de selección. La explotación de recursos discursivos para lograr objetivos más sofisticados a nivel o lingüístico y retórico:(énfasis, argumentación, punto de vista, intertextualidad, estructura genérica) géneros argumentativo y narrativo-descriptivo: la anécdota, la biografía, autobiografía. Ensayos breves de ventajas y desventajas o de opinión y de ensayo tipo college Essay. Textos descriptivos y narrativas más extensos Análisis de macroestructura de los géneros y de marcadores discursivos, elementos lexicales y gramaticales.

Gramática

Chomsky y La Revolución Chomskiana. El encuadre de la teoría “Government & Binding”. Adquisición de la lengua materna La gramática Universal y su contenido genético. Desarrollo del lenguaje.

Conceptos básicos de semántica Oraciones, actos de habla y proposiciones Teoría del Caso estructural o de estructura superficial. Dimensiones del significado: denotación y connotación. Relaciones de sentido: sinonimia, antonimia, hiponimia, homonimia y polisemia. Significado léxico y gramatical. Significado de la oración Estructura de la frase. Introducción al programa minimalista.

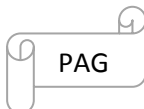
Tipos de cláusulas, combinación de cláusulas, adjuntos, sistema de tiempos verbales, tiempo y aspecto, modalidad, voz pasiva, condicionales y estructuras enfáticas, entre otras). Marcadores discursivos. La gramática de la lengua escrita y oral. La gramática y el inglés académico

Fundamentos de la Enseñanza y Aprendizaje del inglés I

Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Segundo año

Asignación de horas: 64



Finalidades formativas

Este espacio curricular se constituye en un ámbito cardinal para la formación del futuro docente en relación a con la construcción del aprendizaje. Las coordinadas del trabajo presentado brindan el marco teórico específico para la propuesta pedagógico-didáctica de la enseñanza del inglés y los conceptos abordados se constituyen en los cimientos sobre los cuales se construye la práctica docente profesional.

La problematización de la experiencia de los alumnos como estudiantes y la desnaturalización de las prácticas subyacentes brindarán apertura al diálogo con teorías de diferentes disciplinas que nutren la configuración didáctica de la enseñanza del idioma inglés. La enseñanza de la lengua inglesa como práctica social orienta la planificación hacia un enfoque que pone de manifiesto dicha concepción y genera situaciones de aprendizaje significativo.

El aprendizaje centrado en el alumno se conforma como uno de las directrices en esta unidad curricular. Es preciso poner de relieve el papel protagónico del estudiante y contribuir a su formación integral. El docente como facilitador del aprendizaje organiza las decisiones pedagógico-didácticas que potencian el protagonismo de los alumnos y los hace tomar responsabilidad por su propio aprendizaje.

El abordaje de la enseñanza del inglés se orienta a brindar instancias de reflexión sobre el aprendizaje y oportunidades para que los futuros docentes comiencen a transitar la construcción de propuestas áulicas que reflejen los conceptos teóricos en estudio. Este tránsito hacia la bajada áulica continuará a lo largo de los tres espacios consecutivos del mismo nombre y se propende a que dicha construcción sea retomada y profundizada en el espacio de formación profesional.

Propósitos

- Favorecer la reflexión sobre el propio proceso de adquisición de la lengua materna, y su proceso de adquisición y aprendizaje del idioma inglés.
- Ofrecer una introducción a la intersección entre teorías de diferentes disciplinas para la toma de decisiones didácticas según el contexto de enseñanza.



- Concientizar a los futuros docentes acerca de la relevancia de la enseñanza de la lengua inglesa como práctica social.
- Posibilitar la apropiación de herramientas conceptuales que orienten la planificación de actividades de clase centradas en el alumno, para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Ejes de contenidos y descriptores

Lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera: adquisición y aprendizaje

Adquisición de la lengua materna. Innatismo: Chomsky. Lenneberg. Interaccionismo. Conexionismo y neurociencias. Lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera: similitudes y diferencias entre el proceso de adquisición / aprendizaje de la lengua materna y de la segunda lengua / lengua extranjera. Construcción creativa.

Teorías de aprendizaje. Conductismo. Constructivismo y aprendizaje significativo. Humanismo. El modelo socio-constructivista. El andamiaje y la intervención pedagógica.

La comunicación

Competencia comunicativa: componentes. El discurso y el contexto. La tarea contextualizada y significativa como centro en el modelo del aprendizaje. Las cuatro macro habilidades: su desarrollo. Modelos ascendentes y descendentes en la recepción. Modelos basados en géneros textuales para la producción.

El sujeto que aprende

El aprendizaje en edades tempranas y en edad infantil. Propuestas pedagógicas acordes a la edad. Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje. La interlengua: interpretación y análisis del error. Errores interlinguales e intralinguales. Estrategias de comunicación. Factores individuales y socioculturales que influyen en el aprendizaje: implicancias en el aula.

La propuesta didáctica

El aprendizaje en el Nivel primario. El Diseño curricular para la educación primaria de la Pcia. de Bs As: enfoque didáctico y supuestos teóricos. Unidad didáctica temática y



secuencias didácticas. El contenido temático como hilo conductor. Tareas reales y tareas pedagógicas. Integración de saberes coordinados con otras áreas curriculares.

Taller - Literatura en lengua inglesa y niñez

Formato: Taller con dos tramos formativos

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Segundo año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular profundiza el estudio de la literatura en lengua inglesa como producción cultural y estética en un marco teórico comparatista, en función de su utilización pedagógica dirigida a un sujeto-niño. Así, el campo literario infantil debate un espacio de legitimación a partir del reconocimiento del sujeto-niño como destinatario con características distintivas de otros sujetos etarios. A la vez, se pone en cuestión el valor meramente instrumental de la inclusión institucionalizada de producciones literarias en la pedagogía infantil, para replantear los objetivos de los itinerarios de lectura en la formación integral del sujeto.

Propósitos

- Profundizar la caracterización del período etario a través de las experiencias estéticas.
- Plantear el fenómeno literario en sentido amplio como herramienta lúdico-formativa en la niñez.
- Sumar a la utilización pedagógica de artefactos culturales y estéticos en lengua extranjera la capacidad de crear lazos significativos entre docente y sujeto infantil, y atender a su formación integral, complementariamente al desarrollo de competencias lingüísticas.
- Plantear la literatura en sentido amplio, en el marco de las literaturas y artes comparadas.
- Alentar y sustentar por medio de la literatura prácticas de lectura conducentes al desarrollo del pensamiento crítico adecuado a la franja etaria del sujeto-niño.



-Propender a la legitimación de prácticas sociales diversas de lectura no tradicionales, en atención a los nuevos contextos de lectura y las nuevas realidades de los destinatarios lectores.

Ejes de contenidos y descriptores

Tramo: El joven como sujeto lector

-Características del neuropsicodesarrollo en las distintas etapas del período infantil que influyen en la apreciación del fenómeno estético.

-El fenómeno estético como herramienta de desarrollo de competencias semióticas y específicamente lingüísticas, en la lengua materna y la lengua extranjera.

Tramo: La literatura en lengua inglesa y su utilización didáctica

-Géneros y tipos textuales aptos para la utilización pedagógica en la población infantil. Caracterización y clasificación. Géneros y soportes textuales orales, escritos, visuales, mixtos. Intermedialidad. Literatura en traducción y literatura bilingüe. Literatura y TIC: géneros multimediales en soporte digital, géneros de creación colectiva (soportes digitales interactivos, redes sociales), géneros en lenguajes multisemióticos (memes, emojis, ilustración, musicalización). Producciones literarias no infantiles adaptadas para la población infantil: características temáticas y lingüísticas. Producciones literarias adaptadas lingüísticamente para los propósitos de la didáctica en lengua extranjera: características.

-Producción de materiales literarios en sentido amplio aptos para la utilización pedagógica con alumnado infantil.

Estudios interculturales en lengua inglesa II

Formato: Materia con dos tramos formativos

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Segundo año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas



Esta unidad curricular propone a los futuros docentes de Inglés el acercamiento a aspectos sociohistóricos y culturales de los pueblos de lengua inglesa en los siglos XVIII y XIX desde una perspectiva intercultural, en función de una puesta en relación de dos o más culturas internamente heterogéneas: la cultura propia del estudiante, expresada en su(s) lengua(s) materna(s), y la cultura *otra*, objeto de estudio, expresada en la lengua extranjera. Así, se piensa a la cultura en tanto que procesos sociales de producción, circulación y consumo de significación social (García Canclini, 2004). En este sentido, se posiciona a la producción cultural en relación con los contextos históricos y las condiciones sociales y geopolíticas.

Se trata de complejizar las representaciones acerca de los pueblos anglófonos mediante la interacción en prácticas significativas con manifestaciones culturales en su sentido amplio y en diferentes medios y soportes semióticos: textos orales, escritos, visuales y sonoros, en producciones provenientes de los distintos campos de las artes y el conocimiento erudito y popular.

La aproximación a la cultura objeto implicará así una dinámica de autointerpelación en función de la existencia de un Otro, y el reconocimiento en él, para que este diálogo se constituya en un nuevo factor de construcción identitaria para el estudiante.

Propósitos

- Brindar oportunidades para la puesta en relación de los referentes de la(s) cultura(s) propia(s) y ajena(s) con el objeto de construir interrelaciones como condición para la construcción del sentido y la apertura a la comprensión del Otro, con vistas al desarrollo de competencias interculturales.
- Promover el posicionamiento crítico respecto de los procesos históricos y socioculturales desde diferentes perspectivas teóricas, para permitir la resignificación contextual de los fenómenos interculturales.
- Promover el análisis de los contenidos estudiados en relación con aspectos de la realidad argentina, latinoamericana y global.

Ejes de contenidos y descriptores

Tramo: Lengua, historia e identidad

-Los pueblos de habla inglesa como lengua primera y segunda en los siglos XVIII y XIX. Configuración territorial en el período. Características geográficas y demográficas: su incidencia en la construcción identitaria. Principales hitos históricos y sociales de los pueblos anglófonos en este período, en relación con la historia de Argentina y América Latina.

-Lengua inglesa y culturas nacionales. El lugar de los pueblos anglófonos en la cultura occidental de los siglos XVIII y XIX. Legados y conflictos. Participación en los movimientos culturales. Cultura y soberanía. Nacionalidad, identidad y memoria.

Tramo: Manifestaciones interculturales

-Movimientos filosóficos y artísticos de los siglos XVIII y XIX. Manifestaciones filosóficas y estéticas que se constituyen en objetos mediatizadores: textos de diferentes géneros, artes visuales (pintura, fotografía, escultura), artes combinadas (teatro, danza), producciones musicales y literarias. Ecos de las manifestaciones culturales en lengua inglesa del período en la Argentina contemporánea.

TERCER AÑO

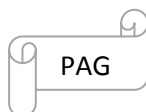
Prácticas discursivas de la comunicación oral III

Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Tercer año

Asignación de horas: 128

Finalidades formativas



Las personas expresan sus pensamientos, creencias, valores y sentimientos a través de prácticas discursivas que responden a las convenciones de la interacción social de una comunidad dada. Hablar de prácticas discursivas implica referirse a comportamientos significativos del ser humano en situaciones reales de comunicación. Mediante las prácticas discursivas operamos sobre nuestros entornos y los modificamos permanentemente al tiempo que somos resignificados por ellos.

Esta materia profundiza en la formación de los futuros profesores de Inglés los aportes de la Fonología y la Fonética enmarcados en situaciones comunicativas, tanto presenciales como mediatizadas, a partir de las cuales se analicen las características del habla en diversos contextos de interacción auténtica y de complejidad creciente. Supone el desarrollo y la optimización de habilidades implicadas en las prácticas discursivas orales comprendiendo la importancia que éstas tienen para los estudiantes y su futuro desempeño docente.

Propósitos

- Propiciar estrategias de interacción social que alienten el uso sostenido de la lengua inglesa.
- Diseñar momentos para optimizar la competencia comunicativa mediante la comprensión y la producción de diversos textos orales de complejidad creciente que den cuenta del uso real de la lengua inglesa.
- Generar oportunidades para el análisis de la incidencia de la pronunciación en las prácticas discursivas orales en general y en las situaciones de enseñanza en particular, de manera articulada con el campo de la Formación en la Práctica Profesional.
- Ofrecer variados recursos didácticos que desarrollen la comprensión auditiva y la expresión oral en la lengua inglesa.
- Promover el análisis crítico-reflexivo de las propias prácticas discursivas orales.
- Favorecer instancias de aprendizaje significativo mediante el diseño de propuestas de enseñanza con tecnologías.

Ejes de contenidos y descriptores



- **Competencia comunicativa**

Fluidez y precisión. Características del habla. Actitud del hablante. Estrategias de enseñanza de la comprensión auditiva y la expresión oral en el Nivel Primario. Discurso docente en el aula. Narración oral escénica. Improvisación. Dramatización.

- **Fonología y Fonética**

Patrones de acentuación, ritmo y entonación de la lengua inglesa. Prominencia. Palabras gramaticales y lexicales. Formas débiles y fuertes. Enlaces. Geminación. Asimilación. Dentalización. Glotalización. Elisión. Unidad tonal. Acento núcleo. Tonos: significados y usos en contexto.

Prácticas discursivas de la comunicación escrita III

Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica –Tercer año

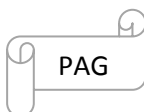
Asignación de horas: 128

Finalidades formativas

Este espacio curricular propone a los alumnos del profesorado transitar el discurso escrito de los contextos académicos y formales en los cuales se desarrollarán como profesionales especialistas en la lengua inglesa. Por este motivo se retoman y profundizan conceptos incluidos en el taller Introducción al Inglés con fines académicos y por otra parte se integra el conocimiento formal que los alumnos han adquirido en materias precedentes a través del análisis de textos derivados de diferentes eventos comunicativos en una variedad de contextos socio-lingüísticos y géneros discursivos. Esto supone la introducción de aspectos exteriores a la lengua como aspectos sociales, históricos y de interacción .

