



*Ministerio de Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología*

**Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur.**

***“Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación
Docente Inicial del Profesorado de Inglés de la Provincia de
Tierra del Fuego”***

-2012-

***“Diseño Curricular Jurisdiccional para la
Formación Docente Inicial del
Profesorado de Inglés
de la Provincia de Tierra del Fuego”***

Gobernadora: Farm. María Fabiana Ríos.

Ministra de Educación: Lic. Sandra Molina.

Secretaria de Educación: Prof. María Elena Ventura.

Director de Educación Superior e Investigación: Lic. Ignacio Cano.

Han participado en la elaboración del Diseño Curricular del Profesorado de Inglés:

Asistencia Técnica INFD:

Lic. Corradi, Leonor

Coordinación:

Lic. Astronave, Ana María

Lic. Horlent, Laura

Coordinadores de las carreras del Profesorado de Inglés:

Prof. Calomino, Silvina – IPES “Florentino Ameghino”

Lic. Pino, Ana Paula – IPES “Paulo Freire”

Coordinación Provincial de Inglés

Lic. Hirschfeld, Patricia

Docentes del campo de la FORMACION GENERAL:

Prof. Abendaño López, Sandra

Lic. Altamirano, Gustavo

Lic. Bo, Emilde

Lic. Cáceres, Yolanda

Lic. Casanova, Marina

Prof. Cárdena, Adriana

Prof. Díaz, Eduardo

Lic. Eder, Jose Carlos

Lic. Gallardo, Verónica

Lic. Massera, Carlos

Lic. Montaldo, Marcela

Prof. Olquin, Alicia

Lic. Orona, Mara

Lic. Páez, Luis

Lic. Parra, Adrián

Prof. Rodríguez, Esteban

Prof. Saiz, Silvia

Lic. Tamer, Sergio

Prof. Torres, Luis

Lic. Tuninetti, Christian

Docentes del campo de la FORMACION ESPECÍFICA:

Prof. Benedetto, Pamela

Prof./ Trad. Calvo, Jorge

Lic. Carrion, Eugenia

Trad. Godoy, Eugenia

Prof. Pais, Gabriela

Prof. Pereira Roca, Dulce

Prof. Uría, Mara

Docentes del campo de la PRÁCTICA DOCENTE:

Lic. Dios, Paula

Prof. Flores, Cyntia

Prof. Moreno, Claudia

Lic. Rosales, Norma

Prof. Taquini, Julieta

Agradecemos a todos aquellos que hicieron posible la producción colectiva de este documento, especialmente a los colegas de los Institutos de Formación Docente, sin cuya colaboración, disponibilidad y apertura, esta escritura no se hubiera concretado.

ÍNDICE

	Pág.
I - MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR	
Presentación.....	6
Marco político – normativo.....	6
El sistema formador.....	8
La formación docente inicial.....	8
La formación docente inicial del profesor de LCE.....	10
II - MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM.....	11
Educación.....	11
Escuela.....	11
Enseñanza.....	11
Aprendizaje.....	12
La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva integral.....	13
Conocimiento.....	14
Currículo.....	14
– Diseño del currículum.....	15
– Tres problemas de la producción curricular	16
– Dimensiones del diseño curricular	16
– Algunos desafíos	16
III – PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES.....	17
IV – MALLA CURRICULAR	
• Campos de formación.....	18
Consideraciones acerca del campo de la formación específica.....	18
Consideraciones acerca del campo de la formación en la práctica profesional....	20
• Criterios para la selección y organización de los contenidos.....	22
• Criterios orientadores para la elaboración del diseño curricular.....	25
• Mapa curricular, distribución de cargas horarias y porcentajes por campo de forma- ción.....	27
• Campo de la formación general	31
Fundamentación general.....	31
1. Pedagogía.....	33
2. Psicología educacional.....	37
3. Alfabetización académica.....	40
4. Historia social argentina y latinoamericana.....	44
5. Historia y política educacional.....	48
6. Didáctica general.....	51
7. Curriculum.....	54
8. Sujetos de la educación.....	57
9. Filosofía de la educación.....	60

10. Sociología de la educación.....	62
11. El rol docente y el aula.....	66
12. Proyectos pedagógicos con TICs.....	67
13. Investigación educativa.....	70
• Campo de la formación específica.....	73
Fundamentación general.....	73
1. Prácticas discursivas: Eje Sistema escrito I.....	76
2. Prácticas discursivas: Eje Sistema oral I.....	78
3. Cultura I.....	81
4. Prácticas discursivas: Eje Sistema escrito II.....	82
5. Prácticas discursivas: Eje Sistema oral II.....	84
6. Cultura II.....	86
7. Didáctica específica I.....	87
8. Prácticas discursivas: Eje Sistema escrito III.....	88
9. Prácticas discursivas: Eje Sistema oral III.....	90
10. Cultura III.....	92
11. Didáctica específica II.....	93
12. Prácticas discursivas: Eje Sistema escrito IV.....	94
13. Prácticas discursivas: Eje Sistema oral IV.....	96
14. Cultura IV.....	98
15. Didáctica específica III.....	99
16. Introducción a la Lingüística.....	100
Fuentes de referencia para los diferentes ejes.....	101
• Campo de la práctica profesional.....	107
Fundamentación general.....	107
1. Práctica I: Instituciones educativas y comunidad.....	111
2. Práctica II: Enseñanza y currículum.....	112
3. Práctica III: Práctica de enseñanza.....	113
4. Práctica IV: Residencia pedagógica.....	114
Fuentes de referencia del campo de las prácticas.....	115
• Espacios de integración curricular.....	118
• Esquema de correlatividades.....	120
V – CRITERIOS ORIENTADORES PARA LAS DEFINICIONES INSTITUCIONALES.....	121
• Propuesta y organización de las unidades curriculares.....	121
• Régimen académico de los alumnos.....	121
VI – CRITERIOS DE EVALUACION CURRICULAR.....	122
• Elaboración de informes.....	123
• Enseñanza y evaluación.....	123
VII –REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFIA GENERAL.....	124

I - MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

Presentación

La construcción del *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Inglés de la Provincia de Tierra del Fuego* fue impulsada por la Dirección de Educación Superior e Investigación de Tierra del Fuego, a inicios del 2011, contando con la asistencia técnica del Instituto Nacional de Formación Docente. En la elaboración participaron activamente los institutos de formación docente de la Provincia -Instituto Provincial de Educación Superior “Paulo Freire” de la ciudad de Río Grande e Instituto Provincial de Enseñanza Superior “Florentino Ameghino” de la ciudad de Ushuaia- así como la Coordinación Provincial de Inglés.

Marco político – normativo

El *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Inglés de la Provincia de Tierra del Fuego* se construyó de acuerdo a lo establecido por el Estado nacional, a través de la normativa vigente: Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) y Resoluciones del CFE N° 23/07; 24/07, 30/07 y 74/08 respondiendo a la condición federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente.

En el orden nacional, se identificaron una serie de problemáticas que justifican la necesidad de revisar las propuestas curriculares que se han desarrollado hasta este momento. La fragmentación y la escasa articulación entre los diseños de formación, el limitado desarrollo de saberes en la gestión del currículo y de nuevas modalidades pedagógicas, la necesidad de actualizar la formación de los docentes, entre otros, así como lo establecido recientemente en relación con la duración de las carreras docentes, constituyeron los principales fundamentos en los que se asentó la revisión curricular y se construyeron las nuevas recomendaciones curriculares acordadas federalmente.

La presente elaboración tiene lugar en el marco de la unificación de las propuestas curriculares de formación docente a ser implementadas en todo el territorio de la Provincia de Tierra del Fuego, en acuerdo con lo establecido por la normativa nacional y jurisdiccional vigente. Es el resultado de un *proceso de construcción social y colectiva* que abarca no solo al Profesorado de Inglés, sino a todos los profesorado que conforman la oferta educativa de los Institutos. Una de las razones que impulsaron esta decisión político-educativa fue la de favorecer la tra-

yectoria formativa de los estudiantes, lo cual se tradujo en la práctica, en la búsqueda y en la definición de un *tronco común* del campo de la formación general para todos los profesados. En tal sentido, la propuesta curricular para la formación docente inicial para el Profesorado de Inglés se debe comprender desde una perspectiva que articula una visión amplia con otra particular y específica, propia de la especialidad. Como *construcción social y colectiva*, la propuesta curricular expresa principios filosóficos, políticos, culturales, sociales y educativos que los actores involucrados (docentes, estudiantes, especialistas, etc.) sostienen en el actual momento histórico. En el diseño curricular tienen lugar las decisiones -fundamentalmente sociales, éticas y políticas- en torno a la selección, la organización, la distribución, y la trasmisión del contenido (Gvirtz y Palamidessi, 2010). Por otro lado, la idea de *proceso* asociada a la de *construcción* expresa en sí misma un *movimiento* que, a partir de su puesta en marcha, inaugura nuevas instancias de diálogo y discusión. Se capitalizó la experiencia docente adquirida en la implementación de los diseños que aún están en vigencia y se realizaron encuestas a los alumnos para obtener sus opiniones y puntos de vista. Dichas instancias de diálogo y discusión, de carácter dialéctico (de ninguna manera prescriptivo), que tienen lugar entre diferentes áreas del conocimiento y actores sociales, problematizan la realidad en sus distintas dimensiones (socio-política, histórico-cultural, pedagógica), para *comprenderla* y, a partir de la *comprensión*, se busca hallar las alternativas de acción que en ese movimiento afecten la realidad para transformarla.

Entendiendo que la formación docente inicial, por propia definición, constituye la instancia inicial de un proceso en el cual se establecen las bases donde se configuran los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas que habilitan para el desempeño laboral en el sistema educativo, la presente propuesta también se concibe como una instancia no acabada en sí misma, sino como promotora de nuevos emprendimientos que amplíen aquella base inicial. Entonces, se define a la formación docente como un *proceso continuo* que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional, por lo tanto *inacabada*, en un constante e inagotable *devenir dialéctico*, siempre posible de ser superado.

La propuesta del Diseño Curricular para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Inglés faculta a los futuros docentes para el desempeño profesional en los niveles primario y secundario.

Se busca responder a las demandas, necesidades y lineamientos planteados en diferentes normas y documentos a nivel nacional como así también a aquellas que emergen a nivel jurisdiccional: reconfiguración social y arribo de nuevos públicos a las escuelas, implementación de nuevos Diseños Curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria (Res. 3306/10 y 0641/10 Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Tierra del Fuego), re-industrialización de las ciudades más importantes del territorio e importante crecimiento de la demanda de docentes, fuerte migración interna y externa, factores climáticos y geográficos que

la diferencian de otros contextos. Esto implica pensar en trayectorias formativas que dialoguen y guarden ciertas correspondencias a nivel macro pero, por otro lado, que atiendan a aquellas características particulares consideradas problemáticas a nivel micro: identidad, cultura, historia, sociedad, etc. Desde esta perspectiva, se propone el carácter integral de la propuesta curricular abarcando a todos los campos que la conforman, de acuerdo a lo establecido por la Resolución CFE N° 24/07.

El sistema formador

La formación de maestros y profesores presenta hoy, como ya se señalara, una notoria fragmentación. Años atrás, y aún antes de los procesos de reforma de los '90, la Educación Superior fue caracterizada como un *conglomerado*, para distinguir su carácter complejo, heterogéneo y desarticulado, en contraposición al carácter organizado que supone el concepto de *sistema* o *subsistema* (Bertoni y Cano, 1990).

La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado, porque transmite un saber que no produce; por otro lado, porque para poder llevar a buen término esa transmisión, produce un saber que no suele ser reconocido como tal (Terigi, 2007). Encontramos aquí un rasgo de identidad del sistema formador: la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

La formación docente inicial

La formación de los docentes es un proceso permanente que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. Pero la formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones políticas, socio-cultural y pedagógicas, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas.

La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas. Implica un marco para el desarrollo profesional y posibilita diversas alternativas de orientación en modalidades educativas previstas en la LEN, que aseguren el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y distintas situaciones de enseñanza.

La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, acompañando las diferentes trayectorias escolares. Así también, promoverá la

construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo colaborativo y en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, tal como se plantea en el artículo 71 de la LEN.

Prepara para el ejercicio de la docencia, trabajo profesional éste que tiene efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita las posibilidades de desarrollo de los alumnos y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación. Pero, para ello, requiere y reclama asumir el compromiso de garantizar el derecho que todas las personas tienen de aprender y la confianza en las posibilidades de los que aprenden como una condición básica para el desarrollo de la educación y de la enseñanza en las escuelas. Los diseños y desarrollos curriculares que se organicen para la formación inicial, según la Res.CFE 24/07, deberán considerar estos valores básicos en los procesos y resultados de la formación. Asimismo, deberán considerarlos para la propia formación de los estudiantes en las distintas carreras de profesorado.

La formación de docentes debe incluir temáticas sobre las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen en el escenario social, la familia y particularmente en la escuela.

Es fundamental, además, que los docentes asuman una estrecha relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, puesto que las nuevas alfabetizaciones promoverán otras lecturas y escrituras que les permitan a estos sujetos aproximarse al contexto, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. En la búsqueda de respuestas, seguramente se convertirá en algo interesante y valioso para vincular el mundo de la escuela y la sociedad actual, transformándola en significativa y relevante para los sujetos que las habitan, valiéndose de sus derechos y recursos.

Por último, es necesario pensar la formación docente *en tanto trayectoria*, en el sentido de un recorrido que el estudiante realiza en la institución. Constituye un intento por centrar la mirada en el sujeto en formación y en el carácter procesual y dinámico de toda formación. Hablar de trayectoria es pensar en un camino en construcción permanente que va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones sino que implica otras dimensiones. No es un protocolo que se sigue sino un itinerario *en situación* que implica pensar en dispositivos de formación que acompañen esa trayectoria (Ardoino, 2005).

La formación inicial del profesor de Lengua-Cultura Extranjera (LCE)¹.

La propuesta de la formación docente inicial del Profesorado de Inglés busca propiciar situaciones que favorezcan el desarrollo profesional de los futuros docentes y de los siguientes rasgos y capacidades que caracterizan la identidad profesional de un docente del área:

a) Formación lingüística, pedagógica y didáctica; capacidad de hacer uso activo de la información para aplicarla al planteo, análisis y resolución de situaciones problemáticas.

Esta formación involucra:

-Dominio de la disciplina: desarrollo de competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas para que sean hablantes óptimos de la lengua inglesa.

-Dominio de marcos teóricos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos como herramientas de análisis y comprensión de la situación específica en la que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje, como así también aquellos saberes complejos que posibilitan la articulación de conceptos, información, técnicas, métodos, valores para actuar e interactuar en situaciones determinadas en diversos contextos vinculados a sectores profesionales específicos que ponen en relación el pensar en una situación particular con el material relevante de la misma.(Res. CFCyE N° 261/06).

-Amplio conocimiento de estrategias didácticas que posibilite elegir adecuadamente los recursos a emplear para organizar una clase, lograr el clima que favorezca el trabajo y convocar y despertar el interés de los alumnos.

-Manejo de las técnicas básicas de comunicación e interacción en el aula para comunicar exactamente lo que se dice, y a la vez, lograr empatía con los alumnos, a partir de la conciencia y dominio de los códigos lingüísticos, paralingüísticos, gestuales y audiovisuales.

b) Participación activa y comprometida con el entorno institucional.

c) Valoración de la necesidad del desarrollo profesional continuo.

¹ Enseñar y aprender una lengua extranjera no es simplemente reproducir modelos de habla. Se trata también de transmitir cultura, acercar la cultura de la lengua de estudio a la cultura del país de origen. Cuando una persona aprende una nueva lengua, aprende también una serie de estrategias que derivan de los parámetros culturales en los que la lengua se desarrolla.

II - MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM

Reconocer que la **educación** es un proceso histórico social es afirmar que encierra en sí la necesidad de la transformación pero es también atribuirle un aspecto de conservación que otorga identidad, sentido y temporalidad a las prácticas educativas y a las propias instituciones que las enmarcan.

La institución **escuela** ha cambiado, aunque en apariencia es la misma; en ella se debaten cambios en las relaciones de autoridad, en las subjetividades y en las nuevas formas de producción y circulación de saberes. En este contexto, reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de sujetos supone plantear que las situaciones educativas se entran en la interacción entre sujetos y conocimiento, a través de la presencia de otro que interviene mediando entre los sujetos, el conocimiento y su contexto histórico - social particular.

La **enseñanza** es una práctica social intencional, reflexiva, con cierto grado de sistematicidad. Al ser una práctica social, está condicionada por su historicidad y su contexto geográfico, cultural y político. Tiene además el rasgo de ser una actividad institucionalizada, por lo tanto, con alguna regularidad y uniformidad de sus pautas de acción, distribución de roles, tareas, tiempos y espacios. En este contexto, el aula es el principal escenario pero no el único donde se ejercen las prácticas docentes.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están interrelacionados pero no fusionados, es decir, no hay unidad funcional entre ambos. Hay una dependencia ontológica, porque la enseñanza se justifica para promover el aprendizaje, pero no garantiza el logro del mismo. (Fenstermacher, 1998). Esta nota no exceptúa al enseñante del compromiso ético con su trabajo que le exige el esfuerzo constante por intentar crear ambientes de aprendizaje que conecten con la motivación profunda de los estudiantes.

La multidimensionalidad de las situaciones escolares comprende la diversidad de intenciones y acciones de sus participantes y la simultaneidad de tareas, algunas planificadas y otras surgidas de la inmediatez de decisiones que deben tomarse de acuerdo a las cambiantes condiciones institucionales y a su relación de continuidad. No debe omitirse que en la institución educativa se enseña de forma descontextualizada y, por tanto, para fortalecer el aprendizaje, es necesario que las propuestas sean reales y correspondan a una práctica social, teniendo en cuenta, además, que la cognición está distribuida y se configura en el intercambio entre las distintas personas y herramientas.

La incorporación, en educación, de enfoques interactivos y constructivistas que privilegian lo interdisciplinario e intercultural, la visión integrada y contextualizada de los procesos cognitivos, y el (re)conocimiento de las identidades sociales, constituyen un soporte epistemológico y psicosocial que favorece la apropiación de nuevos conocimientos y el desarrollo de capacidades, recursos y habilidades para una formación multicultural y profesional del futuro docente.

En la educación superior, el **aprendizaje** como proceso socialmente mediado por el conocimiento, supone la adquisición de nuevos códigos y prácticas discursivas e interacciones específicas, con conflictos y tensiones, que promueven giros de significados y sentidos en torno a los cuales surge la novedad y se desarrolla la identidad profesional. En este marco, el complejo proceso de *dominio* y de *apropiación participativa* y *negociada* de contenidos, permitirá la construcción de un saber para actuar y responder a los requerimientos de la práctica (Sanjurjo, 2004).

En toda situación de aprendizaje, el sujeto- alumno pone en juego sus aprendizajes cotidianos, contenidos simbólicos y representaciones acerca del aprendizaje que inciden en la valoración que hace de sí mismo y que, por haber sido incorporados en procesos de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio. Se trata entonces, de modalidades instituidas que se expresan en modos de operar y comportarse y cuya significación es histórica y subjetiva (Schlemenson, 1996).

Entendido el aprendizaje en la formación como proceso de transformación sucesiva del que aprende, se debe partir del análisis de los propios procesos de aprendizaje, de la comprensión de la subjetividad e historia de vida, de las representaciones, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza misma del quehacer educativo y de las relaciones que ha construido. Experiencias, todas, que comprometen al alumno en el uso de habilidades de pensamiento crítico para construir activamente el conocimiento y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y razonamiento.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje situado, como una actividad compleja en la trama compleja de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos que se producen - fundamentalmente - en el seno de un funcionamiento intersubjetivo, dará cuenta de un cambio en las formas de participación y comprensión en situaciones sociales, de procesos heterogéneos y diversos en la producción de significados y sentidos, los que han de suponer un compromiso activo y cambios en la comprensión del futuro profesional docente.

Interesa que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, se trata de “aprender a aprender” y de “aprender a pensar”. Al hablar del valor de transformar los saberes en competencias como meta de la educación del siglo XXI, se trata de disponer de los conocimientos necesarios para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos y movi-

lizarlos, de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas (Perrenoud, 1999).

Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas se desarrollan en una trama grupal compleja y no predecible matizada por múltiples reflexiones, intuiciones, imágenes, rutinas y sentimientos, entre otros, no exentas de contradicción y ambigüedad y desarrolladas en un ambiente atravesado por la finalidad de la evaluación. En el proceso de comunicación dialógica entre profesores y estudiantes, existe una influencia recíproca y una permanente negociación de significados en torno a los contenidos y al ritmo de aprendizaje, así como las exigencias y el riesgo para los alumnos implicados en las tareas propuestas. La aproximación al estilo democrático y participativo del liderazgo docente continúa siendo una disposición necesaria para definir la situación escolar como plenamente educativa.

Asimismo, este horizonte de mayor democratización de las relaciones educativas es un ideal que se extiende a toda la institución escolar, en tanto la prevalencia de una cultura de colaboración y comunicación entre los docentes y los directivos puede contribuir, no sólo a mejorar los logros, sino a crear un clima laboral de contención que evite las múltiples situaciones de conflictos irresueltos y de malestar y que será en sí mismo educativo. Es imprescindible el fortalecimiento y la apertura de espacios para pensar la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de su época, desnaturalizando las prácticas discursivas que atraviesan el campo de la educación.

El trabajo sobre los saberes didácticos y disciplinares trata de poner en diálogo las matrices disciplinares en que los docentes fueron formados con las nuevas agendas.

La convivencia, en una sociedad democrática, depende de la aceptación de la idea de que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad. En este sentido, las prácticas son una fuente constante de conocimientos.

La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva integral: aspectos generales

En nuestros días, prácticamente no quedan dudas respecto del carácter dialéctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es que el *enseñar* no existe sin el *aprender* y el acto de enseñar, exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. (Freire, 1994). Cabe mencionar que dicho acto no tiene lugar en un vacío, aislado del medio, sino que se encuentra

mediado y atravesado por un sinnúmero de variables. Respecto de dichas variables cabe preguntarse ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿por qué se enseña?

El enfoque integral adoptado en la concepción del presente *Diseño*, no solo comprende aspectos vinculados a lo disciplinar, la metodología utilizada para el abordaje de determinados conocimientos o la organización y distribución de las unidades curriculares. La integralidad también comprende a las prácticas pedagógicas, entendiendo como elemento clave para la reflexión al respecto, que existe una tendencia por parte de los futuros docentes a enseñar de la forma en que se les ha enseñado. La formación docente inicial desde un *enfoque integral*, en tal sentido, no solo comprende y hace hincapié en el *qué y el porqué* de la selección y transmisión de determinados conocimientos sino que también comprende al *cómo* se enseñan los mismos, elemento clave a ser tenido en cuenta en la formación de los futuros educadores.

El **conocimiento**, en esta noción de enseñanza, adquiere un estatuto epistemológico peculiar que explica la transposición del saber enseñar en saber enseñado al mismo tiempo que requiere una comprensión del modo a través del cual los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y producirse a sí mismos, entender y entenderse, transformar y manipular las cosas, producir sentido y utilizar signos. Es decir, realizar operaciones de transformaciones de las cosas y de sí mismos (Guyot, 1999).

Por ello, es relevante en el marco de la formación docente, habilitar nuevas preguntas, promover otras lecturas, incluir perspectivas de análisis que promuevan la reflexión pedagógica, la construcción de saberes didácticos y disciplinares y la formación cultural.

Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas y que, para reflexionar críticamente sobre ellos, se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, de conocimientos sistemáticos. Se trata, también, de pensar la formación de los docentes como una dinámica que busca instalarse en un entramado social, político, cultural escolar que permita la interacción con la vida cotidiana que la resignifique y la contextualice.

El diseño y desarrollo del **currículo** constituye una práctica pedagógica -y por ello social- en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad. El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce, el currículum nos produce (Tadeu da Silva, 1998).

El currículo, como herramienta política, fija parámetros para la acción de las instituciones educativas y establece límites entre aquellos aspectos que son regulados por el diseño y los que pueden ser definidos en situación local por las instituciones y los profesores. Una de las

funciones de la política curricular es establecer un equilibrio entre lo público y lo profesional y entre las formas de autoridad locales y las centralizadas (Elmore y Sykes, 1992).

Diseño del currículo

Es la forma o el modo particular en que los distintos componentes del currículo se articulan para configurar una entidad de sentido (Ornstein y Hunkins, 1997). La configuración curricular está influenciada por los enfoques adoptados acerca del currículo y las ideas filosóficas y pedagógicas de quienes participan en el proceso de elaboración e involucra también una serie de problemas prácticos.

El *Diseño* que aquí se presenta no es un resultado final acabado sino flexible y abierto a lo inesperado, en el cual el significado resulta de la interacción entre los participantes (Doll, 1997). Este *Diseño* responde a cuatro atributos:

- **Riqueza:** refiere a la profundidad del currículo, a sus capas de significado, a sus múltiples posibilidades de interpretación. Para que los sujetos sean “transformados”, un currículo necesita tener cierto porcentaje de “indeterminación”, “anomalía”, “ineficiencia”, “caos”, “desequilibrio”, “experiencia vivida”.
- **Recursividad:** refiere al currículo en espiral, en esas interacciones se da tanto la estabilidad como el cambio. Es la capacidad humana de hacer que los pensamientos se conecten en circuitos; también es la capacidad de reflexionar sobre el propio conocimiento (metacognición).
- **Relaciones:** refiere a dos dimensiones:
 - las relaciones pedagógicas (las relaciones dentro del propio currículo: articulaciones, integraciones);
 - las relaciones culturales (las relaciones que abrimos por fuera del currículo con la cultura: enfatiza las narraciones y el diálogo como vehículos esenciales de la interpretación).
- **Rigor:** significa la tentativa consciente de esclarecer los supuestos. La indeterminación no debe significar arbitrariedad y solo dependerá de la mixtura entre esa indeterminación y la interpretación. La calidad de la interpretación dependerá de cómo nos movemos en los márgenes de las variadas alternativas presentadas por la indeterminación del currículo.

Tres problemas de la producción curricular

- **Visibilidad:** está en función directa a la capacidad y los recursos que poseen los agentes (transmisores y adquirentes) para acceder a sus fundamentos y controlar, con distinto gra-

do de conciencia, los mecanismos regulativos e instruccionales que estructuran el dispositivo pedagógico.

- **Normatividad:** el currículo es un instrumento para regular y legislar un campo de actividad educativa; expresa una tradición, fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica.
- **Consenso:** el currículo expresa una deliberación y un consenso entre personas: ese consenso puede ser explícito o implícito. En el último caso, inhabilita procedimientos de revisión y crítica (Feldman y Palamidessi, 1994).

Dimensiones del diseño curricular

El diseño curricular propuesto articula dos dimensiones:

- **Dimensión horizontal,** que hace referencia al *alcance* (amplitud y profundidad del contenido) y a la *integración* (relaciones horizontales existentes entre los distintos tipos de conocimientos y experiencias que comprende el plan).
- **Dimensión vertical,** que hace referencia a la *secuencia* (relación vertical entre las áreas/asignaturas y contenidos del currículo) y a la *continuidad* (repetición o reaparición de algunos componentes a través del currículo).

Por otra parte, intenta equilibrar el peso atribuido a sus diferentes partes o aspectos (entre lo común y lo especializado, la extensión y la profundidad, los contenidos tradicionales e innovadores, entre diferentes enfoques metodológicos).

Algunos desafíos

- Relación teoría-práctica: la enseñanza en el campo de la formación profesional tiene la peculiaridad de estar orientada no solo a comprender sino a desarrollar capacidades de intervención y transformación de situaciones. Así como los docentes no pueden renunciar a la práctica de la intervención, tampoco pueden renunciar a un soporte teórico que sintetice el conocimiento sobre la tarea de educar desde un conjunto de perspectivas disciplinares.
- Superación de atomizaciones: entre enfoques generales y específicos, entre distintos tipos de experiencias formativas, entre prácticas de enseñanza y de evaluación diversos, entre las instituciones formadoras y las escuelas, entre otras.
- Precaución frente a tendencias reduccionistas y unidimensionales de la formación y de la actividad docente.

III – PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES

Atendiendo a lo precedente, al término de la carrera, el/la egresado/a estará en condiciones de:

- Posibilitar la construcción de aprendizajes a grupos de alumnos en contextos específicos de enseñanza.
- Participar en las acciones institucionales desde las dimensiones pedagógica, organizativa - administrativa, de vinculación comunitaria, propios de la gestión de las escuelas de los niveles primario y secundario.
- Desarrollar el juicio crítico y los hábitos valorativos en los alumnos para su realización como personas en las dimensiones cultural, social, estética y acorde con sus capacidades, guiados por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia.
- Organizar, gestionar y coordinar equipos de trabajo para la elaboración de proyectos de inclusión e integración escolar integrando los aspectos sociales, pedagógicos, afectivos, familiares, etc.
- Brindar conocimiento específico en la elaboración y asesoramiento respecto a la construcción y selección de recursos y materiales didácticos para el desarrollo adecuado de las programaciones escolares específicas.
- Utilizar diferentes tecnologías de la información y software específicos para el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Participar activamente en proyectos de innovación educativa.
- Desarrollar propuestas educativas que incluyan adecuaciones curriculares específicas según las demandas de los alumnos.
- Acompañar procesos de aprendizaje de alumnos en escolaridad común con alguna dificultad cognitiva para acceder al aprendizaje.
- Promover y posibilitar la participación de los padres e instituciones de la comunidad cercana en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes.

IV - MALLA CURRICULAR

Campos de la formación

De acuerdo con lo establecido en la Resolución CFE N° 24/07, el presente diseño curricular se articula en tres campos de formación que se detallan a continuación.

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

Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como al de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos.

Consideraciones acerca del campo de la formación específica.

Se plantea un claro desafío a las *instituciones formadoras* de docentes, siendo ineludible instalar un trabajo de reflexión sobre las prácticas y de reconstrucción permanente de la propia identidad. Esto implica que hacen un uso integrado de la lengua, aunque no sean conscientes de sus conocimientos específicos de fonología, de gramática, de vocabulario, o de géneros discursivos. Los futuros docentes ingresan a la carrera con un conocimiento de inglés que les permite comunicarse con la fluidez y precisión correspondientes al nivel requerido. Uno de los objetivos de esta propuesta curricular es rescatar ese bagaje y nutrirlo a partir del abordaje específico y profundo de la lengua desde la perspectiva integradora que ya forma parte del patrimonio de los alumnos: la especificidad puede lograrse en la integralidad.

Una perspectiva integradora del lenguaje, de su enseñanza y de su aprendizaje implica que los contenidos específicos en la competencia comunicativa (que incluye la consolidación y profundización de los aspectos formales del lenguaje) se aborden desde un enfoque discursivo en el que los subsistemas del lenguaje son recursos para la expresión de sentidos. En este enfoque, el uso del lenguaje se considera un proceso dinámico en el que el sujeto se comunica para expresar un significado determinado y con cierta intencionalidad en un contexto dado. A partir del análisis del significado se abordan formalmente los distintos subsistemas lingüísticos que se utilizan. Nuestro modo de relacionarnos con el lenguaje es lo que instaura la posibilidad de un acceso significativo a la comprensión del mundo. La complejidad que dicho proceso implica nos compromete a reorientar la mirada hacia un horizonte que va más allá de una visión

formal y normativa de las lenguas, y que reconoce al lenguaje como una práctica social históricamente determinada.

En base a lo expuesto se propone el estudio integrado de *contenido* y *forma* en cuatro ejes curriculares. Los dos primeros se focalizan en el estudio de los aspectos formales del lenguaje oral y del lenguaje escrito mientras que los siguientes retoman esos aspectos para estudiar contenidos específicos (no lingüísticos) tales como historia, literatura, enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

La lengua escrita y la lengua oral presentan características formales distintas que se originan en las restricciones impuestas por el tiempo de procesamiento en la comunicación y por la presencia simultánea o diferida del interlocutor. Esto implica, por ejemplo, el uso de estructuras de diferente complejidad o de un vocabulario más o menos preciso. De allí que su sistematización requiera dos unidades curriculares distintas que atiendan a esas diferencias. En el eje curricular *Prácticas discursivas: Eje Sistema escrito*, se parte del análisis del texto, de su significación y de su valor comunicativo, para abordar contenidos aportados por las disciplinas relacionadas con las ciencias del lenguaje y estudiar la lengua extranjera en tanto sistema (análisis de la sintaxis, de la semántica y de la morfología del inglés) teniendo en cuenta que el tratamiento del nivel oracional debe manifestarse como una parte del todo en el proceso de comunicación, y no como un objetivo *per se*.

En el eje curricular *Prácticas discursivas: Sistema oral* se parte de la exposición al discurso oral en la lengua inglesa y a su comprensión y se identifican, analizan y estudian sus aspectos fonológicos distintivos. La producción abarca desde la práctica controlada y sistemática en situaciones restringidas, hasta la producción espontánea en situaciones comunicativas, en distintos contextos de interacción. Se pretende integrar los diversos aspectos que involucran el desarrollo de la oralidad: el conocimiento teórico, el desarrollo receptivo-motriz (habilidad para percibir y producir los rasgos fonológicos de la lengua inglesa) y el desarrollo de la habilidad comunicativa (utilización del lenguaje como un instrumento de comunicación por un sujeto para expresar un significado determinado y con cierta intencionalidad en un contexto dado).

Los ejes curriculares Cultura y Didáctica específica son la oportunidad de recuperar, profundizar y re-integrar los aspectos formales del lenguaje escrito y oral en el estudio de contenidos específicos que, según se postula en los enfoques de enseñanza de la lengua que proponen la integración contenido-lenguaje, contribuyen a optimizar la adquisición de la lengua extranjera.

Por otro lado, se pretende lograr una *integración* del saber *disciplinar* y el saber *vivencial* (conocimiento en acción) para que los alumnos puedan capitalizar su propia experiencia de adquisición y aprendizaje de la lengua inglesa para reflexionar e investigar acerca de su futura tarea docente.

Consideraciones acerca del campo de la formación en la práctica profesional.

El campo de la formación en la práctica profesional constituye un eje integrador en los diseños curriculares que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos al análisis, la reflexión y la experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales. Por lo tanto, desde la propuesta desarrollada en el presente trabajo y teniendo en cuenta su carácter integral, el mismo debe ser entendido como un trayecto total desarrollado en talleres.

Desde esta concepción, se apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para la acción de la práctica profesional principalmente en las aulas y en las escuelas, aunque no acotándose únicamente a dicha instancia. Se propone ampliar las posibilidades de la acción hacia otros ámbitos donde la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar, como en instituciones u organismos que propicien la enseñanza y aprendizaje del inglés (formación profesional, cursos de especialización relacionados con la atención al turismo dictados por las cámaras presentes en el territorio, ONGs, entre otros) con diversos fines: especialización, apoyo escolar, iniciación en la práctica activa de la lengua, etc.

La ampliación a una diversidad de contextos y espacios posibles en los que la acción y reflexión en torno a la complejidad que encierra el ponerse en situación aumentará las posibilidades de desarrollo de los educandos y tensionará modelos únicos y estereotipados que hacen al *qué, por qué y cómo* enseñar. Se espera profundizar los límites y alcances de la práctica docente como una práctica social en tanto circunscripta a un ámbito particular como lo es el aula y la escuela. Las posibilidades de ampliar los ámbitos de intervención así como también dar cuenta de otras dinámicas institucionales permitirán a los educandos reconocer aquellos elementos y variables que interjuegan dialécticamente en la acción. Lo antedicho permite introducir distintos niveles de análisis en la relación conocimiento – educador – educando, los cuales constituyen los componentes significativos que permiten dar cuenta de la práctica docente como tal.

En este sentido, la formación docente tiende a propiciar espacios que habiliten una *práctica profesional* específica: asumir la responsabilidad de “enseñar” en contextos sociales variados y fenoméricamente complejos. Por ello no se pretende de la práctica una ilustración de la teoría o un “ensayo”, tampoco una instancia de evaluación como cierre de un marco conceptual inherente a la formación docente, sino que se busca la posibilidad de reflexionar e intervenir en una realidad educativa amplia y contextualizada.

Las prácticas son entendidas, entonces, como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación, no como espacios de aplicación. Desde la organización del espacio se valoran, como un insumo clave, las biografías escolares que trae cada sujeto para iniciar el desarrollo de las mismas. Comienzan desde el primer año de la formación, en actividades de campo y se incrementan progresivamente en prácticas docentes en las aulas de las escuelas

asociadas (urbanas, periurbanas o rurales, de localización céntrica o periférica, de diversa dotación de recursos, de contextos socio-culturales diferentes, etc.) culminando en la Residencia pedagógica integral.

Es de fundamental importancia que, a lo largo de su trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos. En relación con la ampliación de las posibilidades a ser desarrolladas en acuerdo con otras instituciones u organizaciones, dichas prácticas pueden tener lugar en las instalaciones del propio Instituto o en espacios organizados a tales fines. Es preciso mencionar que, desde la propuesta, se espera cumplir con una doble finalidad: por un lado, una práctica y función social orientada a satisfacer determinadas demandas propias del contexto como, por ejemplo, la especialización o iniciación en el manejo de la lengua (según se establezca) para aquellos actores vinculados al turismo y que, por su labor, necesitan el mínimo conocimiento de la lengua a fin de poder entender o establecer un diálogo con los visitantes que arriban al territorio, ya que es sabida la importancia del turismo en la región y que, en diversas situaciones, el personal destinado a la atención del mismo no logra establecer o entender al visitante por la limitación en el manejo del lenguaje. La posibilidad de poder brindar un servicio para aquellas personas que cumplen funciones en hoteles, dependencias estatales, casas de comidas y otros, a partir de convenios con las diferentes cámaras o gremios que los representan también permite imaginar espacios propios para el ejercicio de la práctica docente. Por otro lado, la apertura de un espacio como el descrito, permitiría a los estudiantes atravesar por diferentes experiencias que contribuirían a su formación.

Teniendo en cuenta lo expresado, se entiende que la ampliación de las posibilidades de la práctica, contribuye a la formación docente inicial a través de diferentes experiencias. La diversificación de escenarios posibles no debería entenderse en detrimento de la formación para el aula, entendida como aquella que ha perseguido y orientado la tradición del sistema educativo argentino. Por el contrario, desde la perspectiva expuesta, se espera incrementar la experiencia del futuro docente, así como establecer nuevas discusiones pedagógico–didácticas sin olvidar el elemento clave que constituye la función social que dicha acción desarrollaría.

Criterios para la selección y organización de los contenidos.

La visión y estilos de vida de la población en la última década han sufrido el vertiginoso impacto de los múltiples avances de la ciencia y la tecnología en distintos ámbitos. Muchos sistemas de referencia morales, políticos y culturales se están modificando y esto impacta en las ciencias y sus relaciones con la tecnología, la sociedad y la educación.

El conocimiento científico, como parte de la cultura, está fuertemente influenciado por valores políticos, económicos e históricos y constituye una combinación dinámica de métodos,

procesos, actitudes y productos en continua revisión de sus paradigmas². En este sentido, se ha superado la concepción de la superioridad del conocimiento científico fundada en el empleo del método científico con una serie de pasos de pretendida objetividad y rigurosidad ya que no existe un método único sino métodos o procedimientos de las ciencias, productos de la construcción humana.

La actividad científica ofrece interpretaciones de la realidad, progresivamente más amplias y ajustadas que superan divisiones artificiales en pos del complejo entramado que constituye nuestra realidad, donde se entretajan las ciencias, las humanidades, las artes y su historia.

Los estudiantes que ingresan al profesorado poseen modelos y criterios construidos en el transcurso de su historia escolar, los cuales tienden a ser reproducidos con posterioridad en sus prácticas de aula, con enfoques diferentes al modelo constructivista actual. Por ello, los sistemas de ideas que los alumnos poseen, deben ser explicitados y confrontados en contextos que permitan evidenciar su inestabilidad y debilidad, de manera que se constituyan en el motor de búsqueda de teorías científicas.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hacen posible que los estudiantes aprendan sobre la ciencia y sobre el mundo natural con diversos medios y en múltiples entornos de aprendizaje. La investigación necesita ayudarnos a entender cómo los estudiantes aprenden a través de textos, lenguaje hablado, imágenes, animaciones, audio, vídeo, simulaciones, modelos tridimensionales y mundos virtuales. También debemos aprender cómo conectar efectivamente el aprendizaje en las escuelas y en otras instituciones educativas con el aprendizaje en línea, en la naturaleza, en ambientes tecnológicos y a través de prácticas (Lemke, 2006).

Desde estas consideraciones, se explicitan a continuación los criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos del Currículum:

- **Significatividad social:** Hace referencia a la importancia de los contenidos para contribuir a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población. No se agota en lo que cada generación selecciona como relevante, sino que se extiende a valores que hacen a los derechos humanos con justicia social y equidad, para posibilitar a toda la población su plena realización como persona y al respeto y cuidado del medio ambiente, valores que deben ser patrimonio de nuestro acervo cultural. La búsqueda de la significatividad de los contenidos debe orientarse también a recuperar la historia que la comunidad atesora como valiosa y representativa de su

² Paradigmas: Se entiende por paradigma un esquema conceptual, un supuesto teórico general, con sus leyes y técnicas para su aplicación, predominante en un momento histórico, a través del cual, los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo

identidad, así como incorporar los cambios que surgen de las demandas presentes y futuras favoreciendo el desarrollo personal, social y cultural.

- **Relevancia:** Este criterio resulta imprescindible, por la rapidez de la evolución de los conocimientos y de los procedimientos en las distintas disciplinas científicas que ha transformado la ilusoria pretensión de "enseñar todo a todos" propia del enciclopedismo. La selección de contenidos requiere realizar las necesarias priorizaciones. Es imprescindible encontrar un punto de equilibrio entre la sobrecarga de contenidos y la persistencia de omisiones significativas.

- **Integración:** La orientación general de la educación hacia la formación de competencias que garanticen niveles crecientes de autonomía personal exige que sea posible establecer conexiones de sentido entre los diferentes contenidos incluidos en los currículos. Se promoverán la vinculación entre la teoría y la práctica, entre lo conceptual y lo aplicado, entre lo actitudinal y la práctica social, la transferencia de generalizaciones a contextos concretos y la consideración de situaciones reales como punto de partida para la construcción de nociones teóricas. Este afán integrador implica prestar atención a la intrínseca relación entre saber y hacer, entre los conocimientos que conceptualizan una realidad y sus ámbitos de aplicación y retroalimentación permanente. Es imprescindible no fragmentar las propuestas al punto que su aprendizaje sólo pueda tener lugar a través de la repetición, para el caso de los conceptos, y la imitación para el caso de los procedimientos y actitudes. La integración no debe caer sin embargo en la pérdida de especificidad disciplinar, sino resolverse en una articulación interdisciplinar.

- **Articulación horizontal y vertical:** La atención a ambos modos de articulación permitirá el mejor aprovechamiento de la potencia educadora de los contenidos evitando reiteraciones y superposiciones innecesarias y superfluas así como saltos que impidan una cabal comprensión de contenidos presentados en forma sucesiva. La articulación horizontal significa que los contenidos se articulan entre sí garantizando la coherencia al interior de cada campo curricular y en la totalidad de los campos. La articulación vertical significa facilitar y garantizar propuestas curriculares que tengan en cuenta la lógica interna de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento, la evolución personal de los alumnos y la movilidad de la población escolar.

- **Actualización:** El criterio de actualidad se ha aplicado generalmente a la incorporación de conocimientos y no para la inclusión de los aspectos metodológicos y procedimentales. Demanda una reflexión acerca de la organización de contenidos y conduce a plantear la necesidad de la articulación entre las disciplinas ya que sus límites resultan cada vez más borrosos y en algunos casos se han modificado, permitiendo también otras formas de organización de los contenidos. Los contenidos deberán presentarse como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo, a través de una elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples. El hecho de que la información cambia velozmente, como lo constata la

población, especialmente en los niños y jóvenes, demanda la presentación de los temas desde distintos enfoques, explicados provisoriamente, con distintas hipótesis, abiertos a nuevos descubrimientos. La formación en competencias para operar sobre la realidad y el aprendizaje de procedimientos variados y combinables para el desarrollo de las potencialidades humanas genera condiciones que permitan el acompañamiento de dicho proceso de cambio y al mismo tiempo la producción de oportunidades.

- **Regionalización:** Este criterio atiende a la consideración de los factores sociales y culturales del contexto en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar los saberes que en el mismo se producen, la posibilidad de establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

Todos estos criterios se atienden en forma simultánea y en ningún caso, se debe caer en una pérdida de especificidad disciplinar, sino que deben permitir una propuesta interdisciplinar, basada en el resguardo del recorrido histórico y epistemológico de las disciplinas que conforman el currículum.

Criterios orientadores para la elaboración del diseño

Para la elaboración del *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Inglés de la Provincia de Tierra del Fuego*, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de acuerdo con la Resolución CFE 24/07.

1. Duración total: alcanzar un mínimo de 2.600 horas reloj (3.900 horas cátedra) a lo largo de 4 años de estudio de educación superior.
2. Definición jurisdiccional: 80 % de la carga horaria total como mínimo.
3. Definición institucional: hasta un máximo de 20 % de la carga horaria total.
4. Residencia pedagógica en 4º año.
5. Peso relativo de los campos:
 - Formación general: entre el 25% y el 35% de la carga horaria total.
 - Formación específica: entre el 50% y el 60%.
 - Formación en la práctica profesional: entre el 15% y el 25%.
6. Campo de la formación general:
 - Organización disciplinar.
 - Presencia de las siguientes unidades curriculares:
 - **Psicología educacional.**
 - **Pedagogía.**
 - **Alfabetización académica.**
 - **Historia social argentina y latinoamericana.**
 - **Historia y política educacional.**
 - **Sujetos de la educación.**
 - **Didáctica general.**
 - **Curriculum.**
 - **Filosofía de la educación.**
 - **Sociología de la educación.**
 - **El rol docente y el aula.**
 - **Proyectos educativos con TIC`S.**
 - **Investigación educativa.**

7. Campo de la formación específica:

- **Prácticas discursivas: Eje Sistema escrito I-II-III-IV.**
- **Prácticas discursivas: Eje Sistema oral I-II-III-IV.**
- **Cultura I-II-III-IV.**
- **Didáctica específica I-II-III.**
- **Introducción a la Lingüística.**

8. Campo de la formación en la práctica profesional:

- Integración de redes institucionales entre los IFD y entre éstos y las escuelas asociadas.
- Articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad.
- Desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y articulados entre los IFD, las escuelas asociadas y las organizaciones sociales.
- Desarrollo de prácticas y residencia en ámbitos escolares diversificados, niveles primario y secundario.
- Inclusión de las nuevas tecnologías educativas y las tecnologías de la comunicación y la información en las actividades de la formación en la práctica profesional.

9. Organización del diseño curricular:

- Variedad y pertinencia de formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares: materias, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes.
- Pertinencia de las unidades curriculares opcionales.
- Variedad y pertinencia de los sistemas de evaluación y acreditación.
- Incorporación de mecanismos de apertura y flexibilización en el cursado y en la acreditación de las distintas unidades curriculares.

Por otro lado, se proponen los siguientes formatos de organización y dinámica de las unidades curriculares:

- a) Materias o Asignaturas:** definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación.
- b) Seminarios:** son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. 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 o de investigación.

- c) Talleres:** unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. El taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos.
- d) Módulos:** los módulos representan unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo.
- e) Unidades curriculares opcionales:** materias, seminarios, talleres, conferencias, jornadas, entre otros, que el estudiante puede elegir entre los ofrecidos por el instituto formador. La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los futuros docentes poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional sino que, a la vez, permite que los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico.

Mapa curricular, distribución de cargas horarias y porcentajes por campos de formación

PROFESORADO DE INGLÉS

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
1º CUATRIMESTRE	2º CUATRIMESTRE	1º CUATRIMESTRE	2º CUATRIMESTRE	1º CUATRIMESTRE	2º CUATRIMESTRE	1º CUATRIMESTRE	2º CUATRIMESTRE
PEDAGOGIA 4 Hs/C	PS. EDUCACIONAL 4Hs/C	DIDACTICA GENERAL 4 Hs/C		EL ROL DOCENTE Y EL AULA 3 Hs/C		INVESTIGACION EDUCATIVA 3 Hs/C	
ALFABETIZACION ACADEMICA 3 Hs/C		CURRICULUM 4 Hs/C	EDI 3 Hs/c	FILOSOFIA 4 Hs/C	SOCIOLOGIA 4 Hs/C	PROYECTOS EDUCATIVOS CON TICs 3 Hs/C	EDI 3 Hs/C
HISTORIA SOCIAL ARG. Y LATINOAMERICANA 4 Hs/C	HISTORIA Y POLITICA EDUCACIONAL 4 Hs/C	SUJETOS DE LA EDUCACION 4 Hs/C		EDI 3 Hs/C	EDI 3 Hs/C	INTRODUCCION A LA LINGÜISTICA 2 Hs/C	
PRACTICAS DISCURSIVAS: EJE SISTEMA ESCRITO I 6 Hs/C		PRACTICAS DISCURSIVAS: EJE SISTEMA ESCRITO II 5 Hs/C		PRACTICAS DISCURSIVAS: EJE SISTEMA ESCRITO III 5 Hs/C		PRACTICAS DISCURSIVAS: EJE SISTEMA ESCRITO IV 5 Hs/C	
PRACTICAS DISCURSIVAS: EJE SISTEMA ORAL I 6 Hs/C		PRACTICAS DISCURSIVAS: EJE SISTEMA ORAL II 5 Hs/C		PRACTICAS DISCURSIVAS: EJE SISTEMA ORAL III 4 Hs/C		PRACTICAS DISCURSIVAS: EJE SISTEMA ORAL IV 4Hs/C	
CULTURA I 4 Hs/C		CULTURA II 4 Hs/C		CULTURA III 4 Hs/C		CULTURA IV 4 Hs/C	
			DIDACTICA ESPECIFICA 5 Hs/C	DIDACTICA ESPECIFICA II 4 Hs/C		DIDACTICA ESPECIFICA III 4 Hs/C	
PRACTICA I: INSTITUCIONES ESCOLARES Y COMUNIDAD 4 Hs/C EQUIPOS DE PRACTICA		PRACTICA II: ENSEÑANZA Y CURRICULUM 4 Hs/C EQUIPOS DE PRACTICA		PRACTICA III: PRACTICA DE ENSEÑANZA 6 Hs/C EQUIPOS DE PRACTICA		PRACTICA IV: RESIDENCIA PEDAGOGICA 6 Hs/C EQUIPOS DE PRACTICA	

EDI = cuatro cuatrimestrales de 32 hs reloj cada uno (Los EDI están ubicados a manera de ejemplo, cada Instituto evaluará los espacios y ubicación en año y cuatrimestre según lo crea conveniente)

PROFESORADO DE INGLÉS																							
1º AÑO						2º AÑO						3º AÑO						4º AÑO					
1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre		
Espacio	h/c.	h/r.	Espacio	h/c.	h/r.	Espacio	h/c.	h/r.	Espacio	h/c.	h/r.	Espacio	h/c.	h/r.	Espacio	h/c.	h/r.	Espacio	h/c.	h/r.	Espacio	h/c.	h/r.
Pedagogía	4	2H 40'	Psicología Educativa	4	2H 40'	Didáctica general	4	2H 40'	Didáctica general	4	2H 40'	El rol docente y el aula	3	2	El rol docente y el aula	3	2	Investigación Educativa	3	2	Investigación Educativa	3	2
Historia social argentina y Lat.	4	2H 40'	Historia y Pol. Educativa	4	2H 40'	Curriculum	4	2H 40'	EDI	3	2	Filosofía	4	2H 40'	Sociología	4	2H 40'	Proy.ed. con TICs	3	2	EDI	3	2
Alfabetización académica	3	2	Alfabetización académica	3	2	Sujetos de la educación	4	2H 40'	Sujetos de la educación	4	2H 40'	EDI	3	3	EDI	3	2	Practicas discursivas: Eje Sistema Escrito IV	5	3 H 20'	Practicas discursivas: Eje Sistema Escrito IV	5	3 H 20'
Practicas discursivas: Eje Sistema Escrito I	6	4	Practicas discursivas: Eje Sistema Escrito I	6	4	Practicas discursivas: Eje Sistema Escrito II	5	3 H 20'	Practicas discursivas: Eje Sistema Escrito II	5	3 H 20'	Practicas discursivas: Eje Sistema Escrito III	5	3 H 20'	Practicas discursivas: Eje Sistema Escrito III	5	3 H 20'	Practicas discursivas: Eje Sistema Oral IV	4	2 H 40'	Practicas discursivas: Eje Sistema Oral IV	4	2 H 40'
Practicas discursivas: Eje Sistema Oral I	6	4	Practicas discursivas: Eje Sistema Oral I	6	4	Practicas discursivas: Eje Sistema Oral II	5	3 H 20'	Practicas discursivas: Eje Sistema Oral II	5	3 H 20'	Practicas discursivas: Eje Sistema Oral III	4	2 H 40'	Practicas discursivas: Eje Sistema Oral III	4	2 H 40'	Cultura IV	4	2 H 40'	Cultura IV	4	2 H 40'
												Cultura III	4	2 H 40'	Cultura III	4	2 H 40'	introducción a la Lingüística	2	1 H 20'	introducción a la Lingüística	2	1 H 20'
Cultura I	4	2 H 40'	Cultura I	4	2 H 40'	Cultura II	4	2 H 40'	Cultura II	4	2 H 40'	Didáctica Especifica II	4	2 H 40'	Didáctica Especifica II	4	2 H 40'						
									Didáctica Especifica I	5	3 H 20'												
Práctica I	4	2H 40'	Práctica I	4	2H 40'	Practica II	4	2h 40'	Practica II	4	2h 40'	Práctica III	6	4	Práctica III	6	4	Residencia pedagógica	6	4	Residencia pedagógica	6	4
TOTAL SEMANAL	31	20 hs 40'	TOTAL SEMANAL	31	20 hs 40'	TOTAL SEMANAL	30	20	TOTAL SEMANAL	34	22 hs 40'	TOTAL SEMANAL	33	22	TOTAL SEMANAL	33	22	TOTAL SEMANAL	31	20 hs 40'	TOTAL SEMANAL	31	20 hs 40'
1º Cuatrimestre: 496 hs cátedra			2º Cuatrimestre: 496 hs cátedra			1º Cuatrimestre: 480 hs cátedra			2º Cuatrimestre: 544 hs cátedra			1º Cuatrimestre: 528 hs cátedra			2º Cuatrimestre: 528 hs cátedra			1º Cuatrimestre: 496 hs cátedra			2º Cuatrimestre: 496 hs cátedra		
TOTAL 1º AÑO: 992 hs cátedra= 661H 20' hs reloj						TOTAL 2º AÑO: 1024 hs cátedra= 682 hs 40' hs reloj						TOTAL 3º AÑO: 1056 hs cátedra= 704 hs reloj						TOTAL 4º AÑO: 992hs cátedra= 661 H 20' hs reloj					

EDI = cuatro cuatrimestrales de 32 hs reloj cada uno (Los EDI están ubicados a manera de ejemplo, cada Instituto evaluará los espacios y ubicación en año y cuatrimestre según lo crea conveniente)

	HS. RELOJ	HS. CATEDRA	PORCENTAJE
TOTAL PROFESORADO	2709 Hs 20'	4064	100%
EDI: cuatro, cuatrimestrales de 32 hs reloj cada uno	128	192	4,72%
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	693	1040	25,59%
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIFICA	1461 Hs 20'	2192	53,93%
CAMPO DE LA PRÁCTICA	426 Hs 40'	640	15,74%

La malla curricular es una matriz organizativa flexible del currículo, en la que es factible introducir modificaciones en el momento de ponerlo en práctica. En este sentido, el currículo se presenta como “hipótesis de trabajo” que el docente puede actualizar en el acto de enseñanza (Stenhouse, 1984).

Desde los criterios ya mencionados, a continuación se presentan las unidades curriculares que componen el **Profesorado de Inglés** incluyendo, en cada caso, una fundamentación general del campo con las instancias curriculares y la explicitación del formato sugerido, fundamentos, objetivos, contenidos prioritarios y fuentes de referencia de cada espacio curricular.

- **Fundamentos:** tanto epistemológicos como didácticos expresados en un marco general que permita identificar los problemas de la enseñanza de la modalidad para el cual se forma. Incluye una serie de consideraciones de contextualización, historia y antecedentes del campo y de la disciplina y su enseñanza, como así también la visualización de ciertos problemas y prioridades actuales.
- **Objetivos:** que definen el sentido formativo de cada unidad curricular de la formación docente. En este caso, se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Qué se intenta lograr a través de cada unidad curricular?, ¿cuál es el sentido formativo de la unidad curricular en la formación de un maestro?, ¿qué relaciones guarda la unidad curricular con otros campos de la formación y otras unidades curriculares?, entre otras.
- **Contenidos prioritarios:** son aquellos que indispensablemente deben ser enseñados desde cada una de las unidades curriculares por los docentes formadores y los que deberán ser tenidos en cuenta para la acreditación de los saberes de los alumnos y para determinar su aprobación, de acuerdo a las modalidades específicas de evaluación definidas en los Diseños curriculares jurisdiccionales.
- **Fuentes de referencia:** constituyen un listado actualizado que tiene la finalidad de orientar la formulación de propuestas jurisdiccionales e institucionales. Es un marco de referencia de ningún modo acabado ni excluyente.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Fundamentación general:

El campo de la Formación general, como ya se expresó en páginas anteriores, tiene como objeto el desarrollo de una sólida formación humanística y el dominio de marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y la comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza y el aprendizaje, como así también la formación del juicio profesional para la actuación en diferentes contextos socio- culturales.

A través de las diferentes unidades curriculares seleccionadas para este campo se busca, entre otros, los siguientes propósitos:

- Favorecer el análisis y la comprensión del escenario sociocultural, político y económico y la compleja dinámica que opera entre éste y los procesos educativos.
- Propiciar el análisis y la comprensión de los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.
- Contribuir a la identificación de los principales núcleos problemáticos que caracterizan el estado de discusión e investigación actual en el campo de la didáctica.
- Favorecer la adopción de una actitud reflexiva y crítica ante la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas.
- Propiciar la comprensión y la reflexión de la configuración y producción de subjetividades en el marco de la cultura contemporánea y el papel del dispositivo escolar en el proceso de subjetivación.
- Contribuir al conocimiento de las perspectivas filosóficas y sociológicas clásicas y contemporáneas más relevantes para la comprensión de fenómenos, los problemas y las prácticas educativas.
- Propiciar la comprensión de la investigación educativa como “dispositivo de intervención”, en tanto supone actos que modifican, a través de ciertos recursos teórico-técnicos, la dinámica y los significados de las relaciones entre los sujetos.
- Fomentar la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.

Las unidades curriculares que lo componen son:

1. **Pedagogía.**
2. **Psicología educacional.**

- 3. Alfabetización académica.**
- 4. Historia social argentina y latinoamericana.**
- 5. Historia y política educacional.**
- 6. Didáctica general.**
- 7. Currículum.**
- 8. Sujetos de la educación.**
- 9. El rol docente y el aula.**
- 10. Filosofía de la educación.**
- 11. Sociología de la educación.**
- 12. Proyectos educativos con TIC`S.**
- 13. Investigación educativa.**

PEDAGOGÍA

Formato sugerido: Asignatura.

1. Fundamentación:

Las discusiones en torno al estatuto científico de las Ciencias de la Educación están surcadas por los debates epistemológicos generales que atañen a las Ciencias Sociales, así como por las discusiones acerca del sentido político de la educación y de la tarea docente en su potencial emancipador. En el caso de la Pedagogía, luego de atravesar una crisis que la instaló en riesgo de disolución ante el avance de denominaciones como “problemática educativa”, resulta claro que se encuentra actualmente en búsqueda de identidad y, a semejanza de la Didáctica, es articuladora de los aportes de otras disciplinas. Esta función de articulación no excluye considerar que existe entidad propia para el pensamiento pedagógico y didáctico y, por ello, es necesario destacar, como referente contextualizador constante en su enseñanza, el extenso, controvertido y vasto desarrollo histórico de la reflexión sobre la educación desde los tiempos clásicos.

Las diversas disciplinas que trabajan en el campo de la educación se han desarrollado y nucleado como tales a partir de su objeto: el hecho educativo en sus distintas dimensiones, pero, la propia práctica de la educación va creando el ‘objeto educación’ que nunca adquiere una forma acabada. Debido a esta permanente construcción, constituye un objeto que, en las últimas décadas, se ha ampliado en función de la edad de los sujetos hacia todas las etapas de la vida; en consideración a todas las situaciones no sólo las escolares; con relación a los objetivos refiriéndolos a la formación integral; en orden a los niveles sobre los que opera la acción educativa (individual, grupal, estudiantes, profesores, instituciones) y con referencia a los sistemas (programas, métodos, estructuras).

Se puede decir que, además de la faceta reproductora que distingue a la educación, por la que el objeto estudiado se crea en el curso de su realización, existe una dimensión utópica que debe incorporar elementos de valoración en la traslación del componente explicativo, aportado por el conocimiento al componente normativo que intenta guiar y transformar la práctica (Gimeno Sacristán, 1978). Por esta razón, en el campo de la educación no sólo es imposible despojarse de cierto componente ideológico propio, como ocurre en todos los ámbitos, sino que éste justifica la teoría que mantiene una inextricable unión con la acción.

En el actual estado de debate, la pedagogía puede brindar una introducción a la reflexión sobre los problemas educativos actuales desde una mirada compleja y situada, que incluya la conciencia de su historicidad y sus condicionamientos ideológicos, políticos, económicos y culturales.

En este sentido, se considera importante que la concientización de tales restricciones no conlleve una disposición determinista que subraye, en forma excluyente, la función educativa productora y reproductora, sino que explore y vislumbre las posibilidades de renovación pedagógica, es decir, la función transformadora de la educación.

Esta unidad curricular pretende introducir a los estudiantes de los profesorados en la reflexión acerca de la educación y el sentido que adquiere en torno a algunos de los problemas nodales que la caracterizan en la actualidad, pero de los que puede identificarse su construcción histórica. Por tal motivo, se cree importante historizar cada una de las problemáticas elegidas para reflexionar sobre el hecho educativo con la intención de que los estudiantes reconozcan las construcciones históricas de las mismas en distintos contextos y el análisis de algunos procesos de continuidades, crisis, rupturas y reconfiguraciones en la educación desde la conformación de los sistemas educativos modernos.

2. Objetivos:

- Conocer las distintas perspectivas pedagógicas en torno a la educación.
- Reflexionar sobre los fenómenos educativos desde la problematización teórica como base de la propia práctica docente.

3. Contenidos prioritarios:

La educación como práctica social compleja. El sentido de la educación y sus funciones. La Pedagogía como disciplina, su devenir histórico y estado actual del debate sobre el campo. Los sistemas educativos y la institución escolar, perspectivas histórica, social y cultural. Concepciones de la educación. La Pedagogía como ciencia de la educación. La Pedagogía como saber sobre la educación. El pensamiento pedagógico moderno (J. A. Comenio y J. Locke). El pensamiento pedagógico ilustrado (J. Rousseau, Pestalozzi, Herbart). La perspectiva sociopolítica socialista (C. Marx, F. Engels, L. Althusser, A. Gramsci). El pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva (J. Dewey, M. Montessori, Claparède, J. Piaget). El pensamiento pedagógico crítico (P. Bourdieu, J. C. Passeron y R. Establet, H. Giroux, P. Freire, I. Illich)

La escolarización como forma de institucionalizar la educación. La industrialización y el surgimiento de los sistemas educativos nacionales y de la forma escolar moderna. La escuela como invención de la Modernidad. Principios que estructuraron el dispositivo escolar moderno. Las limitaciones del dispositivo escolar moderno con nuevos sujetos. La crisis actual de la escuela (moderna)

Problemas en la agenda actual de la escolarización: la inclusión, el acceso, la permanencia y el egreso con aprendizajes de calidad.

4. Fuentes de referencia:

- A.A.V.V. (2000) *Pedagogías del Siglo XXI*, Barcelona, CISSPRAXIS.

- AA.VV. (1994) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid. Santillana.
- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1995) *Historia de la Pedagogía*. México Fondo de Cultura Económica.
- ANTELO, E. (2008) *La pedagogía y la época*. Buenos Aires. Mimeo.
- ANTELO, E. (1997) *La operación pedagógica*, en Revista Cuaderno de Pedagogía Rosario, Rosario,
- APPLE, M (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós.
- BALL, S (comp.) (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata.
- BOYD, W. y KING, E. J. (1977) *Historia de la educación*. Buenos Aires. Huemul.
- BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- BURBULES, N. (1993) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires. Amorrortu.
- CARLI, S. *Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente*. En Revista El Monitor de la educación, N°10 5ª época, 2006/2007.
- CAROZZI, M. (2001) *De la "cultura general" a la "intervención crítica"*; En Revista El Monitor de la educación, N°2.
- CASTELLS, M. y otros. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- DA SILVA, T. (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- DE ALBA, A. (Coord.) (1998). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México. UNAM.
- DIKER, G. (2004) *Y el debate continúa, ¿por qué hablar de transmisión?*, en Diker, G y Frigerio G; *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. CEM –NOVEDUC.
- DILTHEY, W. (1957) *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires. Losada.
- DURKHEIM, É. (1992) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid. La Piqueta.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires. Santillana.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1996) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires. Kapelusz.
- DUSSEL, I. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires. FCE.
- ENTEL, Alicia *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

- ESCOFET, A. (1996). *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona. ICE-Horsori.
- ESTEBAN, L. y LÓPEZ, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Valencia. Tirant lo blanch llibres.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. México. Siglo XXI.
- FERRARI, M. (Editor) (2005) *Grandes Pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires. Papers Editores.
- FREIRE, P. (1998) *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.
- GADOTTI, M. (1998) *Historia de las ideas pedagógicas*. México. Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998) *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata..
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á. (Ed.) (1990). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1978) "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación". En: *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme.
- GIROUX, H.(1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós. Barcelona.
- GIROUX, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI..
- GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid. Miño y Dávila.
- GORE, Jennifer M. *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid. Morata. 1996.
- GVIRTZ, Silvina (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires. Santillana. 2000.
- GVRITZ, S. y PALAMIDESSI, M.: *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Buenos Aires. Aique. 2007. Capítulo 7: *Otras enseñanzas :disciplina, autoridad y convivencia*.
- GVRITZ, S., GRINBERG, S. y ABREGÚ, V. (2007) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires. Aique..
- LARROYO, F. (1982). *Historia general de la Pedagogía*. México. Porrúa. 1981.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires. Losada.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires. Miño y Dávila/IICE.
- MAYER, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires. Kapelusz.

- MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein o el mito de la educación como fabricación*. Barcelona, Laertes.
- MEIRIEU, P. (2001). *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona. Octaedro.
- NARODOWSKI, M. (2007) *Infancia y poder. La conformación de la Pedagogía moderna*. Buenos Aires. Aique.
- PALACIOS, J. (2010) *La cuestión escolar*, Bs As, Colihue,
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- PINEAU, P. (2001) *¿Por qué triunfó la escuela?* en Pineau y Otros: *La escuela como máquina de educar*, Bs As. Paidós.
- PONCE, A. (1984) *Educación y lucha de clases*. Cartago. Buenos Aires. Cartago.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991) *Arqueología de la Escuela*. Madrid. La Piqueta.
- VASE, J. "Niños, padres y maestros hoy". en Revista El Monitor de la educación, N°10 5ª época, 2006/2007.
- YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós.

PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Formato sugerido: Módulo.

1. Fundamentación:

La Psicología educacional abarca un ámbito de conocimientos con identidad propia, situados entre las disciplinas que estudian los procesos psicológicos y las disciplinas que estudian los procesos educativos. Se ocupa, fundamentalmente, del aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje.

El carácter complejo de las interrelaciones entre las teorías psicológicas y el sistema educativo, sugiere la necesidad de recurrir a perspectivas teóricas con posibilidad de lecturas múltiples que eviten una postura reduccionista del abordaje de dichas interrelaciones.