Propósitos

- Desarrollar mayor precisión y sofisticación en el uso del léxico y de la gramática del idioma inglés en función de lograr una comunicación eficaz y natural
- Alcanzar un mayor desarrollo de las habilidades retóricas y variedad estilística en la expresión escrita por medio de la confección de narraciones, descripciones y ensayos discursivos



- Crear una una mayor concientización no sólo de aspectos lingüísticos sino también culturales del idioma inglés y el uso espontáneo de expresiones idiomáticas corrientes y frecuentes;
- Desarrollar estrategias de aprendizaje eficaces conducentes a la autonomía del alumno.
- Lograr la identificación, explicación y corrección errores propios y de pares

Ejes de contenidos y descriptores

Comprensión Lectora y Análisis textual

Género ensayo académico. Expositivos: el resumen, el informe, el curriculum vitae. La lectura crítica. Estrategias de pre-lectura y lectura. El ensayo expositivo/argumentativo. La audiencia. El propósito. La organización textual. La estructura de los párrafos. Coherencia y cohesión textual. El proceso de escritura académica: desarrollo de los pasos en la producción textual. Estrategias de redacción.

Escritura

La escritura de ensayos académicos argumentativos. La construcción de la tesis. La justificación de los argumentos. El texto escrito: diferencias y semejanzas respecto de la lengua oral. Variedad de formatos de uso personal y social. Profundización de los conceptos de coherencia y cohesión. Variedades y registros de la lengua. El error: identificación, análisis, corrección y reformulación de los propios errores y de los ajenos.

Profundización de la normativa sintáctica, morfológica, ortográfica y de puntuación.

El inglés académico. La integración de la información en la frase sustantiva: modificación previa y posterior, la nominalización, la frase verbal, la voz pasiva y activa en el discurso académico. Modalidad. Despersonalización del lenguaje. Adverbios enfáticos. El uso de intensificadores y atenuadores. Construcciones impersonales con “it” y “there”

Lingüística

La Lingüística a través de la historia. Grandes pensadores. La Lingüística Americana, Lingüística Generativista, Sintaxis Descriptiva, Antropología Lingüística y Sociolingüística.



La Lingüística Aplicada. Las ramas de la lingüística. La lengua y la mente: lenguaje de pensamiento. El determinismo lingüístico: Sapir y Whorf. El Estructuralismo: Ferdinand De Saussure. La lengua en contexto. Las diferencias producto de la variación, la herencia y la emigración. La preservación de las lenguas como patrimonio de las distintas culturas. La influencia de las invasiones de los distintos pueblos de la antigüedad sobre el idioma inglés.

Análisis del discurso. Gramática sistémico- funcional. Significados y metafunciones. Halliday y su formalización gramatical.

Fundamentos de la Enseñanza y Aprendizaje del inglés II

Formato: Materia

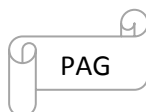
Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Tercer año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

Este espacio curricular retoma conceptos trabajados en el espacio correlativo anterior para profundizar, ampliar y construir el posicionamiento del futuro educador como docente. El recorrido de la evolución de los modelos de enseñanza desde un enfoque histórico permite a los alumnos relacionar las corrientes de pensamiento disciplinar con las propuestas didácticas contemporáneas, entendiendo cómo unas influyen sobre otras. Con estos antecedentes podrán abordar el marco teórico que subyace las prácticas docentes actuales en inglés, adoptar decisiones didácticas fundadas en conocimiento disciplinar, y tomar conciencia de la necesidad de mantener una postura de apertura ante los avances disciplinares que surjan en el futuro.

Es de suma importancia considerar la relevancia de la articulación entre los Niveles Primario y Secundario. En este espacio los futuros docentes podrán analizar aspectos relevantes de similitud y diferencias entre la propuesta didáctica para la educación primaria y para la secundaria básica, y construir propuestas pedagógicas que sean relevantes y significativas para los alumnos de secundaria, en las cuales se piensen como



orientadoras del aprendizaje de los alumnos, brindando paulatinamente mayor autonomía a sus alumnos.

Propósitos

- Brindar oportunidades para el análisis, comparación y confrontación de modelos de enseñanza desde el siglo XIX.
- Profundizar la reflexión y análisis de situaciones de enseñanza a la luz de los marcos teóricos trabajados.
- Generar propuestas pedagógico-didácticas coherentes con el contexto de enseñanza.
- Empoderar al futuro docente con sustento teórico para respaldar sus decisiones didácticas.

Ejes de contenidos y descriptores

Evolución del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras

Distintos enfoques y métodos en la enseñanza de una segunda lengua a lo largo de la historia. Métodos gramatical, natural y audiolingual, enfoque pragmático-comunicativo. Enseñanza centrada en el alumno. Enseñanza cooperativa y colaborativa. Enfoque CLIL. Las cuatro C. Las habilidades del siglo XXI. Los proyectos interdisciplinarios con otras áreas curriculares. Enfoque AICLE. Enfoque basado en tareas. El desarrollo del aprendizaje autónomo.

El sujeto que aprende

El aprendizaje en el Nivel Secundario. El Diseño curricular para la educación secundaria básica de la Pcia. de BsAs: enfoque didáctico y supuestos teóricos. Variabilidad de la interlengua. El análisis de los errores y la retroalimentación.

Planificación y diseño de estrategias de enseñanza

Unidad didáctica temática y secuencias didácticas. La integración de las cuatro macrohabilidades. Adaptación de estrategias de comprensión y producción al Nivel secundario. Habilidades lingüísticas y comunicativas. El desarrollo de habilidades de aprendizaje: análisis y pensamiento crítico. El contenido temático como hilo conductor.



Los recursos didácticos. Adaptación de materiales auténticos y semiauténticos según el propósito de uso. El uso del libro de texto como herramienta auxiliar. Los recursos tecnológicos: selección de material auditivo y audiovisual. Uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje. Producciones en soporte digital. Cultura digital y ciudadanía digital responsable. Netiquette.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación. Tipos y formatos. Evaluación para la comprensión. Evaluación formativa. Instrumentos y criterios de evaluación.

Taller - Literatura en lengua inglesa y juventud

Formato: Taller en dos tramos formativos

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Tercer año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular profundiza el estudio de la literatura en lengua inglesa como producción cultural y estética en un marco teórico comparatista, en función de su utilización pedagógica dirigida a un sujeto adolescente. Así, el campo literario infantil debate un espacio de legitimación a partir del reconocimiento del sujeto adolescente como destinatario con características distintivas de otros sujetos etarios. A la vez, se pone en cuestión el valor meramente instrumental de la inclusión institucionalizada de producciones literarias en la pedagogía juvenil, para replantear los objetivos de los itinerarios de lectura en la formación integral del sujeto.

Propósitos

- Profundizar la caracterización del período etario a través de las experiencias estéticas.
- Plantear el fenómeno literario en sentido amplio como herramienta lúdico-formativa en la adolescencia.
- Sumar a la utilización pedagógica de artefactos culturales y estéticos en lengua extranjera la capacidad de crear lazos significativos entre docente y sujeto adolescente, y



atender a su formación integral, complementariamente al desarrollo de competencias lingüísticas.

- Plantear la literatura en sentido amplio, en el marco de las literaturas y artes comparadas.
- Alentar y sustentar por medio de la literatura prácticas de lectura conducentes al desarrollo del pensamiento crítico adecuado a la franja etaria del sujeto adolescente.
- Propender a la legitimación de prácticas sociales diversas de lectura no tradicionales, en atención a los nuevos contextos de lectura y las nuevas realidades de los destinatarios lectores.

Ejes de contenidos y descriptores

Tramo: El joven como sujeto lector

- Características del neuropsicodesarrollo en las distintas etapas del período juvenil que influyen en la apreciación del fenómeno estético.
- El fenómeno estético como herramienta de desarrollo de competencias semióticas y específicamente lingüísticas, en la lengua materna y la lengua extranjera.

Tramo: La literatura en lengua inglesa y su utilización didáctica

- Géneros y tipos textuales aptos para la utilización pedagógica en la población adolescente. Caracterización y clasificación. Géneros y soportes textuales orales, escritos, visuales, mixtos. Intermedialidad. Literatura en traducción y literatura bilingüe. Literatura y TIC: géneros multimediales en soporte digital, géneros de creación colectiva (soportes digitales interactivos, redes sociales), géneros en lenguajes multisemióticos (memes, emojis, ilustración, musicalización). Producciones literarias no juveniles adaptadas para la población adolescente: características temáticas y lingüísticas. Producciones literarias adaptadas lingüísticamente para los propósitos de la didáctica en lengua extranjera: características.
- Producción de materiales literarios en sentido amplio aptos para la utilización pedagógica con alumnado adolescente.

Estudios interculturales en lengua inglesa III

Formato: Materia con dos tramos formativos



Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Tercer año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular propone a los futuros docentes de Inglés el acercamiento a aspectos sociohistóricos y culturales de los pueblos de lengua inglesa en los siglos XVI y XVII desde una perspectiva intercultural, en función de una puesta en relación de dos o más culturas internamente heterogéneas: la cultura propia del estudiante, expresada en su(s) lengua(s) materna(s), y la cultura otra, objeto de estudio, expresada en la lengua extranjera. Así, se piensa a la cultura en tanto que procesos sociales de producción, circulación y consumo de significación social (García Canclini, 2004). En este sentido, se posiciona a la producción cultural en relación con los contextos históricos y las condiciones sociales y geopolíticas.

Se trata de complejizar las representaciones acerca de los pueblos anglófonos mediante la interacción en prácticas significativas con manifestaciones culturales en su sentido amplio y en diferentes medios y soportes semióticos: textos orales, escritos, visuales y sonoros, en producciones provenientes de los distintos campos de las artes y el conocimiento erudito y popular.

La aproximación a la cultura objeto implicará así una dinámica de autointerpelación en función de la existencia de un Otro, y el reconocimiento en él, para que este diálogo se constituya en un nuevo factor de construcción identitaria para el estudiante.

Propósitos

- Brindar oportunidades para la puesta en relación de los referentes de la(s) cultura(s) propia(s) y ajena(s) con el objeto de construir interrelaciones como condición para la construcción del sentido y la apertura a la comprensión del Otro, con vistas al desarrollo de competencias interculturales.
- Promover el posicionamiento crítico respecto de los procesos históricos y socioculturales desde diferentes perspectivas teóricas, para permitir la resignificación contextual de los fenómenos interculturales.



- Promover el análisis de los contenidos estudiados en relación con aspectos de la realidad argentina, latinoamericana y global.

Ejes de contenidos y descriptores

Tramo: Lengua, historia e identidad

-Los pueblos de habla inglesa en los siglos XVI y XVII. Configuración territorial en el período. Características geográficas y demográficas: su incidencia en la construcción identitaria. Principales hitos históricos y sociales de los pueblos anglófonos en este período, en relación con la historia de Argentina y América Latina.

-Lengua inglesa y culturas regionales. El lugar de los pueblos anglófonos en la cultura occidental de los siglos XVI y XVII. Legados y conflictos. Participación en los movimientos culturales.

Tramo: Manifestaciones interculturales

-Movimientos filosóficos y artísticos de los siglos XVI y XVII. Manifestaciones filosóficas y estéticas que se constituyen en objetos mediatizadores: textos de diferentes géneros, artes visuales (pintura, escultura), artes combinadas (teatro, danza), producciones musicales y literarias. Ecos de las manifestaciones culturales en lengua inglesa del período en la Argentina contemporánea.

CUARTO AÑO

Prácticas discursivas de la comunicación oral IV

Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Cuarto año

Asignación de horas: 160



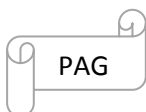
Finalidades formativas

Las personas expresan sus pensamientos, creencias, valores y sentimientos a través de prácticas discursivas que responden a las convenciones de la interacción social de una comunidad dada. Hablar de prácticas discursivas implica referirse a comportamientos significativos del ser humano en situaciones reales de comunicación. Mediante las prácticas discursivas operamos sobre nuestros entornos y los modificamos permanentemente al tiempo que somos resignificados por ellos.

Esta materia profundiza en la formación de los futuros profesores de Inglés los aportes de la Fonología y la Fonética enmarcados en situaciones comunicativas, tanto presenciales como mediatizadas, a partir de las cuales se analicen las características del habla en diversos contextos de interacción auténtica y de complejidad creciente. Supone el desarrollo y la optimización de habilidades implicadas en las prácticas discursivas orales comprendiendo la importancia que éstas tienen para los estudiantes y su futuro desempeño docente.

Propósitos

- Propiciar estrategias de interacción social que alienten el uso sostenido de la lengua inglesa.
- Diseñar momentos para optimizar la competencia comunicativa mediante la comprensión y la producción de diversos textos orales de complejidad creciente que den cuenta del uso real de la lengua inglesa.
- Generar oportunidades para el análisis de la incidencia de la pronunciación en las prácticas discursivas orales en general y en las situaciones de enseñanza en particular, de manera articulada con el campo de la Formación en la Práctica Profesional.
- Ofrecer variados recursos didácticos que desarrollen la comprensión auditiva y la expresión oral en la lengua inglesa.
- Promover el análisis crítico-reflexivo de las propias prácticas discursivas orales.
- Favorecer instancias de aprendizaje significativo mediante el diseño de propuestas de enseñanza con tecnologías.



Ejes de contenidos y descriptores

- Competencia comunicativa

Fluidez y precisión. Registros formal e informal-coloquial. Estrategias de enseñanza de la comprensión auditiva y la expresión oral en el Nivel Secundario. Discurso docente en el aula. Narración oral escénica. Improvisación. Dramatización. Ponencias o presentaciones académicas e investigativas.

- Fonología y Fonética

Diversidad sociocultural: diferencias regionales y sociales. Acentos y dialectos. Interculturalismo y multiculturalismo. Plurilingüismo. Etnocentrismo. El inglés y su expansión globalizante. El inglés como lengua para la comunicación internacional y lengua franca.

Prácticas discursivas de la comunicación escrita IV

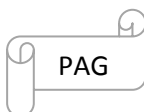
Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Cuarto año

Asignación de horas: 160

Finalidades formativas

Retomando los conocimientos adquiridos por los estudiantes en los espacios anteriores , y las habilidades lingüísticas desarrolladas, este espacio se propone dar continuidad y complementar la formación lingüística alcanzada en los tres cursos previos de Prácticas discursivas de la comunicación escrita. Tendrá como eje central el aporte de nuevos contenidos y la recirculación de los conceptos y estrategias incorporados, de modo de contribuir al perfeccionamiento, enriquecimiento y afianzamiento de diversos aspectos de la competencia lingüístico-comunicativa actual y potencial de los futuros egresados. Asimismo, mediante la lectura y el análisis de cuestiones relacionadas con la temática del discurso oral y escrito, se apunta al descubrimiento de nuevas resignificaciones de dichos contenidos y a facilitar su re-elaboración y aplicación práctica.



Propósitos

- Ampliar la capacidad de análisis y la producción de discursos, las nociones conceptuales y estrategias de análisis
- Explorar las formas en que las estructuras y procesos del texto y del discurso son funcionales a la acción discursiva.
- Promover el perfeccionamiento de estrategias de interpretación y producción textual.
- Promover la aplicación de modelos teóricos de análisis a la interpretación y producción de textos académicos en situaciones reales como seminarios, jornadas, etc.

Ejes de contenidos y descriptores

Comprensión Lectora y Análisis textual

El análisis y el trabajo sobre el uso apropiado de la lengua inglesa formal como de la coloquial, con énfasis en la distinción de registros. El desarrollo de áreas léxicas pertenecientes a comunidades discursivas (profesionales, académicas, etc.) propuestas por la cátedra. La reflexión metalingüística avanzada, tanto sobre gramática explícita como sobre áreas más complejas en la construcción de significado (metáfora conceptual, alusión, metonimia, etc.) El trabajo para un desarrollo de las macro-habilidades de comprensión auditiva y lectora que permita la comprensión de distintas variedades de la lengua contemporánea hablada y escrita.

Escritura

La escritura de monografías y “papers” . Producción de textos, organizados por géneros discursivos con énfasis en la distinción de registros. EAP ESP El análisis y el trabajo sobre el uso apropiado de la lengua inglesa formal como de la coloquial, El desarrollo de áreas léxicas pertenecientes a comunidades discursivas (profesionales, académicas, etc.)

Semántica y Pragmática



Elementos que ambas disciplinas comparten. La Pragmática y su relación con la estructura gramatical. Distancia y Deixis: de persona, espacio y tiempo. Referencia, Inferencia. Cooperación e implicatura. Las máximas de Grice. Interacción. Discurso y cultura: el análisis del discurso. Conocimiento previo. El conocimiento sistemático y esquemático. La lengua en uso. La gramática y la comunicación. El significado pragmático.

Fundamentos de la Enseñanza y Aprendizaje del inglés III

Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica - Cuarto año

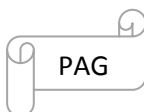
Asignación de horas: 96

Finalidades formativas

El presente es el tercer y último espacio curricular del área orientada en la carrera que desarrolla el marco teórico de la especificidad de la didáctica para la enseñanza de la lengua inglesa. Habiendo recorrido conceptos que son pilares para la construcción de la configuración de la tarea en el aula acorde con el contexto de enseñanza, es relevante concientizar al futuro docente de la necesidad de comenzar a pensar en un plan de elaboración propia para su formación docente continua. La obtención del título docente es el cierre de la formación inicial, por lo cual este espacio pretende motivar a los futuros docentes para que generen oportunidades de mejora en su práctica diaria, y para que incorporen la investigación acción como una de las formas de problematizar su práctica en la búsqueda de su crecimiento profesional.

A su vez el espacio retoma conceptos ya trabajados a la luz de la realidad del alumno del nivel secundario para profundizar en el alumno de la secundaria superior. Se explorará a través del planteo de problemáticas reales la pertinencia de la adecuación de las estrategias de enseñanza para este grupo etario.

Se indagan procesos de la evolución de la interlengua de los alumnos, reflexionando sobre estrategias de enseñanza que faciliten el proceso del aprendizaje. La problematización por parte de los docentes de la implementación de estrategias poco productivas aunque de amplia aceptación en el campo de la enseñanza colabora con el



desarrollo del espíritu investigador, interpelando supuestos asentados y poco cuestionados en las prácticas cotidianas.

Propósitos

- Generar interés por la formación docente continua a través de un plan de desarrollo profesional.
- Profundizar la reflexión y análisis de situaciones de enseñanza a la luz de los marcos teóricos trabajado
- Generar propuestas pedagógico-didácticas coherentes con el contexto de enseñanza.
- Introducir a los futuros docentes en la investigación acción para el abordaje de situaciones áulicas.

Ejes de contenidos y descriptores

Hacia el desarrollo profesional: definición del ser docente

Valoración del docente como profesional de la enseñanza: construcción de su filosofía de enseñanza. Supuestos y creencias acerca de la enseñanza. Puntos de inflexión en su biografía escolar. Reconocimiento de la evolución en formación. Proyección de su desarrollo profesional: plan de trabajo inicial. El portafolio profesional. Hacia una pedagogía alternativa (*Postmethod pedagogy*).

El sujeto que aprende

El aprendizaje en el Nivel Secundario: el alumno de la secundaria Superior. El Diseño curricular para la educación secundaria superior de la Pcia. de Bs As: enfoque didáctico y supuestos teóricos.

Planificación y diseño de estrategias de enseñanza

Análisis de los campos disciplinares de las orientaciones y modalidades en el sistema educativo de la Provincia de Bs As. Características específicas de la lectura y la escritura de textos de diferentes campos disciplinares. Elaboración de proyectos de trabajo anuales. Adecuación de tareas según las características de los alumnos y los propósitos



de aprendizaje planteados. Los recursos didácticos. El uso del libro de texto como herramienta auxiliar. Los recursos tecnológicos: selección de herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

Procesos cognitivos y el desarrollo de la interlengua

Profundización de enfoques de comprensión y producción. Las características del *input* y los roles del *output*. La interlengua: características y variabilidad. Factores que impulsan su desarrollo. El rol de la retroalimentación y la corrección. Enfoques explícitos e implícitos para el abordaje de la gramática. La teoría de la instrucción formal, adquisición y aprendizaje. Interacción áulica. Tipos de conocimiento lingüístico: conocimiento implícito y explícito. Atención consciente a la forma (*noticing and awareness*). El efecto de la instrucción formal en el proceso de aprendizaje (secuencia de adquisición, precisión en la lengua, etc.).

El docente como investigador

Segunda lengua y lengua extranjera: diferencias en la investigación. La investigación acción. La reflexión en y sobre la práctica profesional y la construcción de un proyecto de desarrollo profesional. Aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*).

Estudios interculturales en lengua inglesa IV

Formato: Seminario en dos tramos formativos

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Cuarto año

Asignación de horas: 64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular propone a los futuros docentes de Inglés el acercamiento a aspectos sociohistóricos y culturales de los pueblos de lengua inglesa en el medioevo desde una perspectiva intercultural, en función de una puesta en relación de dos o más culturas internamente heterogéneas: la cultura propia del estudiante, expresada en su(s) lengua(s) materna(s), y la cultura otra, objeto de estudio, expresada en la lengua



extranjera. Así, se piensa a la cultura en tanto que procesos sociales de producción, circulación y consumo de significación social (García Canclini, 2004). En este sentido, se posiciona a la producción cultural en relación con los contextos históricos y las condiciones sociales y geopolíticas.

Se trata de complejizar las representaciones acerca de los pueblos anglófonos mediante la interacción en prácticas significativas con manifestaciones culturales en su sentido amplio y en diferentes medios y soportes semióticos: textos orales, escritos, visuales y sonoros, en producciones provenientes de los distintos campos de las artes y el conocimiento erudito y popular.

La aproximación a la cultura objeto implicará así una dinámica de autointerpelación en función de la existencia de un Otro, y el reconocimiento en él, para que este diálogo se constituya en un nuevo factor de construcción identitaria para el estudiante.

Propósitos

- Brindar oportunidades para la puesta en relación de los referentes de la(s) cultura(s) propia(s) y ajena(s) con el objeto de construir interrelaciones como condición para la construcción del sentido y la apertura a la comprensión del Otro, con vistas al desarrollo de competencias interculturales.
- Promover el posicionamiento crítico respecto de los procesos históricos y socioculturales desde diferentes perspectivas teóricas, para permitir la resignificación contextual de los fenómenos interculturales.
- Promover el análisis de los contenidos estudiados en relación con aspectos de la realidad argentina, latinoamericana y global.

Ejes de contenidos y descriptores

Tramo: Lengua, historia e identidad

-La formación de lengua inglesa en el medioevo europeo. Lengua inglesa y culturas regionales. El lugar de los pueblos (proto)anglófonos en la cultura occidental de la Edad Media. Legados y conflictos. Participación en los movimientos culturales. Diversidad etnogeográfica. Configuración territorial. Características geográficas y demográficas: su



incidencia en la construcción identitaria. Principales hitos históricos y sociales de los pueblos anglófonos en este período, en relación con la historia de Argentina y América Latina.

Tramo: Manifestaciones interculturales

-Movimientos filosóficos y artísticos de la Edad Media. Manifestaciones filosóficas y estéticas que se constituyen en objetos mediatizadores: textos de diferentes géneros, artes visuales (pintura, escultura), artes combinadas (teatro, danza), producciones musicales y literarias. Ecos de las manifestaciones culturales del medioevo inglés en la Argentina contemporánea.

Campo de la Formación en la Práctica Profesional

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional conlleva una marca distintiva: la relación con otras instituciones que pone en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes. Aquí se incluye el concepto de Escuelas Asociadas haciendo referencia a aquellas instituciones que participan como co-formadoras en diferentes instancias de experiencias de campo, con inclusión de experiencias de prácticas de enseñanza que culminan en las residencias.

La organización que se propone para el Campo de la Formación en la Práctica Profesional requiere una atención particular a la hora de concebir, estructurar, interactuar, evaluar y reajustar la intervención en cada instancia de los procesos de formación en procura de complementariedades creativas entre diferentes sujetos, sus saberes y conocimientos.

La inscripción contextual e institucional de las actividades del Campo de la Práctica Profesional adquiere especial importancia al plantear acciones en contextos y prácticas educativas, en la interacción con otras organizaciones que desarrollan propuestas educativas. Esta requiere una atención particular a la hora de concebir, estructurar, interactuar, evaluar y reajustar la intervención en cada instancia de los procesos de formación en procura de complementariedades creativas entre diferentes sujetos, sus saberes y conocimientos.



La realidad en la jurisdicción muestra que muchos de los estudiantes comienzan su desempeño laboral tempranamente y es así como su puesto de trabajo se convierte en un espacio formativo que debe ser construido y reflexionado como un espacio formativo más en la institución formadora.

En este sentido el saber docente, objeto intrínseco de las prácticas docentes, se va conformando de modo heterogéneo, por distintas vertientes y cada uno de estos espacios formativos aporta su recorte de saberes:

- los construidos en la resolución cotidiana de su práctica pedagógica;
- los que imprime las instituciones escolares que atravesó;
- los que internaliza a partir del intercambio formal o informal con otros docentes, directivos, padres, estudiantes;
- los que incorpora a través de lecturas o comentarios académicos.

El paradigma de reflexividad, que orienta esta propuesta, necesita ser adoptado y practicado como una manera de desarrollar la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, con diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio. Aprender una cultura del trabajo sobre la base del diálogo, la colaboración y la apertura a la crítica; en contraposición a una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento.

Por lo cual, en la convicción de este paradigma, se sostiene que aún en situación de desempeño laboral y pudiendo ser éste componente del desarrollo del CFPP se entiende la enseñanza como una actividad intencional, que pone en juego explícita o implícitamente distintas racionalidades. Objetivar las prácticas, es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso.

La reflexión, tal como es entendida, implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas. Es justamente a través de la dimensión reflexiva que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías.

- **Prácticas docentes:** Las prácticas están organizadas en diferentes instancias que presentan una unidad de sentido particular y que a su vez están integradas a una unidad



de significación mayor que es el Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Las prácticas docentes representan el aprendizaje en el ejercicio de la profesión desde las primeras experiencias grupales e individuales hasta asumir la responsabilidad completa de la tarea docente en la residencia.

Cabe destacar que las prácticas docentes constituyen trabajos de inmersión progresiva en el quehacer docente en las escuelas y en el aula, con supervisión y tutoría, desde las observaciones iniciales, pasando por ayudantías previas a las prácticas de enseñanza, hasta la residencia.

Dentro del conjunto de las prácticas docentes se distinguen con propósitos específicos de enseñanza y fines organizativos concretos: las experiencias de campo, las prácticas de enseñanza y la residencia pedagógica.

- **Trabajos de campo.** Los trabajos de campo son espacios que permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Las experiencias 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.

- **Prácticas supervisadas acotadas.** Las prácticas de enseñanza dentro del campo de la práctica refieren a experiencias acotadas a partir de las cuales los estudiantes ejercen un conjunto de tareas que implica el trabajo docente en el aula, en forma acotada en el tiempo y tutoriadas. Cada una de estas instancias permite, en forma gradual, la incorporación de los estudiantes a los contextos reales donde se lleva a cabo la tarea docente. Incluye encuentros de programación, análisis y reflexión posterior de la experiencia, en la que intervienen los alumnos, los profesores, los tutores, profesores de escuelas asociadas y el grupo de pares.

- **Prácticas supervisadas intensivas.** Es la etapa del proceso formativo en la cual los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo y con continuidad. En forma gradual y progresiva asumen las tareas docentes propias del docente a cargo del grupo. Estas prácticas están

articuladas con encuentros previos de diseño de situaciones de enseñanza y encuentros posteriores de análisis y reflexión de la práctica en los que participan los estudiantes, los profesores, el grupo de pares y en la medida de lo posible, los docentes de las escuelas.