En este marco, la Psicología educacional busca generar conocimientos específicos sobre los procesos educativos, incrementando la comprensión de la especificidad del aprendizaje pedagógico y complejizando la mirada sobre los eventos escolares.

La institución escolar propone maneras particulares de funcionamiento cognitivo y la actividad escolar genera y exige un uso descontextualizado de los instrumentos de mediación que definen al sujeto de una actividad escolar: *el alumno*. Reconocerlo como tal, desde una perspectiva didáctica crítica, permite comprender las particularidades propias que asume el aprendizaje en un contexto

escolarizado siendo un elemento central para identificar el papel de la escuela en el éxito o el fracaso escolar.

La revisión crítica de las relaciones que han guardado los discursos y las prácticas educativas permitirá abordar los alcances y los límites de diferentes enfoques teóricos sobre las relaciones de enseñanza y de aprendizaje y sus implicancias en la construcción de la subjetividad.

2. Objetivos:

- Conceptualizar las principales corrientes teóricas y las problemáticas específicas en el campo de la Psicología educativa.
- Analizar y comprender los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza.

3. Contenidos Prioritarios:

- *Relaciones entre psicología y educación:*

La Psicología educativa como campo de construcción y de articulación interdisciplinaria. Procesos de escolarización y la especificidad del aprendizaje pedagógico.

- *Relaciones entre aprendizaje escolar y desarrollo:*

El problema de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Perspectiva psicogenética y la lectura de los procesos educativos. La lógica de los procesos de desarrollo y de equilibración. Alcances y límites de los estudios psicogenéticos respecto de la actividad pedagógica. La perspectiva socio-histórica y la educación como proceso inherente a los procesos de desarrollo subjetivo. La perspectiva cultural en la enseñanza. La perspectiva cognitiva. El aprendizaje por asociación y por reestructuración. Escolarización y desarrollo cognitivo. La motivación. La interacción entre pares y los mecanismos de influencia social que explican el cambio cognitivo.

- *Caracterización de los fenómenos educativos.*

La complejidad del fenómeno educativo. Contexto y concepto de "Necesidades básicas de aprendizaje". El éxito y el fracaso escolar "como construcción".

4. Fuentes de Referencia:

- AJENO R. (1995) *Psicología del aprendizaje*. Cuadernos de Psicología Educativa. U.N.R.
- ARMSTRONG T. (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial. Buenos Aires.
- AUSUBEL, D. y NOVAK, D. (1987). "*Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo*" Edit. Trilias. España.
- BAQUERO R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Bs. As.
- _____ (1998) *Debates constructivistas*. Aique. Buenos Aires

- _____ (2003) *De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha*, En Colección Ensayos y Experiencias, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- _____ y LIMÓN LUQUE, M. (2002) *Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- BAQUERO R. y TERIGI F. (1998) “*Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas*”. Apuntes Pedagógicos.
- _____ “*En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*” Apuntes Pedagógicos. Revista de la CETERA nº 2
- BELTRÁN J. y otro (1990) “*Psicología de la Educación*”. Eudema. Madrid
- BRUNER J. (1988) “*Realidad mental y mundos posibles*” Gedisa. Barcelona.
- CASTORINA J. A. (1984) *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- CASTORINA J.A. FERREIRO E., KOHL de OLIVEIRA M. y LERNER D. (1996) *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós. Buenos Aires.
- CASTORINA J. A. DUBROVSKI S. (comps.) (2004) *Psicología, cultura y educación. Perspectiva desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires. Noveduc.
- CAZDEN C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- CLAXTON G. (1995) *Vivir y aprender*. Alianza Editorial. Madrid.
- COLE, M. (1999) *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata. Madrid.
- COLL C. (1983) *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI. Madrid.
- COLL C. (1989) *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcanova. Barcelona.
- COLL C., PALACIOS; MARCHESSI (1992) *Desarrollo psicológico y Educación II*. Alianza. Madrid.
- CHARDÓN Ma. C (Comp.) (2000) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*.
- ELICHIRY, N. (2000) *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires. Ed. MANANTIAL.
- _____ (2001) (Comp) *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. Buenos Aires EUDEBA- JVE.

- _____(2004) *Discusiones actuales en Psicología Educativa*. Ediciones JVE Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P y MELERO ZABAL, M. A. (comps.) (1995) *La interacción social en contextos educativos*. México. Siglo XXI
- FRIGERIO, G. (2005) *Interpelar y dejarnos interpelar por las teorías*. CEM. Buenos Aires
- GARTON, A. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós. Barcelona.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002) *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós. Buenos Aires.
- HUERTAS, J. A. (1997) *Motivación. Querer aprender*. Aique. Argentina.
- KAPLAN, C. (1997) *La inteligencia escolarizada*. Colección Aprendizaje y Subjetividad. Ed. Miño Dávila. Buenos Aires.
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós. Barcelona.
- NEWMAN, GRIFFIN, COLE (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Paidós, Barcelona.
- PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.
- RODRIGO, M. J. y ARNAY, J. (comps) (1996): *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona.
- WERTSCH, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona.
- WERTSCH, J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque socio cultural para el estudio de la acción mediada*. Visor. Madrid.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Formato sugerido: Taller.

1. Fundamentación:

La alfabetización académica, llamada también alfabetización superior o alfabetización terciaria, se refiere a las estructuras propias de la producción (oral o escrita) e interpretación del conocimiento de las disciplinas académicas. Es la forma específica de expresarse y comunicarse que tienen los integrantes de cada comunidad académica para hacer transmitir sus planteos, tanto teóricos como prácticos, dar a conocer sus proyectos, y difundir sus saberes, acrecentado y enriqueciendo el saber de la disciplina en la que se desarrollan e investigan.

La alfabetización académica es específica de cada disciplina. La práctica interpretativa requiere de recursos cognitivos de lectura de textos científicos y académicos que los alumnos no tienen, dado que nunca la han realizado anteriormente en su educación formal (Carlino, 2003b).

En el documento emitido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la autora Sara Melgar refiere que en la actualidad se observan como problemáticas en los IFD, desgranamiento, abandono y variación de la matrícula, fundamentalmente, en el primer año de las carreras de FD. Afirma que las causas de esta problemática se deben a que los alumnos, al ingresar a los estudios superiores, llegan con escasa comprensión lectora y dificultades en la escritura y oralidad, porque carecen de saberes básicos necesarios. Sus prácticas de lectura son superficiales y poseen escasa flexibilidad cognitiva para procesar fuentes y construir saberes, tienen también dificultades para interpretar consignas y fundamentalmente para argumentar. La autora propone considerar que las características superficiales de la lengua de los alumnos no deben impedir avanzar en aspectos concretos de la enseñanza. La idea es ir impartiendo los contenidos planificados mientras se va trabajando paulatinamente los aspectos vulnerables de la lengua.

Se identifican distintos niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita, que se integran entre sí: nivel ejecutivo, instrumental y epistémico. El *nivel ejecutivo* es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa, pasando por el *nivel instrumental*, que permite buscar y registrar información escrita, al *nivel epistémico* que se refiere al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera que contribuya a la ordenación del pensamiento. Es decir, este último nivel debería ser la meta de la alfabetización académica (Wells, 1993).

No hay que perder de vista que los estudiantes universitarios y terciarios utilizan textos de información científica, textos expositivos, explicativos, académicos; es decir, que sus acciones de escritura deben estar orientadas a la producción de trabajos informativos y monográficos, con predominio argumentativo y expositivo. Esto no invalida la necesidad de crear espacios de lectura,

comprensión y producción de textos ficcionales y no ficcionales, orales y escritos, organizados en talleres, como espacios de definición institucional.

Los contenidos fundamentales de esta instancia curricular giran en torno a las capacidades a desarrollar en los futuros docentes. Entre ellas, la comprensión lectora, las posibilidades de expresión oral y escrita, los procesos metacognitivos de reflexión sobre los procesos de lectura y de escritura y la escucha, ya que sin ellas, los alumnos tendrán serias dificultades para comprender el aprendizaje escolar de otras áreas del conocimiento, y a su vez, dificultará la posibilidad de transmitir estos aprendizajes a sus alumnos.

Por lo expuesto anteriormente, se sugiere el trabajo conjunto entre docentes de las materias y los profesores encargados de la alfabetización académica y la participación activa de los bibliotecarios en el rol de formadores.

2. Objetivos:

- Desarrollar y afianzar las competencias como hablantes, lectores y escritores, condición indispensable para su aprendizaje académico y para su función como transmisor de la cultura escrita.
- Incorporar y valorar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.

3. Contenidos prioritarios:

Comprensión: la lectura. Tipos de lectura. Estrategias de comprensión lectora.

La escucha: estrategias de comprensión a través de la escucha. Escucha global y focalizada.

Producción escrita: niveles de escritura: ejecutivo, instrumental y epistémico. Estrategias propias de sus cuatro etapas: Planificación, textualización, revisión, edición. Niveles de análisis implicados en la escritura: normativo, pragmático, gramatical, semántico, textual. El léxico. Tipologías textuales y géneros discursivos. Los textos académicos: El texto argumentativo. El ensayo. El texto explicativo-expositivo. El informe. La monografía.

Producción oral: estrategias de oralidad. La exposición. El material de apoyo. Nociones básicas de oratoria.

4. Fuentes de Referencia:

- AZNAR. E. (1991) *Coherencia textual y lectura*, Barcelona, Horsori.
- BAJTIN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT H. y TUSÓN VALLS A. (1999) *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.

- CUBO, L. y colab.(2002) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Comunicarte Edit.
- MARRO M. y DELLAMEA A. (1993) *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*, Bs. As., Docencia.
- MUTH, D. (1990) *El texto expositivo*, Bs. As. Aique.
- SERAFINI, M.T. (1990) *Cómo redactar un tema*. Edit. Paidós.
- CARLINO, P. (2003a), *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. (http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe)
- _____(2003b), *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*.
- _____(2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.
- _____ (2005) *Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Graó.
- (http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf)
- CARRASQUILLO, Á. “*Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones de lectura*”. *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. Año 9, Nº 4, p. 24-28.
- FINOCCIO A. M. (2009) *Conquistar la escritura*. Buenos Aires. Paidós.
- LERNER D. y otros. (2009) *Formación docente en Lectura y Escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires. Paidós.
- MELGAR, S. (2005) *Aprender a Pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires: Papers.
- ONG, W. (1982) *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México. FCE.
- SOLER DE GALLART, Isabel. *El placer de leer*. *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. Año 16, Nº 3, p.25-30
- *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2008.

HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Formato sugerido: Módulo.

1. Fundamentación:

La unidad curricular *Historia social argentina y latinoamericana*, como parte del campo de la formación general, concibe a los futuros docentes como sujetos críticos y políticos e intenta brindar contenidos y conceptos para analizar, explicar e interpretar las experiencias colectivas que fueron conformando nuestra sociedad, a partir de identificar cambios y permanencias, reconocer distintos sujetos sociales con intereses y conflictos, considerando tanto los elementos que inciden en la vida material, como las ideas, creencias y cosmovisión global de los distintos sectores que participan en la sociedad.

Este conocimiento histórico, que desnaturaliza tanto una visión armónica de la sociedad como una interpretación evolucionista y lineal de los procesos sociales, permitirá cargar de significados tanto el pasado compartido como el futuro por construir, para que –con certezas e interrogantes, proyectos consolidados y caminos alternativos- se convierta en una potente herramienta para cuestionar lo existente en nombre de lo posible.

La concepción de historia que sustenta esta propuesta curricular apunta a reconstruir una imagen global de la sociedad, que no es homogénea ni se caracteriza por el consenso, sino que por el contrario es contradictoria y conflictiva. Este esfuerzo de síntesis, que busca hacer inteligible el pasado, incorpora no sólo aspectos socioeconómicos sino también intenta comprender la visión que los seres humanos de tiempos pasados tenían sobre su época, ya que estas representaciones son elementos relevantes en la manera cómo la gente percibe su situación, toma decisiones y actúa.

Asimismo, dado que los problemas complejos que estudia la Historia sólo pueden explicarse desde la perspectiva de la multicausalidad, es necesario considerar también los motivos e intenciones de los distintos sujetos sociales que participan de una u otra forma en el proceso.

Por otra parte, situar la historia argentina en el contexto latinoamericano supone enriquecer la mirada, en tanto permite visualizar problemas comunes que emergen a partir de los procesos de conquista y colonización del continente, las guerras de independencia del siglo XIX y la incorporación al sistema capitalista mundial.

La propuesta de contenidos para este espacio curricular presenta dos lógicas diferenciadas en cuanto a su estructuración interna, ya que combina tanto una organización en períodos secuenciados, con mayor detalle en los enunciados, junto con un enfoque más abierto que intenta superar

el ordenamiento cronológico para esbozar un abordaje en torno a problemas relevantes del siglo XX en Argentina y América Latina enfatizando cuestiones del pasado reciente.

La unidad curricular requiere considerar estrategias de enseñanza que promuevan experiencias significativas en la formación de los estudiantes, de forma tal que las mismas sean apropiadas como recursos en su futura práctica pedagógica docente. Entre otras, la interpretación de mapas históricos y actuales, la contrastación de información provista por distintas fuentes escritas, el análisis de diversas imágenes, el uso de películas y documentales, el trabajo con objetos materiales y elementos del patrimonio cultural.

2. Objetivos:

- Analizar las transformaciones del mundo contemporáneo desde la perspectiva de Argentina y América Latina desde una visión integradora y una perspectiva multicausal.
- Reflexionar críticamente sobre los procesos de cambio y permanencia de las principales etapas de la sociedad nacional en el contexto latinoamericano, a partir de conceptos y marcos explicativos enfatizando la perspectiva de los sujetos.

3. Contenidos prioritarios:

-La modernización en América Latina y Argentina.

Secuencia Cronológica: desde “Generación del ‘80” hasta “Ley Sáenz Peña”.

La historia social: totalidad, dimensiones, coherencia. Estructuras, procesos y actores. Estado liberal. Parlamentarismo. Izquierda y derecha. Democracia restringida. Republicanismo. Socialismo. Capitalismo. División Internacional del trabajo. Imperialismo. Sociedad Disciplinaria. Proletariado. Gremio y Sindicato. Positivismo y modernización en América Latina. El proceso de formación del Estado nacional en Argentina. Pacificación del territorio. Inglaterra y el modelo agroexportador. Inmigración y cambio social. La nueva sociedad. La clase obrera: ideologías y organización. El ambiente cultural: positivismo y europeización.

La creación de la nacionalidad argentina y los lugares de la memoria. La ocupación militar de la Norpatagonia: desestructuración de la frontera y del territorio indígena. Orden conservador y movimientos opositores. La protesta social. La protesta rural y urbana La situación de los pueblos originarios. La creación de los Territorios nacionales. Las misiones religiosas. Asentamientos urbanos, migraciones y articulación trasandina. La democracia política en una sociedad nueva: la reforma electoral de 1912

-El siglo XX en Argentina y América Latina: problemas y tensiones.

Secuencia Cronológica: desde el surgimiento de los partidos políticos modernos hasta la democracia de masas.

Estado Social o de bienestar. Democracia representativa. Democracia directa. Fascismo. Populismo. Demagogia. La ampliación de la democracia en Argentina y América Latina. El surgimiento de los sectores medios y la ampliación del poder político en América Latina. La experiencia radical en Argentina. La democracia radical (1916-1930). Política, movilidad e integración. La crisis social de la posguerra. La transformación de la sociedad y la cultura. Los límites del modelo (crack del '29) y la sustitución de importaciones. Entre golpes y fraude, 1930-1946. La década infame. La guerra y el neutralismo. La migración interna y el crecimiento urbano. Estado Benefactor y populismos. Industrialización y cambios en la vida cotidiana. El peronismo, 1946-1955. El Estado y la sociedad. La economía: estatismo y distribución. El Estado y los trabajadores. La Comunidad organizada. La democratización de la sociedad. Peronismo, movimiento obrero y reivindicaciones sociales. Sindicatos y poder político. Las mujeres en la escena política. Los jóvenes como actores políticos. Los indígenas en la escena pública.

-Dictaduras y proyectos autoritarios en Argentina y América Latina.

Secuencia Cronológica: desde el “bombardeo a Plaza de Mayo” hasta la “Crisis hipotecario-financiera”.

El terrorismo de Estado. Globalización neoliberal. Sociedad de consumo. Sociedad de control. *Establishment*. La Revolución Libertadora, 1955-1958. El nuevo rumbo de la economía. Las implicaciones sociales. La proscripción del peronismo. EE.UU. y el orden de posguerra. El Desarrollismo. La Alianza para el progreso. La revolución cubana. La doctrina de la seguridad nacional, dictaduras y democracias tuteladas. La generación de posguerra y la violencia política. Frondizi y la política del desarrollismo, 1958-1962. La resistencia. La experiencia de Illia. Modernización de la sociedad. La inestabilidad política y el rol de las Fuerzas Armadas en Argentina y América Latina. Golpes militares y gobiernos civiles. Protesta y resistencia social en Argentina de la década de 1960 y 1970. La movilización revolucionaria, 1966-1976. El gobierno del general Onganía. La oleada revolucionaria. Del movimiento social a la expresión política: las organizaciones armadas. Las elecciones de marzo de 1973. La dictadura militar, 1976-1983. Violencia política y terrorismo de Estado. La Guerra de Malvinas y el final de la dictadura militar argentina. El Consenso de Washington. Crisis financiera y endeudamiento externo. La construcción de la democracia en Argentina y América Latina. La democracia en obra: Alfonsín. La transición democrática. Crisis económica y endeudamiento externo. Menem y la Reforma del Estado. La sociedad de los 90.

4. Fuentes de Referencia:

- BETHELL, L. (ed.) (1991) *Historia de América Latina. América Latina: Economía y sociedad*, Cambridge University Press/ Crítica. Barcelona.

- BERTONI, L. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BONAUDO, M. (dir) (1999) *Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880)*, Nueva Historia Argentina, Sudamericana, Buenos Aires.
- BOTANA, N. (1994). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Sudamericana, Buenos Aires.
- CHIARAMONTE, J.C. (1997). *Ciudades, provincias, estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*, Ariel, Buenos Aires.
- DEVOTO, F. (2003) *Historia de la Inmigración en la Argentina*. Sudamericana, Buenos Aires.
- FRANCO, M. y LEVIN, F. (comp.) (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós. Buenos Aires
- GOLDMAN, N. (1998) *Revolución, República y Confederación (1806-1852)*, Nueva Historia Argentina, Sudamericana. Buenos Aires.
- GOLDMAN, N. y SALVATORE, R. (1998) *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*. Eudeba, Buenos Aires.
- HALPERIN DONGHI, T. (1985) *Reforma y disolución de los Imperios Ibéricos 1750-1850*, Alianza, Madrid.
- _____ (1992) *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880)*, Buenos Aires, Ariel.
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.
- HORA, R. (2002) *Los terratenientes de la pampa argentina. Una historia social y política (1860-1945)*, Siglo XXI. Buenos Aires.
- NOVARO, M. (2002) *Historia de la Argentina contemporánea*. Edhasa, Buenos Aires.
- NOVARO, M. y PALERMO, V. (2003) *La dictadura militar (1976-1983)* Paidós, Buenos Aires.
- PAZ, G. (2007) *Las guerras civiles (1820-1870)*. Eudeba, Buenos Aires.
- RAPOPORT, M. (2000) *Historia económica, política y social de la Argentina*. Ediciones Macchi, Buenos Aires.
- ROMERO, L. (2001) *Breve historia contemporánea de la Argentina, 1916-1999*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- TERÁN, O. (2008) *Nuestros años sesentas*. El Cielo por Asalto.

- _____ (1993) *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

HISTORIA Y POLÍTICA EDUCACIONAL

Formato sugerido: Asignatura.

1. Fundamentación:

El estudio de la historia de las políticas educativas es necesario para comprender el presente y para proyectar políticas factibles. El eje central de la unidad curricular se constituye alrededor de las reflexiones y análisis acerca del Poder y las acciones políticas que lo construyen y lo delimitan en el plano de la educación. La problematización promueve procesos críticos de reflexión y desnaturalización de lo cotidiano, de lo aparentemente obvio, posibilitando considerar la arbitrariedad y la contingencia histórica como constitutivos de los procesos socioeducativos y las políticas educativas de cada etapa. Por lo tanto, en la formación de los futuros docentes constituye un espacio potencial para la comprensión, problematización y eventual transformación de prácticas e ideas sobre la educación y las políticas públicas.

2. Objetivos:

- Definir las relaciones entre los conceptos Estado, Sociedad, Política y Educación.
- Comprender la compleja dinámica que opera entre los procesos educativos, económicos, políticos, sociales y culturales en la historia de las políticas educativas en la Argentina.
- Analizar y problematizar la realidad educativa actual desde la perspectiva histórica.
- Realizar un análisis histórico de las políticas educativas del último siglo, atendiendo a sus fundamentos y a las transformaciones de los distintos modelos educativos.

3. Contenidos prioritarios:

Concepciones teóricas sobre Estado, política y educación. Estado y sociedad en la modernidad. Estado, educación y sociedad en la Argentina. Historia política de la educación. El Estado oligárquico liberal. Ley de Educación 1420. La formación y la regulación del trabajo docente: perspectivas histórica, política y pedagógica. Los períodos del pensamiento socio pedagógico y la educación. El Estado benefactor y crisis del mismo. La descentralización en la Argentina. Ley N° 24.195 (Ley Federal de Educación). El vínculo histórico entre educación y trabajo. Educación y gobernabilidad. El aporte de la educación a la gobernabilidad democrática. Ley N° 26.206 (Ley de Educación Nacional). Educación secundaria obligatoria. Ley N° 151 (Ley de Educación Provincial, Tierra del Fuego). Ley N° 24.521 (Ley de Educación Superior). Política educativa actual.

4. Fuentes de referencia:

- BALL, S. (2002). *Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas*. En: Narodowsky, M (comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Granica, Buenos Aires.
- BERNETTI, J. Y PUIGGRÓS, A. (1993) *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*, Tomo V, *Historia de la Educación en la Argentina*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- BOBBIO, N. (1985) "Liberalismo viejo y nuevo", en: *El futuro de la democracia*, Plaza & Janés, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1993). *Cosas Dichas*, Gedisa, Barcelona
- _____ (1996) "Espíritus de Estado", en: *Revista de Sociología* N° 8, UBA-Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- _____ y PASSERON, J.C. (1997) *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- CORAGGIO, J.L. (1992) *Economía y Educación en América Latina. Notas para una agenda para los '90*. Buenos Aires, Instituto Fronesis, Ponencias Nro.6.
- _____ y TORRES, M.R. (1997). *La educación según el banco mundial*. CEM/Miño Dávila editores, Buenos Aires.
- CUCUZZA, Rubén (1985) "*El Sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma*" En: CUCUZZA et al. *El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Bs. As. Ed. Cartago.
- DUSSEL, I. y PINEAU, P.(1995) "*De cuando la Clase Obrera entró al Paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo*" en Puiggros, Adriana (dir.) y Carli, Sandra (coord.) *Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945-1955)*. Bs. As. Ed. Galerna.
- ECHENIQUE, Mariano (2003) *La propuesta educativa neoliberal. Argentina (1980-2000)*. Homo Sapiens.
- FILMUS, D.(1999) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, EUDEBA, FLACSO, Buenos Aires.
- _____ y TIRAMONTI, G. (comp.) (1995). *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*, FLACSO-Fundación Concretar-Fundación Ford-OREALC/UNESCO.
- GARCIA DELGADO, Daniel (1994) *Estado y sociedad: la nueva relación a partir del cambio estructural*. FLACSO, Tesis – Norma, Buenos Aires.

- GIDDENS, A (1994) .*El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona, Labor.
- GENTILLI, P. (2007) *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- GENTILI, P., APPLE, M. y DA SILVA, T. (1997) *Cultura, política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Losada, Buenos Aires.
- KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1997), *Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en la Argentina 1976-1983*, UNER, Paraná.
- LECHNER, N. (1992). "El debate sobre el Estado y el mercado". En: Revista Nueva Sociedad Nro 121, Caracas, septiembre-octubre.
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN.
- LEY DE EDUCACION NACIONAL.
- LEY 1420.
- MATTINI, L. (2004) *El Encantamiento Político. De revolucionarios de los 70 a rebeldes sociales de hoy*. Buenos Aires, Peña Lillo Editores/Ediciones Continente.
- O´DONNELL, G. (1984)"Apuntes para una teoría del Estado"; en: Oszlak, O. (comp.) *Teoría de la burocracia estatal. Enfoques críticos*; Ed. Paidós, Buenos Aires,
- OSZLAK, O.(1993) *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1982.
- PINEAU, P. (1997), "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la enseñanza técnica entre 1955 y 1983", en: Puiggrós, A.(dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Ed. Galerna, Bs.As.
- PUIGGRÓS, A. (1990) *Historia de la Educación Argentina*. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino., Galerna, Bs. As.
- _____(1994) *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Editorial Paidós, México. 1ª. edición ampliada.
- RODRÍGUEZ, L. (1997) "Pedagogía de la liberación y educación de adultos" en Puiggrós, Adriana (direc). *Historia de la Educación Argentina*, Galerna. Bs. As.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (1997), "Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en la Argentina (1946-1955)", en: Cucuzza, H. R. (1997), en: *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1955*, Edit. Los libros del riel, Bs. As.

- SOUTHWELL, M. (1997) “*Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)*” en PUIGGROS, Adriana (dir.) Tomo VIII: Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Bs. As, Ed. Galerna.
- TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, F. *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1983*. Buenos Aires, FLACSO, 1983.
- TEDESCO, J. (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Bs. As, Ed. Hachette.
- TIRAMONTI, G. (1997). “*Los imperativos de las políticas educativas de los '90*”. En: Revista Propuesta Educativa año 8 N° 17, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, diciembre de 1997.
- TORRES, J. (1986). Nation at Risk. *La educación neoconservadora*”. En: Revista Nueva Sociedad Nro 84, Caracas, julio-agosto.
- TORRES, M.R.(2000). *Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, punto I y II.
- WEILER, H. (1996), “Enfoques comparados en descentralización educativa”, en: Pereyra, M. et.al. (comp), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Ed.Pomares Corredor, Barcelona.

DIDÁCTICA GENERAL

Formato sugerido: Asignatura.

1. Fundamentación:

La didáctica y las teorías de la enseñanza se encuentran atravesadas por la complejidad y el contraste de enfoques y modelos; por ende, es imposible soslayar los debates y las controversias. Al originario carácter exclusivamente normativo de la Didáctica, del cual la obra de Comenio en el siglo XVII resulta notoria exponente, sucedió un avance consecuente con las intuiciones y reflexiones de grandes pedagogos y filósofos interesados en la educación y posteriormente, desde finales del siglo XIX, un énfasis en diversos aportes de la Psicología que, en la mayoría de los casos, resaltaron la dimensión metodológica con un enfoque instrumental acotado a la vida en el aula. En las teorías del currículum ha prevalecido un similar rasgo tecnicista a lo largo del siglo XX.

En conjunción con la crisis de la modernidad y su cuestionamiento radical al progreso social, la objetividad del conocimiento, las ideologías y las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de fin de siglo han confluído para que la Didáctica se encuentre en la búsqueda de nueva identidad.

En los planes de estudio de formación docente, la Didáctica suele aparecer como una disciplina nexo que intenta integrar en su cuerpo teórico los aportes de las ciencias de la educación. Precisamente, la complejidad y la apertura o indeterminación de su objeto de estudio convocan a la integración de los saberes que proporcionan los espacios curriculares que anteceden y acompañan a esta unidad curricular y se constituye como base propedéutica para la comprensión de las didácticas especiales que la suceden.

Por tal razón, se requiere realizar una constante referencia a esos conocimientos previos que deben ser consolidados, ampliados, adaptados y contextualizados o situados en el análisis didáctico sin olvidar que, debido a la fuerte impronta de la biografía escolar en las concepciones personales del enseñar y del aprender, también se necesita reflexionar acerca de los supuestos vivenciales e ideas previas sobre los contenidos de la unidad curricular.

2. Objetivos:

- Identificar los principales núcleos problemáticos que caracterizan el estado de discusión e investigación actual en el campo de la Didáctica.
- Relacionar enfoques, procedimientos y técnicas de enseñanza con propósitos educativos, condiciones y estilos de los alumnos.
- Analizar de manera reflexiva y crítica la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas.
- Reflexionar acerca de la importancia de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

3. Contenidos prioritarios:

Problemática y complejidad del campo de la didáctica. Didáctica y otros ámbitos de conocimiento. Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje.

Las funciones del enseñante: procedimientos, técnicas y estrategias. Gestionar la clase. Generar situaciones de aprendizaje. Coordinación y conducción de grupos de aprendizaje. Estrategias de aprendizaje.

La programación. Componentes de la programación. Criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos. La evaluación: complejidad, concepciones, sentido y finalidad. Tipos e instrumentos.

4. Fuentes de referencia:

- ÁLVAREZ MÉNDEZ JM. (2000) *Didáctica, currículo y evaluación*. Bs. As. Miño y Dávila.
- _____(2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- _____(2003) *La evaluación a examen*. Bs. As. Miño y Dávila.
- ANIJOVICH R y MORA S. (2010) *Estrategias de enseñanza*. Capítulos: “¿Cómo enseñamos?” y “Las buenas preguntas”. Bs. As. Aique.
- ARAUJO, S. (2006.) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.
- BARCO DE SURGHI, S. (1988) “Estado actual de la pedagogía y la didáctica “en: Revista Argentina de Educación. Nº 12. Buenos Aires.
- BERTONI, A., POGGI, M., y TEOBALDO, M. (1996).*Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires. Kapelusz.
- BIXIO C. (2006) *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- CAMILLONI, A. y otros (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- _____(1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- _____(2007).*El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- CANDAU, V. (1987).*La didáctica en cuestión*. Madrid. Narcea.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- CASANOVA Ma. A. (1999) *Manual de evaluación educativa*. España. La Muralla.
- CONTRERAS, D. (1990).*Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid. Akal.
- DAVINI, M.C. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.
- DE LA TORRE, S. (1993).*Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid. Dykinson, S.L.
- DÍAZ BARRIGA, Á.(1995)*Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Re-
i/IDEAS/Aique.
- FENSTERMACHER G. (1998); “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en WITTROCK, M.: *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid, Paidos.
- FENSTERMACHER G. y SOLTIS J. (1998) *Enfoques de la enseñanza*. Bs. As., Amorrortu.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1985) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Morata. Madrid.

- GVIRTZ, S., PALAMIDESSI, M. (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique.
- LITWIN E. (2008) *El oficio de enseñar*. Bs As. Paidós.
- MEDOURA O. (2007) *Una didáctica para un profesor diferente..* Bs. As. Editorial Lumen Humanitas.
- MORIN E. (1998) *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Bs. As., Editorial de la Universidad del Salvador. NovEduc.
- PANSZA, M., PÉREZ JUSTE, E. y MORANO, P. (1993). *Fundamentación de la Didáctica*. Tomo 1. México. Ediciones Gernika.
- PERRENOUD P. (2008) *La evaluación de los alumnos*. Bs. As. Colihue.
- SANJURJO L. (2000) *Aprendizaje significativo en los niveles medio y superior*. Rosario. Homo Sapiens.
- SANJURJO L. y TRILLO ALONSO F. (2008) *Didáctica para profesores de a pie*. Segunda parte. Rosario, Homo Sapiens.
- SANTOS GUERRA M. (1996) *La evaluación en educación primaria*. Bs. As. Ed Magisterio.
- _____ (1996). *Evaluación educativa*. Tomos I y II. Buenos Aires. Magisterio del Río de La Plata.
- SOUTO M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. As., Miño y Dávila.
- STEIMAN J (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*. Bs. As. UNSAM edit.

CURRICULUM

Formato sugerido: Módulo.

1. Fundamentación:

Un aspecto central de la problemática curricular lo constituye la cuestión del conocimiento, cuestión que se debe atender desde aquella dimensión que le da sustantividad a los diseños y a las prácticas curriculares, que no es otra que la dimensión política del currículum. La naturalización de los fenómenos sociales, culturales e históricos como legado del positivismo no sólo ha impactado en el encapsulamiento del saber académico, tornándolo academicista, que parece valer en sí mismo, sino también ha modelizado la actividad de conocer dotando de cierta neutralidad a los procesos de producción, valoración y distribución social del conocimiento (Entel y C. Davini, 1980).

El encuadre teórico que orienta esta unidad curricular sostiene que los problemas que configuran el campo curricular están inherentemente ligados a las prácticas y de ningún modo se agotan en un conjunto de prescripciones. Esas prácticas, históricas y sociales, son necesariamente políti-

cas y culturales, con lo cual cualquier análisis de lo curricular trasciende cualquier dimensión técnico-prescriptiva. En realidad un currículo explicita, de alguna manera, las complejas relaciones del conocimiento con la sociedad (Cullen, 1997). Tal vez sería más propio hablar de los *problemas* del conocimiento en torno al currículum escolar que, lejos de agotarse en los procesos de diseño de la enseñanza, comprenden también los procesos de producción, valoración y distribución que se desarrollan en un contexto social, y que, por mandato social las instituciones educativas se deben replantear. El posicionamiento epistemológico que las instituciones asumen frente a los procesos de producción, valoración y distribución social del conocimiento, y la forma en la que éstas se plantean la propuesta que al respecto ofrecen los lineamientos curriculares y las prescripciones oficiales, constituyen aspectos de vital trascendencia para las discusiones en torno a los contenidos de la enseñanza, a su orden y jerarquía, a la metodología para que puedan ser enseñados y aprendidos entre otros.

2. Objetivos:

- Comprender las diferentes dimensiones implicadas en el campo curricular.
- Analizar críticamente distintos documentos y fuentes curriculares, en sus diferentes niveles de concreción y especificación.

3. Contenidos prioritarios:

El currículum como campo de conocimiento. Diversos enfoques. El proceso de especificación curricular. Diseño y desarrollo curricular. La política curricular en la República Argentina. Documentos nacionales y provinciales. El PEI y el PCI. Componentes. Los problemas de la distribución del conocimiento en la clase de lengua extranjera. Documentos nacionales y jurisdiccionales sobre la enseñanza de LCE.

4. Fuentes de referencia:

- BOLIVAR BOTIA, A. (1999). “*El currículum como ámbito de estudio*”. En ESCUDERO MUÑOZ (coord.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Editorial Síntesis.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- CONNELL, R (1990). “Escuelas y Justicia social”. Ediciones Morata.
- CONTRERAS DOMINGO J. (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.
- DE ALBA, A. (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- DE LA TORRE, S. (1993) *Didáctica y currículum. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid. Dykinson, S.L.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1995) *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Rei/IDEAS/Aique.

- DOYLE, W. (1995) "Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable". IICE. Año IV.Nro.6. Agosto.pp.3-11. Buenos Aires.
- EDWARDS, V. (1997) *Las formas del conocimiento en el aula*. En Rockwell, E., *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.
- GIMENO SACRISTIAN, J. (1991) "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Madrid. Morata.
- GIROUX, H. (1988) "*Escolaridad y políticas del currículum oculto*". En Monique Landesman (comp.) *Currículo, racionalidad y conocimiento*. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.
- JACKSON, P. W. (1994) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- MARTINEZ BONAFE J. (1991) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla. Díada Editorial.
- PAEZ, L. (2007) *Discurso curricular y práctica docente: disquisiciones políticas*, en *Revista del IPES F Ameghino*, Año IV, N° 3.
- PALAMIDESSI M. (2006) "El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo". En TERIGI, Flavia (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs. As. Fundación OSDE/ Siglo XXI.
- SALINAS, D. (1996) "*Curriculum, racionalidad y discurso didáctico*". En: POGGI, M. *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Kapelusz.
- SANJURJO, L y VERA, T. (2000) *Aprendizaje significativo en los niveles medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens.
- ESCUDERO MUÑOZ, O. (coord.) 1999 *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Editorial Síntesis.
- STENHOUSE, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- TERIGI, F (1999). "Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio". Buenos Aires, Santillana.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1996) "El currículum oculto". Madrid. Morata.
- TYLER, R (1973). *Principios básicos del currículum*. Bs As. Troquel.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Formato sugerido: Módulo.

1. Fundamentación:

Los aportes de las investigaciones sobre el aprendizaje en contexto escolar, entre otros, y de los enfoques culturales del desarrollo subjetivo, han generado procesos de revisión de la identificación entre la problemática de los sujetos y los enfoques psicoevolutivos. En este diseño se pretende abordar la problemática del sujeto en desarrollo desde la perspectiva de su inclusión en contextos de aprendizaje.

Alrededor de los saberes que hoy se despliegan en relación al objeto de estudio de esta instancia curricular confluyen, entonces, cuerpos teóricos que pertenecen a diferentes perspectivas disciplinares, cuestión que será objeto de reflexión durante el desarrollo de los contenidos.

El eje de trabajo de la unidad curricular consiste precisamente en enfatizar la mirada sobre los procesos de constitución subjetiva desde múltiples perspectivas (antropológica, psicológica, social, pedagógica) enriqueciendo la mirada exclusivamente psicoevolutiva sobre el alumno.

La selección y organización de los contenidos permitirá a los docentes en formación reconocer y comprender las características de los alumnos desde el marco cultural actual.

Desde este enfoque, se propone favorecer la comprensión de las teorías psicológicas y evolutivas que se han desarrollado sobre las explicaciones e interpretaciones del comportamiento del niño y del adolescente desde su desarrollo corporal, cognitivo, afectivo, social y moral, para construir un espacio de reflexión que permita a los futuros docentes ir más allá de la mera descripción evolutiva. Al mismo tiempo, se propiciará la reflexión acerca del acto pedagógico, como un proceso, un devenir, una praxis, que surge de la interacción entre el alumno y su deseo de conocer, un sujeto que enseña y el contenido.

2. Objetivos:

- Comprender la problemática de los sujetos de la educación desde diferentes perspectivas para comprender los usos, alcances y limitaciones de algunos de sus enfoques sobre el aprendizaje en contextos educativos.
- Reflexionar sobre el papel del dispositivo escolar en el proceso de subjetivación.

3. Contenidos prioritarios:

La infancia, la niñez, la adolescencia y la adultez como construcciones socio culturales. El proceso de constitución subjetiva. Contexto social y contexto escolar. Socialización primaria y se-

cundaria. Cambios y evolución en la forma de concebir la infancia. Surgimiento de instituciones de y para la infancia. La escuela como institución formadora. La noción de sujeto en la perspectiva psicoanalítica. El problema del inconsciente. Sujeto, deseo y conocimiento.

Culturas infantiles. Nuevas infancias.

El adolescente, sujeto del Nivel Medio. Evolución psicosexual. Características del aprendizaje en esta etapa.

El adulto, sujeto de la Educación Superior. Identidad del estudiante y características del aprendizaje en el nivel superior.

Consideraciones sobre las trayectorias escolares. El problema de las transiciones educativas. Circuitos diferenciados de escolarización.

4. Fuentes de referencia:

- BAQUERO R. (2003) *“Infancias y adolescencias, teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino.* Fundación CEM/ Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- DELLEPIANE, A M. (2005) *“Familia y subjetividad”.* Lugar editorial. Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S. (2003) *“¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?”* En Frigerio, G. *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- DUSSEL, I y SOUTHWELL, M. (2006). *“La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela”*, en Revista El Monitor de la educación, N°10.
- ELGARTE, R. J (2009) *“Contribuciones del psicoanálisis a la educación”.* En Educación, Lenguaje y Sociedad 320, Vol. VI N° 6 (Diciembre 20 09).
- FAINSOD, P. (2005) *“Pobreza y trayectorias escolares de adolescentes madres y embarazadas. Una crítica a los enfoques deterministas”.* En: Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- FERNANDEZ, A. (1999) *La inteligencia atrapada.* Ediciones Nueva Visión. Buenos, Aires.
- FREUD, S. (1994). Selección de textos *“La sexualidad infantil”* y *“La metamorfosis de la pubertad”* en Una teoría sexual. En Obras completas, Tomo VII, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FRIGERIO G.- DICKER G. (2003) *“Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino”.* En Rev. Ensayo y Experiencias N° 50. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- GIBERTI, E. (2007) *“Adolescencia: algunas modificaciones en su estatuto al compararla con décadas anteriores (a partir de los años 70)”.* En: *La familia, a pesar de todo.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- GOUIN DECARIE, T. (1970) *Inteligencia y afectividad en el niño.* Troquel, Buenos Aires.

- LLOMOVATTE, S. Y KAPLAN, C. (coords.) *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- MARCHESI, A., PALACIOS, J. Y CARRETERO, M. (1978) *Psicología Evolutiva*. Tomo II. Alianza, Madrid.
- MÜLLER, M. (1997) *Orientar para un mundo en transformación: Jóvenes entre la educación y el trabajo*. Buenos Aires. Bonum.
- OBIOLS, G. y OBIOLS Di SEGNI (2001) *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapeluz.
- PUIG ROVIRA, J. (1995). *Construcción dialógica de la personalidad moral*. En: Revista Iberoamericana de Educación.
- SERRA, S. (2003) "Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico." En Frigerio, G. y otros: *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- SKLIAR, Carlos). (2003) *Y si el otro no estuviera allí*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- TOLEDO HERMOSILLO, M. E. y otras. (1998)*El traspasio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. Paidós, México.
- URRESTI, M. (2008) Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En: Tenti Fanfani E. (comp.), *Nuevos temas en la agenda política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato sugerido: Asignatura.

1. Fundamentación:

La Filosofía de la Educación es un parte de la Filosofía que tiene como campo de reflexión, la educación. Esto presupone una concepción de filosofía y también de educación.

En cuanto a la Filosofía, una de las características más destacables de esta disciplina es que se trata de una búsqueda incesante; sus preguntas son más esenciales que sus respuestas y toda respuesta genera una nueva pregunta. Por otra parte, el pensamiento filosófico se articula en torno a problemas. A partir de ellos, se abren horizontes en base a pensamientos críticos, sólidamente fundados y firmemente orientados. Por lo tanto, una enseñanza filosófica ampliamente difundida, bajo una forma accesible y pertinente, contribuye de manera esencial a la formación de ciudadanos libres. Ejercita a juzgar por uno mismo, a confrontar argumentaciones diversas, a respetar la palabra de los otros y a someterse sólo a la autoridad de la razón.

En cuanto a la educación, su principal característica es que se trata de una acción eminentemente humana, que establece y produce vínculos humanos que se concretan en la cotidianeidad de nuestras vidas y que ofrece, por lo tanto, una potencialidad transformadora de la vida social.

En este marco, los problemas de la Filosofía son disparadores para pensar en fundamentos, en esa búsqueda incesante de la verdad es donde precisamente se abren las posibilidades de orientar la mirada, la conciencia, y encontrar la posibilidad del fundamento. El alcance de los conceptos y de las distintas concepciones filosóficas que recorren la historia como realización del hombre en el tiempo son los elementos nodales del recorrido de esta unidad curricular.

Asimismo, el campo problemático de la Filosofía de la educación es demasiado amplio. Su abordaje exige un criterio de selección y jerarquización de contenidos y cada problemática implica una reflexión profunda y crítica de temas centrales. En este sentido, la propuesta es aproximar al alumno a las cuestiones relacionadas con la Filosofía como pensar crítico radical y al campo problemático de la Filosofía de la educación; analizar el concepto “educación” en el transcurso del tiempo, considerando la genealogía de este concepto, con el propósito de reflexionar sobre nuestros problemas actuales desde el pensamiento de diferentes filósofos.

2. Objetivos:

- Reconocer a la filosofía como una modalidad de conocimiento basada en la reflexión profunda y crítica.

- Desarrollar un marco teórico de referencia que permita atender los interrogantes más radicales de la práctica educativa.
- Analizar los fundamentos y legitimaciones de algunas problemáticas de índole pedagógica consideradas relevantes desde una perspectiva filosófica.

3. Contenidos Prioritarios:

Filosofía y educación. Los orígenes de la filosofía. Interpretación tradicional y panorama actual. La filosofía de la educación: determinación de su campo problemático y funciones de la misma.

Concepciones de Platón y Aristóteles. El Racionalismo como fuente de inspiración ineludible para una educación formal. El pensamiento pedagógico de Locke, Rousseau y Kant. El problema del conocimiento. Escolarización y subjetividad moderna. Repercusiones de la crítica y renovación de la razón ilustrada. La educabilidad: el problema de la educación en términos de sentido y praxis. Los aportes de Aristóteles y Habermas.

Elementos de epistemología. Los fundamentos de la pedagogía moderna. El sujeto moderno y la organización escolar.

4. Fuentes de referencia:

- ARENDT, H. (1996). *“Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.”* Barcelona, Península.
- _____ (1998) *“El pensar y las reflexiones morales”* en *De la Historia a la acción*, Barcelona, Paidós.
- ARISTÓTELES, (1990) *“Política”*, Madrid, Centro de Estudios constitucionales.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *“Teoría crítica de la enseñanza. La investigación –acción en la formación del profesorado”* Barcelona. Martínez Roca.
- CORTINA, A. y MARTÍNEZ, E.(1998). *Ética*. Madrid, Akal.
- CULLEN, C. (1997) *“Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación.”* Bs. As. Paidós.
- CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Bs. As. Paidós..
- FOUCAULT, M. (1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI;
- _____:(1979) *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- FREIRE, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía*. Bs. As. Siglo XXI.
- HOUSSAYE, J. (compilador) (2003). *“Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos.”* Bs. As. Eudeba.
- JAEGER, W. (1985), *“Paideia”*, Fondo de Cultura Económica. México.

- KANT, E. (1803), "Pedagogía", Madrid, Akal (1991)
- KOHAN, W.(1996) "Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales" en Revista Aula 8. Ediciones Universidad de Salamanca.
- LARROSA, J. (2003). "Saber y educación" en HOUSSAYE, Jean, (compilador) *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*. Bs. As. Eudeba.
- LOCKE, J. (1693) *Pensamientos sobre la educación*. Madrid, Akal, (1986).
- PIEPPER, A. (1991). *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona, Editorial Crítica. Cap. 1: El cometido de la ética.
- PLATÓN "El político", "Crítón", "Menón", Madrid, Centro de estudios constitucionales (1994)
- ROUSSEAU, J.J. (1762) "Emilio o de la educación", Madrid, Alianza (1990).
- VILLORO, L. (1985) "El concepto de ideología en Marx y Engels" en *El concepto de ideología y otros ensayos*. México. FCE.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato sugerido: Asignatura.

1. Fundamentación:

Comprender la educación como una práctica social compleja y la enseñanza como un acto político supone una formación que oriente en el conocimiento de las teorías clásicas y contemporáneas sobre lo social y lo educativo, sus contextos de producción y los discursos que disputan la hegemonía. Asimismo, conocer las transformaciones de la sociedad actual latinoamericana y su incidencia sobre lo educativo son elementos constitutivos de una tarea docente crítica, reflexiva y transformadora.

Esta unidad curricular apunta a brindar una perspectiva que permita comprender la realidad educativa y el papel que desempeña la educación en la producción y reproducción del orden social, condición indispensable para su transformación. Se hace necesario pensar el sistema educativo no sólo como parte integrante de un sistema mayor, el social, sino como parte medular del mismo. La adopción de este enfoque permite visualizar las relaciones de poder intervinientes, desde la postura de Foucault, las intenciones ideológicas que subyacen desde la perspectiva de Bourdieu y Althusser, como así también las posibilidades de cambio que éste ofrece, a través del planteo de Giroux. Problematizar la sociedad, por lo tanto, la cultura en la que la Escuela se halla inmersa, supone fa-

vorecer la comprensión, análisis y estudio de la realidad educativa desde diferentes esferas y perspectivas sociológicas.

2. Objetivos:

- Conocer las perspectivas sociológicas clásicas y contemporáneas más relevantes para la comprensión de fenómenos, los problemas y las prácticas educativas.
- Analizar y comprender el escenario sociocultural, político y económico de la educación en la actualidad.
- Comprender la configuración y producción de subjetividades en el marco de la cultura contemporánea.

3. Contenidos prioritarios:

La educación como organización sistémica. La educación y el papel del Estado. La institucionalidad como concreción de las aspiraciones sociales y políticas.

Educación, cultura y conocimiento. Crisis de las instituciones sociales básicas. Nuevos paradigmas para pensar a la sociedad y sus instituciones. La educación como práctica social y el valor del conocimiento. Las transformaciones estructurales en las sociedades contemporáneas - latinoamericana y argentina- y su incidencia en el campo educativo. Enfoques críticos, acrílicos y críticos reproductivistas sobre la educación.

Las perspectivas del orden y del conflicto en el análisis político, social y educativo actual. El poder en las instituciones educativas. Violencia simbólica, capital social y cultural. Problemáticas socioeducativas hoy.

4. Fuentes de Referencia:

- ALTHUSSER, L., (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Anagrama. Madrid
- APPLE, M. (1985). "¿Qué enseñan las escuelas?" En SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, México.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986): "La construcción social de la realidad". Amorrortu. Bs. As.
- BAUMAN, Z. (2006): "Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias". Paidós. Bs. As.
- _____(2005): "Modernidad líquida". FCE. Argentina.
- _____(2006): "Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos". FCE. Bs. As.
- BOURDIEU, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Siglo XXI editores.

- _____(2007): *“El sentido práctico”*. Siglo XXI. Bs. As.
- _____y WACQUANT, L. (2005): *“Una invitación a la sociología reflexiva”*. Siglo XXI. Bs. As.
- _____ y PASSERON, J. C., (1977). *La reproducción*, Ed. Laia, Barcelona.
- BERNSTEIN, B. (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona. El Roure editorial.
- _____(1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid. Morata.
- DUBET, F. (2004) *“¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”* en: Tenti; E. (org) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina..* Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- DURKHEIM, E. (1976). *“La educación: su naturaleza y su función”*, en *Educación como socialización*, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- DUSSEL, I. (2003) *“La gramática de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”* en: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, *Historia de la Educación*. Anuario N° 4, 2002/3. Buenos Aires: Prometeo.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990) *“Del hogar a la fábrica pasando por las aulas: la génesis de la escuela de masas”*, en *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Siglo XXI Editores, Madrid.
- FILMUS, D. (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- _____(2003), *“Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina”* en: *Revista del Colegio War*. Año II, N°2.
- GALEANO, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Catálogos. Bs. As. (Selección).
- GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (comp.) (2000) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- GIROUX, H. (1985). *“Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico”*, en *Dialogando* N° 10, Santiago de Chile.
- GRASSI, E. (2003) *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- HAKING, I. (2000): *“¿La construcción social de qué?”*. Paidós.

- HILLERT, F., 1999. "La Educación del hombre, del ciudadano y del productor", en Educación, ciudadanía y Democracia. Tesis Once Grupo Editor, Buenos Aires, 1999.
- LAHIRE, B. (2006): *El espíritu sociológico*. Manantial. Bs. As.
- OFFE, C.(1990) *Las contradicciones del estado de bienestar*. México: Alianza.
- PAIVA, V. (1992) *Educación, bienestar social y trabajo*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor: Parte I.
- PINEAU, P. (2001) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós.
- POPKEWITZ, T. (1988) *Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría*.
- PUIGROSS, A. (1995): "Volver a educar". Ariel. Bs. As.
- ROUSSEAU, J. (1998) *El contrato social*, Clásicos Petrel Buenos Aires. (selección).
- SENNETT, R. (1982) *La autoridad*. Madrid: Alianza.
- _____(2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Madrid: Alianza.
- SOUTHWELL, M. (2003) "...El emperador está desnudo...!".en: VV.AA. Lo que queda de la escuela. Rosario: Laborde-Centro de Pedagogía Crítica de Rosario.
- TADEU DA SILVA, T. (1999) Documentos de Identidad. *Una introducción a las teorías del currículo 2º* Edición. Auténtica Editorial. Belo Horizonte. (Traducción al español: Inés Cappellacci).
- TIRAMONTI, G. (2004) "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de fragmentación" en Tiramonti, G. (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (2002) *Arqueología de la escuela*, Ed. de la Piqueta, Madrid.
- WEBER, M. (1986): *Economía y Sociedad*. FCE. México.
- ZELMANOVICH, P.(2003) "Contra el desamparo" en: DUSSEL, I. Y FINOCCHIO, S. (comps.) Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

EL ROL DOCENTE Y EL AULA.

Formato sugerido: Taller.

1. Fundamentación:

La construcción del rol docente requiere de ciertos saberes donde se integran la teoría y la reflexión sobre la práctica. Este espacio curricular se plantea desde una perspectiva abierta, flexible, y sus ejes de trabajo son, por un lado, las implicancias del rol docente y, por otro, el ejercicio de este rol en el grupo aula.

En este contexto, la inclusión de este espacio tiene como objeto recuperar los aportes teóricos de las unidades curriculares Didáctica General, Curriculum, Psicología educacional, Historia y Política educativa, Didáctica específica como así también, acompañar y enriquecer las dimensiones de las prácticas pedagógicas.

Es decir, en primer lugar, se trabaja cuestiones referidas a la autoridad docente, el oficio del docente, los aspectos jurídicos, gremiales e institucionales que respaldan la profesión. Luego, aspectos referidos a lo grupal: la dinámica, el liderazgo, los supuestos de trabajo grupal, entre otros.

2. Objetivos:

- Analizar las dimensiones del desempeño de la tarea docente en relación a lo político, lo ético, lo jurídico.
- Reflexionar sobre el rol docente en relación a la tarea explícita e implícita en el acontecer grupal.
- Comprender algunas nociones básicas necesarias para el análisis de situaciones grupales cotidianas.

3. Contenidos prioritarios:

La identidad y el oficio del docente ante los cambios en el contexto social y organizacional.
El docente como intermediador cultural. La vulnerabilidad y los riesgos del trabajo docente.
La profesionalización docente: la formación inicial y continua. La enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. La cuestión salarial. La sindicalización de los profesionales de la educación.
Concepto de autoridad. Autoridad pedagógica.
Dinámica de los procesos grupales y técnicas de trabajo grupal. Supuestos. Trabajo colaborativo y en equipo.

4. Fuentes de referencia:

- ALFORJA. (1994) Técnicas participativas para la educación popular. Bs. As., Humanitas.
- DE BOARD, R. (1980) El psicoanálisis de las organizaciones. Bs. As., Paidós.
- DELORS, J. (2000) Desafíos de la Educación. Competencias.

- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1993) *Tarea docente: una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México, Nueva imagen.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*; Bs As. Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001) *Educación en tiempos inciertos*; Ed. Morata.
- FERNÁNDEZ, A. y DE BRASI, J. (comp.) (1993) *Tiempo histórico y campo grupal*. Bs. As., Nueva Visión.
- FREIRE, P. (1999) *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo 21, México.
- _____ (2002) *Pedagogía de la autonomía*. Ed Siglo XXI, Bs. As.
- GRECO, Ma. B. (2006) *La autoridad en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*". Homosapiens,. Argentina.
- MERIE, P. (1999) *Frankestein Educador*, Lesartes.
- NARODOWSKY, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ed. Novedades Educativas, Bs. As.
- NERI, C. (1997) *Grupo: manual de psicoanálisis de grupo*. Bs. As., Nueva Visión.
- PICHÓN RIVIÉRE, E. (1985) *El proceso grupal*. Bs. As., Nueva Visión
- ROMERO, R. (1994) *Grupo: objeto y teoría. Volumen II*. Bs. As., Lugar Editorial
- SOUTO, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. As. Miño y Dávila.
- TENTI FANFANI, E. (2006) *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión, Siglo XXI*, Bs.As.

PROYECTOS EDUCATIVOS CON TICs

Formato sugerido: Taller.

1. Fundamentación:

Las TICs transforman el escenario y los modos en los que las comunidades trabajan, se relacionan, se desarrollan, construyendo nuevas subjetividades. Es así como los procesos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento se ven entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las TICs en los diversos ámbitos sociales, culturales, académicos y profesionales.

Este espacio promueve la reflexión pedagógica en torno a las particularidades, los límites y las posibilidades que ofrecen las TICs cuando se entran en propuestas de enseñanza ya que el potencial pedagógico, en tanto herramientas, no reside exclusivamente en ellas sino que se vincula

con las características de la propuesta educativa que la enmarca. Los efectos de las tecnologías en los modos de aprender no dependen de ellas sino de la calidad de los entornos de enseñanza en los que se integren. Un ámbito de formación con la necesidad epistemológica del debate en torno a las necesidades y problemáticas que las TICs instalan en el quehacer didáctico, es decir la búsqueda del valor y del sentido formativo de la inclusión u omisión de tecnología en entornos escolares de aprendizaje dirigidos a los sujetos.

Para que sea significativa toda actividad de enseñanza debe estar contextualizada. La realización de proyectos con TICs instaura un tipo de trabajo pedagógico que abre el espacio del aula a una nueva construcción social del conocimiento de carácter expansivo, ofreciendo nuevos modos de participación del resto de los integrantes de la comunidad educativa y posibilitando la participación de colegas y expertos provenientes de sectores culturales diversos.

La pertinencia y significatividad de los contenidos que se trabajen en dicho marco dependerá de las posibilidades de cada grupo de enseñantes de reflexionar, a partir de su ámbito e historias personales y colectivas, cuáles son los cambios más significativos que las nuevas tecnologías han instaurado en sus formas de vivir, de saber, de relacionarse, de aprender, para derivar de ello algunas proyecciones para el trabajo educativo.

2. Objetivos:

- Conocer los marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TICs en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- Analizar el impacto de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje.
- Reconocer los fundamentos, limitaciones y potencialidades que las TICs ofrecen para el desarrollo de propuestas pedagógicas en la enseñanza de la LCE, explorando factores institucionales y pedagógicos que condicionan su incorporación legítima en las acciones educativas.
- Diseñar recortes didácticos concretos y contextualizados en los que las TICs favorezcan el aprendizaje significativo de la LCE.

3. Contenidos prioritarios:

Los propósitos y funciones de las TICs en la enseñanza. Debates sobre las TICs en el aula: recursos, herramientas, contenido, entorno. Utilización de las TICs en las aulas. El uso de Internet. Las comunidades de aprendizaje. La comunicación mediada tecnológicamente: foros, chat, mail. Los blogs y las wikis. El trabajo colaborativo: la producción social del conocimiento, las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnología. Los portales educativos. Los museos interactivos. Modelos de organización y trabajo con TICs: aulas en red, una PC en cada aula. Modelo 1 a 1, laboratorios de informática. Presencialidad y virtualidad.

El software: criterios pedagógicos para su selección y uso. Los juegos con soporte tecnológico: potencialidades y limitaciones. La importancia de las Tics en la enseñanza de la LCE.

4. Fuentes de Referencia:

- BARBERO, M. (2002) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.
- BARBIER, F. y LAVENIR, C.B. (1999) *Historia de los medios*. Buenos Aires: Colihue.
- BARCIA, P. (coord) (2008) *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios*. Buenos Aires. Santillana.
- BIRGIN, A. y TRÍMBOLI, J. (Comp) (2003) *Imágenes de los 90*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BUCKINGHAM, David. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires. Manantial.
- BURBULES N. y CALLISTER T. (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona. Granica.
- CARRIER, J. (2002) *Escuela y multimedia*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información*. Tomo I. Madrid. Alianza Editorial.
- _____(2001) *La galaxia internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Barcelona. Plaza & Janes Editores.
- DEDÉ, C. (2000) *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires. Paidós.
- DELACOTE G. (1997) *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona. Gedisa.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona. Gedisa.
- GROS SALVAT, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona. Gedisa.
- HARASIM, L y otros (2000) *Redes de aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- IGARZA, R.(2008) *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.
- LION, C. (2006) *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires. La Crujía.
- LITWIN, E (coord.) (1997) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires. El Ateneo.
- _____(2000). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires. Paidós.

- _____(2004) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- _____(2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Amorrortu.
- NUNBERG, G. (1998) *El futuro del libro*. Barcelona Paidós.
- PALAMIDESSI M (comp) (2006) *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación*. Buenos Aires. FCE.
- SALOMÓN, G.; PERKINS, D. y GLOBERSON, T. *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*. En Revista Comunicación, lenguaje y educación. Nº 13. Madrid. 1992.
- SANCHO, J. (1994) *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori.
- STEINBERG Sh. y KINCHELOE, J.L. (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata
- TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. (1997) *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona. Paidós.
- URRESTI, M. y otros (2008) *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires. Editorial La Crujía Ediciones.
- WOLTON, D (2000) *Internet ¿y después?* Barcelona. Gedisa.

INVESTIGACION EDUCATIVA

Formato sugerido: Seminario taller.

1. Fundamentación:

Un problema central es la consideración de las condiciones institucionales que atraviesan los procesos y constituyen los escenarios de la investigación educativa en la formación de los docentes. Este problema toca tanto la formación inicial, como la función de la investigación en las instituciones de formación docente. Para su abordaje, será necesario reflexionar acerca de las posibilidades y limitaciones para llevar adelante proyectos educativos institucionales mediante el desarrollo de la investigación como una práctica posible y sustentable.

La unidad curricular propuesta, desde la formación inicial, considera a la investigación como proceso de conocimiento y propone, por lo menos, tres vías para concretarla: los objetos de investi-

gación, que en el campo educativo son sujetos, los cuerpos teóricos, metodologías e instrumentos con los que se construyen los datos y los sujetos que investigan.

De este modo, las instituciones formadoras se están constituyendo en lugares privilegiados para la enseñanza, problematización y producción de conocimientos relativos a los problemas que emergen de la práctica docente - entendida como práctica social - que impactan directamente en la formación. La relación docencia-investigación-capacitación es visualizada como la posibilidad de revisión y ajuste de las prácticas que se desarrollan en las instituciones. La investigación se plantea como un espacio específico y a la vez articulado, para encontrar respuestas posibles a los conflictos de la institución, a través de una mirada sistemática acerca de las prácticas formativas, la construcción y sistematización de nuevos conocimientos acerca de las concepciones que sustentan esas prácticas, las que a su vez se desarrollan para encarar la emergencia de situaciones problemáticas.

La relación entre investigación educativa y práctica docente constituye una importante posibilidad de producción de conocimientos aplicables y relevantes en relación con los problemas que enfrenta la formación docente. La investigación aporta miradas e interpretaciones críticas y sistemáticas acerca de lo que ocurre en la trama institucional.

2. Objetivos:

- Desarrollar nuevas formas de relación con el conocimiento, potenciando el espíritu crítico, el cuestionamiento permanente de los saberes y procesos del escenario escolar.
- Comprender a la investigación educativa como dispositivo de intervención, en tanto supone actos que modifican, a través de ciertos recursos teórico-técnicos, la dinámica y los significados de las relaciones entre los sujetos.
- Analizar informes de investigación sobre la LCE.

3. Contenidos prioritarios:

El análisis del proceso de investigación. Distinción entre los conceptos de proceso, diseño y proyecto de investigación. Validación conceptual y empírica. El problema de investigación. Hipótesis. Marco referencial. La investigación educativa como investigación social. Problemas actuales. Diseño de la investigación educativa. Paradigmas, perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos de la investigación sobre LCE. El trabajo de campo. Análisis, interpretación y sistematización de la información. La investigación en el aula. El problema de la teoría y la práctica. La investigación en la escuela. La práctica docente como fuente de investigación. Enfoques de la investigación educativa.

4. Fuentes de referencia:

-
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales* Dykinson, Madrid.
 - _____ (2001). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
 - ECO, U (1996). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y estructura*. Gedisa, Barcelona.
 - SABINO, C. (1998) *El proceso de investigación*. Paidós. Bs.As.
 - STENHOUSE, L. (1993) *La investigación como base de la enseñanza*". Morata. Madrid.
 - VAZQUEZ RECIO, R; ANGULO RASCO, Félix (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona Ed. Algibe. Málaga.
 - YUNI, J. URBANI, C. (2000) *Investigación etnográfica e investigación acción*. Brujas. Córdoba. Argentina.
 - _____(2005)*Técnicas para investigar*" Vol. I – II Ed. Brujas. Córdoba.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Fundamentación general:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación del docente de Lengua-Cultura Extranjera implican la práctica de una perspectiva integradora del lenguaje que favorezca el desarrollo de las competencias del lenguaje desde un paradigma discursivo. El discurso es creado por la interacción de los sujetos y, a la vez, construye la realidad de la cual esos sujetos son parte. Algunos autores también destacan la capacidad del discurso de constituir a los sujetos de la comunicación (Paz-Quintero, 2009). En esta interacción, los sujetos usan el lenguaje y todos sus subsistemas como recursos disponibles para la construcción de un significado determinado y con cierta intencionalidad en un contexto determinado. El desarrollo de este campo incluye la consolidación y profundización de los aspectos formales del lenguaje.

El concepto *práctica discursiva* refiere a un conjunto de reglas anónimas, históricas, determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido en una época dada y para un área -social, económica, geográfica o lingüística dada-, las condiciones del ejercicio de la función enunciativa (Foucault, 1969). En este sentido, el modo de relación con el lenguaje es lo que instauro la posibilidad de un acceso significativo a la comprensión del mundo.

Como tal, el aprendizaje de una lengua extranjera conforma un acercamiento a las culturas que ésta expresa y una nueva mirada a la propia cultura, ya que permite adquirir conciencia del carácter arbitrario y convencional de todo sistema de signos, y reflexionar sobre aspectos interculturales desde una perspectiva de interés, respeto y valorización de las diferencias.

Desde el punto de vista de la enseñanza, este paradigma integral habilita a que cada una de las unidades curriculares del área específica tenga un enfoque múltiple: las prácticas del lenguaje, el contenido, la comprensión y apreciación de la interculturalidad, y las estrategias cognitivas y sociales necesarias para su abordaje efectivo. De esta manera, se aspira a que los modos en que los contenidos disciplinares se enseñen y aprendan en la etapa de formación docente inicial favorezcan la construcción de nuevos modos de enseñar en las escuelas. Según lineamientos nacionales acerca de la enseñanza, no basta con transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza, lo que se busca es la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas (Res.24/07).

Para la enunciación de los contenidos, se ha establecido la concepción *globalizada* de los mismos, a la luz del *paradigma integral*. En este sentido, su lectura permitirá simultáneamente comprender los *procesos* implicados en el desarrollo de cada saber, lo que favorecerá una constante reflexión sobre el hecho pedagógico implicado en el rol del formador de formadores.

En base a lo expuesto, la organización del campo de la formación específica contempla el estudio de cinco ejes curriculares, secuenciados a lo largo de los cuatro años de formación inicial en diferentes unidades curriculares. Ellos son:

1. **Prácticas discursivas: Eje del Sistema escrito.**
2. **Prácticas discursivas: Eje del Sistema oral.**
3. **Cultura.**
4. **Didáctica específica.**
5. **Introducción a la Lingüística.**

En las unidades curriculares que corresponden a *Prácticas discursivas: Eje del Sistema escrito (I, II, III, IV)* se abordan las prácticas discursivas de lectura y escritura desde un enfoque de la lectura interactivo y desde la concepción de la escritura como *proceso*. En este marco se realiza la identificación e interpretación de diversos géneros discursivos *escritos*, se trabajan contenidos aportados por las disciplinas relacionadas con las ciencias del lenguaje y se estudian los recursos del sistema de la lengua extranjera tales como géneros discursivos, sintaxis, semántica, morfología, grafía, puntuación.

En las unidades curriculares *Prácticas Discursivas: Eje del Sistema oral (I, II, III y IV)* se parte de la exposición al discurso oral en la lengua inglesa y a su comprensión, y se identifican, analizan y estudian sus aspectos pragmáticos, sintácticos, léxicos y fonológicos distintivos. Se pretende integrar los diversos aspectos que involucran el desarrollo de la oralidad: el conocimiento teórico, el desarrollo receptivo-motriz (habilidad para percibir y producir los rasgos fonológicos de la lengua inglesa) y el desarrollo de la habilidad comunicativa.

En las unidades curriculares correspondientes a *Culturas (I, II, III y IV)* se focaliza la mirada en el estudio de las manifestaciones culturales y de sus contextos sociales e históricos desde el siglo XXI hasta el siglo I. Los contenidos se abordan a partir de la interpretación de textos orales y escritos considerados como construcciones sociales de una época. Se incluyen textos generados por las diversas culturas que utilizan la lengua inglesa como medio de expresión, a fin de que el futuro docente desarrolle una mirada intercultural y pluralista. Asimismo, se promueve la valoración de la función estética y poética del lenguaje. Se propone que los futuros docentes tomen contacto con material auténtico que los involucre intelectual y emocionalmente y que les permita descubrir

diferentes formas de conceptualización del mundo a partir de un nivel sintáctico, lexical, y comunicativo más complejo.

En las *Didácticas específicas (I, II, III)*, que se incorporan a partir de segundo año, se retoman los saberes de Pedagogía y Psicología educacional de primer año y se articulan con instancias curriculares tales como Didáctica general, Sujetos de la educación y Curriculum, como así también, unidades del campo de la formación específica y de la práctica docente. Asimismo, se pondrá especial atención a las herramientas teórico-prácticas para conocer, analizar, diseñar, implementar, reflexionar y evaluar diversas estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera.

En *Introducción a la lingüística*, que se incorpora en el cuarto año y se articula con las áreas curriculares de *Prácticas discursivas*, se propiciará que los estudiantes tengan contacto con el estudio del lenguaje y la lengua, desde un aspecto pragmático y funcional, que les permitirá una selección apropiada del material y la integración del mismo en su práctica docente. En este sentido, el espacio curricular debe centrarse en la comprensión de aquellas teorías del lenguaje, que favorezcan la enseñanza de la Lengua-Cultura Extranjera.

Luego de una presentación de los aspectos generales del campo de la formación específica, las unidades curriculares que lo componen son las siguientes:

1. **Prácticas discursivas: Eje del Sistema escrito I.**
2. **Prácticas discursivas: Eje del Sistema escrito II.**
3. **Prácticas discursivas: Eje del Sistema escrito III.**
4. **Prácticas discursivas: Eje del Sistema escrito IV.**
5. **Prácticas discursivas: Eje del Sistema oral II.**
6. **Prácticas discursivas: Eje del Sistema oral III.**
7. **Prácticas discursivas: Eje oral IV.**
8. **Cultura I.**
9. **Cultura II.**
10. **Cultura III.**
11. **Cultura IV.**
12. **Didáctica específica I.**
13. **Didáctica específica II.**
14. **Didáctica específica III.**
15. **Introducción a la Lingüística.**

PRÁCTICAS DISCURSIVAS: EJE DEL SISTEMA ESCRITO I

Formato sugerido: Módulo.

1. Fundamentación:

En esta unidad curricular, que se dicta en inglés, se abordan las prácticas de lectura y de escritura a partir de la construcción del significado y del valor comunicativo de géneros y modos discursivos con áreas lexicales específicas. En este marco, se estudian los contenidos aportados por las disciplinas, relacionados con los subsistemas lingüísticos.

Es necesario distinguir entre texto y discurso ya que la polisemia de este último término requiere asumir un posicionamiento en el marco del enfoque propuesto en el presente documento curricular. En consecuencia, entendemos discurso como resultado de la integración de un texto o enunciado en el contexto de una situación de enunciación o comunicativa. En este sentido, es el lenguaje puesto en acción, un texto que se transforma y resignifica en una situación comunicativa específica.

Con el propósito de una mejor organización de los saberes integrados en esta unidad curricular, se han dispuesto tres ejes. Los mismos irán complejizándose en relación con la inclusión de nuevos saberes y niveles de análisis a lo largo de los cuatro años de la formación del futuro docente; es importante expresar que, contrariamente a un abordaje de cada eje en forma aislada, se sugiere una constante integración de saberes y prácticas discursivas.

El eje **Lectura** - que parte desde una concepción interactiva – se focalizará en las habilidades comunicativas para la construcción de significados, teniendo en cuenta además del contenido, los propósitos de la interacción, los interlocutores y el contexto.

El eje **Escritura**, que plantea a la misma como una tecnología de la palabra y a su vez del pensamiento, requiere que se asuma como un proceso constante que integrará distintas estrategias para la construcción de discursos, además de considerar que en ocasiones, será necesario una profundización a niveles parciales (la oración, la proposición subordinada, entre otros) sin que se pierda que este nivel de análisis es una parte del todo en el proceso de comunicación. Además, es necesario expresar que las opciones que se toman a este nivel guardan correlato con las decisiones para la construcción de sentido a nivel discursivo.

El eje **Sistema**, en tanto, será propicio para profundizar, sistematizar y comprender la integración de los distintos elementos de cada uno de los niveles que componen el sistema de la lengua y del lenguaje, en constante articulación entre los ejes anteriormente explicitados, incluyendo las habilidades necesarias para el buen desarrollo de la oralidad y la escucha. Es importante tener

en cuenta que la gramática incluye la forma y el sistema del lenguaje ya que, para poder comunicarse, el que usa la lengua también necesita saber el significado de la forma y cuándo usarla apropiadamente (Larsen-Freeman, 2000). Entonces se debe ayudar a los alumnos a hacer uso de las estructuras gramaticales correcta, significativa y apropiadamente ya que es innegable la conexión entre la gramática y la comunicación.

Esta unidad curricular se nutre de los saberes propios de *Alfabetización académica* y articula con las *Prácticas discursivas del Sistema Oral I*.

2. Objetivos:

- Construir el conocimiento y la comprensión de géneros discursivos en relación con sus rasgos culturales particulares.
- Desarrollar estrategias de lectura.
- Conocer y comprender los aspectos formales de LCE en sus dimensiones pragmático-discursiva, léxica y morfosintáctica, profundizando en la relación norma-uso.
- Producir discursos escritos pertinentes, según las situaciones de uso, empleando unidades léxicas variadas y estructuras lingüísticas apropiadas.
- Reflexionar sobre la relación entre aspectos formales de la LCE y la construcción de significados.

3. Contenidos prioritarios:

Lectura:

Construcción del concepto de lectura, integrando estrategias y tipologías discursivas.

Principales características de los géneros: macro estructura y organización interna. Carta informal, instructivos, reseñas, informes, artículos de opinión, entre otros.

Inferencia, reconocimiento y caracterización de estilos considerando el énfasis, la claridad y consistencia además de atender a los registros formal, semi formal e informal.

Escritura:

Proceso de escritura. Plan de escritura, borradores, textualización, revisión y edición, propiciando la autonomía y control durante el proceso. Instructivos, cartas informales e informales, reseñas, informes, entre otros. Producciones escritas con propósitos reales.

Sistema:

- Reflexión sistemática sobre los aspectos relacionados con formatos, estilos y registros.
- Análisis y comprensión de las principales nociones de estructuras discursivas: párrafo, oración, sintagma, teniendo en cuenta las propiedades de cohesión y coherencia, así como el sentido en el uso de los signos de puntuación.
- Distinción entre sintagma y oración considerando sentido dentro del discurso.
- Descripción de sintagmas incorporando las nociones de tipos, estructuras y funciones en el contexto de la oración y del discurso.

- Distinción de los tipos de oraciones de acuerdo con los contextos comunicativos atendiendo a sus elementos entendidos como partes de un todo en el contexto de la situación comunicativa.
- Análisis integral y comprensión de la oración simple focalizando en sus constituyentes nucleares y extra nucleares, en los niveles sintáctico, semántico y morfológico.
- Construcción de los sentido de temporalidad en los discursos y sus implicancias en el significado del discurso según señalen atemporalidad, presente y pasado (*Historical present, simple present, simple future, present continuous, simple past y past continuous*)
- Reconocimiento de instancias de subordinación y proposiciones subordinadas en contextos significativos.
- Reflexión sobre similitudes y diferencias en castellano e inglés atendiendo a concordancia entre sujeto-verbo, casos, auxiliares y verbos, adjetivos y adverbios, entre otros.
- Metacognición de aspectos del sistema discursivo: noción de párrafo, estructura, coherencia, cohesión, adecuación, informatividad y pertinencia.
- Cuestiones de normativa desde la perspectiva e idea de lo correcto según su adecuación en función de aquello que se quiere comunicar en cada situación.

PRÁCTICAS DISCURSIVAS: EJE DEL SISTEMA ORAL I

Formato sugerido: Módulo.

1. Fundamentación:

En esta unidad curricular, que se dicta en inglés, se analiza la naturaleza de la lengua oral y los procesos involucrados en su comprensión y producción. A partir del desarrollo de diversos tipos de géneros discursivos orales, se identifican los patrones que los caracterizan, y se analizan y describen los recursos de las distintas dimensiones del sistema lingüístico puestos en uso en cada discurso: pragmático-discursivos, léxico-semánticos, sintácticos y fonológicos.

Con el propósito de una mejor organización de los saberes integrados en esta unidad curricular se han dispuesto tres ejes. Los mismos irán complejizándose en relación con la inclusión de nuevos saberes y niveles de análisis a lo largo de los cuatro años de la formación del futuro docente; es importante expresar que, contrariamente a un abordaje de cada eje en forma aislada, se sugiere una constante integración de contenidos y prácticas discursivas.

El Eje Escucha desarrollará de manera pragmática e integral aspectos vinculados con la escucha global y focalizada, así como la construcción de la clara distinción de factores relacionados con los procesos fonológicos de la lengua inglesa. En creciente orden de complejidad se propiciará el reconocimiento de distintos registros en contextos de producción social.

Cabe resaltar la necesidad de formar al estudiante desde la práctica sistemática en diversas aproximaciones que tiendan a la comprensión de un texto oral, teniendo en cuenta que la construcción de sentido de un discurso no depende exclusivamente de las palabras que lo componen sino de la integración de diversas variables. Será necesario recurrir asiduamente a la escucha de diversas fuentes así como al reconocimiento del ritmo y la musicalidad en discursos específicos.

El Eje Oralidad pretende integrar los diversos aspectos que involucran el desarrollo de la oralidad: el conocimiento teórico, el desarrollo receptivo-motriz y el desarrollo de la habilidad comunicativa, por lo que la producción abarcará desde la práctica controlada y sistemática en situaciones restringidas, hasta la producción espontánea en situaciones comunicativas, en distintos contextos de interacción. Será necesario atender a la calidad de las expresiones orales y gestuales como condicionantes de los procesos comunicativos favorables para las interacciones entre pares.

En el Eje Sistema se parte de la exposición al discurso oral en la lengua inglesa y a su comprensión y se identifican, analizan y estudian sus aspectos pragmáticos, sintácticos, lexicales y fonológicos distintivos. Se pretende integrar los diversos aspectos que involucran el desarrollo de la oralidad y de la escucha como el conocimiento teórico, el desarrollo receptivo-motriz -como habilidad para percibir y producir los rasgos fonológicos de la lengua inglesa- y el desarrollo de la habilidad comunicativa.

Esta unidad curricular articula e integra los saberes y prácticas discursivas desarrollados en la unidad curricular *Alfabetización académica*.

Asimismo el saber disciplinar y la experimentación se integrarán permitiendo a los alumnos del profesorado capitalizar sus propias praxis de aprendizaje de la LCE en función de su futura tarea docente.

2. Objetivos:

- Comprender géneros discursivos orales y sus rasgos culturales particulares.
- Desarrollar estrategias de la oralidad en diversos contextos de interacción.
- Construir conocimiento sobre los aspectos formales de la lengua oral en sus dimensiones pragmático-discursiva, sintáctica, léxica y fonológica.
- Sistematizar el uso del alfabeto fonético para interpretar y escribir transcripciones.
- Utilizar recursos del conocimiento formal de la fonología para facilitar el aprendizaje y mejora de la pronunciación.
- Reflexionar sobre el proceso de construcción de la conciencia fonológica en contextos de uso.

3. Contenidos prioritarios:

Escucha:

Construcción del concepto de escucha identificando las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito.

La escucha en el procesos de comunicación integrando, estrategias y discursos de la escucha global y focalizada.

Reconocimiento de los principales discursos orales en la instrucción, la entrevista y la reseña, entre otros.

Identificación de tramas narrativa, descriptiva y conversacional para la construcción de sentido.

Oralidad:

- Conocimiento y desarrollo de estrategias de producción oral en contexto de uso.
- Lenguaje oral. Procesos de comunicación: abordando la expresión oral e integrando estrategias y discursos teniendo en cuenta el equilibrio entre precisión y fluidez.
- Variedad de discursos orales tales como instrucción, consignas áulicas, reseña, conversación informal, entrevista informal estructurada (*scripted*).
- Producción oral de narraciones y descripciones.
- Producción de exposiciones orales sobre un tema con la guía del docente.

Sistema:

- Reconocimiento de aspectos léxicos y estructurales pertinentes y apropiados a los distintos géneros discursivos orales.
- Caracterización e identificación de nociones sobre fonética y fonología.
- Construcción de nociones sobre los mecanismos del habla: órganos de la fonación y su rol en la producción de sonidos.
- Clasificación, descripción y práctica de los sonidos vocálicos y consonánticos de la LCE.
- Reconocimiento y utilización del Alfabeto fonético internacional (IPA).
- Reconocimiento de las palabras en referencia a la coarticulación de sonidos y la separación en sílabas.

CULTURA I

Formato sugerido: Asignatura.

1. Fundamentación:

La comunicación intercultural se establece, en gran medida, a través de objetos mediatizados de la cultura: textos de diferentes géneros y expresiones de tipo artístico como las artes visuales, las artes combinadas, las producciones musicales y las literarias. Estas representaciones ofrecen una gran variedad de perspectivas y de contextos culturales que funcionan como un ámbito propicio para el anclaje de la LCE. Es por ello que en esta unidad curricular, que se dicta en inglés, se abordan las manifestaciones culturales a partir de la lectura crítica y reflexiva de discursos que reflejan la realidad socio-histórica y cultural de los diferentes períodos.

En este contexto, se articulan las *prácticas discursivas del Eje escrito y oral* y se promueve una mirada intercultural que permita el conocimiento y la valoración de la cultura propia y ajena. Asimismo, el contacto con material auténtico es de gran importancia ya que involucra al estudiante de la LCE intelectual y emocionalmente y le permite descubrir y valorar, no solo diferentes formas de conceptualización del mundo, sino también la función estética y poética del lenguaje. Dadas las íntimas relaciones que existen entre lengua y concepción del mundo, lengua y pensamiento, lengua e identidad, lengua y comunicación, el aprendizaje de una LCE involucra distintos aspectos de la persona.

El espacio curricular *Cultura I* abarca las manifestaciones culturales del siglo XXI y fines del siglo XX. El estudio de este período globalizado, informatizado, y tras-culturalizado contribuye, además, a que el futuro docente pueda comprender la diversidad y la complejidad de las problemáticas de los nuevos contextos sociales, políticos, económicos y religiosos, entre otros, en los que se insertará su práctica docente. La lectura y discusión, en discursos de la literatura canónica y no canónica, de los aspectos sociales, políticos y culturales relevantes de este período posibilitará comprender los hechos y procesos que fueron conformando el actual contexto del docente en formación. Asimismo se abordarán discursos de diversas culturas que utilizan la lengua inglesa como medio de expresión, con el objeto de acercar al alumno hacia un enfoque transcultural y pluralista.

Asimismo, la decisión de comenzar por las manifestaciones culturales del siglo XXI y fines del XX cumple un doble propósito. Por un lado, exponer a los estudiantes a contextos actuales con los que se pueden sentir identificados o establecer posiciones con facilidad y, por otro, exponer a los estudiantes de primer año a textos escritos en el idioma inglés actual reduciendo, de esta manera, la complejidad de la lengua y focalizando en el contenido de lo que se está leyendo. Es así que *Cultura I* comienza con el siglo XX y termina con los inicios de la historia y literatura de las Islas Británicas.

Cabe destacar que, en esta instancia curricular, se trabaja sobre producción de discursos escritos y orales en consonancia con los solicitados en las *Prácticas discursivas I: Eje Escrito y Oral* como así también sobre el uso de recursos lingüísticos precisos para el abordaje de las temáticas descriptas.

2. Objetivos:

- Conocer los aspectos fundamentales de las culturas de origen de la LCE y sus implicancias en los contextos contemporáneos.
- Apreciar las diferencias en el contexto de las pautas culturales para desarrollar el respeto por la diversidad.
- Desarrollar la competencia intercultural que permita intervenir en situaciones comunicativas con criterios de contextualización constantes.
- Apreciar la riqueza y pertinencia de los usos estéticos del lenguaje.

3. Contenidos prioritarios:

El mundo desde fines del siglo XX: distribución del espacio físico. Nociones sobre recursos renovables y conciencia social. Distribución mundial de la población: espacios agrarios, industriales, de comercio y de servicios y su incidencia en las manifestaciones culturales. Enumeración y caracterización de los países de habla inglesa, su distribución geo-política y sus relaciones de poder y las implicancias en las manifestaciones culturales. La globalización de la economía, los bloques económicos, las organizaciones mundiales. El rol del inglés en la aldea global y su impacto en las manifestaciones culturales de los países de habla inglesa. El nuevo orden mundial: etnias, familia y grupos sociales, redes sociales, minorías, derechos humanos, religiones y las implicancias de sus manifestaciones culturales. Nociones sobre Estado y Nación. Las nuevas naciones. Nociones sobre literatura canónica y no canónica y sus marcas socioculturales.

PRÁCTICAS DISCURSIVAS: EJE DEL SISTEMA ESCRITO II

Formato sugerido: Módulo.

1. Fundamentación:

En esta unidad curricular, que se dicta en inglés, se retoman las prácticas de lectura y de escritura a partir de la construcción e interpretación del significado y del valor comunicativo de géneros y modos discursivos. En este marco se profundizan los saberes de los espacios curriculares que anteceden a este módulo desarrollando de manera sistemática y asidua las prácticas de lectura, escritura, oralidad y escucha con los contenidos aportados por las disciplinas relacionadas con los subsistemas lingüísticos.

Se integran y complejizan los diversos aspectos inherentes a la lectura y a la escritura para construir significado, teniendo en cuenta el contexto, el contenido, el propósito de la interacción y el interlocutor, así como también la selección de discursos acordes con el nivel de complejidad alcanzado por los estudiantes en relación con la LCE.

En cuanto a la profundización en el eje del sistema del lenguaje y de la lengua, es necesario expresar que una gramática limitada al análisis de la oración o de la palabra en forma aislada no abarca el conjunto de los elementos que se requieren para la construcción de comprensión de los discursos. Se entiende que las superestructuras textuales en relación con la manera en cómo se distribuyen sus contenidos contribuyen a la comprensión del discurso, acompañan la manera de leer, interpretar y comprender.

Esta unidad curricular articula con *Didáctica específica I y Cultura II*, así también con *Prácticas discursivas del Sistema oral II*.

2. Objetivos:

- Profundizar en el conocimiento y la comprensión de géneros discursivos y sus rasgos culturales particulares.
- Ahondar en la construcción de estrategias para desarrollar prácticas de lectura crítica.
- Integrar el conocimiento y la comprensión de los aspectos formales de la LCE, iniciando las autorregulaciones sobre norma-uso.
- Producir discursos escritos como práctica epistémica.
- Profundizar en el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de reflexión metalingüística.

3. Contenidos prioritarios:

Lectura:

- Lectura de distintos géneros discursivos relacionando la macroestructura con los sentidos que se desprenden del proceso interactivo: artículo, publicidad, noticia, entre otros, considerando estilos, énfasis, claridad y consistencia así como los registros formal, semi-formal, informal.
- Lectura con diferentes propósitos reflexionando sobre las implicancias del contexto.

Escritura:

- Proceso de escritura de reseña, noticia y publicidad, entre otros tipos textuales, atendiendo a la construcción de párrafos.
- Escritura de descripciones y narraciones reconociendo las diferencias y sentidos de estas tramas textuales en el discurso.
- Propuestas de escritura considerando a esta práctica como construcción del conocimiento.

Sistema:

- Integración discursiva considerando: funciones y papel de los signos de puntuación, jerarquías, usos y sentidos de los signos de puntuación.

- Construcción de nociones sobre aspectos léxicos pertinentes y apropiados a los distintos formatos, estilos y registros.
- Construcción de la frase verbal en relación con sus accidentes y flexiones *tiempos, modalidad, voz (Tense, modality, voice)*.
- Construcción de los sentidos de temporalidad en los discursos y sus implicancias en el significado del discurso según señalen atemporalidad, presente y pasado, *present perfect (continuous), past perfect (continuous)*.
- Reconocimiento de la subcategoría de los verboides y su sentido y función en el discurso.
- Reconocimiento y caracterización de categorías gramaticales: estudio del sustantivo, el artículo, el pronombre, el adjetivo, el adverbio y la preposición.
- Reconocimiento y prácticas de coordinación y subordinación en oraciones complejas, compuestas y compuestas complejas, teniendo en cuenta sus constituyentes nucleares y extra-nucleares: *análisis sintáctico, semántico y morfológico*.
- Reconocimiento y práctica en el uso de los estilos directo e indirecto.
- Reflexión sobre similitudes y diferencias en castellano e inglés vinculadas a las categorías gramaticales desarrolladas.

PRÁCTICAS DISCURSIVAS: EJE DEL SISTEMA ORAL II

Formato sugerido: Módulo.

1. Fundamentación:

En esta unidad curricular, que se dicta en inglés, se continúa el análisis de la naturaleza del lenguaje focalizando en la lengua oral y los procesos involucrados en su comprensión y producción. A partir de la comprensión de diversos tipos de géneros discursivos orales, se identifican los patrones que los caracterizan y se analizan y describen los recursos de las distintas dimensiones del sistema lingüístico puestos en uso en cada texto: pragmático-discursivos, léxico-semánticos, sintácticos y fonológicos.

Se articularán de manera integral los aspectos relacionados con la escucha global y focalizada así como la construcción de la clara distinción de aspectos característicos de los procesos fonológicos de la LCE. Desde la praxis de la oralidad, será necesario consolidar el conocimiento teórico, el desarrollo receptivo-motriz y el avance en la habilidad comunicativa, por lo que la producción abarcará desde la práctica controlada y sistemática en situaciones acotadas hasta la producción espontánea en situaciones comunicativas en distintos contextos de creciente complejidad.

Asimismo, el saber disciplinar y la experimentación se integrarán permitiendo a los alumnos del profesorado capitalizar sus propias praxis de aprendizaje de la LCE.

2. Objetivos:

- Analizar superestructuras discursivas y niveles del lenguaje focalizando en la construcción de sentidos.
- Conocer las diferencias e implicancias de las escuchas global y focalizada.
- Redistinguir los aspectos característicos de los procesos fonológicos de la LCE.
- Valorar las expresiones literarias orales en relación con la comprensión de sus manifestaciones paralingüísticas.
- Producir y sistematizar diferentes discursos.

3. Contenidos prioritarios:

Escucha:

- Refuerzo y profundización del concepto de escucha integrando las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito.
- Reconocimiento de los siguientes discursos: publicidad, noticia, entre otros.
- Expresión oral valorando aspectos paralingüísticos en los discursos narrativos como el cuento, entre otros.
- Reconocimiento de los estilos (énfasis, claridad y consistencia) y registros (formal, semi-formal, informal).

Oralidad:

- Producción y sistematización de los siguientes discursos: reseña, noticia y publicidad, entre otros.
- Expresión oral de tramas pertenecientes a los discursos literarios: narración, descripción,
- Desarrollo del lenguaje áulico como praxis del ámbito académico.
- Participación en conversaciones integrando estrategias de reparación así como de turnos de intercambio.

Sistema:

- Reconocimiento de los aspectos léxicos y estructurales pertinentes y apropiados para los distintos géneros discursivos orales.
- Revisión y profundización de la articulación de consonantes y vocales.
- Profundización de los procesos de asimilación, elisión, compresión, ligazón.
- Construcción de nociones de acentuación en la palabra simple, compleja y compuesta.
- Reconocimiento y práctica de la prominencia, unidad tonal y sílaba tónica.
- Revisión asidua y sistemática de los procesos de la lengua en el discurso.
- Sensibilización a los patrones de entonación.
- Reflexión sobre las similitudes y diferencias fonológicas entre la lengua inglesa y la lengua española.

CULTURA II

Formato sugerido: Asignatura.

1. Fundamentación:

La comunicación intercultural se establece, en gran medida, a través de objetos mediatizados de la cultura: textos de diferentes géneros y expresiones de tipo artístico, como las artes visuales, las artes combinadas, las producciones musicales y las literarias. Es por ello que en esta unidad curricular, que se dicta en inglés, se profundiza el abordaje de las manifestaciones culturales a partir de la lectura y escucha crítica y reflexiva de discursos que reflejan la realidad socio-histórica y cultural de los diferentes períodos.

En este contexto, se conectan las *Prácticas discursivas del Eje escrito y oral* y se promueve una mirada intercultural que permita el conocimiento y la valoración de la cultura propia y ajena. Asimismo el contacto con material auténtico es de gran importancia ya que involucra al estudiante de la LCE intelectual y emocionalmente y le permite descubrir y valorar no sólo diferentes formas de conceptualización del mundo, sino también la función estética y poética del lenguaje.

El espacio curricular de *Cultura II* abarca las manifestaciones culturales del siglo XX. La lectura y discusión, en discursos de la literatura canónica y no canónica, de los aspectos sociales, políticos y culturales relevantes de este período posibilitará comprender los hechos y procesos que fueron conformando el actual contexto del docente en formación. Se abordan discursos de diversas culturas que utilizan la lengua inglesa como medio de expresión con el objeto de acercar al alumno hacia un enfoque transcultural y pluralista y se favorece además, el desarrollo de vocabulario y estructuras lingüísticas apropiadas para el abordaje de las temáticas descriptas.

2. Objetivos:

- Analizar y comprender los acontecimientos socio-históricos más relevantes acaecidos entre 1914 y 1990, principalmente, en Europa y América.
- Profundizar el análisis de discursos literarios como reflejo del contexto socio-histórico en los que se producen.
- Apreciar la riqueza y variedad de los usos estéticos del lenguaje en relación con sus contextos de producción.
- Profundizar la reflexión metalingüística sobre las prácticas discursivas propias y ajenas.

3. Contenidos prioritarios:

La primera guerra mundial. El modernismo. Los años 20'. La crisis económica del 30'. El recurso del fluir de la conciencia y su huella en el texto. Regímenes totalitarios: el Estalinismo y el Nazismo. La segunda guerra mundial. Dramaturgia norteamericana. La Guerra Fría. Regímenes totalitarios en Latinoamérica. El postmodernismo y el realismo mágico en Latinoamérica. Conflictos raciales en EE. UU. Escritores Afro-americanos. Escritores de Commonwealth. Crisis del comunismo.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA I

Formato sugerido: Asignatura.

1. Fundamentación:

En esta unidad curricular, que se dicta en inglés, se estudian las teorías y principios del aprendizaje de una lengua que han orientado la enseñanza de una LCE. En especial, pretende construir un andamiaje conceptual en articulación con la *Didáctica General* con el fin de promover la construcción para la comprensión de los enfoques actuales.

A su vez, el abordaje de los discursos sobre contenidos específicos del espacio ofrece una oportunidad para afianzar las *Prácticas discursivas escritas y orales* y adquirir vocabulario específico del área disciplinar, entendiéndola como espacio propicio para la conjugación de discursos elaborados sobre la enseñanza y el aprendizaje de la complejidad de saberes que constituye un lenguaje y su lengua como sistema.

En este sentido, se aspira a integrar el saber *disciplinar* y la propia experiencia de aprendizaje y adquisición de la LCE para reflexionar e investigar acerca de la futura tarea de los docentes en formación en pos de reflexionar sobre las síntesis culturales necesarias entre el saber disciplinar y el pedagógico de manera integral.

Este espacio curricular articula con *Práctica II, Didáctica General, Sujetos de la Educación y Curriculum* para la construcción de las bases de la futura residencia docente.

2. Objetivos:

- Afianzar el conocimiento sobre las principales cuestiones y problemáticas que plantean los fenómenos de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras apreciando su multidimensionalidad.
- Comprender las configuraciones que asume la Didáctica específica en virtud de las características de sus destinatarios y los contextos institucionales actuales.
- Analizar variadas metodologías de enseñanza, del pasado y actuales, sus postulados y resultados, recuperando los aportes de cada una.

-Desarrollar el análisis y fundamentación de actividades didácticas en el marco de las teorías estudiadas.

-Construir saberes sobre las prácticas de enseñanza de la LCE que permitan participar en procesos de intervención en las instituciones educativas.

3. Contenidos prioritarios:

Aproximación en LCE a las teorías de aprendizaje previas al siglo XX y reflexión sobre el cambio producido en el siglo XX a partir del aporte científico. El lenguaje y sus distintas concepciones. Abordajes y métodos en la enseñanza, conceptualización y caracterización de sus naturalezas.

PRÁCTICAS DISCURSIVAS: EJE DEL SISTEMA ESCRITO III

Formato sugerido: Módulo.

1. Fundamentación:

En esta unidad curricular se profundiza en las habilidades lingüísticas de nuevos géneros y modos discursivos y, además, se complejizan los contenidos aportados por las disciplinas relacionadas con los subsistemas lingüísticos.

Se incorpora la trama argumentativa a través del desarrollo de propuestas vinculadas a la lectura, escritura y análisis de ensayos. Este discurso académico requerirá de prácticas asiduas y sistemáticas que contribuirán a la construcción de las nociones principales que derivan en esta práctica característica del nivel superior.

En este sentido, resulta pertinente instalar la reflexión sobre los parámetros de la situación de comunicación de la que cada discurso forma parte, antes, durante y de manera posterior a la producción. Será significativa la comprensión de la relación de dependencia que se establece entre los elementos de una situación comunicativa y los discursos producidos.

El eje sistema propiciará la integración de las relaciones temporales y causales, propias de esta trama argumentativa, a través de la demostración, confrontación de ideas, opinión, valoración y conocimiento de la cultura.

Al tratarse de un nivel avanzado en las prácticas discursivas en LCE, se sugiere la articulación de estas habilidades con las unidades curriculares de *Didáctica Específica II* y *Cultura III* así como también con las *Prácticas Discursivas del Sistema Oral III*

2. Objetivos:

-Reflexionar sobre los parámetros de la situación comunicativa antes, durante y después de una producción discursiva.

-Afianzar la construcción de conocimientos de géneros discursivos y sus relaciones de dependencia con el contexto.

-Comprender las implicancias de las superestructuras textuales para la construcción de sentidos.

-Sistematizar prácticas de lectura, escritura y reflexión sobre el sistema a través de la producción de discursos argumentativos.

3. Contenidos prioritarios:

Lectura:

-Lectura sistemática y asidua de géneros discursivos primarios relacionando la macroestructura con los sentidos que se desprenden del proceso interactivo: lectura de informe, noticia, artículo, ensayos, entre otros.

-Lectura con diferentes propósitos reflexionando sobre las implicancias del contexto.

-Lectura de expresiones literarias relacionando sus contextos culturales de producción: poesía y cuento, entre otros.

Escritura:

Además de retomar el trabajo con otros tipos textuales, se focalizará sobre los siguientes:

- Escritura de informes: formato y estilo.
- Escritura de cuentos narrativos y descriptivos: diferencias y sentidos de las tramas textuales en el discurso.
- Escritura de discurso argumentativo: ensayo.

Sistema:

- Construcción de composición argumentativa atendiendo a su estructura y lógica argumentativa.
- Reconocimiento de aspectos léxicos y estructurales pertinentes y apropiados a los distintos géneros discursivos.
- Sistematización de prácticas discursivas atendiendo a las propiedades de los discursos textuales: cohesión, elipsis, tema y foco, adecuación, pertinencia, intertextualidad.
- Construcción significativa del uso de la puntuación: Funciones de los signos de puntuación, jerarquías, usos de los signos de puntuación básicos y características de los signos de puntuación menos frecuentes.
- Prácticas discursivas de reconocimiento y producción de proposiciones subordinadas sustantivas.
- Prácticas discursivas de reconocimiento y producción de proposiciones subordinadas adjetivas y proposiciones subordinadas adverbiales. Condicionales.

- Profundización en el uso de los estilos directo e indirecto construyendo sus implicancias de sentido.
- Utilización de prácticas de inversión y distintos procedimientos de reducción, paráfrasis (*paraphrasing*), sustitución y variedad sintáctica.
- Reflexión sobre similitudes y diferencias en castellano e inglés vinculadas con las categorías gramaticales y sintagmáticas desarrolladas.

PRÁCTICAS DISCURSIVAS EJE DEL SISTEMA ORAL III

Formato sugerido: Módulo.

1. Fundamentación:

El estudio de las *Prácticas discursivas: Eje Sistema oral III* consolida y profundiza los saberes de los espacios curriculares que anteceden a este módulo para integrar los contenidos que hacen a la sistematización del conocimiento de la LCE en sus aspectos fonológicos y los procedimientos relacionados con su producción y comprensión.

En relación con la articulación entre unidades curriculares del presente diseño, esta instancia curricular es propicia para la puesta en escena de discursos argumentativos que requieren de un buen manejo de la oratoria así como de las competencias lingüísticas y paralingüísticas trabajadas en *Prácticas discursivas: Eje Sistema escrito III*.

De manera paralela, se profundizará el desarrollo del reconocimiento de las características de la llamada lengua estándar, las variedades del inglés y los criterios para la selección de un modelo para la enseñanza, lo que permitirá constante articulación de la unidad curricular con la *Didáctica específica II*.

Será significativa la incorporación del reconocimiento y reflexión sobre la entonación como parte de las competencias paralingüísticas necesarias para la construcción de sentido, apelando a la constante interrelación con los modos de producción en los diferentes contextos, lo que hará propicia la articulación de estas prácticas discursivas de la oralidad con los saberes desarrollados en *Cultura III*.

Asimismo, se continúa en la concienciación de los procesos de transferencia positiva y negativa del español como lengua materna.

2. Objetivos:

- Comprender y analizar el contenido y estilo en diversos géneros de la oralidad.

- Mejorar la comprensión y producción oral a través de la identificación de patrones rítmicos y de entonación en diferentes discursos.
- Desarrollar las estrategias lingüísticas y paralingüísticas integradas en el contexto comunicacional.
- Profundizar en la praxis de transcripciones fonémicas a partir de discursos orales.

3. Contenidos prioritarios:

Escucha:

- Escucha focalizada y globalizada de distintos géneros discursivos: identificación y construcción de sentido a partir de la escucha de discursos con trama argumentativa, expositiva y conversacional: el lenguaje áulico, los turnos de intercambio, la conversación informal, semi-formal y formal.
- Escucha focalizada y globalizada de géneros propios de la literatura: teatro leído y expresiones líricas.

Oralidad:

- Expresión oral: informes, noticia, debates y discurso académico, entre otros.
- Consideración de la estética y sus implicancias en la construcción de sentido en discursos propios del ámbito literario: poesía, teatro, entre otros.

Sistema:

- Aspectos léxicos y estructurales pertinentes y apropiados a los distintos géneros discursivos orales.
- Integración de la oralidad y la escucha en la estructura y lógica de la argumentación.
- Consolidación de aspectos significativos para la comprensión de los discursos como ritmo, inicio y terminación. Focalización. El sentido de la ubicación del núcleo.
- Usos y aplicación de los diferentes tonos de la lengua inglesa focalizando en la entonación, en el marco de la intencionalidad, la gramática y el discurso.
- Comprensión de las formas y los significados de acuerdo con los niveles tonales así como con la atención en los tonos simples y complejos.
- Lectura de cuentos, entre otros tipos textuales, integrando estrategias y recursos lingüísticos y paralingüísticos propios de la oralidad y la escucha.
- Identificación de la intencionalidad comunicativa en discursos de circulación social como noticias periodísticas, monólogos.
- Reconocimiento de errores en discursos propios y ajenos discriminando las sutilezas con propósito de facilitar la adquisición del sistema, apuntando al de mecanismos autorregulatorios.
- Profundización de los procesos de la asimilación, elisión, comprensión, ligazón.
- Identificación y comprensión de las implicancias de similitudes y diferencias fonológicas entre la lengua inglesa y la lengua española.

CULTURA III

Formato sugerido: Asignatura.

1. Fundamentación:

En esta unidad curricular, que se dicta en inglés, se continúa profundizando el estudio de las manifestaciones culturales a partir de la lectura crítica y reflexiva de discursos que reflejan la realidad socio-histórica y cultural de los diferentes períodos.

En este contexto, se articulan las *Prácticas discursivas del Eje escrito y oral* y se promueve una mirada intercultural que permita el conocimiento y la valoración de la cultura propia y ajena.

Asimismo, el contacto con material auténtico es de gran importancia ya que involucra al estudiante de la LCE intelectual y emocionalmente y le permite descubrir y valorar no solo diferentes formas de conceptualización del mundo, sino también la función estética y poética del lenguaje.

En el espacio curricular de *Cultura III* se abordan manifestaciones culturales de los siglos XVIII y XIX tales como las revoluciones y cambios fundamentales -políticos y sociales- de la época, sus implicancias y efectos transformadores en la sociedad marcando nuevos paradigmas y estilos literarios. Así también, se promueve el desarrollo de vocabulario y estructuras lingüísticas apropiadas para el abordaje de las temáticas descriptas.

2. Objetivos:

- Ampliar el desarrollo de estrategias para identificar expresiones y prácticas culturales propias y ajenas.
- Comprender las manifestaciones culturales en relación con los contextos socio-históricos de producción.
- Distinguir críticamente las principales características de los géneros literarios dramático, lírico y narrativo.
- Afianzar el conocimiento sobre las características de los movimientos literarios en relación con el desarrollo histórico acaecido entre los siglos XVIII y XIX en Europa y América.

3. Contenidos prioritarios:

La colonización de América: colonias españolas e inglesas. El Iluminismo. La Revolución Francesa. La independencia norteamericana. La Revolución Industrial. El Romanticismo. El movimiento Gótico. La época Victoriana. La novela Victoriana. El Romanticismo en América. La guerra de secesión. La abolición de la esclavitud. El Esteticismo. El Realismo.

Géneros discursivos para la producción: el ensayo.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA II

Formato sugerido: Asignatura.

1. Fundamentación:

En esta unidad curricular, dictada en idioma inglés, se retoman los contenidos teórico-prácticos de la *Didáctica Específica I* y se profundiza el estudio de las teorías de adquisición de una segunda lengua, enfatizando en el concepto de interlengua.

Se analiza el rol del contexto en la selección de estrategias para la enseñanza. En este sentido, será necesario conocer los actuales enfoques equilibrados para la enseñanza, el aprendizaje y la alfabetización en lengua materna, lo que facilitará la comprensión de las claves de enseñanza en estos niveles para la transposición hacia un a LCE.

A partir de la comprensión de los resultados de las nuevas investigaciones sobre la naturaleza del lenguaje y el aprendizaje, se continúa la construcción de un enfoque de enseñanza integrador en base a principios comunicativos y socio constructivistas. Se integrarán, además, los aportes de los avances de las neurociencias a la educación.

En el marco de este enfoque, se analizan, diseñan e implementan estrategias de enseñanza integral de las *prácticas discursivas escritas y orales* y de los contenidos formales del lenguaje y la lengua.

Este espacio curricular articula con el espacio *El rol docente y el aula y Práctica III*, a los fines de brindar mayor bagaje de herramientas y conocimiento a la futura residencia pedagógica.

2. Objetivos:

- Desarrollar criterios adecuados para la selección de estrategias metodológicas acordes con cada contexto de enseñanza.
- Reflexionar críticamente sobre los aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje para favorecer intervenciones profesionales pertinentes.
- Profundizar el análisis de recursos didácticos y diseños curriculares para la enseñanza de la LCE a la luz de las diferentes teorías.

3. Contenidos prioritarios:

Interlengua: aspectos sociales, discursivos, psicolingüísticos y lingüísticos. Aportes de las neurociencias a la educación. Situaciones y contextos de la enseñanza en los niveles primario y secundario. La alfabetización inicial entendida como proceso que necesariamente se desarrolla en un ciclo trianual para continuar con la alfabetización avanzada.

Técnicas de presentación y práctica de: gramática, vocabulario, fonología, macro-habilidades, caracterizando e integrando habilidades. Implicancias para la planificación de la enseñanza. Objetivos y propósitos: sus diferentes tipos: *skill based*, *content based* y *proficiency based*.

Planificación. La planificación diaria, unidades de desarrollo, la planificación por proyectos. La clase. El formato del plan de clase. Diferentes abordajes al desarrollo de la clase. Los momentos de la clase y sus transiciones. Evaluación. Selección y elaboración de instrumentos de evaluación y autoevaluación de proceso y producto para el nivel primario.

Planificación y enseñanza de clases centradas en el aprendizaje por tareas. Planificación: la formulación de objetivos. El formato del plan de clase. Planificación de proyectos.

PRÁCTICAS DISCURSIVAS: EJE DEL SISTEMA ESCRITO IV

Formato sugerido: Módulo.

1. Fundamentación:

En esta unidad curricular, que se dicta en inglés, se continúan desarrollando las prácticas de lectura y de escritura desarrolladas en la unidad curricular anterior. Se incorporan nuevos discursos con cargas léxicas específicas, y se profundizan y complejizan los contenidos aportados por las disciplinas relacionadas con los subsistemas lingüísticos.

Dado el nivel de conocimientos que el estudiante ha incorporado a lo largo de su trayectoria por las Prácticas discursivas I, II y III se considera que se encuentra en condiciones de poder integrar, desde una perspectiva didáctica, aspectos tales como la producción de argumentaciones más complejas en formato de ensayo así como la elaboración de discursos expositivos.

En este proceso, los campos semánticos serán cada vez más abstractos producto de la articulación de este espacio con las unidades curriculares de *Cultura IV*, *Didáctica específica III* e *Introducción a la Lingüística*.

Se continúan desarrollando las prácticas discursivas y los contenidos disciplinares específicos necesarios para la actividad docente profesional. Se promoverá la construcción de mecanismos autorreguladores que favorecerán, a través de la reflexión sobre el uso del lenguaje, la producción de discursos completos cada vez más complejos en relación con la adquisición de nuevas áreas léxicas.

2. Objetivos:

- Sistematizar las prácticas discursivas escritas con fines académicos y profesionales.
- Integrar las prácticas de lectura y escritura de ensayos desde una perspectiva didáctica.
- Complejizar el uso de vocabulario de nuevas áreas léxicas considerando los contextos de producción.

-Afianzar el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de reflexión metalingüística para el análisis y la corrección de errores propios y de terceros.

3. Contenidos prioritarios:

Lectura:

- Lectura de distintos géneros discursivos relacionando la macroestructura con los sentidos que se desprenden del proceso interactivo: Discurso expositivo y argumentativo en ensayos y textos académicos. Discursos literarios considerando los contextos de producción: cuentos, poesías y novelas.
- Reconocimiento y caracterización de las tramas narrativa y descriptiva durante la lectura de cuentos y novelas.
- Reconocimiento, caracterización y valoración del lenguaje poético.
- Lectura con diferentes propósitos reflexionando sobre las implicancias del contexto.

Escritura:

- Escritura de composiciones argumentativas y expositivas atendiendo al uso de marcadores y conectores. Diferencias y sentidos de tramas textuales en el discurso.

Sistema:

- Integración discursiva atendiendo a las funciones y papel de los signos de puntuación, jerarquías, usos y sentidos de los signos de puntuación básicos y características de los signos de puntuación menos frecuente.
- Construcción de nociones sobre aspectos lexicales pertinentes y apropiados a los distintos formatos, estilos y registros.
- Reconocimiento y uso de las expresiones idiomáticas en articulación con los contextos de uso.
- Reconocimiento y uso de *collocations* en función de las construcciones de sentido.
- Reconocimiento y prácticas tanto de los procesos morfológicos generativos como del valor semántico de los morfemas.
- Construcción de nociones sobre las categorías inflexionales y derivacionales.
- Reflexión sobre similitudes y diferencias en castellano e inglés vinculadas a las categorías gramaticales desarrolladas.

PRÁCTICAS DISCURSIVAS EJE DEL SISTEMA ORAL IV

Formato sugerido: Módulo.

1. Fundamentación:

El estudio de las *Prácticas discursivas: Eje Sistema oral IV* consolida los saberes adquiridos en los años anteriores para integrar los contenidos que hacen a la sistematización del conocimiento de la lengua extranjera en sus aspectos fonológicos y los procedimientos relacionados con su producción y comprensión.

Lo esencial de este espacio curricular es generar, en los futuros docentes, conciencia de la importancia de la prosodia en la comunicación como la manifestación concreta de las palabras, capacidad para reconocer y explicar, con la terminología adecuada, las opciones prosódicas de acento y entonación de los hablantes nativos y las propias desde distintas perspectivas teóricas.

Es un espacio donde convergen, básicamente, los contenidos desarrollados en *Prácticas discursivas: Eje Sistema oral I, II y III*, *Prácticas discursivas: Eje Sistema escrito I, II y III* junto a las demás unidades curriculares que conforman el campo especializado.

Se continuará profundizando en la comprensión de la naturaleza de la comunicación humana en relación con sus reglas intrínsecas de interacción para poder aplicar y explicar las opciones prosódicas de los hablantes.

Asimismo, se espera que los estudiantes continúen mejorando su capacidad de escucha y de percepción de los sonidos de la lengua extranjera en su variedad de acentos y opciones de los hablantes en el habla corriente, para poder comprender e interpretar el mensaje en su totalidad, apelando al constante registro de contextos de producción.

2. Objetivos:

- Comprender los procesos de producción de la oralidad desde los marcos teóricos.
- Seleccionar y diseñar estrategias de enseñanza de prácticas discursivas orales desde un análisis teórico.
- Ampliar el desarrollo de discursos argumentativos profundizando en el uso de competencias lingüísticas y paralingüísticas.
- Consolidar el uso de herramientas en los procesos de detección de errores, profundizando los mecanismos de autorregulación.
- Profundizar el dominio de aspectos comunicativos y lingüísticos del inglés, a fin de responder a diferentes situaciones comunicativas y disciplinares del mismo.
- Reflexionar sobre las implicancias metodológicas de los conocimientos formales de esta unidad curricular para el futuro diseño de actividades áulicas.

3. Contenidos prioritarios:

Escucha:

- La escucha del discurso oral en el aula de inglés.
- El desarrollo de las estrategias para la enseñanza de las prácticas discursivas orales y de sus componentes fonológicos.
- La escucha, el reconocimiento y la caracterización de diversos géneros discursivos: el discurso expositivo y argumentativo.
- La escucha, reconocimiento y caracterización de expresiones literarias como poesías, cuentos, obras de teatro entre otras.

Oralidad:

- La producción oral de discursos como el informe en el marco del lenguaje áulico.
- La expresión de discursos orales en relación con sus tramas narrativa, expositiva y conversacional.
- La adquisición y aprendizaje de las prácticas discursivas orales y de sus componentes fonológicos.

Sistema:

- Reconocimiento y análisis de aspectos léxicos y estructurales pertinentes y apropiados a los distintos géneros discursivos orales.
- Reconocimiento, caracterización y análisis de la estructura y lógica de la argumentación.
- Reconocimiento y caracterización de las nociones de acento y dialecto, lengua estándar, variedades dialectales, el inglés como lengua de comunicación internacional y sus implicancias culturales.
- Profundización de los procesos de asimilación, elisión, compresión, ligazón.
- Identificación de similitudes y diferencias fonológicas entre la lengua inglesa y la lengua española.

CULTURA IV

Formato sugerido: Asignatura.

1. Fundamentación:

El espacio curricular Cultura IV, que se dicta en inglés, cierra el ciclo por el cual los alumnos llegan al principio de la línea de tiempo, adquiriendo conocimientos de los albores de la historia y literatura de las Islas Británicas.

Este acceso progresivo a la complejidad y riqueza del inglés antiguo, renacentista y medieval, permite una apreciación más intensa de la variedad de los discursos a los que son expuestos, y aporta la base para comprender características históricas y culturales actuales. Así también, esta disposición de los contenidos favorece una constante reconstrucción del conocimiento que enfatiza el pensamiento crítico y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

La contextualización de los estudiantes en las tradiciones históricas de los pueblos anglosajones, permitirá explicar los procesos de articulación con las producciones literarias de cada época.

La literatura, como uno de los objetos de estudio de esta unidad curricular, será considerada como construcción socio-cultural e histórica desde sus concepciones lingüísticas y estéticas.

En este espacio se abordan las manifestaciones culturales de Inglaterra, desde la ocupación romana hasta finales de la edad media. En este sentido, resulta pertinente el estudio sobre cómo estos eventos forjan los principios de la literatura británica, así como las causas por las que la misma influye en la literatura inglesa a través del tiempo.

2. Objetivos:

- Identificar expresiones y prácticas culturales comprendiéndolas como reflejo del contexto socio-histórico en el que se manifiestan.
- Profundizar el desarrollo del pensamiento transcultural para apreciar distintas formas de pensar y actuar.
- Comprender las implicancias de los procesos de producción literaria de cada época en relación con las tradiciones históricas de los pueblos anglosajones.
- Comprender que las expresiones literarias son construcciones socio-culturales e históricas.

3. Contenidos prioritarios:

Principales acontecimientos históricos acaecidos en la Gran Bretaña romana.

El período Anglo-Sajón, la Edad Media Temprana, la Edad Media Tardía, y la Era de los Tudores. Literatura de la época: ibérica, celta, anglo-sajona (ejemplo: *Beowulf*), caballeresca (ejemplo:

Sir Gawain y el Caballero Verde), renacentista (ejemplo: Geoffrey Chaucer, Sir Thomas Malory, Edmund Spencer, William Shakespeare).

Formatos discursivos escritos y orales: diario, ensayo, exposición oral, debate. Vocabulario y estructuras lingüísticas apropiadas para el abordaje de las temáticas descriptas.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA III

Formato sugerido: Asignatura.

1. Fundamentación:

En esta unidad curricular, dictada en idioma inglés, se retoman los contenidos teórico-prácticos de la *Didáctica específica I y II* y su incidencia en la planificación de práctica docente.

Teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en el campo de la formación general y la práctica, se analizan, diseñan e implementan estrategias de enseñanza de las *prácticas discursivas escritas y orales* y de los contenidos formales de la lengua.

Es primordial en esta etapa de la formación docente desarrollar las habilidades necesarias para asegurar una tarea educativa basada en la responsabilidad docente, respeto por el estudiante, receptividad con respecto a las inquietudes de los mismos y compromiso con la comunidad. En relación con la profundización sobre los contextos y sujetos que se abordarán en esta instancia curricular, es necesario establecer la idea de trayectoria considerando que el niño ingresa a la escuela primaria e inicia su *alfabetización inicial* para continuar con la *alfabetización avanzada* durante toda su recorrido en la escuela secundaria.

2. Objetivos:

- Evaluar y reconocer la intervención adecuada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LCE.
- Elaborar evaluaciones válidas, confiables y coherentes con los principios de enseñanza y aprendizaje de referencia.
- Fortalecer el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva para el ejercicio de la práctica profesional continua.

3. Contenidos prioritarios:

Planificación y enseñanza de clases centradas en el aprendizaje por tareas. Planificación: la formulación de objetivos. Técnicas de presentación práctica de: gramática, vocabulario, fonología, macro-habilidades caracterizando e integrando habilidades. Selección de contenidos estableciendo elecciones en su orden y proporción. Estrategias para abordar la clase de habilidades múltiples. Planificación de proyectos. Uso de las Tics como recurso didáctico.

La inclusión de la literatura y la cultura en la enseñanza de la LCE. Enseñanza de inglés con propósitos específicos. Enseñanza del inglés con propósitos académicos de lecto-comprensión. Evaluación. Instrumentos de evaluación y autoevaluación de procesos y productos.

INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA

Formato sugerido: Asignatura.

1. Fundamentación:

Este espacio curricular, dictado en inglés, profundiza el estudio de los principales problemas de los fenómenos del lenguaje y de la lengua. Se formaliza el abordaje de las distintas corrientes y enfoques de la lingüística contemporánea: la teoría lingüística como modelo observacional, descriptivo y explicativo y el estudio del lenguaje como constructo social, psicológico y biológico.

Se aspira a que los futuros docentes consoliden las bases lingüísticas de los enfoques contemporáneos para la enseñanza de la lengua, luego de trabajarlos y experimentarlos en las unidades curriculares anteriores. Asimismo, se busca proporcionar guías accesibles y claras a temas fundamentales de la lingüística, con el objeto de ayudar a los docentes en formación a mantenerse informados sobre este campo que se desarrolla rápidamente (Nunan, 1993).

En este sentido, este espacio curricular propone focalizar en contextos áulicos identificables, así como en la producción de distintos abordajes para la resolución de problemas. Además se promueve la producción de actividades e interrogantes para su estudio en profundidad.

2. Objetivos:

- Comprender la naturaleza y complejidad del fenómeno lingüístico y la sensibilidad hacia el lenguaje en general.
- Dar cuenta de las implicancias de conocer distintas definiciones de lenguaje y lengua para el debate y análisis de propuestas y modelos lingüísticos.
- Profundizar el análisis del lenguaje como objeto de conocimiento promoviendo el análisis científico de los distintos niveles de organización del lenguaje.
- Comprender las manifestaciones de elementos contextuales y cognitivos que poseen relevancia en la producción e interpretación del discurso.

3. Contenidos prioritarios:

El estudio científico del lenguaje. Posibilidades y enfoques. La lingüística del siglo XX. Los paradigmas formalistas y funcionalistas: corrientes, teorías y autores más representativos.

La gramática y la teoría lingüística. Psicolingüística. Objetos, métodos y técnicas. La pragmática. Panorama histórico. Sus temas tradicionales: deixis, actos de habla, significado implíci-

to, análisis de la conversación. La noción pragmática de contexto. Introducción a la Lingüística aplicada. Planificación lingüística; enfoque, método, técnica. LCE desde la perspectiva de la lingüística aplicada: problemas de género, equidad, registro, subjetividad.

FUENTES DE REFERENCIA PARA LOS DIFERENTES EJES:

Eje Prácticas discursivas.

- BRAZIL, D. (1994) Pronunciation for Advanced Learners of English (Student's book). Cambridge University Press. United Kingdom.
- BROOK-HART G. (2008) COMPLETE FIRST CERTIFICATE. Cambridge UP.
- CELCE-MURCIA, M. y LARSEN-FREEMAN, D. (1983).THE GRAMMAR BOOK – AN ESL/EFL TEACHER'S COURSE. Heinle & Heinle Publishers.
- CHALKER, S. (1993) A STUDENT'S GRAMMAR OF THE ENGLISH LANGUAGE, WORK-BOOK. Pearson Education Limited.
- DOWNES, B; MILLER, S. (2002) Teach Yourself Media Studies. Hodder and Stoughton. Londres. Inglaterra.
- EASTWOOD, J.(2005) *OXFORD Learner's Grammar: Grammar Finder*. OXFORD University Press.
- _____(2008).OXFORD PRACTICE GRAMMAR - INTERMEDIATE. OUP.
- EVANS, V. (1998) Successful Writing Upper-Intermediate. Express Publishing. Inglaterra
- FOLEY, M.y HALL, D. (2003) *LONGMAN Advanced Learner's Grammar: A self-study reference & practice book*. Pearson Education Limited.
- FUCHS, M. y BONNER, M.(2003) *Grammar Express*. LONGMAN.
- GREENBAUM, S. y QUIRK, R. (1990) A student's grammar of the english language. Pearson Education Limited.
- GUY BROOK, H. y HAINES, S. (2009) Complete CAE. Cambridge University Press. Inglaterra.
- HAINES, S. y STEWART, B. (2002) New first certificate masterclass. OUP.
- HANCOCK, M y MC DONALD, A. English Result - *Intermediate*. OXFORD University Press.
- <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/> .
- <http://www.cambridgeesol.org/>.
- <http://www.oup.com/>.
- HUNT, M.. (2000) Ideas and Issues Advanced. ChancellorInternational Publishers Ltd. Londres, Inglaterra.
- JOHNSTON, O; FARRELL M. (2008) Ideas And Issues Intermediate. SBS. Inglaterra.

- KINGSLEY, Amis; STAN, BARSTOW, ROALD Dahl y otros. WAITING AND OTHER MODERN STORIES. USA: Cambridge UP, 1992.
- LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH: *The Complete Guide to Written and Spoken English*. New Edition. LONGMAN GROUP LIMITED, 1995.
- Mc CARTHY; O'DELL. ENGLISH PHRASAL VERBS IN USE. OUP.
- O'DELL, F., BROADHEAD, A. (2008). OBJECTIVE CAE. Cambridge UP.
- OSHIMA, A. y HOGUE A. (1991). *Writing Academic English*. ADDISON-WESLEY PUBLISHING COMPANY.
- QUIRK, R. y GREENBAUM, S. (1990) *A STUDENT'S GRAMMAR OF THE ENGLISH LANGUAGE*. Pearson Education Limited.
- REALLY LEARN 100 PHRASAL VERBS. OUP, 2002.
- RUDZKA B.; CHANNEL, J.; PUTSEY Y.; OSTYN, P (1981). *More Words you Need*. MACMILLAN PUBLISHERS.
- SAMPEDRO, R; HILLYARD S. (2008) *Global Issues*. Oxford University Press. Inglaterra.
- SCHRAMPFER AZAR, Betty. *Fundamentals of English Grammar*. 2ª Edición. PRENTICE HALL REGENTS, 1992.
- STEPHENS, M. (2006) *Practise Advanced Writing. Analysis and Practice for CAE and Proficiency*. (2da Ed). Longman. Inglaterra.
- STEPHENS, M. (1994) *PRACTISE ADVANCED WRITING. Analysis and practice for CAE and Proficiency*. Longman.
- VINCE, M. (2008) *English Language Grammar- Intermediate*. 3rd Edition. OXFORD University Press.
- VINCE, M. (1994) *ADVANCED LANGUAGE PRACTICE*. HeinemannELT.
- Web: <http://www.paulofreireinstitute.org/> .
- YULE, G. (2006) *Oxford Practice Grammar*. OXFORD University Press.

Eje Cultura.

- BROWN, A. (2003) *Church and Society in England, 1000-1500, Social History in Perspective Series*, Palgrave MacMillan.
- CAMPBELL, J.(editor) (1991)*The Anglo-Saxons*, (First published 1982).
- CARTER, E. H. and R.A.F. Mears (1960) *A History of Britain*, Oxford at the Clarendon Press.
- CHADWICK, N.(1997) *The Celts*, Penguin Books, (first published 1971).
- CHRIMES, S.B, C.D. ROSS and R.A. GRIFFITHS (editors) (1997)*Fifteenth Century England, 1499-1509. Studies in Politics and Society*, Sutton (first edition 1972 by Manchester University Press).

- COLLINGWOOD, R. G. and Richmond, I. (1969) *The Archaeology of Roman Britain*, Methuan, G-7 2-5.
- DAVIES, N. (2000) *The Isles. A History*, Papermac.
- DOUGLAS, D. (1969) *William the Conqueror*, Methuen and Company.
- FISHER, D. J. V. (1992) *The Anglo-Saxon Age*, in Medlicott, W. N. (General Editor), *A History of England*, Longman.
- GILLINGHAM, J. (1993) *The Early Middle Ages*, in: Morgan, Kenneth, O. (Editor), *The Oxford History of Britain*, Oxford University Press.
- GRAINGE, G. (2005) *The Roman Invasions of Britain*, Tempus Publishing.
- GRIFFITHS, R A. (1993) *The Later Middle Ages*, in: Morgan, Kenneth, O. (Editor), *The Oxford History of Britain*, Oxford University Press.
- GUY, J. (1988) *Tudor England*, Oxford University Press, 1991. First published.
- GUY, John, *The Tudor Age*, in: Morgan, Kenneth, O. (Editor) (1993) *The Oxford History of Britain*, Oxford University Press.
- HINDLEY, G. (2006) *A Brief History of The Anglo-Saxons. The Beginnings of the English Nation*, Robinson, London.
- HUNTER BLAIR, P.(1966) *An Introduction to Anglo-Saxon England*, Cambridge University Press, D-5 3-80.
- HUSCROFT, R. (2005) *Ruling England, 1042-1217*, Pearson-Longman.
- PIGGOTT, S. (1973) *Ancient Europe from the Beginnings of Agriculture to Classical Antiquity*, Edinburgh University Press.
- PRESTWICH, M. (1980) *The Three Edwards. War and State in England 1272-1377*, Weidenfeld and Nicolson, London.
- RENFREW, C. (1974) *British Prehistory. A New Outline*, Duckworth.
- REX, P.*The English Resistance. The Underground War Against the Normans*, Tempus Publishing, 1006.
- RICHMOND, I., MORPURGO, J.E. (ed.), (1995) *The Pelican History of England, 1947*, revised by Malcolm Todd.
- ROWLEY, T. (1999) *The Normans*, Tempus Publishing.
- SALWAY, P., *ROMAN BRITAIN*, MORGAN KENNETH, O. (Editor), (1993) *The Oxford History of Britain*, Oxford University Press.
- STENTON, D (1991) *English Society in the Early Middle Ages* , Penguin. (First published 1951)
- WHITELOCK, D. (1954) *The Beginnings of English Society*, Penguin, A-3 4-134.
- WILLIAMS, P. (1995) *The Later Tudors. England 1547-1603*, Clarendon Press, Oxford.
- WILLIAMSON, J. (1998)*The Tudor Age*, Longman.
- WILSON, D. (1972) *The Anglo-Saxons*, Pelican, (first published as part of the 'Ancient Peoples and Places' series edited by Glyn Daniel, 1960)

Eje Didácticas específicas.

- BANFI, C. (2010) Los Primeros Pasos en Lenguas Extranjeras: Modalidades de Enseñanza y Aprendizaje Ediciones Novedades educativas, Buenos Aires, Argentina.
- BAXTER, A. (1997) Evaluating your Students_Richmond Publishing, London UK.
- BRINTON, D., SNOE, M. BRINGHAM, W. (1990) Content Based Second Language Instruction Newbury House Publishers New York, USA.
- BROWN, J. (1995) The Elements of Language Learning: A Systematic Approach Heinle & Heinle Publishers, Massachusetts USA.
- CANT, A., SUPERFINE, W. (1997) Developing Resources for Primary_Richmond Publishing, London UK.
- ELLIS, Rod. (1997)SECOND LANGUAGE ACQUISITION. OUP.
- GARDNER, H. (1993) Multiple Intelligences: The Theory in Practie_Basic Books New York, USA.
- HARMER, J. (2001) How to teach english. Longman.
- _____(2007) The Practice of English Language Teaching_Pearson Education England, UK.
- HOUSE, S. (1997) An Introduction to Teaching English to Children_Richmond Publishing, London UK.
- KRASHEN S., TERRELL T. (1995)_The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom Phoenix ELT Hertfordshire, UK.
- KRASHEN, S (1991) Fundamentas of Language Education Laredo Publishing Co. California, USA.
- KRASHEN, S. (1991) Second Language Acquisition and Second Language Learning Prentice Hall International, Hertfordshire, UK.
- LIGHTBOWN, P. M Y SPADA, N (1995) How Languages are Learned Oxford University Press, Oxford, UK.
- LITTLEWOD, W. (2005)Communicative Language Teaching_Cambridge University Press, Cambridge UK.
- LONG H. M, RICHARDS J. ed. Methodology in TESOL (1987) A Book of Readings_Heinle & Heinle Publishers, Massachusetts USA.
- MATTHEWS ALAN, M., LES DANGERFIELD ed. At the Chalkface (1991) Practical Techniques in Language Teaching Nelson Hong Kong, CHINA.
- MCCARTHY, M. (2008) Discourse Analysis for Language Teachers_Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- RICHARD-AMATO, P. (1995)Making it Happen Interaction in the second Language classroom: from Theory to Practice Longman, New York, USA

- RICHARDS J.C., NUNAN, D.(1990) Second Language Teacher Education Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- RICHARDS, J., SCHMIDT, R(2002) Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics Pearson Education UK.
- RICHARDS, J.; THEODORE S. R. (1986) Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press. New York, USA.
- SALABERRI, S. (1995) Classroom Language Heinemann Publishers, Oxford, UK.
- SCARCELLA ROBIN C., REBECCA L. (1992) Oxford The Tapestry of Language Learning: The Individual Communicative Classroom. Heinle & Heinle Publishers Massachusetts, USA.
- SELIGSON, P. (1997) Helping Students to Speak Richmond Publishing, London UK.
- SNOW, M., DONNA M. BRINTON (1997) The Content –Based Classroom: _Persepectives on Integrating Language and Content Longman. New York, USA.
- TICE, J. (1997). The Mixed Ability Class Richmond Publishing, London UK.
- WEAVER, C.(1990) Understanding Whole Language: From Principle to Practice _Heinemann, New Hampshire, USA.

Eje Lingüística.

- ADGER, D. (2003): Core Syntax. Oxford: Oxford University Press.
- CHOMSKY, N. (1955-1975): The Logical Structure of Linguistic Theory. Plenum Pub Corp.
- _____(1957): Syntactic Structures. The Hague: Mouton.
- _____(1959): "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior," in Language.
- _____(1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- _____(1981): Lectures on Government and Binding. The Pisa Lectures. Dordrecht: Foris Publications.
- _____(1995): "Minimalist Explorations" lecture delivered at University College.
- _____(1995): The Minimalist Program. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- _____(2000): New Horizons in the Study of Language and Mind. Cambridge University Press.
- _____(2000): New Horizons in the Study of Language and Mind. Cambridge: Communication, Context, and Consequence", In H. Giles, N. Coupland & J.COOK, V. (1995): Chomsky's Universal Grammar. Oxford: Blackwell.
- COULMAS, F. (2005): Sociolinguistics: The Study of Speakers' Choices. Cambridge: Cambridge University Press.
- -COUPLAND (Eds.): Contexts of Accommodation. Developments in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

- GÄRDENFORS, P. (1998): "Language and the Evolution of Cognition", in Knowledge in Giles, H., N. Coupland & J. Coupland (1991): "Accommodation Theory.
- GRADDOL, D. (1997): The Future of English?. London: The English Company.
- HAEGEMAN, L. (1991): Introduction to Government and Binding Theory. Blackwell.
- KARMILOFF-SMITH, A. "Précis of Modularity of Mind".
- LABOV, W. (1972): Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. US: University of Pennsylvania Press.
- LENNEBERG, E. (1967): "Biological Foundations of Language", in M. Lester (1970):
- LIGHTFOOT, D. (1982): The Language Lottery: Towards a Biology of Grammars. Cambridge, Mass.:
- LIPPI-GREEN, R. (1997): English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States. London: Routledge.
- http://www.homeusers.prestel.co.uk/littleton/nc95_min.htm.
- LYONS, J. (1968): Introduction to Theoretical Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____(1977): Semantics. (Two volumes). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1981). Language and Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- MATTHEWS, P. H. (1993): Grammatical Theory in the United States from Bloomfield to Chomsky. Cambridge: Cambridge University Press.
- PINKER, S. (1994): The Language Instinct: How the Mind Creates Language. Harper Perennial.
- RADFORD, A. (1988): Transformational Grammar: A First Course. Cambridge Textbooks in Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press.
- RADFORD, A. (1997): Syntactic Theory and the Structure of English. Cambridge
- _____(2009): Analysing English Sentences. A Minimalist Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- RADFORD, A.; ATKINSON, M.; D. BRITAIN; H. CLAHSSEN & A. SPENCER (1999): Linguistics, An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Readings in Applied Transformational Grammar. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- TANNEN, D. (1990) You Just Don't Understand. Women and Men in Conversation. New York: Ballantine
- Textbooks in Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press. Volume 38, Nº. 1, pp. 26-59. Reprinted in J. A. Fodor & J. J. Katz (eds) (1964).

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Fundamentación General:

La formación del profesorado se orienta hacia la habilitación para una **práctica profesional** específica, que no es otra que la de asumir la responsabilidad docente de “enseñar”. La enseñanza es, a la vez, una práctica social y humana por la que se preserva el acervo cultural de la sociedad y paralelamente acrecienta sus posibilidades transformativas. Al ubicarla como una práctica humana, se recupera el sentido moral de la misma y la responsabilidad política que implica asumir el compromiso de que otros aprendan.

No basta dedicarse a transmitir un saber, sino que además es necesario custodiar el aprendizaje de ese saber. En la sociedad del conocimiento, la desigualdad se impone también desde el no aprendizaje de los cuerpos del saber que aquella prioriza. De ahí la importancia fundamental que asume el **Campo de la Práctica profesional** en esta propuesta, concebida como eje articulador de los otros dos campos: *Campo de la Formación general* y *Campo de la Formación específica*.

La Práctica: Si bien este término forma parte del lenguaje cotidiano, no deja de presentarse ambiguo y conflictivo. Se puede concebir como el conjunto de actuaciones ejercidas en distintas situaciones profesionales, en nuestro caso situaciones educativas enmarcadas en un espacio y tiempo determinados. (Kemmis, 1988). Aunque también puede incluir actividades repetitivas para lograr alguna competencia, por eso se dice “practicar danzas”, por ejemplo. En este caso, una práctica se puede generalizar al aparecer en casos reiterativos lo que hace posible recurrir a ese repertorio de acciones cuando aparece un caso semejante. Entonces se ha aprendido un saber sobre la práctica lo que permite practicar esa práctica. Así, en la medida en que se usa en nuevos casos, la práctica se va haciendo estable y brinda contextos de seguridad al docente, aunque en este aspecto reiterativo de la práctica se puede correr el riesgo de llegar a la automatización de actividades sin conciencia de ello (Pruzzo, 2005).

La reflexión aparece como detonante de la autocomprensión que permite revisar alternativas con mirada transformativa. En este sentido, los futuros docentes adelantan los procesos de socialización profesional, situándolos en el espacio de la práctica para aprender también a reflexionar sobre la acción.

La Práctica en la formación del profesorado: durante mucho tiempo ha primado la perspectiva que ubicaba la Práctica al final de la formación, concibiéndola como la aplicación de marcos

teóricos referenciales y priorizando la teoría sobre la práctica. En esta mirada, primero se aprende la teoría y luego ésta se aplica en situaciones prácticas. Esta perspectiva quita conflictividad al campo de la enseñanza, como si existiera una verdad única para cada situación compleja del aula, y desproblematiza el ámbito de la Práctica. La concepción técnica se fue generalizando en Argentina a partir de mediados del siglo XX.

En otra perspectiva, la teoría se vuelve importante porque ilumina la práctica y ésta se revaloriza como espacio situado en el que las interrelaciones humanas dan lugar a situaciones problemáticas sobre las que es necesario deliberar para interpretarlas, sopesar posibilidades y tomar decisiones fundadas en valores humanos que refieren no sólo a los problemas sino a las consecuencias humanas de las decisiones a tomar.

Se revaloriza el espacio de la práctica como espacio de deliberación previa a la toma de decisiones que implica siempre el ejercicio de la libertad responsable. En ella se encarna la faz moral y política de la enseñanza. En esta mirada, los estudiantes del profesorado se insertan desde el inicio de la formación en la realidad situada de las escuelas, con sus problemas y limitaciones, sus posibilidades para tomar decisiones justas o para anclarse en intolerancia y la incompreensión.

La práctica es un espacio para la deliberación que favorece la comprensión de la situación, el análisis de posibilidades, el juicio valorativo ante las consecuencias morales de la acción probable y la decisión anclada en la libertad del docente. Estas actuaciones no pueden aprenderse de los libros, pero los libros pueden iluminar desde la teoría la interpretación, la deliberación, el juicio informado. Esa situación práctica a la vez produce conocimiento capaz de enriquecer los marcos referenciales.

En la actualidad, el Estado asume como prioridad la articulación entre instituciones para tornar posible el encuentro de los estudiantes del profesorado con la realidad de su futuro ejercicio profesional. En esta concepción se entiende la práctica como la actuación de los estudiantes en el ámbito de su futuro desempeño profesional, adelantando los procesos de socialización que el docente realiza cuando asume su fuente de trabajo. Pero implica también, desde una perspectiva epistemológica, una forma de concebir la construcción del conocimiento y la **práctica docente**, entendida como el trabajo cotidiano del docente en determinadas condiciones -sociales, históricas e institucionales- adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente (Achilli, 1986). En este caso, se redimensionan las posibilidades de “aprender a enseñar” en los complejos escenarios sociales de la cultura de nuestro tiempo. A la vez que se revaloriza la enseñanza situada en el espacio de una realidad social con historia, se enaltecen los procesos de comunicación en interacciones reales que implican el ámbito vincular social de la enseñanza. Y esta concepción incorpora la visión política de la educación porque en estas interacciones de alumnos

de nivel superior con alumnos del nivel en el que se prepara y con docentes de la institución superior y de la escuela participante, se priorizarán las relaciones de reciprocidad que implican la democratización de los intercambios, alterando las clásicas relaciones de poder, pero con la preservación del principio de autoridad.

En tanto escenario de aprendizaje que relaciona campos de saber especulativo con el ámbito de la realidad socioeducativa situada, las prácticas también convocan a otros sujetos en la tarea de enseñar a enseñar: allí estarán coordinando su tarea docentes de las disciplinas pedagógicas, de las especialidades y de las escuelas asociadas. Esta nueva concepción implica un espacio de diálogo ampliado, democratiza las relaciones, brinda soporte contingente a los estudiantes, habilita el ámbito de la reflexión desde diversas miradas y, a su vez, liga la labor de ambas instituciones formadoras: el instituto y la escuela asociada.

Si bien la práctica favorece los procesos de análisis, comprensión, reflexión, experimentación y sistematización progresiva de las experiencias pedagógicas, los mismos no se producen sino por la especial intervención de los profesores, considerados en su potencia modelizadora, que se constituyen en andamios para asimilar la **práctica de la enseñanza** que hace referencia a esa dimensión de la práctica docente que implica una intervención en lo personal de los alumnos proponiendo algún tipo de actividad que les facilite la apropiación de un contenido curricular (Steinman, 2010).

Dichos procesos, en especial la reflexión sobre la acción, no se desarrollan en forma espontánea y, es más, existen restricciones culturales que obstaculizan los procesos reflexivos. De ahí la importancia de acompañar los procesos reflexivos en la práctica creando dispositivos didácticos que los activen. Se instalan, entonces, la idea de construir nuevas formas de relaciones sociales en la búsqueda de formar docentes comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos como forma de limitar los procesos de desigualdad que llevan a la exclusión de sectores populares, como así también, la idea de construir y apropiarse del concepto de cultura colaborativa en la institución formadora y la institución escolar.

El papel del estudiante en las prácticas: es un rol en el que se articula el aprendizaje y la ayuda contingente. Desde el inicio de la formación, el alumno del profesorado tiene su papel activo en este espacio de la formación. Paulatinamente se involucrará en los papeles inherentes a la función docente.

Entre los saberes de los cuales se irá apropiando el estudiante, se encuentran:

- los modos de actuación propios de la tarea profesional de enseñar;
- la necesidad de tomar decisiones que comprometen moralmente;
- las posibilidades de ejercitar la libertad responsable y decidir entre opciones;
- el ejercicio de la autonomía profesional;

- alternativas innovadoras para sostener el aprendizaje atendiendo al derecho a aprender;
- la inclusión de las herramientas de la cultura para andamiar el aprendizaje;
- las normas, los rituales, las rutinas, expectativas e historia institucionales;
- la reflexión en y sobre la acción. La reflexión sobre la teoría en acción;
- la activación del juicio crítico y del juicio estético, entre otros;
- la utilización de la creatividad y los conceptos teóricos para pensar la adecuación de una propuesta pedagógica pensada en la singularidad del sujeto que la recibe;
- la sistematización y el análisis constante de información y situaciones.

Propósitos de la Práctica profesional:

- Ofrecer oportunidades para desarrollar competencias profesionales propias de la enseñanza de LCE.
- Habilitar espacios para la reflexión crítica.
- Crear espacios para interactuar en escenarios diferentes y en cursos diversos.
- Ampliar los ámbitos de interacción hacia la institución y la comunidad.
- Diversificar los espacios de ejercicio y reflexión del rol docente en los niveles de educación primaria y secundaria.
- Fomentar el recurso de la autoevaluación como dispositivo de formación y desarrollo profesional.

Para alcanzar estos propósitos, el trayecto asume el formato **Taller** en todas las instancias y, durante los cuatro años, estará a cargo de dos docentes: un docente del campo de la formación general y otro del campo de la formación disciplinar.

PRÁCTICA I: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y COMUNIDAD.

Formato sugerido: Taller.

1. Fundamentación:

El propósito de este primer taller será la iniciación de los estudiantes en el conocimiento de herramientas y marcos conceptuales que les permitan analizar y reflexionar acerca de los escenarios reales de la enseñanza y uso de la LCE. Desde este encuadre, la observación y la entrevista se convertirán en herramientas valiosas para el diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación de la práctica.

Esta unidad curricular está orientada a facilitar la primera inclusión de los estudiantes en las escuelas asociadas, entendidas como institución de nivel primario o de nivel secundario en la cual los futuros docentes realizan sus prácticas y/o residencias, constituyendo ambientes de formación y de aprendizaje en los contextos en que deberán desempeñarse. De esta forma, la institución resulta partícipe fundamental del proceso de formación docente. En estos espacios serán guiados por el profesor de práctica y los “docentes orientadores”. El docente orientador, también llamado co-formador, siendo parte de la escuela asociada, colabora en la formación de los estudiantes recibéndolos e integrándolos paulatinamente a la dinámica escolar, a partir de acuerdos consensuados con los profesores de Práctica.

El espacio está organizado en clases teóricas prácticas en el instituto que, en articulación con otros espacios curriculares tales como *Pedagogía y Psicología Educativa* del campo de Formación General, promoverán la reflexión, el análisis de la información recogida en los diferentes ámbitos de enseñanza de LCE a través de instrumentos diseñados para tal fin. Por otro lado, las visitas a diferentes organizaciones e instituciones asociadas y a través de observaciones no participantes como estrategia de intervención en ellas, proveerán el insumo para las clases en el instituto.

2. Objetivos:

- Conocer y evaluar herramientas y marcos conceptuales para el análisis de la información que se obtiene en el trabajo de campo.
- Conocer los diferentes ámbitos de enseñanza de LCE y reflexionar sobre aspectos que hacen a la tarea docente en las diferentes instituciones.
- Construir saberes sobre las prácticas de enseñanza de la LCE que permitan participar en procesos de intervención en las instituciones educativas.
- Construir registros de información para su análisis y reflexión.

3. Contenidos prioritarios:

Concepciones de la práctica profesional docente. Enfoques y posturas. El contexto educativo de la práctica docente. Propósitos de la enseñanza de la LCE. Diferentes ámbitos de enseñanza de LCE. Métodos y técnicas de recolección, sistematización y análisis de información. Observaciones. Entrevistas. Encuestas.

PRÁCTICA II: ENSEÑANZA Y CURRÍCULUM.

Formato sugerido: Taller

1. Fundamentación:

Este trayecto centra la Enseñanza y el Currículum como ejes vertebradores, proyectando lo abordado en los Campos de la Formación General y Específico en el aula. Es por ello que en esta instancia, se continúa incluyendo a los estudiantes en actividades áulicas de responsabilidad creciente, tales como la observación participante y la colaboración en actividades docentes en aula.

Este espacio articula fundamentalmente con *Didáctica general, Currículum y Sujeto de la educación* desde el Campo de Formación general; desde el Campo de la Formación específica, el espacio implicado será *Didáctica específica I*.

En el Taller se analizarán diferentes documentos curriculares de los niveles para los cuales se forman los estudiantes y se realizarán trabajos de reflexión y análisis de lo acontecido en las escuelas asociadas. Paralelamente, se desarrollarán observaciones no participantes y participantes en instituciones de diferentes modalidades y niveles que intervienen en la formación. Por último, los estudiantes realizarán ayudantías en las escuelas asociadas. Estas ayudantías comprenden el trabajo de acciones previamente acordadas con el docente orientador y el docente de práctica, sin responsabilidad en el diseño de la planificación de la enseñanza. Los futuros docentes asumirán el rol de Ayudantes del espacio de Lengua extranjera Inglés en ambos niveles y modalidades, colaborando con el/la docente y apoyando el aprendizaje de los/las alumnos/as.

2. Objetivos:

- Ampliar la perspectiva de lo que constituye la tarea docente a través de la observación y la colaboración en las escuelas asociadas.
- Confrontar diversos marcos conceptuales que permitan la interpretación y el análisis de las problemáticas del grupo clase.
- Conocer, analizar y evaluar documentos curriculares del área de LCE y de los niveles primario y secundario, para comprender su uso y función.

3. Contenidos prioritarios:

La institución escolar y sus documentos. Los contenidos escolares: selección y organización Acuerdos institucionales y de convivencia. El PEI: su articulación con el PCI y su conexión con el Diseño Curricular específico para LCE. Observación en el nivel primario y nivel secundario de diferentes modalidades. Registros narrativos. Implicancia de las ayudantías. Introducción a la planificación áulica.

PRÁCTICA III: PRÁCTICA ÁULICA.

Formato sugerido: Taller

1. Fundamentación:

Este trayecto propone abordar las prácticas de la enseñanza centrándose en el aprender a enseñar, en forma graduada.

Es este espacio de la práctica, los estudiantes intervendrán en acciones de mayor implicancia en la tarea áulica. Durante el primer cuatrimestre, los futuros profesores realizarán actividades tanto en el nivel primario como en el nivel secundario. Allí intervendrán activamente en actividades áulicas, acompañando al docente y realizando micro- experiencias. Esta participación conlleva el diseño e implementación de micro clases en un grupo áulico, en el cual se habrán realizado previamente observaciones áulicas.

Durante el segundo cuatrimestre, los futuros profesores harán el seguimiento de un grado de nivel primario. En este caso, además de colaborar con el docente a cargo, deberán planificar unidades de trabajo, las cuales incluirán evaluaciones en diversas formas, e implementarán algunas de las secuencias didácticas planificadas. Al finalizar el período de implementación, que cubre un mínimo de 10 horas cátedras, los futuros docentes entregarán un informe reflexivo sobre su actuación en el grado durante el cuatrimestre.

Necesariamente, el espacio debe nutrirse de las unidades curriculares del campo de la Formación General y Formación Específica de 2° año, sumando los aportes del espacio *El rol docente* y el aula, de la Formación general y *Didáctica específica II, Prácticas discursivas: Ejes Sistema escrito y oral III*, de la Formación específica.

2. Objetivos:

- Ampliar la concepción de enseñanza y aprendizaje a través de microexperiencias y seguimiento de un curso, observando, colaborando, diseñando planificaciones e implementando secuencias didácticas.
- Reflexionar, analizar y evaluar las prácticas realizadas a la luz de marcos teóricos utilizados.

3. Contenidos prioritarios:

Diagnóstico pedagógico como soporte de la planificación. Elaboración e implementación de la planificación en el marco de microexperiencias. Criterios para elaborar proyectos. Planificación de unidades temáticas y proyectos de aula: componentes. Narrativas pedagógicas.

PRÁCTICA IV: RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Formato sugerido: Taller.

1. Fundamentación:

Los estudiantes asumen en un curso y en forma integrada la totalidad de las funciones docentes tanto de planificación, como de gestión de la enseñanza. Los estudiantes desarrollarán especialmente instancias de trabajo en las aulas en los niveles primario y secundario.

A fin de organizar la residencia en ambos niveles, se sugiere que los estudiantes en la Residencia asuman la responsabilidad de un curso y en forma integrada la totalidad de las funciones docentes de nivel primario en el primer cuatrimestre y de nivel secundario en el segundo cuatrimestre. En el caso del nivel primario, atendiendo a lo trabajado en la instancia curricular Práctica III, la carga horaria será inferior a la del nivel secundario.

Este espacio articulará con todos los espacios de los Campos de la Formación General y la Formación Orientada de 4° año y se nutrirá de los contenidos trabajados en los diferentes años de formación.

2. Objetivos:

- Reflexionar sobre las experiencias que se realizan en las escuelas asociadas de los distintos niveles (primario y secundario).
- Sistematizar las experiencias de las prácticas pedagógicas con aportes reflexivos orientados a la mejora.
- Comprender la necesidad de crear espacios de trabajo interdisciplinario y colaborativo.
- Comprender la necesidad de desarrollar competencias profesionales en forma sostenida y continua a través de variadas formas.

3. Contenidos prioritarios:

Planificación en sus distintas fases en el marco de la residencia pedagógica en los niveles primario y secundario. Evaluación, co-evaluación y autoevaluación en el marco de la residencia pedagógica. Narrativas pedagógicas.

FUENTES DE REFERENCIA PARA EL CAMPO DE LA PRÁCTICA:

- ACHILLI, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente Nro. 1, Universidad Nacional de Rosario.
- ALLIAUD, A. (2002) “*Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar*” en DAVINI, M.C. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Paidós, Buenos Aires.
- ANIJOVICH, R. (2009), *Transitar la formación pedagógica*. Paidós. Bs.As.
- BELGICH, H (comp) (2007) “*Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*”. Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina.
- BROMBERG, K., y LONGUEIRA PUENTE. (2008). *Formación Profesional Docente: Nuevos Enfoques*. Editorial Bonum, Argentina.
- BROWN, D. (2001). *Teaching by Principles*. Addison Wesley Longman Inc.
- BULLOUGH, J. R. (2000) “*Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado*” en Biddle, B y otros *La enseñanza y los profesores I*. Paidós. Barcelona.
- DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENTES A LAS LENGUAS EXTRANJERAS.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990) *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Akal, Madrid.
- DAVINI, M.C (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores, Buenos Aires.
- DAVINI, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- DEVALLE DE RENDO, A (1996) “*La residencia de docentes; una alternativa de profesionalización*”. Aique. Bs.As.
- DEVALLE DE RENDO, A (2009) *La Formación Docente*. Aique. Bs. As.
- DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA y EDUCACION SECUNDARIA.
- DUFF, T. (1988). *Explorations in Teacher Training, Problems and Issues*. Longman, Great Britain.
- DUSSEL I. Y SOUTHWELL M. *La Escuela y las nuevas alfabetizaciones*. Monitor. Agosto/2007.Bs.As.
- EDELSTEIN, G (1999) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Bs.As.

- _____(2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós. Bs.As.
- ELLIOT, J. (1995). "El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular" en *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.
- FELDMAN, D. (2008) *Ayudar a enseñar*. Aique. Bs. As.
- FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2004). *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto"*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- FERRY, G (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós. Educador. México.
- FRIGERIO G y otros. *Las instituciones educativas, Cara y Ceca*. Troquel, 1992, Bs.As
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2008) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del estante editorial, Buenos Aires.
- GRECCO, M.B (2010) *La autoridad pedagógica en cuestión*. Homosapiens Ediciones. Buenos Aires.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- HALLIWELL, S. (1992) *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman, Spain.
- HARF, R. y otros. (1999). *Aportes para una didáctica*. El Ateneo. Bs.As.
- HARMER, J. (1998) *How to teach English*. Longman. United Kingdom,.
- HARMER, J (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Longman. United Kingdom, 4th edition.
- JENSEN, E. (1996) *Brain-Based Learning*. Turning Point Publishing, Del Mar, CA, U.S.A.
- KEMMIS, S. (1996). "La Teoría de la práctica educativa", en CARR, W. *Una Teoría para la Educación*. Madrid, Morata.
- LEWIS AND HILL (1992).. *Practical Techniques for Language Teaching*. Language Teaching Publications, England,
- LITWIN E. (2008).*El oficio de Enseñar*. Paidós. Bs.As.
- ROIG, M. y CARRATALA, M. (2007) *Planificación Centrada en la Persona*. Cuadernos de Buenas Prácticas Feaps.
- MC EWAN, H. y K. EGAN (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores
- MEHISTO, MARSH AND FRIGOLS. *Uncovering CLIL*. (2008) Macmillan Books for Teachers, China.
- MOON, J. (2005) *Children Learning English*. Macmillan Books for Teachers, Thailand.
- NICASTRO, S. y GRECCO, M.B. (2009) *Entre trayectorias*. Homosapiens Ediciones. Buenos Aires.
- NUCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS (NAP)

- NUNAN, D. (1992) Collaborative Language Learning and Teaching. Cambridge University Press, Great Britain.
- PARROT, M. (1993) Tasks for Language Teachers. Cambridge Teacher Training and Development. CUP.
- PEREZ, M. (1995), *La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula, Análisis de Práctica*. Madrid, Siglo XXI.
- PORLAN, R. MARTIN, J. (1996) "El Diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula" Díada editora.
- POSTIC Y DE KETLE. J. (1992) Observar las situaciones educativas, Narcea, Madrid. Triángulos Pedagógicos.
- PRUZZO, V. (2002), *La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires, Espacio.
- PRUZZO, V. (1997), "La investigación acción para la transformación docente", Ponencia en *European Conference on Educational Research*. 24 de Octubre de 1997. 14 de marzo de 1998. Frankfurt. Alemania.
- QUINTERNO, M. y Paz, G.(2009). *Construyendo puentes hacia otras lenguas*. La Crujía Ediciones. Argentina.
- RUIZ BOTERO, L. (2001) Sistematización de Prácticas.
- SCRIVENER, J. (2005) Learning Teaching. Macmillan Books for Teachers, Malaysia.
- STEIMAN, J. (2010). *El análisis didáctico de la clase (o acerca de la investigación de Susan y lo que aprendí de Gloria)*. Ficha de cátedra. UNLZ. UNSAM
- TENTI FANFANI, E. (2006) *El oficio de docente*. Siglo XXI, Bs.As.
- TRILLO ALONSO, F, SANJURJO, L (2008) "Didáctica para profesores de a pie" Homo Sapiens. Rosario. Santa Fe. Argentina.
- UR, P (1999). A course in Language teaching. Cambridge University Press. United Kingdom.
- WOODWARD, T. (1992) *Ways of Training*. Longman, Singapore.

Espacios de integración curricular

La malla curricular propuesta está construida bajo el criterio de articulación vertical y horizontal al interior de cada campo y entre ellos. Este criterio de articulación queda totalmente reflejado en el campo de la práctica profesional, ya que es el que permite la articulación entre todas las unidades curriculares de los diferentes campos. El mismo está a cargo de equipos de práctica.

Bajo este mismo criterio, se prevén **espacios de integración curricular** a cargo de todos los profesores de cada año, quienes desarrollarán una propuesta de trabajo con los alumnos en un espacio compartido de trabajo. Se trata de articular saberes y contenidos provenientes de los distintos recorridos curriculares, permitiendo desarrollar propuestas desde una perspectiva de conjunto y el abordaje de problemáticas desde marcos conceptuales que promuevan la reflexión crítica y permitan construir criterios y modos de acción.

Estos espacios de integración curricular están organizados en torno a un eje que permite relacionar una problemática común como recapitulación del año anterior y planteo general para introducir en el año entrante. La temática de algunos espacios de integración podrá ser propuesta por los alumnos, futuros docentes.

Se presentan, a modo de ejemplo, ejes de posibles propuestas para los espacios de integración curricular:

-Taller de uso, producción y análisis con TICs: se presenta un doble desafío: enseñar otras formas de ser usuarios y productores de la tecnología informática y de los medios de comunicación de masas, y enseñar a producir textos (fotografías, películas, pinturas, hipertextos, software, contextos y experiencias con las nuevas tecnologías) que estimulen y desarrollen esas capacidades (Kinder, 1999).

En relación a ello, este espacio se propone:

- Abordar en el aula las nuevas formas de escritura que circulan en salas de chateo o en los correos electrónicos, y discutir sobre la ortografía y el uso de otros códigos comunicativos.
- Investigar los patrones de sociabilidad que se establecen en estos intercambios, sobre todo las formas de subjetividad que aparecen como legítimas y valiosas y las que quedan marginadas y desechadas.

- Ocuparse con los alumnos sobre los efectos pedagógicos de los juegos de rol virtuales, sus similitudes y diferencias con otros juegos que requieren interacción cara a cara, sus ventajas y desventajas, el lugar que dan a la afectividad y al intercambio con otros en persona.
- Preparar y trabajar la lectura, comprendiendo que, además de las palabras, se leen imágenes, gestos, miradas, entre otros, dotando de sentido e inscribiendo en relatos políticos y éticos a la imagen.
- Reconocer que la cultura de la imagen aporta mucho a las identidades y los conocimientos de este tiempo, porque provee géneros, modos, texturas, espesor, y hasta sonidos, a la imaginación que tenemos de la sociedad y de la naturaleza, e incorporar estos saberes a la propuesta escolar.
- Comparar los diferentes usos de las nuevas tecnologías en distintos lugares, con el objeto de ayudar a reflexionar sobre los condicionamientos económicos, culturales, geográficos, políticos y sociales que tienen relación con la tecnología (Snyder y otros, 2002).
- Incorporar elementos de semiología visual, elementos de historia, de crítica cultural, de ética y filosofía, de economía y tecnología.

-Seminarios de intercambio y debate sobre diferentes experiencias de enseñanza que conlleva, organización y sistematización de experiencias, la elaboración de informes de trabajos de campo como así también la articulación entre diferentes unidades curriculares.

-Ciclos de arte y análisis de obras literarias, espacios de trabajo entre docentes y alumnos de diferentes instancias curriculares de los tres campos de la formación como así también, de manera articulada con las escuelas asociadas.

Esquema de correlatividades

PARA CURSAR	TENER REGULARIZADO	TENER APROBADO
Prácticas discursivas: Eje del Sistema Oral II	Prácticas discursivas: Eje del Sistema Oral I	
Prácticas discursivas: Eje del Sistema Escrito II	Prácticas discursivas: Eje del Sistema Escrito I	
Cultura II	Cultura I	
Didáctica Específica I	Prácticas discursivas: Eje del Sistema Escrito I Pedagogía	
Práctica II	Psicología educacional	Práctica I
Didáctica general	Pedagogía	
Sujetos de la educación	Psicología educacional	
Prácticas discursivas: Eje del Sistema Oral III	Prácticas discursivas Eje del Sistema Oral II	Prácticas discursivas: Eje del Sistema Oral I
Prácticas discursivas: Eje del Sistema Escrito III	Prácticas discursivas: Eje del Sistema Escrito II	Prácticas discursivas: Eje del Sistema Escrito I
Cultura III	Cultura II	Cultura I
Didáctica específica II	Didáctica específica I Didáctica general. Currículum.	Práctica II
Práctica III	Sujetos de la educación	Psicología educacional. Práctica II.
El rol docente y el aula.	Historia y Política educacional.	Pedagogía.
Sociología.	Historia y Política educacional.	Pedagogía.
Prácticas discursivas: Eje del Sistema Oral IV	Prácticas discursivas: Eje del Sistema Oral III	Prácticas discursivas: Eje del Sistema Oral I.
Prácticas discursivas: Eje del Sistema Escrito IV	Prácticas discursivas: Eje del Sistema Escrito III.	Prácticas discursivas: Eje del Sistema Escrito I.
Cultura IV	Cultura III	Cultura II
Didáctica específica III	Didáctica específica II	Didáctica general. Didáctica específica I
Investigación educativa	Sociología	Didáctica general.
Introducción a la Lingüística	Prácticas discursivas Eje del Sistema Escrito II	Prácticas discursivas: Eje del Sistema Escrito I. Prácticas discursivas: Eje del Sistema Oral I.
Práctica IV	Práctica III	Todos los espacios curriculares de 1º y 2º año.

V- CRITERIOS ORIENTADORES PARA LAS DEFINICIONES INSTITUCIONALES

La implementación del *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Inglés de la Provincia de Tierra del Fuego* en las Instituciones de Formación Docente requiere de una serie de decisiones que acompañarán su desarrollo.

Se deben atender cuidadosamente las condiciones institucionales bajo las cuales este diseño se concreta ya que de ellas depende, en gran medida, la posibilidad de mejorar la formación de los alumnos.

La organización institucional (de funciones, tiempos, espacios, tareas), los modos de conducción institucional, las condiciones de trabajo de los docentes, el régimen académico de los alumnos, el trabajo con ingresantes, las articulaciones intra e inter institucionales, la definición institucional de espacios curriculares, la definición del marco normativo para el desarrollo curricular institucional, la previsión de cargas horarias, son algunas de las cuestiones que de deben atender y resolverse como condición indispensable para la implementación curricular.

Propuesta y organización de las unidades curriculares:

Cada Institución definirá cuatro espacios curriculares (**EDI**) de 32 horas cada uno.

Los EDI delimitan un conjunto de contenidos educativos seleccionados desde determinados criterios que le proporcionan coherencia interna. Los mismos pueden adoptar diferentes formatos curriculares tales como *asignaturas, seminarios, conferencias, espacios de intercambios de experiencias, talleres, ateneos*.

Permiten el abordaje de temáticas específicas para la profundización de determinados contenidos referidos a sujetos o contextos específicos del campo profesional. Esta definición posibilita abordar la heterogeneidad de los contextos institucionales y el desarrollo de acciones innovadoras en la institución formadora. A su vez, los EDI pueden ser ofrecidos como instancias optativas para los alumnos y su temática puede ir variando año a año.

Pueden contemplar propuestas de integración curricular y articularse, por otra parte, con otras funciones institucionales. En este último caso, un EDI puede ser al mismo tiempo, una instancia de la formación inicial para los alumnos en formación y una instancia de desarrollo profesional para docentes en ejercicio.

La acreditación de los EDI puede resolverse bajo las modalidades habituales o bien resolverse a partir de experiencias realizadas por los alumnos en otras funciones (capacitación, extensión por ejemplo) en la misma Institución o fuera de ella.

Régimen académico de los alumnos

Se trata de promover nuevas y variadas formas de acreditación de las unidades curriculares según sus finalidades específicas observando a la vez que, en el conjunto de las instancias formativas, se admitan diferentes modalidades de evaluación (exámenes escritos, orales, trabajos monográficos, investigaciones de campo, portafolios, entre otros).

VI - CRITERIOS DE EVALUACION CURRICULAR

Los diseños curriculares para la formación docente inicial, definidos a nivel jurisdiccional pero desarrollados siempre en la instancia institucional, requieren, por un lado, de un acompañamiento sostenido en sus etapas de implementación y, por otro, de un proceso de evaluación y ajuste. Se considera a la evaluación como un proceso desarrollado en base a criterios e instrumentos cuya finalidad es la de comprender en profundidad una situación a fin de tomar las decisiones que resulten necesarias y convenientes.

Para ello, es necesario prever instancias de co-evaluación, entre los actores participantes, y de evaluación externa, a cargo de las autoridades jurisdiccionales, mediante mecanismos de indagación, tales como:

- Encuentros con alumnos.
- Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados.
- Dictado de clases integradas.
- Trabajo en equipo y de manera colaborativa.
- Relevamiento y análisis del material bibliográfico, trabajos prácticos, guías de estudio y parciales implementados en las instancias curriculares.
- Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención, etc.)
- Reuniones con los equipos docentes y alumnos para análisis de la información relevada.

- Encuestas abiertas a los directivos y docentes de escuelas que reciben practicantes.
- Análisis de la articulación entre las funciones de formación, de extensión y de investigación
- Análisis de informes anuales de los equipos
- Elaboración de informes de evaluación.

Elaboración de informes:

A partir de la implementación del diseño curricular en cada una de las instituciones de formación docente de la jurisdicción, se irán realizando evaluaciones de procesos y resultados, las que se volcarán en informes parciales de avance y un informe final al cabo de la primera cohorte que inicie su cursado en el año 2012. Dichos informes se realizarán de manera periódica.

Estos informes darán cuenta de:

- Grado de avance en la ejecución de las acciones previstas.
- Impacto del desarrollo curricular, tanto en cuanto a la formación de los alumnos como en las modalidades de trabajo de los docentes formadores (actualización, articulación, coordinación, constitución de equipos de trabajo, etc.).
- Debilidades detectadas en el desarrollo curricular.

Enseñanza y evaluación:

En cada campo y desde cada unidad curricular deben preverse criterios de evaluación, los cuales deben ser explícitos tanto para los docentes como para los alumnos.

Algunos de estos criterios podrían ser:

- Conceptualización: construcción y relación entre conceptos.
- Comprensión, fundamentación y ejemplificación.
- Transferencia de los contenidos.
- Participación en la tarea.
- Expresión oral y escrita con coherencia y congruencia y uso pertinente del vocabulario técnico específico de cada disciplina y de los diferentes lenguajes.
- Meta cognición.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos supone también la evaluación de las prácticas de enseñanza. Ambas son fundamentales en el proceso de evaluación del desarrollo curricular.

VII – REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA GENERAL DEL DISEÑO

Referencias:

- ACHILLI, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente Nro. 1, Universidad Nacional de Rosario.
- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- BERTONI, M.L y CANO, D. (1990). *La educación superior argentina en los últimos veinte años*. En Propuesta Educativa N°2.
- CARLINO, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Ponencia invitada en el Panel Enseñanza de la Escritura, Seminario Internacional de Inauguración de la Subsección Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Cuyo, Mendoza, abril de 2002. Disponible en Internet en http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital.
- CARR Y KEMMIS. (1998). *Hacia una teoría crítica de la educación*. Barcelona, Leartes.
- CASSANY, D. (2002) *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- DOLL, W. JR. (1997) *Currículo: una perspectiva pós-moderna*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Bs. As. Paidós.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- ELMORE, R. y SYKES, G. (1992) “Curriculum policy”. En Jackson. P. (ed.) *Handbook of research on curriculum*. New York, Macmillan.
- ENTEL, A. (1985). *Escuela y Conocimiento*. Buenos Aires: Flacso.
- FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M. « Viejos y nuevos planes: el currículum como texto normativo” En: *Propuesta educativa*, 5 (11) diciembre de 1994, pp 69/73.
- FENSTERMACHER G. (1998); “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en WITTRICK, M.: *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid, Paidós.
- FERRY, G. (1997): *Pedagogía de la formación* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- FOUCAULT, M. (1969) *La arqueología del saber*. Ensayo. Ed. Siglo XXI. (2009)
- FREIRE, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J.(1978) “Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación”. (En Escolano Benito, Agustín y otros *Epistemología y educación*. Ediciones Sígueme. Salamanca).
- GUYOT, V (1999) *La enseñanza de las ciencias*. Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Año 4, N° 17. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis.
- GVIRTZ Y PALAMIDESSI, (2010). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique.
- INFD *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Área: Lenguas extranjeras*.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.

- LEMKE, J. (2006) “*Las próximas guerras de paradigmas en educación: currículum vs. Acceso a la información*”. Revista Didaxis_online, Vol 1, Nº1-2:19-28.
- NUNAN, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- ORNSTEIN, A. & HUNKINS, F. (2004). *Curriculum. Foundations, principles and issues* (4th ed). USA: Pearson.
- PAZ, G Y QUINTERO, M. (2009) *Construyendo puentes hacia otras lenguas*. Buenos Aires.La Crujía Ediciones Edición.
- PERRENOUD P. (1994) *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó.
- PRUZZO, V. (2002). *La Profesionalización Docentes y el DAC (Dispositivo de Análisis de Clase)* en Revista Praxis Educativa, Año 6 Nº VI,Santa Rosa, 84-98.
- SANJURJO L. (2004) *La construcción del conocimiento profesional docente. En La formación. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.* (pp. 121- 128) Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe U.N.L.
- SANJURJO L. (2004) *La construcción del conocimiento profesional docente. En La formación. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.* (pp. 121- 128) Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe U.N.L.
- SCHLEMENSON, S. (1996) *El aprendizaje un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapeluz.
- SCHÖN, D. (1988). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- SNYDER, C.R, SHOREY, H.S, CHEAVENS, J., PULVERS, K.M, ADAMS, V.H. y WIKLUND, C. (2002). *Hope and academic success in college. Journal of Educational Psychology*, 94, 320-326.
- STEIMAN, J. (2010). *El análisis didáctico de la clase (o acerca de la investigación de Susan y lo que aprendí de Gloria)*. Ficha de cátedra. UNLZ. UNSAM.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum, Madrid, Morata,*
- TADEU DA SILVA, T. (1998). *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- TERIGI, F. (2007). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

Bibliografía general del diseño:

- A.A.V.V. (2000). *Pedagogías del Siglo XXI*, Barcelona, CISSPRAXIS.
- AA.VV. (1994). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid. Santillana.
- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1995) *Historia de la Pedagogía*. México Fondo de Cultura Económica.
- ACHILLI, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente Nro. 1, Universidad Nacional de Rosario.
- AJENO R. (1995) “*Psicología del aprendizaje*” Cuadernos de Psicología Educativa. U.N.R.
- ALFORJA. (1994) *Técnicas participativas para la educación popular*. Bs. As., Humanitas.
- ALTHUSSER, L., (1971). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, Anagrama. Madrid
- ÁLVAREZ MÉNDEZ JM. (2000) *Didáctica, currículo y evaluación*. Bs. As. Miño y Dávila.
- _____ (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- _____ (2003) *La evaluación a examen*. Bs. As. Miño y Dávila.
- ANIJOVICH R y MORA S. (2010) *Estrategias de enseñanza*. Bs. As. Aique.
- ANTELO, E. (1997) *La operación pedagógica*, en Revista Cuaderno de Pedagogía Rosario, Rosario.
- _____ (2008) *La pedagogía y la época*. Buenos Aires. Mimeo.

-
- APPLE, M. (1985). "¿Qué enseñan las escuelas?" En SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. La enseñanza, su teoría y su práctica. Akal. Madrid.
- _____ (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós.
- ARAUJO, Sonia. (2006.) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.
- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- ARENDT, H. (1996). "Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política." Barcelona, Península.
- _____ (1998) "El pensar y las reflexiones morales" en *De la Historia a la acción*, Barcelona, Paidós.
- ARISTÓTELES "Política", Madrid, Centro de Estudios constitucionales.
- ARMSTRONG, T. (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial. Buenos Aires.
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A. (2001). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- AUSUBEL, D. y NOVAK, D. (1987). "Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo" Edit. Trilias. España.
- AZNAR. E. (1991) *Coherencia textual y lectura*, Barcelona, Horsori.
- BAJTIN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BALL, S (comp.) (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata.
- _____ (2002). *Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas*. En: Narodowsky, M (comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Granica, Buenos Aires.
- BAQUERO R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Bs. As.
- _____ (2003) *De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha*, En Colección Ensayos y Experiencias, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- _____ (1998) *Debates constructivistas*. Aique. Buenos. Aires
- _____ (1998) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar" Apuntes Pedagógicos. Revista de la CETERA nº 2.
- _____ (2003) "Infancias y adolescencias, teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Fundación CEM/ Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- _____ y TERIGI, F. (1998) "Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas". Apuntes Pedagógicos.
- _____ y LIMÓN LUQUE, M. (2002) *Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- BARBERO, M. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.
- BARBIER, F. y LAVENIR, C.B. (1999) *Historia de los medios*. Buenos Aires: Colihue.
- BARCIA, P. (coord) (2008). *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios*. Buenos Aires. Santillana.
- BARCO DE SURGHI, S. (1988) "Estado actual de la pedagogía y la didáctica "en: Revista Argentina de Educación. Nº 12. Buenos Aires.
- BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, México.
- BAUMAN, Z. (2005): "Modernidad líquida". FCE. Argentina.
- _____ (2006): "Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos". FCE. Bs. As.
- _____ (2006): "Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias". Paidós. Bs. As.
- BELTRÁN J. y otro (1990) "Psicología de la Educación". Eudema. Madrid
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986): "La construcción social de la realidad". Amorrortu. Bs. As.
- BERNETTI, J. Y PUIGGRÓS, A. (1993) *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*, Tomo V, Historia de la Educación en la Argentina, Editorial Galerna, Buenos Aires.

- BERNSTEIN, B. (1990) *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* Barcelona. El Roure editorial.
- _____ (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica.* Madrid. Morata.
- BERTONI, L. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX,* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- _____, POGGI, M., y TEOBALDO, M. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja.* Buenos Aires. Kapelusz.
- BERTONI, M.L y CANO, D. (1990). *La educación superior argentina en los últimos veinte años.* En Propuesta Educativa N°2.
- BETHELL, L. (ed.) (1991). *Historia de América Latina. América Latina: Economía y sociedad,* Cambridge University Press/ Crítica. Barcelona,
- BIRGIN, A. y TRÍMBOLI, J. (Comp) (2003) *Imágenes de los 90.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BIXIO, C. (2006) *Cómo planificar y evaluar en el aula.* Rosario. Homo Sapiens.
- BOBBIO, N. (1985) "Liberalismo viejo y nuevo", en: *El futuro de la democracia,* Plaza & Janés, Madrid.
- BOLIVAR BOTIA, A. (1999). "El curriculum como ámbito de estudio". En ESCUDERO MUÑOZ (coord.) *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum.* Madrid. Editorial Síntesis.
- BONAUDO, M. (dir) (1999) *Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880),* Nueva Historia Argentina, Sudamericana, Buenos Aires.
- BOTANA, N. (1994). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916.* Sudamericana, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1993). *Cosas Dichas.* Gedisa, Barcelona
- _____ (1996) "Espíritus de Estado", en: *Revista de Sociología* N° 8, UBA-Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- _____ (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social.* México. Siglo XXI editores.
- _____ (2007) *El sentido práctico.* Siglo XXI. Bs. As.
- _____ (1997) *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza,* Barcelona, Laia.
- _____ y PASSERON, J. C., (1977). *La reproducción,* Ed. Laia, Barcelona.
- _____ y WACQUANT, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva.* Siglo XXI. Bs. As.
- BOYD, W. y KING, E. J. (1977) *Historia de la educación.* Buenos Aires. Huemul.
- BRUNER J. (1988) "Realidad mental y mundos posibles" Gedisa. Barcelona.
- _____ (1997) *La educación, puerta de la cultura.* Madrid. Visor.
- BUCKINGHAM, David. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital.* Buenos Aires. Manantial.
- BURBULES, N. (1993) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica.* Buenos Aires. Amorrortu.
- _____ y CALLISTER, T. (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías.* Barcelona. Granica.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT H. y TUSÓN VALLS A. (1999) *Las cosas del decir,* Barcelona, Ariel.
- CAMILLONI, A. y otros. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires. Paidós.
- _____ (2007). *El saber didáctico.* Buenos Aires. Paidós.
- _____ (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires. Paidós.
- CANDAU, V. (1987). *La didáctica en cuestión.* Madrid. Narcea.
- CARLI, S. (2006/2007). *Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente.* En Revista El Monitor de la educación, N°10 5ª época.
- CARLINO, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva.* Ponencia invitada en el Panel *Enseñanza de la Escritura,* Seminario Internacional de Inauguración de la Subsede Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Cuyo, Mendoza, abril de 2002. Disponible en Internet en http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital.

- _____ (2003a), *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. (http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe).
- _____ (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- CAROZZI, M. (2001) *De la "cultura general" a la "intervención crítica"*; En Revista El Monitor de la educación, N°2.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- _____ (1998). *Hacia una teoría crítica de la educación*. Barcelona, Leartes.
- CARRASQUILLO, Á. *Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones de lectura*. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 9, N° 4, p. 24-28
- CARRIER, J. (2002) *Escuela y Multimedia*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- CASANOVA Ma. A. (1999) *Manual de evaluación educativa*. España. La Muralla.
- CASSANY, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Graó.
- _____ (2002) *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información*. Tomo I. Madrid. Alianza Editorial.
- _____ (2001) *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*. Barcelona. Plaza & Janes Editores.
- _____ (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- CASTORINA J. A. (1984) *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- _____ y DUBROVSKI S. (comps.) (2004) *Psicología, cultura y educación. Perspectiva desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires. Noveduc.
- _____ y FERREIRO, E., KOHL de OLIVEIRA M. y LERNER, D. (1996) *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós. Buenos Aires.
- CAZDEN, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- CHARDÓN, Ma. C (Comp.) (2000) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*.
- CHIARAMONTE, J.C. (1997). *Ciudades, provincias, estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*, Ariel, Buenos Aires.
- CLAXTON, G. (1995) *Vivir y aprender*. Alianza Editorial. Madrid.
- COLE, M. (1999) *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata. Madrid.
- COLL, C. (1983) *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI. Madrid.
- _____ (1989) *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcanova. Barcelona.
- _____, PALACIOS, M y MARCHESSI, A. (1992) *Desarrollo psicológico y Educación II*. Alianza. Madrid.
- CONNELL, R. (1990). "Escuelas y Justicia social". Ediciones Morata.
- CONTRERAS, D. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid. Akal.
- CORAGGIO, J.L. (1992) *Economía y Educación en América Latina. Notas para una agenda para los '90*. Buenos Aires, Instituto Fronesis, Ponencias Nro.6.
- _____ y TORRES, M.R. (1997). *La educación según el banco mundial*. CEM/Miño Dávila editores, Buenos Aires.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Paidós.
- CORTINA, A. y MARTÍNEZ, E. (1998). *Ética*. Madrid, Akal.
- CUBO, L. y colab. (2002) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Comunicarte Edit.
- CUCUZZA, R. (1985) *"El Sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma*. En: CUCUZZA et alt. *El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Bs. As. Ed. Cartago.
- CULLEN, C. (1997) *"Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación."* Bs. As. Paidós.
- _____ (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Bs. As. Paidós.

- DA SILVA, T. (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.
- DE ALBA, A. (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- _____ (1998). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México. UNAM.
- DE BOARD, R. (1980) *El psicoanálisis de las organizaciones*. Bs. As., Paidós.
- DE LA TORRE, S. (1993) *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid. Dykinson, S.L.
- DEDÉ, C. (2000) *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires. Paidós.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales* Dykinson, Madrid.
- DELACOTE G. (1997) *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona. Gedisa.
- DELLEPIANE, A M. (2005) *"Familia y subjetividad"*. Lugar editorial. Buenos Aires.
- DELORS, J. (2000) *Desafíos de la Educación*. Competencias. España.
- DEVOTO, F. (2003) *Historia de la Inmigración en la Argentina*. Sudamericana, Buenos Aires.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1993) *Tarea docente: una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México, Nueva imagen.
- _____ (1995) *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Rei/IDEAS/Aique.
- DIKER, G. (2004) *Y el debate continúa, ¿por qué hablar de transmisión?, en Diker, G y Frigerio G; La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. CEM –NOVEDUC.
- _____ y TERIGI, F. (1997) *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*; Bs As. Paidós.
- DILTHEY, W. (1957) *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires. Losada.
- DOYLE, W. (1995) *"Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable"*. IICE. Año IV.Nro.6. Buenos Aires.
- DUBET, F. (2004) *"¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?"* en: Tenti; E. (org) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina..* Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- DURKHEIM, E. (1976). *"La educación: su naturaleza y su función"*, en *Educación como socialización*, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- _____ (1992) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid. La Piqueta.
- DUSCHATZKY, S. (2003) *¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados? En FRIGERIO, G. Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- DUSSEL, I. (2003) *"La gramática de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos"* en: *Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Historia de la Educación. Anuario N° 4, 2002/3*. Buenos Aires: Prometeo.
- _____: *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires. FCE.
- _____ y SOUTHWELL, M. (2006). *La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela*, en *Revista El Monitor de la educación*, N°10.
- _____ y CARUSO, M. (1996) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos aires. Kapelusz.
- _____ (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires. Santillana.
- _____ y PINEAU, P. (1995) *"De cuando la Clase Obrera entró al Paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo"* en Puiggros, Adriana (dir.) y Carli, Sandra

- (coord.) Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945-1955). Bs. As. Ed. Galerna.
- ECHENIQUE, M. (2003) *La propuesta educativa neoliberal*. Argentina (1980-2000). Homo Sapiens.
 - ECO, U (1996). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y estructura*. Gedisa, Barcelona.
 - EDWARDS V. (1997) *Las formas del conocimiento en el aula*. En Rockwell, E., *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.
 - ELGARTE, R. J (2009) Contribuciones del psicoanálisis a la educación. En *Educación, Lenguaje y Sociedad* 320, Vol. VI N° 6 (Diciembre 20 09).
 - ELICHIRY, N. (2000) *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires. Ed. MANANTIAL.
 - _____ (2001) (Comp) *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Buenos Aires EUDEBA- JVE.
 - _____ (2004) *Discusiones actuales en Psicología Educacional*. Ediciones JVE Buenos Aires
 - ELMORE, R. y SYKES, G. (1992) "Curriculum policy". En Jackson. P. (ed.) *Handbook of research on curriculum*. New York, Macmillan.
 - ENTEL, A. (1985). *Escuela y Conocimiento*. Buenos Aires: Flacso.
 - ESCOFET, A. (1996). *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona. ICE-Horsori.
 - ESCUDERO MUÑOZ, O. (coord.) (1999) *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid. Editorial Síntesis.
 - ESTEBAN, L. y LÓPEZ, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Valencia. Tirant lo blanch llibres.
 - FAINSOD, P. (2005) "Pobreza y trayectorias escolares de adolescentes madres y embarazadas. Una crítica a los enfoques deterministas". En: Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
 - FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M. « *Viejos y nuevos planes : el currículum como texto normativo*» En: *Propuesta educativa*, 5 (11) diciembre de 1994.
 - FENSTERMACHER G. (1998); "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en WITTRUCK, M.: *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid, Paidós.
 - _____ y SOLTIS J. (1998) *Enfoques de la enseñanza*. Bs. As., Amorrortu.
 - FERNÁNDEZ BERROCAL, P y MELERO ZABAL, M. A. (comps.) (1995) *La interacción social en contextos educativos*. México. Siglo XXI
 - FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990) "Del hogar a la fábrica pasando por las aulas: la génesis de la escuela de masas", en *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Siglo XXI Editores, Madrid.
 - _____ (1990). *La cara oculta de la escuela*. México. Siglo XXI.
 - _____ (2001) *Educación en tiempos inciertos*; Ed. Morata.
 - FERNANDEZ, A. (1999) *La inteligencia atrapada*. Ediciones Nueva Visión. Buenos, Aires.
 - _____ y DE BRASI, J. (comp.) (1993) *Tiempo histórico y campo grupal*. Bs. As., Nueva Visión.
 - FERRARI, M. (Editor) (2005) *Grandes Pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires. Papers Editores.
 - FILMUS, D. comp. (1999) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, EUDEBA, FLACSO, Buenos Aires.
 - _____ (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
 - _____ (2003), "Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina" en: *Revista del Colegio War*. Año II, N°2.
 - _____ y TIRAMONTI, G. (comp.). (1995). *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*, FLACSO-Fundación Concretar-Fundación Ford-OREALC/UNESCO,

- FINOCCIO A. M. (2009) Conquistar la escritura. Buenos Aires. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1969) *La arqueología del saber*. Ensayo. Ed. Siglo XXI. (2009)
- _____ (1979) *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- _____ (1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI.
- FRANCO, M. y LEVIN, F. (comp.) (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós. Buenos Aires
- FREIRE, P. (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.
- _____ (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.
- _____ (1996) *Pedagogía de la autonomía*. Bs. As. Siglo XXI.
- _____ (1998) *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI.
- _____ (1999) *Pedagogía del Oprimido*, Ed. Siglo 21, México.
- _____ (2002) *Pedagogía de la autonomía*. Ed Siglo XXI, Bs. As.
- FREUD, S. (1994). Selección de textos “*La sexualidad infantil*” y “*La metamorfosis de la pubertad*” en *Una teoría sexual*. En OBRAS COMPLETAS, TOMO VII, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FRIGERIO G.- DICKER G. (2003) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. En Rev. Ensayo y Experiencias N° 50. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- FRIGERIO, G. (2005) *Interpelar y dejarnos interpelar por las teorías*. CEM. Buenos Aires
- GADOTTI, M. (1998) *Historia de las ideas pedagógicas*. México. Siglo XXI.
- GALEANO, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Catálogos. Bs. As. (Selección)
- GARCÍA CANCLINI, N.(2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona. Gedisa.
- GARCIA DELGADO, D.(1994) *Estado y sociedad: la nueva relación a partir del cambio estructural*. FLACSO, Tesis – Norma, Buenos Aires.
- GARTON, A. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós. Barcelona.
- GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (comp.) (2000) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- GENTILLI, P.(2007) *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- _____, APPLE, M. y DA SILVA, T. (1997) *Cultura, política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Losada, Buenos Aires.
- GIBERTI, E. (2007) *Adolescencia: algunas modificaciones en su estatuto al compararla con décadas anteriores (a partir de los años 70)*. En: *La familia, a pesar de todo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- GIDDENS, A (1994) *.El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona, Labor.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1978) “*Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación*”. En: *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme.
- _____ (1985) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Morata. Madrid.
- _____ (1991) “*El currículum: una reflexión sobre la práctica*”. Madrid. Morata.
- _____ (1998) *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata..
- _____ (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Morata.
- _____ y PÉREZ GÓMEZ, Á. (Ed.) (1990). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- GIROUX, H. (1985). “*Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico*”, en *Dialogando* N° 10, Santiago de Chile.
- _____ (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI..
- _____ (1988) “*Escolaridad y políticas del currículo oculto*”. En Monique Landesman (comp.) *Currículo, racionalidad y conocimiento*. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.
- _____ (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós. Barcelona.

- _____ y MCLAREN, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid. Miño y Dávila.
- GOLDMAN, N. (1998) *Revolución, República y Confederación (1806-1852)*, Nueva Historia Argentina, Sudamericana. Buenos Aires.
- _____ y SALVATORE, R. (1998) *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*. Eudeba, Buenos Aires.
- GORE, J. M. *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid. Morata. 1996.
- GOUIN DECARIE, T. (1970) *Inteligencia y afectividad en el niño*. Troquel, Buenos Aires.
- GRASSI, E (2003) *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- GRECO, Ma. B. (2006) *La autoridad en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homosapiens, Santa Fe, Argentina.
- GROS SALVAT, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona. Gedisa
- GUYOT, V (1999) *La enseñanza de las ciencias*. Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Año 4, N° 17. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis.
- GVIRTZ, S.(comp.) (2000) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires. Santillana.
- _____ y PALAMIDESSI, (2010). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique.
- _____, GRINBERG, S. y ABREGÚ, V. (2007) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires. Aique..
- HAKING, I. (2000): *“¿La construcción social de qué?”*. Paidós.
- HALPERIN DONGHI, T. (1985) *Reforma y disolución de los Imperios Ibéricos 1750-1850*, Alianza, Madrid. (1992) *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880)*, Buenos Aires, Ariel.
- HARASIM, L y otros (2000) *Redes de aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002) *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós. Buenos Aires.
- HILLERT, F., 1999. *“La Educación del hombre, del ciudadano y del productor”*, en Educación, ciudadanía y Democracia. Tesis Once Grupo Editor, Buenos Aires, 1999.
- HORA, R. (2002) *Los terratenientes de la pampa argentina. Una historia social y política (1860-1945)*, Siglo XXI. Buenos Aires.
- HOUSSAYE, J.(compilador) (2003). *“Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos.”* Bs. As. Eudeba.
- HUERTAS, J. A. (1997) *Motivación. Querer aprender*. Aique. Argentina.
- IGARZA, R. (2008) *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.
- INFD *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Área: Lenguas extranjeras*.
- JACKSON, P. W. (1994) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- JAEGER, W. (1985), *“Paideia”, México, Fondo de Cultura Económica*
- KANT, E. (1803), *“Pedagogía”, Madrid, Akal (1991)*
- KAPLAN, C. (1997) *La inteligencia escolarizada*. Colección Aprendizaje y Subjetividad. Ed. Miño Dávila. Buenos Aires.
- KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1997), *Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en la Argentina 1976-1983*, UNER, Paraná.
- KOHAN, W.(1996) *“Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales”* en Revista Aula 8. Ediciones Universidad de Salamanca.
- LAHIRE, B. (2006): *“El espíritu sociológico”*. Manantial. Bs. As.
- LARROSA, J. (2003). *“Saber y educación”* en HOUSSAYE, Jean, (compilador) *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*. Bs. As. Eudeba.
- LARROYO, F. (1982). *Historia general de la Pedagogía*. México. Porrúa. 1981.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.

- LECHNER, N.(1992). *El debate sobre el Estado y el mercado*. En: Revista Nueva Sociedad Nro 121, Caracas, septiembre-octubre.
- LEMKE, J. (2006) “*Las próximas guerras de paradigmas en educación: curriculum vs. Acceso a la información*”. Revista Didaxis_online, Vol 1, N°1-2:19-28.
- LERNER D. y otros. (2009) *Formación docente en Lectura y Escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires. Paidós.
- LEY 1420.
- LEY DE EDUCACION NACIONAL.
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN.
- LION, C. (2006) *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires. La Crujía.
- LITWIN, E. (coord.) (1997) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires. El Ateneo.
- _____ (2000). *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires. Paidós.
- _____ (2004) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- _____ (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Amorrortu.
- _____ (2008) *El oficio de enseñar*. Bs As. Paidós.
- LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. (coords.) *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- LOCKE, J. (1693) “*Pensamientos sobre la educación*”, Madrid, Akal, (1986)
- MARCHESI, A., PALACIOS, J. Y CARRETERO, M. (1978) *Psicología Evolutiva*. Tomo II. Alianza, Madrid.
- MARRO, M. y DELLAMEA, A. (1993) *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*, Bs. As., Docencia.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1991) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla. Díada Editorial.
- _____ (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires. Miño y Dávila/IICE.
- MATTINI, L. (2004) *El Encantamiento Político. De revolucionarios de los 70 a rebeldes sociales de hoy*. Buenos Aires, Peña Lillo Editores/Ediciones Continente.
- MAYER, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires. Kapelusz.
- MEDOURA O. (2007) *Una didáctica para un profesor diferente*. Bs. As. Editorial Lumen Humanitas.
- MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein o el mito de la educación como fabricación*, en PH.Meirieu, “Frankenstein educador”, Barcelona, Laertes.
- _____ (2001). *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona. Octaedro.
- MELGAR, S. (2005) *Aprender a Pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires: Papers.
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós. Barcelona.
- MORIN E. (1998) *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Bs. As., Editorial de la Universidad del Salvador. NovEduc.
- MÜLLER, M. (1997) *Orientar para un mundo en transformación: Jóvenes entre la educación y el trabajo*. Buenos Aires. Bonum.
- MUTH, D. (1990) *El texto expositivo*, Bs. As. Aique.
- NARODOWSKY, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ed. Novedades Educativas, Bs. As.
- _____ (2007) *Infancia y poder. La conformación de la Pedagogía moderna*. Buenos Aires. Aique.
- NERI, C. (1997) *Grupo: manual de psicoanálisis de grupo*. Bs. As., Nueva Visión.
- NEWMAN, GRIFFIN, COLE (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Paidós, Barcelona.

- NOVARO, M. (2002) *Historia de la Argentina contemporánea*. Edhasa, Buenos Aires.
- _____ y PALERMO, V. (2003) *La dictadura militar (1976-1983)* Paidós, Buenos Aires.
- NUNAN, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- NUNBERG, G. (1998) *El futuro del libro*. Barcelona Paidós.
- O'DONNELL, G. (1984) "Apuntes para una teoría del Estado"; en: Oszlak, O. (comp.) *Teoría de la burocracia estatal. Enfoques críticos*; Ed. Paidós, Buenos Aires,
- OBIOLS, G. y OBIOLS Di SEGNI (2001) *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapeluz.
- OFFE, C.(1990) *Las contradicciones del estado de bienestar*. México: Alianza.
- ONG, W. (1982) *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México. FCE.
- ORNSTEIN, A. y HUNKINS, F. (2004). *Curriculum. Foundations, principles and issues* (4th ed). USA: Pearson.
- OSZLAK, O.(1993) *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1982.
- PAEZ, L. (2007) *Discurso curricular y práctica docente: disquisiciones políticas*, en Revista del IPES F Ameghino, Año IV, Nº 3.
- PAIVA, V(1992) *Educación, Bienestar Social y Trabajo*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor.
- PALACIOS, J. (2010) *La cuestión escolar*, Bs As, Colihue.
- PALAMIDESSI M (comp) (2006) *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación*. Buenos Aires. FCE.
- _____ "El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo". En TERIGI, Flavia (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs. As.. Fundación OSDE/ Siglo XXI.
- PANSZA, M., PÉREZ JUSTE, E. y MORANO, P. (1993). *Fundamentación de la Didáctica*. Tomo 1. México. Ediciones Gernika.
- PAZ, G. y QUINTERO, M. (2009) *Construyendo puentes hacia otras lenguas*. Buenos Aires.La Crujía Ediciones Edición.
- PAZ, G. (2007) *Las guerras civiles (1820-1870)*. Eudeba, Buenos Aires.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.
- _____ (1994) *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó.
- _____(2008) *La evaluación de los alumnos*. Bs. As. Colihue.
- PICHÓN RIVIÉRE, E. (1985) *El proceso grupal*. Bs. As., Nueva Visión
- PIEPPER, A. (1991). *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona, Editorial Crítica.
- PINEAU, P. (1997) "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la enseñanza técnica entre 1955 y 1983" en: Puiggrós, A.(dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Ed. Galerna, Bs.As.
- _____(2001) *¿Por qué triunfó la escuela?* en Pineau y Otros: *La escuela como máquina de educar*, Bs As. Paidós.
- PLATÓN "El político", "Critón", "Menón", Madrid, Centro de estudios constitucionales (1994).
- PONCE, A. (1984) *Educación y lucha de clases*. Cartago. Buenos Aires. Cartago.
- POPKEWITZ, T. (1988) *Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría*. Ed Mondadori.
- PRUZZO, V. (2002). *La Profesionalización Docentes y el DAC (Dispositivo de Análisis de Clase)* en Revista Praxis Educativa, Año 6 Nº VI, Santa Rosa, 84-98.
- PUIG ROVIRA, J. (1995). *Construcción dialógica de la personalidad moral*. En: Revista Iberoamericana de Educación.
- PUIGGRÓS, A. (1990) *Historia de la Educación Argentina*. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino., Galerna, Bs. As.
- _____(1994) *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Editorial Paidós, México. 1ª. edición ampliada.
- _____(1995) *Volver a educar*. Ariel. Bs. As.

- RAPOPORT, M. (2000) *Historia económica, política y social de la Argentina*. Ediciones Macchi, Buenos Aires.
- RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES. PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Presidencia de la Nación, 2008.
- RODRIGO, M. J. y ARNAY, J. (comps) (1996): *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona.
- RODRÍGUEZ, L. (1997) “*Pedagogía de la liberación y educación de adultos*” en Puiggrós, Adriana (direc). *Historia de la Educación Argentina*, Galerna. Bs. As.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona.
- ROMERO, L. (2001) *Breve historia contemporánea de la Argentina, 1916-1999. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires*
- ROMERO, R. (1994) *Grupo: objeto y teoría*. Volumen II. Bs. As., Lugar Editorial.
- ROUSSEAU, J.J. (1762) “*Emilio o de la educación*”, Madrid, Alianza (1990).
- _____ (1988). *El contrato social*, Clásicos Petrel, Buenos Aires, (selección).
- SABINO, C. (1998) *El proceso de investigación*. Paidós. Bs.As.
- SALINAS, D. (1996) “*Curriculum, racionalidad y discurso didáctico*”. En: POGGI, M. Apuntes y aportes para la gestión curricular. Kapelusz.
- SALOMÓN, G.; PERKINS, D. y GLOBERSON, T. (1992). *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*. En Revista Comunicación, lenguaje y educación. Nº 13. Madrid.
- SANCHO, J. (1994) *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori.
- SANJURJO L. (2000) *Aprendizaje significativo en los niveles medio y superior*. Rosario. Homo Sapiens.
- _____ (2004) “*La construcción del conocimiento profesional docente*” En La formación. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. (pp. 121- 128) Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe U.N.L.
- _____ y VERA, T. (2000) *Aprendizaje significativo en los niveles medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens.
- _____ y TRILLO ALONSO F. (2008) *Didáctica para profesores de a pie*. Segunda parte. Rosario, Homo Sapiens.
- SANTOS GUERRA M. (1996) *La evaluación en educación primaria*. Bs. As. Ed Magisterio.
- _____ (1996). *Evaluación educativa*. Tomos I y II. Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires.
- SCHLEMENSON, S. (1996) *El aprendizaje un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapeluz.
- SCHÖN, D. (1988). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- SENNETT, Richard (1982) *La autoridad*. Madrid: Alianza.
- SERAFINI, M.T. (1990) *Cómo redactar un tema*. Edit. Paidós.
- SERRA, S. (2003) “*Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico*.” En FRIGERIO, G. y otros: *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- SKLIAR, C. (2003) *Y si el otro no estuviera allí*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- SNYDER, C.R, SHOREY, H.S, CHEAVENS, J., PULVERS, K.M, ADAMS, V.H. y WIKLUND, C. (2002). *Hope and academic success in college. Journal of Educational Psychology, 94, 320-326*.
- SOLER DE GALLART, I.. *El placer de leer*. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 16, Nº 3, p.25-30
- SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (1997), “*Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en la Argentina (1946-1955)*”, en: Cucuzza, H. R. (1997), en: *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1955*, Edit. Los libros del riel, Bs. As.
- SOUTHWELL, M. (1997) “*Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)*” en PUIGGROS,

- Adriana (dir.) Tomo VIII: Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Bs. As, Ed. Galerna.
- _____ (2003) “...El emperador está desnudo...!” en: VV.AA. Lo que queda de la escuela. Rosario: Laborde-Centro de Pedagogía Crítica de Rosario.
 - SOUTO M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. As., Miño y Dávila.
 - STEIMAN J (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*. Bs. As. UNSAM edit.
 - _____ (2010). *El análisis didáctico de la clase (o acerca de la investigación de Susan y lo que aprendí de Gloria)*. Ficha de cátedra. UNLZ. UNSAM.
 - STEINBERG S. y KINCHELOE, J.L. (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
 - _____ (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
 - _____ (1993) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
 - TADEU DA SILVA, T. (1998). *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
 - _____ (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum 2º Edición*. Auténtica Editorial. Belo Horizonte. (Traducción al español: Inés Cappellacci).
 - TEDESCO, J. (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Bs. As, Ed. Hachette.
 - _____, BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, F. (1983) *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1983*. Buenos Aires, FLACSO.
 - TENTI FANFANI, E. (2006) *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión*. Bs.As. Siglo XXI.
 - TERÁN, O. (2008) *Nuestros años sesentas. El Cielo por Asalto. Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores. (1993) Buenos Aires.
 - TERIGI, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.
 - TIFFIN, J y RAJASINGHAM, L. (1997) *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona. Paidós.
 - TIRAMONTI, G.(1997). “Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90”. En: Revista Propuesta Educativa año 8 N° 17, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, diciembre de 1997.
 - _____ (2004) “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de fragmentación” en TIRAMONTI, G. (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
 - TOLEDO HERMOSILLO, M. E. y otras (1998). *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. Paidós, México.
 - TORRES SANTOMÉ, J. (1996) *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
 - TORRES, J. (1986). Nation at Risk. *La educación neoconservadora*. En: Revista Nueva Sociedad Nro 84, Caracas, julio-agosto.
 - TORRES, M.R.(2000). *Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, punto I y II.
 - TYLER, R (1973). *Principios básicos del currículum*. Bs As. Troquel.
 - URRESTI, M. (2008) “Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar” En: Tenti Fanfani E. (comp.), Nuevos temas en la agenda política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
 - _____ y otros (2008) *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires. Editorial La Crujía Ediciones.
 - VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991) *Arqueología de la Escuela*. Madrid. La Piqueta.
 - VASE, J. “Niños, padres y maestros hoy” en Revista El Monitor de la educación, N°10 5ª época, 2006/2007.
 - VAZQUEZ RECIO, R; ANGULO RASCO, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona Ed. Algibe. Málaga.
 - VILLORO, L. (1985), “El concepto de ideología en Marx y Engels” en El concepto de ideología y otros ensayos. México. FCE.
 - WEBER, M. (1986) “Economía y Sociedad”. FCE. México.

- _____ “Enfoques comparados en descentralización educativa”, en: Pereyra, M. et.al. (comp), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Ed.Pomares Corredor, Barcelona.
- WERTSCH, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona.
- _____ (1991) *Voces de la mente. Un enfoque socio cultural para el estudio de la acción mediada*. Visor. Madrid.
- WOLTON, D (2000) *Internet ¿y después?* Barcelona. Gedisa.
- YOUNG, R.(1993). *Teoría crítica y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós.
- YUNI, J. y URBANI, C. (2000) *Investigación etnográfica e investigación acción*. Brujas. Córdoba. Argentina.
- _____(2005)“Técnicas para investigar” Vol. I – II Ed. Brujas. Córdoba.
- ZELMANOVICH, P. (2003) “*Contra el desamparo*” en: Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.) *Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.