La secuencia formativa apunta al trabajo sistemático sobre las prácticas docentes, entendidas como prácticas sociales e históricas impregnadas de sentidos y tradiciones asociadas al trabajo en el aula y en las escuelas, en un contexto determinado. En este sentido llegar a ser “docente” supone no solo aprender a enseñar, sino también aprender las características, los significados y las funciones sociales del trabajo docente. Este campo promueve una aproximación gradual a los ámbitos de intervención profesional docente y al conjunto de tareas que se desarrollan en él. Cada una de las instancias que lo integran aborda un objeto de estudio con propósitos de enseñanza específicos articulados a una unidad de sentido mayor, la cual se inicia en primer año y finaliza en cuarto.

Cabe destacar que la construcción del conocimiento sobre la realidad educativa implica un proceso con características particulares que se extiende a lo largo de toda la experiencia escolar de los futuros docentes. Esto significa que los estudiantes construyen saberes y representaciones acerca de las prácticas docentes mucho antes de entrar a los Institutos de Formación Docente.

Por este motivo, es importante ofrecer, principalmente en este campo de formación, oportunidades de trabajar sistemáticamente sobre esos saberes incorporados, con el fin de objetivarlos y contrastarlos críticamente. Asumir una posición crítica apunta, entre otras cosas, a comprender y desentrañar la lógica interna de la construcción de esos saberes.

El trabajo sistemático sobre las trayectorias escolares de los estudiantes (visibilizando modelos adquiridos, saberes y representaciones) y sobre la complejidad del trabajo docente en los contextos singulares en donde la enseñanza se lleva a cabo, contribuye a perfilar, en ellos, la propia identidad profesional, la cual se constituye en un interjuego entre una dimensión subjetiva y otra, objetiva. Al mismo tiempo, se procura la posibilidad de que los estudiantes vayan construyendo su profesión a partir de las prácticas docentes.

Instituciones y sujetos que intervienen en la formación



El Campo de Formación en las Prácticas Profesionales se desarrolla en un entramado institucional, organizativo y conceptual que implica articulaciones entre, al menos, dos instituciones: las escuelas asociadas² y los Institutos Superiores de Formación Docente. La implementación de este campo depende del trabajo conjunto entre instituciones y sujetos diferentes. Las instituciones intervienen desde sus historias, tradiciones y vínculos establecidos. Los profesores del instituto y los docentes y directivos de las escuelas participan en la formación de los futuros docentes a partir de posiciones, trayectorias, funciones y responsabilidades diferenciadas pero compartidas.

Criterios

Los criterios a tener en cuenta para la organización del campo de las prácticas docentes son:

Articulación. El campo de las prácticas tiene la característica de ser un espacio de articulación. En él se articulan instituciones, sujetos, conocimientos, saberes y experiencias provenientes de distintas fuentes: a) los otros campos de la formación: formación general y específica; b) los conocimientos y saberes específicos del propio campo; c) los saberes y experiencias construidos en la trayectoria escolar de los estudiantes; y d) las instituciones que participan de la formación. Esta articulación no se da por sí sola; es necesario un trabajo sistemático de recuperación de categorías teóricas, problemas, objetos de conocimiento y abordajes metodológicos provenientes de los distintos campos disciplinarios a partir de instancias y dispositivos específicamente diseñados para este fin.

La articulación también se fundamenta en la idea de recuperar una mirada sobre los aspectos de la enseñanza escolar y del trabajo docente que pongan en diálogo diferentes perspectivas: histórica, sociológica, didáctica, filosófica y política. El trabajo sistemático acerca de estas perspectivas permite desnaturalizar la mirada de los estudiantes sobre la escuela y el trabajo docente, y ofrecer categorías teóricas que permitan analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares.

² Se utiliza el concepto de *escuelas asociadas* para hacer referencia a aquellas instituciones que participan como cofirmadoras en diferentes instancias de experiencias de campo, con inclusión de experiencias de prácticas de enseñanza que culminan en las residencias.



La articulación entre instituciones constituye un aspecto distintivo del desarrollo de este campo de la formación. La relación entre instituciones pone a la luz los vínculos entre sujetos con historias, matrices formativas y trayectorias diferentes. De allí la importancia de gestar una trama de relaciones que abra al diálogo y al trabajo colaborativo que permita generar las condiciones para construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza.

Integración. La integración conceptual al finalizar cada tramo del campo de las prácticas además de promover la metacognición acerca de lo que se realizó y ampliar los márgenes de la reflexión, apunta a construir con los estudiantes las síntesis y reconceptualizaciones que contribuyen a complejizar gradualmente la mirada sobre la realidad escolar y el trabajo docente. A través de las instancias que integran el campo de la práctica, se espera que el proceso de aprendizaje de los futuros docentes favorezca también la integración de la teoría y de la práctica. Es decir, se rechaza la idea de que la teoría una vez incorporada puede ser aplicada por el docente cuando se encuentre en el ámbito escolar. Por el contrario, se requiere una praxis integradora que se nutre de los aportes de las distintas disciplinas y de la didáctica específica que contribuyen a la comprensión de la educación y de la propia práctica profesional.

Gradualidad. La aproximación al campo de la práctica profesional docente por parte de los estudiantes se realizará de manera gradual lo que permitirá abordar el conjunto de tareas que en él se desarrollan, facilitando el acceso a la identificación de las dimensiones que intervienen en la realidad de las organizaciones no escolares y en las instituciones educativas. Para ello, a lo largo de este campo los estudiantes conocerán y comprenderán, a partir de describir, analizar e interpretar, las realidades escolares y no escolares. Los momentos de observación se definirán de acuerdo a las particularidades de los espacios en los que se prevé intervenir.

Posibilidad de desarrollar el CFPP desde el ámbito laboral

Prácticas supervisadas intensivas en el marco de un “Sistema de Reconocimiento académico” en los espacios de desempeño laboral de estudiantes de tercer y cuarto año del Profesorado.



El análisis de las trayectorias estudiantiles de los estudiantes de Profesorados, ha permitido mostrar altos porcentajes de estudiantes que se desempeñan laboralmente sin concluir su formación inicial. La evidencia muestra que las estructuras formativas tradicionales se han visto interpeladas por procesos sociales complejos e insospechados que obliga a replantear estrategias con el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes y su continuidad pedagógica.

Esta situación ha planteado un desafío a la Educación Superior, la búsqueda de otros modelos que permitan recuperar a ese estudiante en su proceso formativo y acompañarlo desde las instituciones en su trayectoria.

Esta premisa requiere la realización de reformas sobre prácticas habituales de formación y una política que permita ampliar el acceso de personas pertenecientes a sectores diversos y la renovación de contenidos, métodos, prácticas y modalidades de transmisión de conocimientos; todo ello basado en nuevos tipos de vínculos y de participación de la comunidad.

Así, la política educativa, las instituciones formadoras, los actores educativos delinear una serie de interrogantes sobre la formación docente inicial, los sujetos, los discursos y las prácticas. Tal como lo expone Alliaud (2016), ¿Hay que formar distinto? ¿Hay que actualizar los planes con nuevos contenidos? ¿Hay que cambiar sus lógicas? ¿Estará el problema en las formas de transmisión o en los modelos que las sustentan? ¿Habrá que entender de otra manera la formación de grado y la formación continua? ¿Se podría pensar que la articulación entre ámbitos formativos y ámbitos laborales constituiría una solución?

El sistema de reconocimiento académico en espacios laborales es un paso hacia modelos de formación que intentan dar respuesta al acompañamiento en la trayectoria de los estudiantes en formación.

Este diseño curricular plantea la posibilidad, en las situaciones contextuales que así lo habiliten, de desarrollar el Campo de la Formación en las Prácticas Profesionales como un sistema mixto. De este modo, un porcentaje del desarrollo de las prácticas podrán ser reconocidas desde su ámbito de desempeño laboral, con articulación y supervisión formativa entre los ámbitos laborales y formativos.

Para ello, será necesario que ese docente en ejercicio (aún en formación), pueda objetivar sus práctica en el espacio de la formación de la práctica profesionalizante. De modo que

reflexione sobre ella y se analice constructivamente lo que permitirá la retroalimentación entre ambos ámbitos formativos.

Líneas centrales del Campo de las Prácticas Docentes

Dos líneas articulan los distintos tramos del Campo de las Prácticas Docentes: la desnaturalización de la mirada sobre lo escolar y la sistematización y reflexión sobre las prácticas docentes.

La desnaturalización de la mirada sobre lo escolar

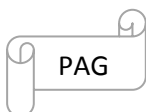
La posibilidad de desnaturalizar la mirada sobre la escuela se apoya en la idea de ofrecerle a los futuros docentes oportunidades para describir, analizar e interpretar los componentes estructurales de las prácticas escolares, convertirlos en objetos de análisis y no sólo de intervención con la idea de evitar la reproducción de modelos aprendidos en su trayectoria escolar.

En este sentido, el acceso de los estudiantes a la realidad escolar no es posible de darse por fuera de categorías conceptuales, las que a su vez son producto de un movimiento dialéctico con la realidad que intenta comprender. Los estudiantes ingresan o reingresan en las escuelas con un cúmulo de conocimientos, representaciones y visiones, construidas históricamente, en torno a “lo escolar” y que actúan como focos a partir de los cuales describen, interpretan, valoran aquello que observan. Es propósito de la formación docente ampliar, complejizar e interpelar los marcos de referencia con los que los estudiantes ingresan en la formación inicial. Al mismo tiempo, constituye un camino posible para pensar alternativas a las formas instituidas de funcionamiento de lo escolar en la medida en que se habilita el pensamiento.

Por otra parte, restituye la mirada del sujeto acerca de la realidad educativa que se observa y facilita un camino hacia la reflexión de lo observado, de la mirada y de los focos con que se “leen” realidades escolares singulares. Para ello es fundamental la perspectiva que se sostenga sobre la observación sistemática.

La observación sistemática

Llegar a las escuelas como estudiantes del profesorado a observar, a registrar lo que se observa, supone múltiples tensiones para quien realiza esta tarea. Aún, cuando la preparación previa haya trabajado sobre los preconceptos y estén claras las categorías



teóricas que serán utilizadas para enmarcar la búsqueda, se impone de todos modos un acompañamiento que desafíe la atención sabiendo que ella no es autónoma. Se tiene conciencia de que las situaciones más “atendibles” o sobre las que espontáneamente se va a poner el foco de atención, en calidad de observador, son aquellas que pueden cargarse de una significación inmediata y al mismo tiempo que este tipo de significación puede operar como interferencia para obtener la información deseada. Uno de los puntos de vigilancia colectiva en observación es lograr registros en los que se asiente por igual lo significativo y lo no evidentemente significativo, lo cual implica todo un aprendizaje.

Al reconocer qué es lo aparentemente significativo que se impone como “lo más visible” en la reflexión consciente sobre este proceso, encontramos que la observación inicial se orienta por diversas nociones del “sentido común” sobre la escuela; por las conceptualizaciones pedagógicas y sociológicas recibidas y por el ordenamiento formal del sistema escolar.

El impulso por comprender en el mismo acto de observar la escuela agrega al sentido común las categorías de la ciencia social y las del propio sistema educativo. Se apela a la idea de institución para encontrar parámetros y pautas, localizar las jerarquías, identificar las normas que rigen la organización escolar y el comportamiento grupal e individual. Se buscan las funciones que el conocimiento previo permite anticipar: se ve a la escuela integradora, luego selectiva, luego reproductora, sin que alguno de estos conceptos posibiliten interpretar todo lo que ocurre ahí cotidianamente y que probablemente tenga que ver con más de una categoría clasificatoria de esa escuela. Esto genera desconcierto: funciones, normas, jerarquías, están y no están, se vislumbran y se pierden en relaciones o situaciones inapreciables en esas dimensiones. En este sentido, la tentación y la respuesta de muchos es calificarlo todo de “caos”, de anomia, de disolución de todo lo instituido. Hechos similares podrían narrarse en relación a la observación del micromundo del aula con sus reglas, vínculos, rutinas, agrupamientos y posiciones.

La tarea específica de los docentes requiere poner en práctica en forma permanente la observación. La observación sistemática se constituye en un recurso valioso para el conjunto de las decisiones con las que se enfrentan a diario los docentes en las escuelas: seguimiento de los alumnos en diferentes instancias, las decisiones sobre la evaluación o el comportamiento diario en diferentes instancias de la vida escolar. Observar abre una ventana a conocer, es por ello que la observación y el registro constituyen herramientas

cotidianas para el trabajo docente. Formar la mirada del observador requiere prácticas que comienzan en la formación inicial.

La sistematización y reflexión sobre las prácticas docentes

Se utilizan múltiples términos para describir los procesos reflexivos de los futuros docentes: reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo. Los términos provienen de distintos marcos teóricos y diversas propuestas formativas. Sin embargo, enfatizan de distintas maneras la práctica reflexiva como eje estructurante que ofrece la posibilidad de generar cambios profundos en las prácticas docentes.

Diseño de Dispositivos para la sistematización de las prácticas para generar instancias de reflexión y construcción de conocimientos a partir de la experiencia. Construcción de categorías analíticas en función a las lecciones aprendidas y las buenas prácticas docentes.

Existe una variada gama de dispositivos que contribuyen a la formación de docentes entendida desde los criterios planteados: intercambio sobre los modelos y la práctica, observación mutua, formación apoyada en videos, registros, entrevista de clarificación, historia personal, juego de roles, relatos de formación, historias de vida, autobiografías escolares, documentación narrativa, prácticas simuladas, ateneos, tutorías, diarios de formación, portafolios de formación docente, entre otros.

Para Schön, un profesional reflexivo es “un investigador en el contexto de la práctica” (1983:69); mediante el proceso de reflexión en la acción el práctico construye una nueva forma de plantear el problema que le permite atender a sus peculiaridades y decidir qué es lo que merece la pena salvar o solucionar del caso. Este espacio de movilización de saberes y de competencias específicas es considerado cada vez más como una instancia de producción, comunicación y transmisión de estos mismos saberes y competencias, integrado a una parte de la formación: Esta visión rompe profundamente con el modelo tradicional que separaba claramente los lugares de movilización (el mundo del trabajo), de producción (el mundo de la investigación) y de comunicación (el mundo escolar), de los saberes y las competencias.

La sistematización de experiencia pretende ordenar, procesar y hacer comunicables los conocimientos adquiridos en éstas. Se conciben entonces como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para



comprenderlo. Ello permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontarla con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica.

Finalidades formativas del Campo de Formación en la Práctica Profesional

En esta unidad curricular los estudiantes inician su proceso de inserción en instituciones de educación primaria y secundaria. El trabajo de campo y las propuestas en el Instituto Formador apuntan a la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para el análisis de las prácticas educativas.

Aporta al desarrollo de capacidades para la problematización de las prácticas educativas que posibiliten el reconocimiento de la multidimensionalidad y complejidad que las caracteriza según los contextos, ámbitos y modalidades.

Propósitos

- Favorecer la desnaturalización de la mirada sobre la escuela primaria y secundaria y sobre el trabajo docente.
- Posibilitar la reconstrucción y resignificación de las trayectorias escolares a partir de las autobiografías escolares de los estudiantes.
- Generar espacios para el análisis, interpretación y comprensión de las prácticas docentes y la reflexión sobre las mismas, brindando oportunidades para la identificación de la complejidad, multidimensionalidad y marcas del contexto.
- Posibilitar la reflexión sobre los aspectos ideológicos, políticos, éticos y vinculares comprometidos en las prácticas docentes.
- Brindar espacios para el diseño, implementación, análisis y reflexión de las propuestas de enseñanza.
- Ofrecer oportunidades para la comprensión de la multiplicidad de tareas y dimensiones que involucran el trabajo docente en las escuelas.

Primer Año – Taller: COMPONENTES DEL TRABAJO DOCENTE



+ Trabajo de Campo

Asignación de horas: 96

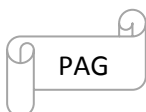
Propósitos

- Favorecer el acercamiento a la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben.
- Posibilitar el análisis de dimensiones y aspectos de las organizaciones no escolares e instituciones educativas reconociendo las relaciones entre sus actores, con el contexto y la comunidad en la que se inscriben.
- Crear espacios para el análisis y comprensión de las prácticas docentes y su relación con el contexto.
- Brindar posibilidades para el uso de instrumentos de recolección de información.
- Favorecer miradas que problematicen, comprendan e interroguen las prácticas docentes.
- Desarrollar habilidades analíticas en relación con la propia biografía escolar y las formas en cómo inciden en la identidad profesional.
- Propiciar instancias para el análisis y la reflexión sobre la autobiografía escolar y su incidencia en los procesos de identificación profesional.

Ejes de contenidos y descriptores

- **Marco de referencia de las prácticas docentes.** Introducción al marco general de las prácticas docentes. El campo de la práctica y su articulación con los otros campos del diseño curricular. La reflexión sobre la práctica y la desnaturalización de la mirada sobre lo educativo como eje del trabajo en los talleres. La construcción de una nueva mirada.

- **Perspectivas y enfoques metodológicos** La perspectiva etnográfica. Instrumentos para mirar realidades educativas incluyendo las instituciones escolares: la observación, la entrevista, la encuesta, análisis de documentos. Observación: momentos del proceso de observación, los diversos registros durante las observaciones, su comunicabilidad y análisis. Entrevistas. Fuentes primarias y secundarias de información. Producción de informes.



- **El registro de la cotidianidad de las instituciones educativas y del aula.** La mirada sobre lo escolar y el aula del que observa. Marcos de referencia del observador. Dimensiones que intervienen en la vida institucional. El registro de la experiencia.
- **El registro de la cotidianidad en las aulas:** El registro de la experiencia.
- **Las prácticas docentes en contextos institucionales.** Las prácticas docentes: alcances, características, dimensiones. El contexto institucional y social y el proyecto formativo de la escuela.
- **Sujetos que habitan la escuela.** Caracterización de los sujetos
- **La comunicación,** los tiempos y los espacios en las instituciones. Los dispositivos para la comunicación en la escuela.
- **Las relaciones de la escuela con otras instituciones:** a) otros organismos e instituciones en instancias de gestión del sistema educativo. b) con organismos estatales y organizaciones de la sociedad. Las relaciones con la comunidad: el uso de los recursos institucionales y comunitarios.
- **El aula.** El aula como una construcción histórica y social. Determinantes estructurales, rasgos singulares.

Segundo Año – Taller: “La Construcción del Trabajo Docente en la Escuela Primaria y Secundaria” + Trabajo de Campo + Prácticas Supervisadas (Acotadas)

Asignación de horas: 128

Propósitos

- Favorecer la comprensión y análisis de prácticas docentes a partir de considerar variados aspectos que se ponen en juego, poniendo especialmente el foco en la construcción de la autoridad pedagógica.
- Propiciar la preparación para diseñar y poner en práctica propuestas de enseñanza.
- Generar espacios para la participación y construcción colaborativa de reflexiones sobre la práctica en el aula y la elaboración compartida de diseños didácticos alternativos.
- Brindar espacios para analizar las prácticas de planificación en la escuela.



- Propiciar instancias para el diseño, la implementación, el análisis y la reflexión de propuestas de enseñanza en la escuela primaria y secundaria.
- Generar instancias para el análisis de las propuestas propias y las del compañero, así como su puesta en práctica.
- Promover la construcción colaborativa de los diseños didácticos y de las posteriores reflexiones sobre la práctica en el aula.
- Favorecer el diálogo entre la autobiografía escolar y las primeras prácticas de enseñanza.

Ejes de contenidos y descriptores

- **La escuela primaria y secundaria en la Provincia de Buenos Aires.** El sentido de la escuela primaria y secundaria. Modalidades y ámbitos de las instituciones

- **Las prácticas docentes y la construcción de la ciudadanía.** Ciudadanía desde una perspectiva activa: una práctica que se enseña y se aprende en las escuelas. Ciudadanía como práctica social. Ciudadanía e interculturalidad. Prácticas que aportan a la construcción de ciudadanía en la escuela. La participación en la escuela.

- **La construcción de la convivencia en la escuela primaria y secundaria.** La construcción de autoridad. Las relaciones intergeneracionales. Las normas en la escuela y en la clase. Reglamentaciones, proyectos de diversas instituciones. El docente como tutor.

- **El aula:** el aula como el espacio privilegiado de la circulación y apropiación de conocimientos. Relación con el conocimiento y significados del contenido escolar.

Relaciones sociales e intersubjetivas en el aula. Construcción de lugares diferenciados de docente y alumno. Las relaciones saber/poder en la clase.

La construcción de autoridad, normas y valores en la clase.

- **El diseño de la propuesta formativa.** Las prácticas de planificación a nivel institucional, departamental y áulico.

- **EL diseño de situaciones de enseñanza en el marco de distintos espacios curriculares.** La planificación de la enseñanza, marco, racionalidades, componentes. El diseño de secuencias de enseñanza. Recursos a tener en cuenta: los diseños curriculares, los materiales para el desarrollo curricular, los textos escolares, los recursos tecnológicos, otras fuentes.



- **Coordinación de actividades.** Actividades planificadas en coordinación con el docente del curso. Co-coordinación con compañeros practicantes. microexperiencias de elaboración y desarrollo de proyectos específicos en el Nivel Primario. Reflexión en y sobre la experiencia.

- **Habilidades esenciales para la enseñanza.** Las características del docente. Comunicación con el grupo clase. Uso y cuidado de la voz como herramienta de la comunicación en la tarea docente.

- **Análisis y reflexión de las propuestas realizadas.** Análisis de las propuestas de otros compañeros y de las propias producciones. Análisis de algunos aspectos dentro de las propuestas; por ejemplo, organización prevista del espacio, consignas, materiales,. Análisis de los desempeños de otros compañeros de práctica. La reflexión sobre la práctica propia.

- **Sistematización de experiencia.** Escritura pedagógica de textos de reconstrucción analítica de experiencias. Relación con el registro biográfico. Los portafolios como recursos de evaluación sostenida.

Tercer Año – Taller: LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL PRIMARIO + Trabajo de Campo + + Prácticas Supervisadas Intensivas

Asignación de horas: 160

Propósitos

- Organizar espacios de intercambio y trabajo colaborativo para el diseño de secuencias didácticas atendiendo a las características que asume la enseñanza en los contextos, ámbitos y modalidades particulares en que se desarrolla la Educación Primaria.
- Generar condiciones para implementar una secuencia de enseñanza en el aula.
- Favorecer un espacio de acompañamiento a las prácticas, generando instancias para la reflexión.



Ejes de contenidos y descriptores

- **El nivel Primario:** caracterización del alumno. El acompañamiento al estudiante novel en la escuela primaria y secundaria.

- **El aula:** El docente y el grupo de aprendizaje del Nivel Primario.

Los alumnos como grupo social de aprendizaje. Características cognitivas, afectivas y sociales. Intereses, visiones y necesidades.

Grupos escolares. Interacción educativa y relaciones sociales.

La concepción del docente sobre el binomio homogeneidad/diversidad en la situación áulica.

- **El diseño de situaciones de enseñanza.** Recursos a tener en cuenta: los diseños curriculares, los materiales para el desarrollo curricular, los textos escolares, los recursos tecnológicos, otras fuentes. Análisis del mercado editorial. El diseño de secuencias extensas de enseñanza. La enseñanza como hipótesis, las preguntas al momento de diseñar la enseñanza. Enriquecer la enseñanza poniendo en el centro al estudiante. Diseño de la enseñanza con propuestas desafiantes, problematizadoras y creativas. Sentido y funcionalidad de los proyectos en el diseño de estrategias para la enseñanza en Educación en el nivel Primario. El diseño de proyectos, como medio de articulación de saberes. Habilidades comunicacionales con los estudiantes. las preguntas al momento de diseñar la enseñanza. Diseñar secuencias extensas, anticipar las actividades de “tramado” entre actividades. Diseñar con estrategias de enseñanza desafiantes y problematizadoras.

- **La evaluación de los aprendizajes:** evaluación y retroalimentación formativa.

- **Coordinación de actividades.** Actividades planificadas en coordinación con el docente del curso. Prácticas colaborativas en parejas pedagógicas.

- **La reflexión sobre la práctica,** La construcción de una posición interrogada sobre la práctica.

Cuarto Año – Taller: LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SECUNDARIO + Trabajo de Campo + Prácticas Supervisadas Intensivas

Formato: Materia

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Cuarto año

Asignación de horas: 160

La propuesta involucra acciones diferenciadas en dos ámbitos, con el objeto de obtener insumos que tiendan a la retroalimentación de los espacios formativos involucrados.

- a) La escuela asociada o el ámbito laboral
- b) El Instituto formador

Propósitos

- Organizar espacios de intercambio y trabajo colaborativo para el diseño de secuencias didácticas atendiendo a las características que asume la enseñanza en los contextos, ámbitos y modalidades particulares en que se desarrolla la Educación del Nivel Secundario.
- Generar condiciones para implementar una secuencia de enseñanza en el aula.
- Favorecer un espacio de acompañamiento a las prácticas, generando instancias para la reflexión.
- Favorecer un espacio de problematización sobre la evaluación de los aprendizajes.

Ejes de contenidos y descriptores

- **La transición entre Niveles: particularidades del Nivel Secundario.** El acompañamiento al estudiante al estudiante de este ciclo.

- **El aula:** El docente y el grupo de aprendizaje del Nivel Secundario.

Los alumnos como grupo social de aprendizaje. Características cognitivas, afectivas y sociales. Intereses, visiones y necesidades.

Grupos escolares. Interacción educativa y relaciones sociales.

La concepción del docente sobre el binomio homogeneidad/diversidad en la situación áulica.



- **El diseño de situaciones de enseñanza.** Recursos a tener en cuenta: los diseños curriculares, los materiales para el desarrollo curricular, los textos escolares, los recursos tecnológicos, otras fuentes. Análisis del mercado editorial. El diseño de secuencias extensas de enseñanza. La enseñanza como hipótesis, las preguntas al momento de diseñar la enseñanza. Enriquecer la enseñanza poniendo en el centro al estudiante. Diseño de la enseñanza con propuestas desafiantes, problematizadoras y creativas. Sentido y funcionalidad de los proyectos en el diseño de estrategias para la enseñanza en Educación en el nivel Secundario. El diseño de proyectos, como medio de articulación de saberes. Habilidades comunicacionales con los estudiantes.
- **El docente como orientador .** acompañamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje **El diseño de situaciones de enseñanza.** las preguntas al momento de diseñar la enseñanza. Diseñar secuencias extensas, anticipar las actividades de “tramado” entre actividades. Diseñar con estrategias de enseñanza desafiantes y problematizadoras.
 - **Coordinación de actividades.** Actividades planificadas en coordinación con el docente del curso. Prácticas colaborativas o individuales.
 - **La evaluación de los aprendizajes:** formular propuestas de evaluación coherentes con una enseñanza desafiante, problematizadora. Evaluar con consignas auténticas.
 - **La docencia como trabajo y como profesión.** Concepciones sobre el trabajo y el trabajo docente. La docencia como profesión. El docente como trabajador: derechos y responsabilidades de los trabajadores de la educación. Normativas que regulan el trabajo docente: acceso y carrera docente. Los procesos de sindicalización de los trabajadores de la educación. Organización del trabajo docente en el nivel primario y secundario bonaerense. Trabajo docente y salud. Padecimientos típicos. Prevención. Condiciones y ambiente laboral.
 - **La reflexión sobre la práctica,** La construcción de una posición interrogada sobre la práctica.

Referencias bibliográficas



Campo de la Formación General

- AA.VV. (2010). *La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula. Construcción de ciudadanía en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en línea: http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_coord/recursos-convivencia.pdf
- AA.VV. (2007). *Las TIC. Del aula a la agenda política*. Buenos Aires: UNICEF/IIPE UNESCO.
- ABERBURJ G. Y OTROS (Comp.) (2007). *Violencia y escuela*, Buenos Aires: Aique.
- ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- ALLIAUD, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio Argentino*. Bs As.: Ed. Granica.
- (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- ANIJOVICH, R. Y OTRAS (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. F.C.E. Buenos Aires.
- ANIJOVICH, R. Y MORA, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- ANIJOVICH, R. (2014). *Gestionar una escuela con alas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- ANIJOVICH, R. Y CAPPELLETTI, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- ARENDRT, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península,
- ASTOLFI, J.P. (2002). *Aprender en la escuela*. Buenos Aires: Dolmen Editorial.
- ALMANDOZ, M. R. (2000). *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana.
- AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- BADIOU, A. (2007). *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Nueva visión.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- BAQUERO, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Aique.

- BAQUERO, R.; PÉREZ, A. Y TOSCANO, A. (comps.) (2008). *Construyendo posibilidad: Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- BAQUERO, R.; DIKER, G. Y FRIGERIO, G. (2007). *Las Formas De Lo Escolar*. Buenos Aires: Del Estante – Cem.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BEGOÑA GROS (Coord.) (2008). *Videojuegos y Aprendizaje*. Barcelona; Editorial Grao.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BLEICHMAR, SILVIA. (2008). *Violencia social violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Noveduc.
- BOMBINI, G. (2002). “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”. Ponencia en las *Primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias*. Córdoba, Arg.
- BOMBINI, GUSTAVO (coordinador) (2012). *Escribir la metamorfosis. Formación docente y escritura*. Buenos Aires: El hacedor.
- BOMBINI, G. Y LABEUR, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica, en *Enunciación* Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013 Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339/ pp. 19 – 29. Disponible en <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/viewFile/5715/7201>
- BOURDIEU, P. Y GROS, F. (1990). “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”, en *Revista de Educación*, N° 292.
- BOURDIEU, P. Y SAINT MARTIN, M. (1975). *Las Categorías Del Juicio Profesorial En: Actes de la Recherche en Sciences Sociales* N°3, París.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C., (1977). *La reproducción*, Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P., (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- BREA, JOSÉ LUIS (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- BRAVO, H. F. (1986) (comp.): *A cien años de la ley 1420*. Buenos Aires: CEAL.
- BRUNER J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- BURBULES, N (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.
- CAMILLONI, A.; DAVINI, M. C.; EDELSTEIN, G. & LITWIN, E. (1997). "Corrientes didácticas contemporáneas" Buenos Aires. Paidós.
- CAMILLONI, A. Y LEVINAS, M. (1997; 6ª ed.). *Pensar, descubrir, aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires: Aique.
- CAMILLONI, A. Y OTRAS (1997). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- (2016). *Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica*. Buenos Aires: Paidós.
- CARLI, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia*. Cartago.
- CAMPELO, A., HOLLMANN, J. Y VIEL, P. (2009). Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación. www.me.gov.ar/construccion/pdf_coord/aportes_tut_conviven.pdf
- CARLI, S. (1997). "Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones: una exploración de las nuevas formas del debate en educación". En Puiggrós, A. (direc). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina. 1955-1983*. Tomo VIII. Bs. As. Galerna.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- CARRETERO, M. Y CASTORINA, J. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- CARUSO, M Y DUSSEL, I. (2000). *La invención pedagógica del aula*. Bs. As., Santillana.
- CASTORINA, J. A. (2007) *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires: Aique.
- CERLETTI, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- CHEVALLARD, IVES (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- COBO, CRISTÓBAL; MORAVEC, JOHN (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Laboratori de Mitjans Interactius, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

- COLL, C.; PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. (1991). *Desarrollo psicológico y educación* (volumen II). *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- COLS, E. (2008). "El trabajo con proyectos como estrategia didáctica", *Revista* (12) ntes, Nro. 28.
- (2011). *Estilos de enseñanza*. Rosario: Homo Sapiens.
- COMENIUS, J. (1986). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- CORONADO, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- CUCUZZA, R. (1997). *Estudios de Historia de la Educación durante el peronismo (1943 – 1955)*. Buenos Aires: Dávila Editores.
- CUCUZZA, HÉCTOR RUBÉN (comp.) (1996). *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CULLEN, C. (2004). *Perfiles ético políticos de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- DA SILVA, T. T. (1998). *Cultura y currículum como prácticas de significación*. En: *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, n° 1, enero. Barcelona: Pomares Corredor.
- DAVINI, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza: Didáctica General para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DE ALBA, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. IISUE-UNAM. México: Plaza y Valdés.
- (2006). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, G. (1999). "Poscriptum sobre las sociedades de control" en *Conversaciones 1972-1990*.
- DEVALLE DE RENDO, VEGA (2009). *Una escuela en y para la diversidad, el entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- DERRIDA, J. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: La Flor.
- DESCARTES, R. (2001). *Meditaciones Metafísicas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1995). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, REI/Instituto de Estudios y Acción Social/AIQUE.
- (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires. Amorrortu.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2000). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México.

- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. Y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2004; 2ª ed.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- DUBET, F. (2004). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Buenos Aires: Gedisa.
- DUSSEL, I. Y GUTIÉRREZ, D. (comp.) (2006). *Educación la mirada: Políticas y Pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- DUSSEL, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>.
- DUSSEL, I. Y POGRÉ, P. (comp.) (2011). *Formar docentes para la equidad: reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-Red Propone.
- SOUTHWELL, M (comp.) (2012). *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Flacso Área Educación.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- EGAN, K. (1994). *Imaginación y aprendizaje. Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- (2005). “¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?”. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre.
- EGGEN, P. Y KAUCHAK, D. (1999). *Estrategias docentes*. México, FCE.
- EISNER, E. (1998), *Cognición y currículum*. Bs As. Amorrortu.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- EZCURRA, A. M. (1998). *¿Qué es el neoliberalismo?* Buenos Aires: Lugar Editorial.
- FELDFEBER, M. (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FENSTERMACHER, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en: WITROCK, M. *La investigación en la enseñanza I*. Madrid, Barcelona. Paidós, M.E.C. Selección.

- FERNANDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos*, Madrid, Paidós.
- (2005). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. Y SCHOR, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FRIGERIO, G., DIKER, G. (2007). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Del Estante. Bs. As.
- FRIGERIO, G. Y DIKER, G. (comp.) (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- GARCIA ALETIO, L. (2012). *Sociedad del Conocimiento y Educación*; UNED; Madrid.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1985). *Cultura y sociedad: una introducción*. Secretaría de Educación Pública, México.
- (1984). *Las culturas populares en el capitalismo*. Editorial Nueva Imagen.
- GARAY, L. (1994). *Análisis Institucional de la Educación sus Organizaciones*. Córdoba: UN.C.
- GIROUX, HENRY. (1985). "TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN Y LA RESISTENCIA EN LA NUEVA SOCIOLOGÍA DE la educación. Un análisis crítico", en Dialogando Nº 10, Red Latinoamericana de la Investigación Educativa de la realidad escolar. Santiago de Chile.
- (1990). *Los Profesores como Intelectuales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GRECO, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens.
- GVIRTZ, S. (en colaboración con Augustowsky G) (2002). *Imágenes de nuestra escuela argentina, 1900-1950*. Editorial Santillana, Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1984). *Conocimiento e interés*. Madrid: Tecnos.
- HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Bs. As.: Ediciones de la Flor.
- HOBBSAWM, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Crítica
- Jackson, P. (1997). *La vida en las Aulas*. Madrid. Morata.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- JACKSON, P. (2015). *Qué es la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- JOYCE, B. Y WEIL, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Bs. As: Gedisa.
- KANT, I. (2004). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
- KAPLAN, C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.
- LUNDGREN, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata,
- MAGGIO, M (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- MC LAREN, P. (1998). *Desde los márgenes: geografía de la identidad, la pedagogía y el poder*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- MANCOVSKY, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase* Buenos Aires, Paidós.
- MANOVICH, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- (2001). *La opción de educar*. Buenos Aires: Octaedro.
- (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Col. Temas de Educación. Barcelona: Paidós
- MORGAGE, G. (comp.) (1996). *Mujeres en la educación: Género y docencia en la argentina 1870 – 1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- NACKACHE, D. (2004). *El aprendizaje en las perspectivas contextualistas*. En: Elichiry, N. (comp) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- NARODOWSKI, M (2007). *Infancia y Poder. La conformación de la Pedagogía Moderna*. Bs As.: Aique.
- NOEL, GABRIEL (2009). *La conflictividad cotidiana en la escuela. Una perspectiva etnográfica de la violencia escolar*. Buenos Aires, Unam Edita.
- NOSIGLIA, M. (2007). “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas”. *Praxis Educativa*, número 11, 2007.

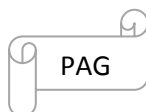
- Pp. 113-138. Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=153112899011>
- OSZLAK, O. (1997). *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- PAVIGLIANITI, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación*. Buenos Aires: Grupo Coquena Editores.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona: Gedisa.
- (2010). *Aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- PERRENOUD, P. (2000). «Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo?». *Revista de Tecnología Educativa* núm. 14 (3), pp. 311-321. Santiago de Chile.
- (2005; 3ª ed.). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular. Cap. V. “Las nuevas didácticas y las estrategias de los alumnos frente al trabajo escolar”.
- (2007). *Pedagogía diferenciada*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. (4 ed.) Morata-Fundación. Madrid: Paideia.
- PIAGET, J. (1972). *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires: Emecé.
- PINEAU, P; DUSEL, I; CARUSO, M. (2007). *La escuela como máquina de educar*. Paidós. BsAs.
- PINEAU, P., MARIÑO, M., ARATA, N. Y MERCADO, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. BuenosAires: Colihue.
- PINEAU, P.(comp). (2008). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Paidós. Bs As.
- PINEAU, P. (2006). *El principio del fin*. Buenos Aires: Colihue.
- PINKASZ, D. (1992). *Orígenes del profesorado secundario en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PORLAN, R. (1993): *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada

- POZO, J. I. (2002). "La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional", psicogenética", en VV.AA.: Piaget en la educación, México: Paidós.
- PRAWDA, A. (2009). (3ra edición) *Mediación escolar sin mediadores*, Bonum.
- PUIGGRÓS, A. (dir.) (1990/1996). *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo I y VIII. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (2002). *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires.
- PUJOLÁS, P. (2004). *Aprender juntos. Alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- RANCIERE, E. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- RANCIÈRE J. (2008). *El espectador emancipado*. Manatíal. BsAs.
- ROCKWELL, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROMEAU y Martínez (1997). *La diversidad y la diferencia en la escuela secundaria obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- ROGERS, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Buenos Aires: Paidós.
- ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emilio o de la educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- SAINT ONGE, M. (1997): *Yo explico, pero ellos...¿aprenden?*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- SALOMON, G (comp.) (2001). *Cogniciones Distribuidas*. Bs As: Amorrortu Editores.
- SIBILIA, P. (2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?, en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 62, enero-abril, pp. 135-144
- SIEDE, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós.
- SOUTHWELL, M. (2004). La escuela bajo la lupa: una mirada a la política de subversión en el ámbito educativo. En: *Revista Puentes*. Comisión por la Memoria. La Plata.
- SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila. Buenos Aires
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TEDESCO, J. C., BRASLAVSKY, C. Y CARCIOFI, R. (1982). *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires.
- TELLO, CESAR (2012). "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa". *Revista*

Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan /jun. 2012 Disponible en:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

- TENTI FANFANI, E. (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (2001). *Sociología de la Educación*. Bernal: UNQui.
- TERÁN, O. (2008). *Historia de las ideas en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: *Revista Propuesta Educativa* Nº29. Buenos Aires: FLACSO.
- (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- (2012). *Los saberes docentes, Formación y elaboración en la experiencia y la investigación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- TIRAMONTI, G. comp. (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. Buenos Aires.
- TOMLINSON, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad*. Paidós, Buenos Aires.
- TYLER, R. (1998). *Principios básicos para la elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- VARELA, J. Y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Ediciones de La Piqueta, Madrid
- VIEL, P. (2009). *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- VITAR, ANA (coord.) (2006). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Argentina. OEI. Miño y Dávila Editores.
- WASERMAN, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- WEINBERG, G. (1985). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

Campo de la Formación en la Práctica Profesional



Algunos de los textos citados son mencionados en el Campo de la formación general (CFG) y el Campo de la formación específica (CFE). En el campo de formación de las prácticas docentes (CFPD) se resignifican, retoman y articulan textos de otros campos y se incluye bibliografía propia.

ALLIAUD, A (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.

ACHILLI, L. E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Labor de Editor.

Ardoino, Jaques (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Formación de Formadores, Tomo13. Ediciones Novedades Educativas-UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

ANIJOVICH, R. Y MORA, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

ANIJOVICH R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

ANIJOVICH, R. (et. al.) (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós.

ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económico.

ATKINSON Y CLAXTON (2002). *El profesor intuitivo*. Octaedro. Barcelona.

AVILA, R. (2004). "La Observación, una Palabra para Desbaratar y Re-Significar: Hacia una epistemología de la observación", Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales, nº 21, diciembre, Chile.

AUGUSTOWSKY, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En: Sverdlick, I. et. al., *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Argentina: Noveduc, pp. 147-176.

BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.

BOMBINI, GUSTAVO (coordinador) (2012). *Escribir la metamorfosis. Formación docente y escritura*. Buenos Aires: El hacedor.

BORGES, J. L. (1969). "El etnógrafo" en *Elogio de la sombra*. Buenos Aires, Emecé.

BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.

- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- CONTRERAS D. (1997) De estudiante a profesor. Socialización y enseñanza en las prácticas de enseñanza, en Revista Educación N282. Madrid.
- BRUBACHER, CASE Y REAGAN (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Gedisa. Barcelona.
- BRUNER, J. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor
- CARUSO, M Y DUSSEL, I. (2000). *La invención pedagógica del aula*. Bs. As., Santillana.
- CLANDININ, D.J., Y CONNELLY, F.M. (1995). Relatos de experiencia e Investigación narrativa. En J. LARROSA (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- CHAIKLIN, S. & LAVE, J. (Comp.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y contexto*, Buenos. Aires: Amorrortu.
- CHEVALLARD (1997). *La transposición didáctica*. Aique. Bs. As. (Capítulos seleccionados)
- COLS, E. (2011). *Estilos de enseñanza*. Rosario: Homo Sapiens.
- CORONADO, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- CULLEN, C. (2009). *Entraña ética de la identidad docente*. Buenos Aires, La Crujía.
- DAY, C (2007). *La pasión por enseñar*. Narcea. España.
- DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires. Santillana.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1995): *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, REI/Instituto de Estudios y Acción Social/AIQUE.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F.; HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2004; 2ª ed.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, McGraw-Hill, México.
- DOMINGO ROGET, A.; ANIJOVICH, R. (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires, Aique.
- DOYLE, W., (1998). "Representaciones del contenido en las definiciones de los maestros sobre el trabajo académico". En Didáctica II N° 2. Aportes teóricos. UBA – FFyL.
- DUSCHATZKY, S., Y BIRGIN, A., (2001). *Dónde está la escuela. Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO – Manantial, Buenos Aires.
- EGGEN, P. Y KAUCHAK, D. (1999): *Estrategias docentes*. México, Fondo de Cultura Económica.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós.

- EVERTSON, C. Y GREEN, J. (1989). "La observación como indagación y método", en Wittrock, Merlin C. (compilador) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, España, Paidós Educador.
- FELDFEBER, M. Y ANDRADE OLIVERA, D. (comps.) (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires, Noveduc.
- FELDMAN, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires. Aique.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós.
- FREIRE, PAULO (1994). "Educación y participación comunitaria". En AA.VV: *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- FRIGERIO, G. Y POGGI, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Bs. As., Santillana.
- GRECO, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens.
- GOETZ, J. P. Y LE COMPTE, M.D., (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Ediciones Morata, Madrid.
- GREENE, M. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.
- HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- HARGREAVE, A. (1992). "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor" en *Revista de Educación*, 298, Madrid.
- (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ REQUENA, STEFANY (2008), "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje", en: *Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico*, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 5, Nº 2, Universidad Abierta de Cataluña, Barcelona, pp. 26-35.
- KOHEN, JORGE (2008). "Situación en Argentina" en Informe Continental sobre el derecho a la Salud en el trabajo. Argentina, sector docente.
www.alames.org/documentos/cantra.pdf
- JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- (1999). *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu.

- KLEIN, I. (2008). *La ficción de la memoria: La narración de historias de vida*. Prometeo, Bs. As
- LARROSA, J. (Ed.) (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Paidós. Buenos Aires.
- LÓPEZ YAÑEZ, J., SÁNCHEZ MORENO, M., Y NICASTRO, S., (2002). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*, Síntesis educación, Madrid.
- MARISTANY, ZANDRINO Y PIÑERO (1997). "Maestras y Discursos, una política sexual de la palabra" en *Mujeres y estado en la Argentina*. Buenos Aires, Biblos.
- MARTÍNEZ, VALLES Y KOHEN (1997). *Salud y Trabajo docente: Tramas del Malestar Docente en la Escuela. Escuela Pública y Trabajo Docente en Argentina*. Buenos Aires, Kapelusz.
- MANCOVSKY, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase* Buenos Aires, Paidós. (Cuestiones de Educación).
- MAGGIO, M (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- MASTACHE, ANAHÍ (2012). *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas
- MEIRIEU, P. (1997): *La escuela: modo de empleo*, Barcelona, Octaedro.
- MALDONADO, M. M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela*, EUDEBA, Bs. As.
- MCEWAN H Y EGAN E (1998). *Las narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Buenos Aires.
- NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*, Rosario, Homo Sapiens.
- NOEL, GABRIEL (2009). *La conflictividad cotidiana en la escuela. Una perspectiva etnográfica de la violencia escolar*. Buenos Aires, Unam Edita.
- PAQUAY, L.; ALDET, M.; CHARLIER, E. & PERRENOUD, Ph. (Coord.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.; BARQUÍN RUIZ, J. & ANGULO RASCO, F. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao. Barcelona.
- (2008). *La evaluación de los alumnos*. Colihue. Bs As.

- (2008). “Construir competencias desde la escuela, ¿es darles la espalda a los saberes?”, en: Red U, *Revista de Docencia Universitaria*, volumen 6, número 8. Santiago de Compostela.
- PINEAU, P, DUSSEL, I. Y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Paidós. Bs. As. Poe E. A. *La Carta Robada*, editorial Ambrosia.
- POGGI, M. (1995). “La observación: elemento clave en la gestión curricular”, en *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.
- POSTIC, M. Y DE KETELE, J. M. (1992). *Observar Situaciones Educativas*, Madrid, Narcea Editorial.
- PRUZZO, V. (2002). *La transformación de la Formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- REMEDI, E. (2002). Recuperación de prácticas en espacios de formación docente. La Plata: conferencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).
- ROCWELL, E. & MERCADO, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México. D.F:DIE.CINVESTAV.IPN.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- SUAREZ, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares. En “Entre Maestros”. Publicación trimestral de Universidad Pedagógica.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*, Madrid, Akal Universitaria.
- SCHÖN, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona. Anagrama.
- SOUTO, M (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- TAYLOR, S. J. Y BODGAN, R, (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Ediciones Paidós, Barcelona, 2ª reimpresión.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TENTI FANFANI, E. (2010). Particularidades del oficio de enseñar. En Dossier “Ser docente hoy” de la Revista *Monitor*, Ministerio de Educación Nacional. 30- 34.
- TOMLINSON, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad*. Paidós, Buenos Aires.

- TRILLA, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Ed. Laertes, Barcelona, 1ra. Reimpresión.
- (2005) “La idea de ciudad educadora y escuela”, en: Revista *Educación y Ciudad* N° 7: *Bogotá una gran escuela. Experiencias nacionales e internacionales*, IDEP – Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico–, Bogotá, pp. 75-106.
- VIEL, P. (2009). *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- WITTROCK, M. (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona. Paidós.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1998). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- ZABALZA, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea

Bibliografía Específica

- Anderson, T. and Elloumi, F. (2004) Theory and Practice of Online Learning. Athabasca University.
- Brumfit et al (1991) *Teaching English to Children* Collins ELT: London.
- Carrell, P. Devine, J and Eskey, D.ed.(1988) Interactive Approaches to Second Language Reading. CUP
- Dudley Evans, T and St John, M. (1998) Developments in English for Specific Purposes. CUP.
- Eisenberg, Anne. Reading Technical Books.
- Halliwell (1992) *Teaching English in the Primary Classroom* Longman: Oxford.
- Harris & Mc Cann (1994), *Assessment*, Heinemann: Oxford.
- Lowes & Target (1998), *Helping Students to Learn*, Richmond: London.
- Markee, Numa (1997) *Managing Curricular Innovation* CUP: Cambridge.



- Moon, J (2000), *Teaching Children English*, Oxford: Oxford.
- Nunan & Lamb (1996), *The Self-Directed Teacher*, CUP: Cambridge.
- Nunan, David (1988) *The Learner-centred Curriculum* , CUP:Cambridge.
- Nunan, David (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom* CUP, Cambridge.
- Nunan, David (1998) *Syllabus Design* OUP: Oxford.
- O'Malley & Valdez-Pierce (1995) *Authentic Assessment*, Addison-Wesley: USA.
- Porter, S (2009) Relating to adolsecents. Educators in a Teenage World. Rowman & Littlefield Education
- Richards et al (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, CUP: Cambridge
- Scott & Ytreberg (1990) *Teaching English to Children* Longman: New York.
- Scrivener (2005), *Learning Teaching* Heinemann: Oxford.
- Trimble,Louis. (1985) English for Scienceand Technology. A discourse Approach. CUP.
- Ur, Penny (1996), *A Course in Language Teaching* , CUP: Cambridge.
- Vale& Feunteun (1995) *Teaching Children English* C.U.P: Cambridge.
- Wajnryb, (1992) *Classroom observation tasks* C.U.P: Cambridge.
- Wallace,M. (1991) *Training Foreign Language Teachers* CUP: Glasgow.
- Willis, Jane (1996), *A Framework for Task-Based Learning* Longman: Essex.
- Zanon & Estaire (1994) *Planning Classwork* Heinemann: Oxford.

Campo de la Formación Específica



La bibliografía que aquí se consigna constituye un cuerpo crítico básico que se organiza según las unidades curriculares.

Bibliografía: Prácticas discursivas de la comunicación oral

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

BRAZIL, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D.M. & GOODWIN, J.M. (2010). *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Course*, 2nd ed. New York: Cambridge University Press.

CRUTTENDEN, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English*. London: Hodder Education.

DAVENPORT, M. & HANNAHS, S. (2010). *Introducing Phonetics and Phonology*. London: Hodder Education.

FLOWERDEW, J. & MILLER, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

GARCÍA LECUMBERRI, M.L. & MAIDMENT, J. (2000). *English Transcription Course*. London: Arnold.

GOH,C. (2008). *Metacognitive Instruction For Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications*. RELC Journal, 39(2), 188-213.

GRADDOL, D. (2000). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language*. U.K.: British Council.

HANCOCK, M. (1995). *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge University Press.

HEWINGS, M. (2004). *Pronunciation Practice Activities. A resource book for teaching English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.

HEWINGS, M. (2007). *English Pronunciation in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

JONES, D. (2006). *English Pronouncing Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press.

JONES, L. (2007). *The Student-Centered Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

KELLY, G. (2000). *How to Teach Pronunciation*. Essex: Pearson Education.

LYNCH, T. (2009). *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press.

PICKERING, G. & GUNASHEKAR, P. (Eds.). (2014). *Innovation in English Language Teacher Education. Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference*. Hyderabad, India. New Delhi: British Council.

- ROACH, P. (2009). *English Phonetics and Phonology. A Practical Course*. (4th ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- SEIDLHOFEREN, B. (2003). *A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'?* Strasbourg: Council of Europe.
- SEIDLHOFEREN, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English used as a Lingua Franca* (Oxford Applied Linguistics). Oxford: Oxford University Press.
- SKANDERA, P. & BURLEIGH, P. (2005). *A Manual of English Phonetics and Phonology*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- SWAN, M. & SMITH, B. (Eds.). (2001). *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- TENCH, P. (2011). *Transcribing the Sound of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNDERHILL, A. (2005). *Sound Foundations. Learning and Teaching Pronunciation*. Oxford: Macmillan.
- UNDERHILL, N. (1987) *Testing Spoken Language: A Hand-Book of Testing Oral Testing Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VANDERGRIFT, L. & GOH, C.C.M. (2012) *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.
- WELLS, J. C. (2006). *English Intonation: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*. London: Longman.
- WONG, J. & WARING, H.Z. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A Guide for ESL/EFL Teachers*. New York: Routledge.

Bibliografía: Prácticas discursivas de la comunicación escrita

- Bhatia, V.K. (Ed.). 1993a. *Analysing genre. Language use in professional settings*. London/New York: Longman.
- Bhatia, V. K (2004) *World of Written Discourse. A Genre-based View*. London and New York: Continuum.
- Bhatia, V. (2002) *Applied Genre Analysis: a multi- perspective model*. City University of Hong Kong. En *IBERICA*, 4 pp 3-19.
- Bruce, I. 2008. *Academic writing and genre*. London: Continuum.
- Carter, R. McCarthy, M (2006) *Cambridge Grammar of English*. Cambridge. CUP
- Coffin, C., Curry, M., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. & Swann, J. 2003. *Teaching academic writing: a toolkit for higher education*. London: Routledge.

Coffin, J. & Hewings, A. 2004. IELTS as preparation for tertiary writing: distinctive interpersonal and textual strategies. In: Ravelli, L.J. & Ellis, R.A. (Eds). *Analysing academic writing*, pp. 153-171.

Evans, V (2013) *Successful Writing Upper Intermediate*. Berkshire, UK: Express Publishing

Flowerdew, J. 1993. An educational or process approach to the teaching of professional genres. *ELT Journal* 47:305-316.

Flowerdew, J. 2002. Genre in the classroom: a linguistic approach. In: Johns, A.M. (Ed.). *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. London: Lawrence Erlbaum, pp. 91-102.

Flowerdew, J. & Peacock, M. 2001. *Research perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. 2002. Narrative and expository macro-genres. In: Johns, A.M. (Ed.). 2002. *Introduction. Genre in the classroom. Multiple perspectives*. London: Lawrence Erlbaum, pp. 249-268.

Grabe, W. & Kaplan, R.B. 1987. Writing in a second language: Contrastive rhetoric. In: Johnson, D. & Roen, D. (Eds). *Richness in writing*. London: Longman, pp. 263- 283.

Grabe, W. & Kaplan, R.B. 1996. *Theory and practice of writing*. London: Longman.

Halliday, M.A.K. 1978. *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold

Halliday, M.A.K. 1994. *An introduction to functional grammar (2nd ed)*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. & Mathiessen, C. 2004. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Hamp-Lyons, L. Heasley, B (2006) *Study Writing. A Course in writing skills for academic purposes*. Cambridge. CUP

Hewings, M. (2007) *Advanced Grammar in Use*. Cambridge. CUP.

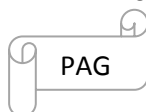
Hyland, K. 2003. *Second Language Writing*. Cambridge. CUP

Hyland, K. 2007. *Genre and Second Language Writing*. The University of Michigan Press.

Hyland, K. 2007. Disciplinary differences: language variation in academic discourses. In: Hyland, K. & Bondi, M. (Eds). *Academic discourse across disciplines*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 17-45.

Hyland, K. 2009. *Academic Discourse*. London: Continuum. Hyland, K. & Bondi, M. (Eds). 2007a. *Academic discourse across disciplines*. Frankfurt: Peter Lang.

Hyland, K. & Bondi, M. 2007b. Introduction. In: Hyland, K. & Bondi, M. (Eds). *Academic discourse across disciplines*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 17-45.



Johns, A.M. 2002c. (Ed.). *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. London: Lawrence Erlbaum.

Johns, A.M. 2002d. A story of experimentation and evolving awareness, or why I became an advocate for approaching writing through genre. In: Blanton, L.L., Kroll, B. & Cummings, A. *ESL Composition Tales*. Michigan: University of Michigan University press, pp. 104-122.

Johns, A.M. 2008. Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching* 41(2):237-252.

Jordan, R.R. 1997. *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kress, G. 2003. *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Martin J.R. 2002. A universe of meaning – How many practices? In: Johns, A.M. (Ed.). 2002. *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. London: Lawrence Erlbaum, pp. 269-278.

Martin, J.R. & Rose, D. 2007. *Meaning beyond the clause (2nd edition)*. London: Continuum

McCarthy, M. O'Dell, F (2008) *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge. CUP

Nettle, M. y Hopkins, D. (2003). *Developing Grammar in Context. Grammar Reference and Practice Intermediate*. Cambridge: CUP

Paltridge, B. 1996. Genre, text type and the language learning classroom. *ELT Journal* 50(3):237-243.

Paltridge, B. 2001. *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Paltridge, B. 2002a. Genre, text type, and the English for Academic Purposes (EAP) Classroom. In: Johns, A.M. (Ed.). *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. London: Lawrence Erlbaum, pp. 73-90.

Swales, J. M.(1990). *Genre analysis*. Cambridge: CUP

Swales, J.M. & Feak, C.B. 2004. *Academic writing for graduate students. Essential tasks and skills. A course for nonnative speakers of English*. Ann Arbor: University of Michigan Press

Swales, J. 2004. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weigle, S. 2002. *Assessing writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Widdowson, H. (2011) *Discourse Analysis*. Oxford. OUP

Yule, G. (2008) *Pragmatics*. Oxford. OUP



OWL Purdue Online Writing Lab <https://owl.english.purdue.edu/owl/section/1/2/>

Universtiy Of Leeds Skills @Library. Academic Writing
https://library.leeds.ac.uk/info/485/academic_skills/331/academic_writing/5

Using English for Academic Purposes (UEFAP) <http://www.uefap.com>

Hyland, K. (2003) Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374302001248>

Bibliografía: Estudios interculturales en lengua Inglesa

Barber, C. (2000) *The English Language. A Historical Introduction*. Cambridge: CUP.

Beadle, R. (ed.) (2003), *The Cambridge Companion to Medieval English Theatre*. Cambridge: CUP.

Berkhofer, R. Jr. (2008) *Fashioning History. Current Practices and Principles*. Londres: Palgrave Macmillan.

Bloom, H. (1995) *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Riverhead Books.

— (1999) *Shakespeare: The Invention of the Human*. The Berkley Publishing Group.

Borges, J. L. (1996), *Literaturas germánicas medievales*. Buenos Aires: Emecé.

Bourdieu, P. (2002). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

— (2007). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Brugger, I. (1959) *Breve historia del teatro inglés*, Buenos Aires: Nova.

Churchill, W. (2000) *A History of the English-Speaking Peoples*. Londres: Cassell & Co.

Crystal, D. (1998). *Language Play*. Chicago: The University of Chicago Press.

Davies, N. (2000) *The Isles. A History*. Londres: Papermac.

Drabble, M. (2000) *The Oxford Companion to English Literature*. Oxford: OUP.

Fiske, J. y J. Hartley (2003). *Reading Television*. Londres: Routledge.

Ford, B. (1995). *The New Pelican Guide to English Literature*. Harmondsworth: Pelican.



García Canclini, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados, Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Gaut, B. y McIver Lopes, D. (eds) (2001). *The Routledge Companion to Aesthetics*. Londres y Nueva York: Routledge.

Hauser, A. (1962) *Historia social de la literatura y el arte*. Ediciones Guadarrama.

Higgins, M., C. Smith y J. Storey (eds.) (2010) *The Cambridge Companion to Modern British Culture*. Cambridge: CUP.

Jenkins, J. (2010) *World Englishes*. Routledge.

Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes*. Cambridge: CUP.

Oswell, D. (2006) *Culture and Society. An Introduction to Cultural Studies*. Londres: SAGE Publications.

Pratt, M. L. (1995) *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. Londres: Routledge.

Ryan, M. (et al) (2010) *Cultural Studies. A Practical Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Sanders, A. (1994). *The Short Oxford History of English Literature*. Oxford: OUP.

Schendl, H. (2001) *Historical Linguistics*. Oxford: OUP.

Storey, J. (2006). *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction*. Atenas: The University of Georgia Press.

Williams, R. (2011). *The Long Revolution*. Cardigan: Parthian Books.

Bibliografía: Taller - Introducción al inglés con fines académicos

Alcaraz Varo, E. (2000) *El Inglés profesional y Académico*. Madrid, Alianza Editorial

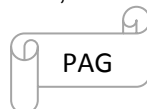
De Chazal, Edward & Sam McCarter. 2012. Oxford EAP. A course in English for Academic Purposes. Oxford: O.U.P.

Firth, Matt, Chris Sowton, Marting Hewings & Craig Thaine. 2012. Cambridge Academic English. An integrated skills course for EAP. Cambridge: C.U.P.

Guse, Jenni. 2011. Communicative Activities for EAP. Cambridge: C.U.P.

Hyland, K. 2006. English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book. London/New York: Routledge.

Lipson, C H., How to Write a BA thesis. A Practical Guide from Your First Ideas to Your Finished Papers, Chicago, University Press, 2005.



- Jay, A., & Ros J. 2000. *Effective presentations*. London: Prentice Hall.
- Jordan, Robert R. 1997. *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge University Press.
- McCarthy, Michael & Felicity O'Dell. 2008. *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge. C.U.P.
- Wallace, Michael. 2006. *Study Skills in English*. Cambridge: C.U.P. 2nd ed.

Bibliografía: Fundamentos de la enseñanza y aprendizaje de inglés y líneas del EDI relacionadas

- Anderson, T. and Elloumi, F. (2004) *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University.
- Armstrong, F and Moore, M (2004) *Action Research for inclusive education, changing places, changing practices changing minds*, Routledge, Oxon UK
- Black, P, Harrison, C, Lee, C, Marshall, B and Wiliam, D (2007) *Assessment for Learning, putting it into practice*. Open University press Berkshire UK
- Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. 5^oed. Pearson Longman.
- Brown, H.D. (2001) *Teaching by Principles*. London, Longman.
- Cameron, L (2001) *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP.
- Cohen, L, Manion, L and Morrison, K. (2011) 7th edition. *Research methods in education*. Routledge, Oxon UK
- Cook, V (2008) *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
- Cuban, L. (2003) *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dunn, O. (2013) *Introducing English to Young Children*. London: Harper Collins.
- Ecclestone, K (2002) *Learning Autonomy in Post 16 Education*, Routledge- Falmer. London and New York
- Ellis R (1997) *SLA Research and Language teaching*. Oxford: OUP
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

- Ellis, R. (2003) *Task- Based Language Learning and Teaching*. Oxford, OUP.
- Estaire & Zanón (1994) *Planning Classwork*. Heinemann,.
- Harris & Mc Cann (1994) *Assessment* Heinemann: Oxford.
- Fassold, R & Linton, eds. (2006) *An Introduction to Language and Linguistics*. Cambridge: CUP.
- Hutchinson, T and Waters, A. (1987) English for Specific Purposes. A Learning Centred Approach. CUP
- Hymes, D.H. (1972) "On Communicative Competence". En: Pride, J. and Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworthm, Penguin.
- Kumaravadivelu B. (2001) "Toward a postmethod pedagogy" *TESOL Quarterly* Vol. 35 Issue 4 p. 537 – 560
- Larsen-Freeman D & M. Long: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman (1991)
- Lewis A. (2004) And when did you last see your father? Exploring the views of children with learning difficulties/disabilities. *British journal of special education*, 13 (1), 4-10
- Lightbown & Spada (2006) *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.
- McNiff, J and Whitehead. (2006). All you need to know about action research. SAGE. London UK.
- Mehisto, P.; Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford, Macmillan Education.
- Michael Byram, Bella Gribkova and Hugh Starkey, *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Disponible en: Irc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf
- Navés, T. y Muñoz, C. (1999) "Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes". En: Marsh, D. & Langé, G. (Eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Nunan, David (1988) *The Learner-centred Curriculum* , CUP:Cambridge.
- O'Malley & Valdez-Pierce (1995) *Authentic Assessment*, Addison-Wesley: USA.
- Nunan (1999) *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- O'Malley, A. y Chamot, J. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, CUP.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury House.
- Porter, S (2009) Relating to adolsecents. Educators in a Teenage World. Rowman & Littlefield Education
- Richards, J & T Farrell (2005) *Professional Development for Language teachers*. Cambridge: CUP.
- Richards, J. and Rodgers, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, CUP.
- Rucci O'Brien, P (2014) Unpublished, MA dissertation" Views of learning of students with special educational needs". IOE. UK
- Scrivener, J (2012) *Classroom Management Techniques*. Cambridge: CUP.
- Shrum J and E Glisan (2010) *Contextualized Language Instruction*. Boston: Heinle.
- Skehan P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, OUP.
- Stern, H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, OUP.
- Ur, P. (1998) *A Course in Language Teaching*. UK, CUP.
- Widdowson (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.
- Widdowson, H. (1984) *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford, OUP.
- Williams, M. and Burden, R. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge, CUP.
- Willis, D. (1990) *The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching*. London, Collins ELT.
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. London, Longman.

Woods D. (1996) *Teacher Cognition in Language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP

Wray D & J Medwell (1991) *Literacy and Language in the Primary Years*. London: Routledge.

— (2009) *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-Analyses on Achievement*, London and New York:Routledge.

Régimen de correlatividades del CAMPO GENERAL

SEGUNDO AÑO	
UNIDAD CURRICULAR	Requisitos Para Cursar
	Acreditados al comienzo del Ciclo Lectivo o en condiciones de hacerlo hasta julio-agosto, por ser correlativos (Unidades curriculares del año inmediato anterior)
Enseñar con Tecnologías	Pedagogía
	Didáctica
TERCER AÑO	
UNIDAD CURRICULAR	Requisitos Para Cursar
	Acreditados al comienzo del Ciclo Lectivo o en condiciones de hacerlo hasta julio-agosto, por ser correlativos (Unidades curriculares del año inmediato anterior)
Educación para la diversidad	Pedagogía
	Didáctica
	Perspectivas acerca de los sujetos de la Educación
La Evaluación de los Aprendizajes	Pedagogía
	Didáctica
	Perspectivas acerca de los sujetos de la Educación

Filosofía y Educación	Pedagogía
	Didáctica
CUARTO AÑO	
UNIDAD CURRICULAR	Requisitos Para Cursar
	Acreditados al comienzo del Ciclo Lectivo o en condiciones de hacerlo hasta julio-agosto, por ser correlativos (Unidades curriculares del año inmediato anterior)
Análisis e intervención en situaciones de convivencia escolar	Educación para la diversidad
EDI	Educación para la diversidad Pedagogía Didáctica

Régimen de correlatividades del CAMPO ESPECÍFICO

SEGUNDO AÑO	
UNIDAD CURRICULAR	Requisitos Para Cursar
PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL II	PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL I
PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA II	PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA I
FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS I	Didáctica (CFG)
TALLER: LITERATURA INFANTIL Y SU DIDÁCTICA.	INTERCULTURALIDAD DESDE LA LENGUA INGLESA I
INTERCULTURALIDAD DESDE LA LENGUA INGLESA II	INTERCULTURALIDAD DESDE LA LENGUA INGLESA I
TERCER AÑO	
UNIDAD CURRICULAR	Requisitos Para Cursar
	Acreditados al comienzo del Ciclo Lectivo o en condiciones de compensar hasta julio-agosto, por ser correlativos (Unidades curriculares del año inmediato anterior)
PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL III	PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL II
PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA III	PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA II

FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS II	FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS I
TALLER: LITERATURA JUVENIL Y SU DIDÁCTICA.	TALLER: LITERATURA INFANTIL Y SU DIDÁCTICA.
INTERCULTURALIDAD DESDE LA LENGUA INGLESA III	INTERCULTURALIDAD DESDE LA LENGUA INGLESA II
CUARTO AÑO	
UNIDAD CURRICULAR	Requisitos Para Cursar
	Acreditados al comienzo del Ciclo Lectivo o en condiciones de compensar hasta julio-agosto, por ser correlativos (Unidades curriculares del año inmediato anterior)
PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL IV	PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL III
PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA IV	PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA III
FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS III	FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS II
INTERCULTURALIDAD DESDE LA LENGUA INGLESA IV	INTERCULTURALIDAD DESDE LA LENGUA INGLESA III

Régimen de correlatividades del CAMPO de FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

SEGUNDO AÑO	
UNIDAD CURRICULAR	Requisitos Para Cursar
	Acreditados al comienzo del Ciclo Lectivo o en condiciones de hacerlo hasta julio-agosto, por ser correlativos (Unidades curriculares del año inmediato anterior)
CFPP2 La construcción del rol docente en la Escuela Primaria y Secundaria	CFPP1 La construcción de la mirada docente
TERCER AÑO	
UNIDAD CURRICULAR	Requisitos Para Cursar
	Acreditados al comienzo del Ciclo Lectivo o en condiciones de hacerlo hasta julio-agosto, por ser correlativos (Unidades curriculares del año inmediato anterior)
CFPP3 La construcción del rol docente en la enseñanza del nivel Primario	CFPP2 La construcción del rol docente en la Escuela Primaria y Secundaria Fundamentos de la Enseñanza y Aprendizaje

	del Inglés I
CUARTO AÑO	
UNIDAD CURRICULAR	Requisitos Para Cursar
	Acreditados al comienzo del Ciclo Lectivo o en condiciones de hacerlo hasta julio-agosto, por ser correlativos (Unidades curriculares del año inmediato anterior)
CFPP4 La construcción del rol docente en la enseñanza del nivel Secundario	CFPP3 La construcción del rol docente en la enseñanza del nivel Primario Fundamentos de la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés II