



PLANIFICACIÓN DE CATEDRA

1. DATOS GENERALES

Departamento: Materias Básicas - [UDB Cultura e Idioma]

Área del Conocimiento: IDIOMA

Carreras: INGENIERÍA QUÍMICA, INGENIERÍA MECÁNICA, INGENIERÍA ELÉCTRICA, e INGENIERÍA CIVIL

Asignatura: INGLÉS I - **Ciclo lectivo:** [2019]

Cursado: [Anual]

Plan de Estudio:

Adecuación Plan 1995 – Ordenanza N° 1026/04-Ingeniería Eléctrica

Adecuación Plan 1995 – Ordenanza N° 1030/04-Ingeniería Civil

Adecuación Plan 1994 – Ordenanza N° 1027/04-Ingeniería Mecánica

Adecuación Plan 1995 – Ordenanza N° 1028/04-Ingeniería Química

Grupo: HOMOGENEA – Resolución N° 68/94 del CSU – UTN

Carga horaria semanal en horas cátedras: [2 horas cátedra]

Carga horaria total de la asignatura: [64]

Numero de comisiones: [9]

Director de UDB o Director de Área: [Prof. Lic. Elsa Dobboletta]

Director de Cátedra: [Prof. Mg. María Andrea Fernández Gallino]

Equipo docente:

Profesores

Apellido y Nombre	Categoría	Condición	Dedicación(es)
[Dobboletta, Elsa]	Adjunto	Interino	DS: 1
Fernández Gallino, María Andrea	Adjunto	Interino	DS: 1
Suarez, Graciela	Adjunto	Interino	DS: 1.5
Tejerina, Claudia	Adjunto	Interino	DS: 1

Auxiliares

Apellido y Nombre	Categoría	Condición	Dedicación(es)
[Bagilet, Juan]	Aux 1°	Interino	DS 1/3
Dobboletta, Elsa	JTP	Interino	DS 2/3
Leguizamón, Nora	Aux 1°	Interino	DS 1/3
Suarez, Graciela	JTP	Ordinario	DS 2/3
Tejerina, Claudia	JTP	Interino	DS 1



Distribución por comisión:

Año-Div-Esp	Turno	Apellido y Nombre	Categoría
Año: 2° Com: 201 Esp: IC	TT	Lic. Suarez, Graciela	Adjunto
Año: 2° Com: 201 Esp: IC.	TT	Lic. Dobboletta, Elsa	JTP
Año: 2° Com: 202 Esp: IC	TT	Lic. Suarez, Graciela	Adjunto
Año: 2° Com: 202 Esp: IC	TT	Ing. Bagilet, Juan	Aux 1°
Año: 2° Com: 201 Esp: IE	TT	Lic. Tejerina, Claudia	Adjunto
Año: 2° Com: 201 Esp: IE	TT	Lic. Suarez, Graciela	JTP
Año: 2° Com: 202 Esp: IE	TT	Mg. Fernández Gallino, María Andrea	Adjunto
Año: 2° Com: 202 Esp: IE	TT	Lic. Tejerina, Claudia	JTP
Año: 2° Com: 201 Esp: IM	TT	Lic. Tejerina, Claudia	Adjunto
Año: 2° Com: 201 Esp: IM	TT	Lic. Dobboletta, Elsa	JTP
Año: 2° Com: 202 Esp: IM	TN	Lic. Suarez, Graciela	Adjunto
Año: 2° Com: 202 Esp: IM	TN	Lic. Tejerina, Claudia	JTP
Año: 2° Com: 201 Esp: IQ	TN	Lic. Dobboletta, Elsa	Adjunto
Año: 2° Com: 201 Esp: IQ	TN	Lic. Tejerina, Claudia	JTP
Año: 2° Com: 202 Esp: IQ	TT	Mg. Fernández Gallino, María Andrea	Adjunto
Año: 2° Com: 202 Esp: IQ	TT	Lic. Suarez, Graciela	JTP
Año: 2° Com: 203 Esp: IQ	TM	Lic. Dobboletta, Elsa	Adjunto
Año: 2° Com: 203 Esp: IQ	TM	Dra. Leguizamón, Nora	Aux 1°

2. FUNDAMENTACIÓN

La inclusión de la asignatura *Inglés I*, orientada al procesamiento y comprensión de textos (técnico-científicos), en las carreras dictadas en esta facultad se fundamenta en el empleo creciente de este idioma como lengua global para la circulación de los resultados de investigaciones en las distintas ramas de la ingeniería. La lectura de textos en inglés con temáticas propias de la ingeniería constituye entonces una herramienta imprescindible para la



investigación y actualización profesional. La importancia de la materia es implícitamente reconocida en el documento sintetizando las Competencias Genéricas de Egreso del Ingeniero Argentino, elaborado por el CONFEDI en octubre de 2006 en Bahía Blanca. En el punto 7.b. 6. de dicho documento se presenta a la capacidad de comprender textos técnicos en inglés como una de las capacidades implicadas en la capacidad de producir e interpretar textos técnicos y presentaciones públicas (una de las subcompetencias de la competencia para comunicarse con efectividad).

El abordaje que propone esta planificación para Inglés I se fundamenta esencialmente en la concepción del texto proveniente de la lingüística textual que concibe al texto como una unidad semántica y comunicativa, una unidad de sentido que se establece mediante procesos de negociación entre el emisor y el receptor, y se caracteriza, entre otras propiedades, por su coherencia, que nace de un conjunto de relaciones semánticas entre sus proposiciones, y de relaciones pragmáticas entre el texto y su contexto. En concordancia con estudios provenientes de la lingüística textual, el análisis del discurso, y la Psicología cognitiva, concibe a la lectura comprensiva de textos como un proceso interactivo guiado por propósitos en el que el lector pone en juego diversas habilidades y estrategias (inconscientes y conscientes) integrando procedimientos *bottom-up* y *top-down*.

Esta planificación propone entonces que la selección de los textos por parte de los docentes se realice teniendo en cuenta su pertenencia a aquellos géneros discursivos particularmente relevantes al ámbito académico del estudiante de ingeniería y el ámbito académico y profesional del futuro ingeniero. Los géneros discursivos son formas estandarizadas definidas por parámetros externos; las características composicionales de los textos (tipo de información, recursos lingüísticos, organización del contenido, marcas del emisor y receptor, formato, tipografía, combinación con otros códigos semióticos tales como infografías, cuadros, tablas) están determinadas por la comunidad de hablantes dentro de un ámbito social y particular respondiendo a la necesidad de conseguir de manera satisfactoria una intención comunicativa específica. Los géneros discursivos no constituyen un repertorio cerrado de forma; están abiertos a los cambios sociales y culturales. Esto exige no sólo considerar el texto impreso, producido y distribuido de manera convencional, y los textos pertenecientes a géneros electrónicos que nos son ya familiares, sino también estar atentos a aquellos nuevos que surjan y se difundan en los ámbitos de interés para nuestros alumnos.

La presentación (selección, organización y secuenciación) de contenidos en esta planificación se fundamenta en la consideración de los ejes temáticos que determinan los lineamientos de la Ordenanza N°815 del CSU-UTN y la Ordenanza N°977 del CSU-UTN; la concepción del texto como una unidad de sentido ligada a su contexto de producción y recepción cuya interpretación requiere mucho más que la decodificación de signos lingüísticos en la L2; y en razones de índole metodológica y didáctica. Siguiendo propuestas provenientes de la Lingüística Textual y el Análisis del Discurso, presentamos los contenidos considerando dos planos interrelacionados de organización textual (el *plano global* o *macro* de organización textual, y el *plano local*, *oracional* o *micro-textual*).

Los objetivos, y las estrategias metodológicas y las actividades sugeridas encuentran fundamento en la teoría de “zona de desarrollo próximo” postulada por Vygotsky que ve a la enseñanza como un proceso de construcción compartida de significados orientados hacia la autonomía o la ayuda necesaria que el proceso de aprendizaje exige. Contemplan además el desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, la meta-cognición, la motivación y la colaboración (Lai & Viering, 2012), consideradas hoy imprescindibles en el mundo del trabajo y la vida en general, al igual que las competencias que la propuesta de “Partnership for 21st Century Skills” (Binkley et al, 2012) agrupa en nuevas formas de pensar, de trabajar, de vivir en el mundo, y herramientas para trabajar, competencias entre las que se destacan la creatividad, la solución de problemas, la colaboración, la comunicación, la responsabilidad



personal y social, y el empleo de las TIC. Se aspira a la creación de un entorno en el que el profesor facilitador, aceptando el desafío que le presentan las potencialidades de las TIC para integrar distintos sistemas semióticos y organizar la actividad conjunta de profesores y alumnos, genera situaciones de enseñanza aprendizaje que les dan mayor protagonismo a los alumnos y les permiten sentir de manera práctica y vivencial la relevancia de la lengua extranjera para sus vidas. Todo esto está en concordancia con el marco conceptual del enfoque propuesto por el Acuerdo sobre Competencias Genéricas; en el punto 2.-MARCO CONCEPTUAL de este documento del CONFEDI se caracteriza a las competencias profesionales tomando como base los aportes de Perrenoud y LeBoterf:

“Competencia es la capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales.”
(http://www.diec.uns.edu.ar/docs/docentes/competencias/CONFEDI_Competencias_Genericas_de_Egreso_en_Carreras_de_Ingenieria.pdf)

3. OBJETIVOS BASADOS EN COMPETENCIAS

Se presentan acá los objetivos expresado en términos de las competencias que se espera lograr, desagregadas en capacidades y lo que éstas implican.

Lograr que el alumno desarrolle las competencias para:

1. Abordar la comprensión e interpretación del texto de manera estratégica, articulando la capacidad de movilizar conocimientos previos sobre el texto y la lectura en general y la capacidad de identificar y aplicar las estrategias apropiadas para cumplir con el propósito de la lectura.

Estas capacidades implican ser capaz de:

- anticipar la estructura, género o tipo de texto de acuerdo al material de soporte, formato, tipografía, diseño, imágenes y combinación con otros códigos semióticos (infografías, tablas, cuadros, etc.);
 - identificar las variables del contexto de producción y recepción del texto;
 - elaborar, a partir del título y de fotografías, ilustraciones, gráficos o cualquier otro elemento visual del para-texto, hipótesis sobre el contenido del texto que se va a leer, y anticipar ideas que puedan aparecer en el mismo;
 - predecir, a partir del título, las palabras de contenido léxico que pueden aparecer en el texto;
 - predecir el contenido a partir de las primeras frases de cada párrafo;
 - deducir el contenido a partir de palabras claves que aparecen en el texto;
 - activar conocimientos previos sobre el tema y/o buscar información sobre el mismo;
 - identificar aquellos recursos, tales como diccionarios y glosarios que se necesitarán para buscar, por ejemplo, significados de términos específicos;
 - visualizar con claridad el propósito de lectura particular;
 - vincular ese problema a resolver con otros resueltos anteriormente;
 - identificar las estrategias a utilizar en el abordaje del texto de acuerdo con el propósito de lectura identificado y con el género y tipo de texto (secuencias textuales) del texto a leer;
 - planificar la lectura de acuerdo con ese propósito (por ejemplo, una tarea a realizar con la información de ese texto).
2. Procesar el texto interactuando activamente con él, articulando capacidades discursivas, textuales, y lingüísticas.



Estas capacidades implican ser capaz de:

- determinar qué tipo de lectura y grado de profundidad requiere la realización de la tarea asignada o el problema a solucionar a través de ese texto;
- cotejar de los registros de las hipótesis iniciales (bosquejadas arriba, en la especificación de la competencia anterior), con los que se va haciendo a medida que se procesa el texto;
- identificar las secuencias textuales y la relación entre las distintas secuencias del texto, determinar su superestructura, y posteriormente registrar esta información en bosquejos/gráficos;
- utilizar de manera eficaz los diccionarios y glosarios en formato papel, así como las publicaciones online que puedan brindarle la información sobre los significados de términos generales y los específicos de su área de interés;
- construir un modelo de situación con información cultural o científicamente relevante que le permita establecer conexiones con información presupuesta en el texto;
- procesar el contenido proposicional de las oraciones del texto aplicando los conocimientos adquiridos sobre la estructura sintagmática del inglés;
- procesar la coherencia local: identificación e interpretación de los mecanismos de cohesión y nexos cohesivos (referencia, sustitución, elipsis, sinónimos, hipónimos, antónimos, superordinales, etc.); identificación de las relaciones lógicas no explícitas
- construir la macroestructura (semántica y pragmática) del texto aplicando estrategias de reducción de la información para así llegar a la comprensión global del texto;
- ser capaz de analizar y evaluar la validez y coherencia de la información.

3. Expresar (en español) con claridad y coherencia las respuestas en los formatos apropiada para cumplir con las tareas asignadas / acordadas articulando la capacidad de transferir significados del texto en inglés a la lengua materna con la capacidad comunicarlos ajustándose a la situación y la tarea.

Estas capacidades implican ser capaz de:

- tomar notas o elaborar resúmenes en español sobre el texto/partes del texto utilizando distintas formas de presentación de la información, por ejemplo, mapas conceptuales, diagramas de flujo, tablas, gráficos, etc. con información del texto;
- contestar no sólo preguntas cerradas sino también preguntas de inferencia;
- identificar y utilizar eficazmente las herramientas tecnológicas / informáticas y los recursos digitales apropiados para presentar las respuestas y hacer presentaciones.

4. Desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo colaborativo, articulando la capacidad de identificar y asumir metas y roles individuales y colectivos, respetar distintos puntos de vista y llegar a acuerdos.

Estas capacidades pueden implicar ser capaz de:

- asumir como propios los objetivos del grupo y actuar para alcanzarlos;
- proponer y desarrollar metodologías de trabajo acordes a los objetivos a alcanzar;
- respetar los plazos acordados con el grupo;
- escuchar y aceptar la validez de distintos puntos de vista;
- analizar las diferencias y proponer alternativas de resolución, identificando áreas de acuerdo y desacuerdo, y de negociar para alcanzar consensos;
- aceptar y desempeñar distintos roles, según lo requiera la tarea, la etapa del proceso y la conformación del equipo;
- promover una actitud participativa y colaborativa entre los integrantes del equipo;
- reconocer y aprovechar las fortalezas del equipo y de sus integrantes y de minimizar y compensar las debilidades;



- realizar una evaluación del funcionamiento y la producción del equipo.
5. Aprender de forma autónoma y continua, articulando la capacidad de encontrarle sentido a lo que está haciendo y la capacidad de asumir y mantener el compromiso con la autoformación

Estas capacidades implican ser capaz de:

- apreciar la importancia de la lengua inglesa y la posibilidad de comprender producciones escritas en esta lengua para acceder a los resultados de investigaciones y los avances tecnológicos en los distintos campos de la ingeniería;
- tomar conciencia de la riqueza y complejidad de la lengua y la multifuncionalidad de los enunciados lingüísticos;
- establecer y mantener el contacto con la L2 más allá del aula mediante la incorporación de las TIC y el uso de los recursos digitales y herramientas disponibles en la web;
- formularse objetivos propios para el desarrollo de su competencia comunicativa en inglés, y planificar e instrumentar acciones para alcanzarlos;
- identificar los factores que obstaculizan la consecución de las acciones programadas y generar formas de sortearlo;
- autoevaluar el desarrollo de las competencias requeridas por el curso y el aprendizaje continuo;
- hacer aportes al aprendizaje de todos formulando y fundamentando sugerencias y propuestas en relación a los temas y textos de lectura, actividades, selección de recursos, dinámica de la clase, formas de evaluación;
- transferir los aprendizajes nuevos a contextos diferentes.

4. CONTENIDOS

La presentación de contenidos conceptuales se realiza teniendo en cuenta el *plano global* o *macro* de organización textual, supra-oracional o macro-textual, en cuanto a que da cuenta de cómo se produce y comprende un texto en su conjunto; y *el plano local*, oracional o micro-textual, el nivel de los elementos que estructuran el texto a nivel de oración y las unidades discursivas y pragmáticas micro-textuales. Considerarlos *planos global* y *local* de un texto permite combinar sistemas de conocimiento distintos pero imbricados, y profundizar en cada uno de ellos desde un enfoque particular que sólo adquiere sentido con respecto al todo.

Se señala que, como se evidencia en la presentación de los contenidos, se ha tomado como concepto central y organizador para abordar la variedad y complejidad textual a las secuencias textuales, formas características de estructurar el contenido de los textos según la tipología textual propuesta por Adam (1992). Teniendo en cuenta que un mismo texto puede combinar diversas secuencias combinadas de distintas maneras, aunque siempre haya una que predomine sobre las demás, y que estas secuencias se presentan en distintos géneros discursivos integradas de maneras particulares, se toma a estas secuencias textuales prototípicas como criterio organizador para abordar la enseñanza y aprendizaje de los componentes gráficos, léxicos y gramaticales del nivel micro. Teniendo en cuenta los objetivos de la asignatura y el enfoque propuesto, los contenidos gramaticales no constituyen un fin en sí mismos y su enseñanza se orientará en función del todo textual.

El ordenamiento en unidades no implica una idéntica secuenciación de los mismos; se ha tomado como criterio para la distribución de tiempos a los distintos tipos de secuencias textuales, pero cada profesor, de acuerdo con factores tales como los conocimientos previos de sus alumnos, o el material que considere interesante y relevante, decidirá en qué orden se ocupará de ellas. La presentación y práctica de los contenidos gramaticales se hará entonces en el marco de los textos particulares en los que se presentan.



- a. **CONTENIDOS CONCEPTUALES en el PLANO LOCAL, ORACIONAL O MICRO-TEXTUAL** (De acuerdo con los lineamientos de la Ordenanza N°815 y la Ordenanza N°977 del CSU-UTN)

Área I: EL SUSTANTIVO

Unidad Temática 1: El sustantivo

- 1.1 Función nominal del sustantivo, sus roles gramaticales. Plural. Plurales. Irregulares
- 1.2 Función definida e indefinida del artículo. Uso. Omisión.
- 1.3 Formas terminadas en “ing” en función de sustantivo (gerundio)

Unidad Temática 2: Modificadores

- 2.1. El sustantivo en función modificadora.
- 2.2. Caso genitivo.
- 2.3. Función modificadora del adjetivo. Invariabilidad del género y número. Uso atributivo en Inglés y en Español.
- 2.4. El adverbio como modificador del adjetivo y del verbo. Su ubicación en la oración.
- 2.5. Grados de comparación de adjetivos y adverbios. Comparativos irregulares.
- 2.6. Estructuras comparativas especiales.
- 2.7. Función del adjetivo y forma verbal de los participios presentes y pasados. Formas irregulares.

Unidad Temática 3: Pronombres

- 3.1. Función referencial de los pronombres. Posición. Clases
- 3.2. Personales (sujeto/objeto)
- 3.3. Posesivos (pronombres/adjetivos)
- 3.4. Indefinidos simples y compuestos (pronombres adjetivos)
- 3.5. Determinantes. Reflexivos. Recíprocos relativos (expresados u omitidos)

Unidad Temática 4: Otros elementos lingüísticos de la oración

- 4.1. Función descriptiva de las preposiciones simples y compuestas. Posición.
- 4.2. Función conjuntiva de los conectores. Relaciones de las oraciones o elementos lingüísticos mediante conectores lógicos.

ÁREA II: EL VERBO

Unidad Temática 5: El verbo “BE” (verbo principal)

- 5.1. Su doble acepción. Características: presente y pasado.
- 5.2. Diferentes valores semánticos para su interpretación.
- 5.3. Construcciones impersonales con “there be” en relación con diferentes tiempos verbales y auxiliares modales.

Unidad Temática 6: “BE” (verbo auxiliar)

- 6.1. “BE + ING”. Tiempo continuo. Presente y pasado.
- 6.2. “BE + participio pasado”. Voz pasiva. Presente/pasado. Con complemento agente o sin él. Su traducción con “se”. Formas elípticas.

Unidad Temática 7: Presente simple

- 7.1. Su uso para describir secuencias, procesos, ciclos y anunciar verdades universales.
- 7.2. Sus estructuras en Voz activa y Voz pasiva.
- 7.3. Doble función de “BE”, “DO” y “HAVE” como verbos principales y como auxiliares. Función enfaticadora de “DO”.



Unidad Temática 8: Pasado simple

- 8.1. Pasados irregulares.
- 8.2. Construcciones activas y pasivas.

Unidad Temática 9: Futuro simple

- 9.1. En Voz activa y voz pasiva.
- 9-2. Su expresión sinónima con “*going to + verb*”.

Unidad Temática 10: Potencial simple

- 10.1. Oraciones condicionales. Nexos. Supresión de nexos.
- 10.2. Construcciones activas y pasivas.

Unidad Temática 11: Verbos anómalos (defectivos o modales)

- 11.1. Indicadores de distintas implicancias de “PODER” y “DEBER” en la función comunicativa de la lengua inglesa.
- 11.2. Sus formas en presente y pasado. Su uso en oraciones condicionales simples.
- 11.3. Estructuras activas y pasivas.
- 11.4. Expresiones sinónimas de “CAN/COULD” (BE ABLE TO + Verb) MUST (HAVE TO + Verb).

Unidad Temática 12: El imperativo

- 12.1. Formas con “LET” y “DO”.

Unidad Temática 13: El infinitivo

- 13.1. Antecedentes de “TO”. Casos de omisión del “TO”.
- 13.2. Infinitivo con “TO” en su rol para indicar propósito.

Unidad Temática 14: Tiempos Perfectos

- 14.1. Características.
- 14.2. Construcciones activas y pasivas.

Unidad Temática 15: Uso idiomático de la Voz Pasiva

- 15.1. Construcciones impersonales.

La división en Áreas y Unidades Temáticas dispuestas en este Programa ha contemplado un orden lógico de complejidad lingüística, no implicando que se deba hacer una presentación de su contenido de manera lineal, dado que se propicia que éste se trate en forma interrelacionada. Las Áreas indican en nivel en que se debe trabajar y las Unidades Temáticas, los temas que se deben incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b. CONTENIDOS CONCEPTUALES EN EL PLANO GLOBAL DE ORGANIZACIÓN TEXTUAL, SUPRA-ORACIONAL / MACRO-TEXTUAL

Unidad 1: REFLEXIÓN SOBRE EL TEXTO Y EL PROCESO DE LECTURA

- La lectura como una forma de diálogo entre el lector y el texto, y el lector como protagonista que coopera activamente con el texto en un proceso estratégico guiado por objetivos.
- Importancia de la activación del conocimiento previo no sólo de la L2 y del lenguaje en general, sino también del mundo en general, del área temática, y de las convenciones



textuales para la movilización de expectativas e hipótesis que contribuirán a la decodificación de signos y pistas del texto, la elaboración de inferencias, la interpretación del contenido proposicional y el valor pragmático del texto.

- Diferentes niveles/planos de organización textual; las interrelaciones y dependencias de los fenómenos que se dan en esos niveles.
- El género discursivo, el contexto y el propósito del texto.
- La importancia del para-texto como elemento orientador de la lectura: el para-texto icónico (ilustraciones, esquemas, fotografías, variaciones tipográficas, diagramación, etc.); el para-texto verbal (prólogo, índice, referencias bibliográficas, notas al pie, etc.); para-textos a cargo del autor, el editor, un tercero.
- Formas características de organización o secuencias textuales: secuencia expositivo-narrativa, secuencia narrativa, secuencia descriptiva, secuencia dialogal, secuencia argumentativa, secuencia instruccional; coexistencia de diversas secuencias en un mismo texto.
- Mecanismos de cohesión gramatical y léxica: referencia, sustitución, elipsis conjunción, cohesión léxica basada en hiponimia, hiponimia, antonimia, meronimia
- La importancia de la puntuación.

Unidad 2: LA SECUENCIA EXPOSITIVA-EXPLICATIVA

- Géneros en los que se presenta la explicación, objetivos, formas de generar el efecto de objetividad, esquema típico (Problema, respuesta, evaluación de la respuesta); distintas formas de formular el problema.
- Distintas formas de explicar: la reformulación, la definición, la clasificación, la ejemplificación, analogías y comparaciones.
- Conectores típicos de estas secuencias y las configuraciones sintácticas que requieren.

Unidad 3: LA SECUENCIA DESCRIPTIVA

- Géneros en los que se presenta y/o predomina la descripción
- Propósito: la representación/ caracterización de un objeto, una persona, una actividad, un lugar, un proceso, entre otros
- Detalle de aspectos de un todo, es decir, las partes y sus propiedades
- Localizaciones espaciales: datos sobre el lugar o la distribución de las características del elemento descripto.
- Conectores típicos de estas secuencias, configuraciones sintácticas que requieren.

Unidad 4: LA SECUENCIA NARRATIVA

- Géneros en los que se presenta la trama narrativa.
- Estructura argumental del texto narrativo: introducción, nudo/desarrollo, desenlace/resolución.
- Organización en torno a una sucesión de hechos, referencias temporales explícitas e implícitas.
- Progresión de las ideas.
- Sucesión de hechos en el desarrollo científico-tecnológico.
- Marcadores discursivos que señalan la localización temporal de los hechos; configuraciones sintácticas en los que se presentan.

Unidad 5: LA SECUENCIA ARGUMENTATIVA

- Introducción al texto argumentativo simple en textos de divulgación científica.
- Estructura del texto argumentativo.



- Identificación de la postura propuesta y de los recursos discursivos que la sustentan: exposición, antecedentes, formulación de situaciones hipotéticas.

Unidad 6: LA SECUENCIA INSTRUCTIVA/INSTRUCCIONAL

- La secuenciación de pasos en instructivos y manuales de usuario.
- Expresiones de modalidad deóntica en texto instruccional.
- Formato, viñetas, números y otros indicadores de secuenciación.

5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Tal como nos dice el apartado 2.2. del documento del CONFEDI citado en la Fundamentación de esta planificación, *Acuerdo sobre Competencias Genéricas*, una enseñanza orientada al desarrollo de competencias implica “un docente con el rol de facilitador de situaciones de aprendizaje y evaluador del desarrollo de las competencias que se incluyan”. Esto supone la planificación e implementación de situaciones de aprendizaje tendientes al desarrollo de las competencias buscadas.

Se propone prestar especial atención a las relaciones interactivas entre los docentes, el alumnado y los contenidos del aprendizaje (conjunto de interacciones que encuentra su fundamento en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky). El concepto de relaciones interactivas sugiere que el docente, desde una posición de intermediario y prestando atención a la diversidad de los estudiantes y las situaciones, asuma roles tales como los de guiar, apoyar, proponer, realizar el seguimiento de los procesos que van realizando los aprendientes en el aula; ayudarlos a comprender y sentir que su aporte es necesario para aprender; ayudarlos a que establezcan relaciones conceptuales mediante una organización que recupere lo que posee conectando los aspectos fundamentales de los nuevos contenidos que se trabajan con los que ya conocen.

Teniendo en cuenta que las competencias y estrategias se construyen, desarrollan y forman a través de la práctica, se propone generar situaciones donde se permita a los estudiantes alcanzar objetivos, resolver problemas, tomar decisiones en el contexto grupal, ejerciendo roles, interactuando y se aborde así el aprendizaje de los contenidos específicos poniendo en juego habilidades o competencias psicosociales vinculadas a la comunicación, argumentación de ideas, deliberación, coordinación grupal, negociación. Se sugiere entonces trabajar sobre los aprendizajes sociales, éticos y actitudinales, además de los cognitivos, y tomar a la tarea como articuladora y organizadora de la clase en el diseño de propuestas.

Una enseñanza de la lengua centrada en el estudiante y orientada al desarrollo de su autonomía requiere que los estudiantes se sientan motivados a aprender; los materiales y las formas de explotarlos deberán entonces serles significativas e interesantes. Es esencial que a la selección de materiales y actividades le preceda un análisis de necesidades que abarque la diferencia entre el análisis de los usos que el profesor, en coincidencia con los estudiantes, quiere alcanzar, y el análisis de las habilidades ya alcanzadas por los alumnos; un análisis que evalúe el conocimiento actual del alumno sobre cómo se da el proceso de estudio del lenguaje y las estrategias utilizadas; y un análisis del medio que abarque los factores contextuales que deben ser incorporados de manera constructiva en el diseño. Los materiales didácticos y las actividades para satisfacer esas necesidades deberán permitirles a los alumnos progresar según sus propios ritmos y estilos de aprendizaje; brindarles oportunidades para desarrollar estrategias efectivas de aprendizaje y descubrir por sí mismos algunos principios y reglas; y contribuir a la negociación colaborativa con otros estudiantes y, sobre todo, serán relevantes para sus vidas. Para cumplir con estos requisitos, deberán ser auténticos y sentidos como auténticos, incluir variedad de textos en cuanto a géneros y desarrollo, y recrearse situaciones conectadas con el mundo real.



Se propone el trabajo por proyectos centrado en los temas que interesan a los estudiantes, con un profesor que brinda apoyo durante el proceso y con estudiantes que compatibilizan ideas y recursos para elaborar un producto final generalmente compartido con otros. El valor del proyecto reside tanto en el producto final como en el proceso hacia la meta: se evalúa también el trabajo en sus distintas etapas. Este tipo de trabajo, potencialmente motivante, tiene además la fortaleza de su abordaje constructivista; involucra cognitivamente al aprendiente en la búsqueda de respuestas, la elaboración de generalizaciones, y la evaluación de las hipótesis generadas; y al hacerlo partícipe de la planificación y negociación del contenido le permite participar activamente del proceso y asumir responsabilidades.

La UTN, a través de su Campus Virtual Global brinda soporte a las actividades de enseñanza y aprendizaje. Se invita a los profesores de la cátedra a utilizar el aula virtual; este medio nos brinda la posibilidad de complementar la clase presencial con horas de dedicación a esta materia por parte de los alumnos, a través de la resolución de trabajos utilizando el soporte virtual de la plataforma. Moodle nos brinda la posibilidad de preparar una gran variedad de actividades, así como de importar paquetes de actividades preparadas con herramientas digitales de acceso libre en la web. Las TIC pueden servirnos como instrumentos configuradores de entornos de trabajo y de aprendizaje muy difíciles de lograr sin ellas.

Para el ciclo lectivo 2019 se prevé la continuación de los proyectos áulicos:

Construcción del material de cátedra de manera colaborativa. En las comisiones de Inglés I IQ (2º01 y 2º03) se invitó a los alumnos a buscar textos de interés en Internet relacionados con la carrera ingeniería química. La búsqueda estuvo guiada por una grilla con parámetros que fueron desarrollándose en clases teóricas y prácticas durante el primer trimestre. Los parámetros estuvieron definidos por los contenidos conceptuales en el plano global del Proyecto de Cátedra: comunidad discursiva y de práctica de la ingeniería; autenticidad del acto comunicativo; texto, contexto y paratexto en los dominios académicos y profesionales; géneros lingüísticos; secuencias textuales; procesos de lecto-comprensión en textos técnicos; uso de diccionarios, glosarios, etc.

A partir del aporte de textos en formato digital que fueron evaluados con los parámetros desarrollados, el docente a cargo de los cursos clasificó y secuenció los textos originales de acuerdo a criterios preestablecidos de demanda cognitiva y lingüística y diseñó actividades de lecto-comprensión y de reflexión metalingüística basadas en las estructuras salientes de cada texto siguiendo los contenidos descriptos en el plano local, oracional del proyecto de Cátedra. El cuadernillo de Trabajo Prácticos resultante fue asignado a todos los alumnos de ambas comisiones para ser realizado en o extra clase, de manera individual o grupal de acuerdo a cada tarea. La corrección o *feedback* se realizó en clase en forma oral o individual en forma escrita.

Integración de lectura hipermedial y tareas significativas. En 2017 y 2018 se implementó en Inglés I, en la Comisión 202 de IQ, un proyecto didáctico mediado por tecnología, diseñado para cumplir con los objetivos, estrategias metodológicas y contenidos de la Planificación de Cátedra. La secuencia didáctica incluía una etapa de lectura hipermedial orientada a la realización de tareas significativas para los alumnos utilizando fuentes de información disponibles en Internet, recursos digitales multimediales, herramientas de Moodle.

Se consensuaron con los alumnos, organizados en grupos, tareas para resolver problemas de su interés relacionados con el área temática elegida, y aplicables a múltiples contextos. Cada grupo, trabajando en forma colaborativa y con intervenciones mínimas del profesor mediador, consideró el tiempo y los recursos disponibles, los objetivos generales, las



rúbricas para la evaluación del trabajo, las características del producto final (informes, glosarios, presentaciones, bases de datos, mapas conceptuales, videos, presentaciones PowerPoint), con comunicaciones sincrónicas en la clase presencial y asincrónicas en la plataforma.

Los distintos grupos subieron los trabajos, con variados formatos de presentación, al aula virtual y los presentaron formalmente en clase a los otros grupos. Se evaluó a los alumnos no sólo en relación con el producto final, sino también en relación a todo el proceso de ejecución de las tareas. Para 2019, se prevé la continuación de este proyecto áulico incorporando trabajo interdisciplinario con otros profesores del Departamento de Ciencias Básicas.

Desde la dirección de cátedra se invita a los profesores responsables de las distintas comisiones de Inglés II de ISI a elaborar proyectos con propuestas didácticas destinadas a involucrar de manera más participativa a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Se sugiere diseñar secuencias didácticas que les permitan a los alumnos vivenciar la conexión entre la materia inglés y las otras y con sus intereses en general a través de proyectos de trabajo interdisciplinario que contemplen una programación colaborativa de los docentes intervinientes.

Se considera también la conveniencia de solicitar que los alumnos y docentes puedan tener acceso a internet en las distintas aulas en que se dicta la materia, conexión raramente posible en los espacios donde se realiza nuestra tarea.

6. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES CURRICULARES

Presentamos las actividades o tipología de ejercicios orientados a desarrollar la destreza lectora agrupándolos de acuerdo con el momento cronológico de su práctica.

Actividades previas: actividades breves de activación de experiencias y conocimientos previos ('warm up'), con la finalidad de despertar interés por el texto, o aportar razones para abordarlo y que la lectura se convierta en una actividad comunicativa real, poner de manifiesto lo que el grupo sabe en términos de lengua y contenido, tomar conciencia de las estrategias que son necesarias aplicar para abordar la comprensión de ese texto en particular

- Especificación del propósito de la lectura;
- Anticipación de la estructura, género o tipo de texto de acuerdo al material de soporte, formato, tipografía, diseño, imágenes y combinación con otros códigos semióticos (infografías, tablas, cuadros, etc.);
- En el caso de lectura hipermedial, focalización en los elementos visuales, recursos multimedia y vínculos con otros nodos del sitio presentes en esa unidad de visualización (página); ejecución de enlaces e íconos que lleven a otros nodos del hipertexto y permitan la activación / construcción de un modelo de situación más amplio que contribuya a una mayor comprensión de esa unidad textual particular
- Identificación de las estrategias a utilizar en el abordaje del texto de acuerdo con el propósito de lectura identificado y con el género y tipo de texto (secuencias textuales) del texto a leer;
- Identificación de las variables del contexto de producción y recepción del texto;
- Discusión orientada a la identificación y explicitación de las estrategias a utilizar en el abordaje del texto de acuerdo con el propósito de lectura identificado y con el género y tipo textual (por ejemplo, secuencias textuales) del texto a leer;



- Anticipación del tipo de marcadores discursivos que probablemente aparecerán en el texto;
- Comentarios cortos sobre fotografías, ilustraciones, gráficos o cualquier otro elemento visual del para-texto;
- Expresión, a partir del título, de hipótesis sobre el contenido del texto que se va a leer, o anticipando ideas que puedan aparecer en el mismo;
- Recogida de lo que los alumnos saben sobre el tema y de aquello que les gustaría saber (preguntas);
- Deducción del contenido a partir de palabras claves que aparecen en el texto;
- Predicción del contenido a partir de las primeras frases de cada párrafo;
- Predicción, a partir del título, de las palabras que pueden aparecer en el texto;
- Identificación de aquellos recursos, tales como diccionarios y glosarios que se necesitarán para buscar, por ejemplo, significados de términos específicos;
- Focalización en aquellos ítems gramaticales/estructurales con los que los alumnos todavía no están familiarizados.

Actividades simultáneas con la lectura o inmediatamente posteriores sugeridas

Estas actividades estarán en gran medida determinadas por el propósito de lectura; por tanto, no todas las actividades que se enumeran a continuación serán apropiadas en todos los casos. Las actividades podrán ser realizadas individualmente, colaborativamente en grupos, conjuntamente con el profesor.

- Cotejo de los registros de las hipótesis iniciales (bosquejadas arriba), con los que se va haciendo a medida que se procesa el texto;
- Identificación de las secuencias textuales y de la relación entre las distintas secuencias del texto y posterior registro de esta información en bosquejos/gráficos;
- Identificación y traducción de las oraciones que manifiestan la idea principal de los distintos párrafos o segmentos funcionales del texto;
- Procesamiento de la coherencia local: identificación e interpretación de los mecanismos de cohesión y nexos cohesivos (referencia, sustitución, elipsis, sinónimos, hipónimos, antónimos, superordinales, etc.); identificación de las relaciones lógicas no explícitas y propuesta de marcadores discursivos que las harían explícitas;
- Ejercicios de apareamiento de términos del texto con sus traducciones;
- Elegir o escribir frases (en español) que resuman la información de uno o algunos párrafos de un texto;
- Búsqueda de términos en los diccionarios;
- Completar diagramas de flujo, tablas, gráficos, etc. con información del texto;
- Elaboración de resúmenes en español sobre el texto/partes del texto;
- Ejercicios de selección múltiple;
- Frases de verdadero-falso;
- Toma de notas;
- Preguntas de inferencia;
- Preguntas cerradas.

Actividades posteriores a la lectura o de cierre sugeridas

- Comentarios sobre el texto o los diferentes problemas que hayan aparecido en él;
- Realización de un trabajo o proyecto relacionado con el contenido del texto: elaboración de una presentación PowerPoint; traducción del texto;
- Confección de glosarios;



- Resolución de un problema con información del texto;
- Elaboración de un cuestionario (en español) a contestar (en español) por alumnos que no hayan leído ese texto;
- Mapeo de palabras o redes semánticas.

Actividades de revisión

- Contestar preguntas destinadas a la revisión de respuestas a cuestionarios o de las traducciones y propuestas por el profesor o por los mismos alumnos;
- Cotejo de traducciones producidas de manera individual o grupal;
- Re-escritura de respuestas y traducciones.

7. EVALUACIÓN

Para los alumnos que cursan la materia, se plantea la conveniencia de utilizar los tres tipos de evaluación: la evaluación inicial o diagnóstica, formativa o continua, sumativa o final.

Se considera a la evaluación como instrumento de regulación de los procesos de aprendizaje con la colaboración personalizada e individual del propio alumno. Por lo tanto, resulta prioritario involucrar al alumno en el cumplimiento de los objetivos y estrategias para alcanzar los mismos. Se propone una forma de evaluación formativa y continua además de sumativa. Esto supone un modelo basado en la valoración de las capacidades iniciales (evaluación inicial) y las capacidades logradas a fines de informar al alumno sobre el punto en que se encuentra en el proceso de su propio aprendizaje, cómo aprende, qué actividades le resultan más difíciles, fáciles o útiles, qué problemas tiene, por qué (evaluación formativa) además de la valoración de en qué punto se encuentra, respecto al currículo o a las expectativas del profesor en ciertos momentos de su aprendizaje, esto es, la valoración del producto (evaluación sumativa o final).

Los instrumentos de los cuales se servirá la evaluación inicial y la formativa estarán determinados por el profesor a cargo de acuerdo con los objetivos, los contenidos y las estrategias metodológicas (especialmente las actividades) del curso. Cabe acá señalar la conveniencia, a fines de involucrar al alumno en su propio aprendizaje, de consensuar objetivos y actividades, para que éstos les sean significativos. Los instrumentos de los cuales se servirá la evaluación sumativa correspondiente a los exámenes parciales y sus recuperatorios serán también responsabilidad de los profesores a cargo de acuerdo con los lineamientos generales propuestos por los ítems mencionados de esta planificación.

Asimismo, los instrumentos de la evaluación sumativa correspondiente al examen final de Inglés I estarán determinados por los criterios mencionados en el ítem Examen Final. De acuerdo con lo determinado por la coordinadora del área, cada director de cátedra elaborará un único examen para cada especialidad de ingeniería dictada en esta facultad, en este caso, química, civil, mecánica y eléctrica. Se consultará a los profesores a cargo de cada comisión y a los profesores ayudantes sobre la conveniencia y/o necesidad de incluir/excluir las distintas actividades escritas y orales.

Teniendo en cuenta la fundamentación, así como las competencias incluidas en los objetivos y las estrategias metodológicas y actividades propuestas en esta planificación, para la evaluación de los trabajos de los alumnos, se sugiere la utilización de rúbricas que contemplen las distintas capacidades a desarrollar.

8. RÉGIMEN DE CURSADO Y APROBACIÓN DIRECTA DE LA CATEDRA



Los modos de evaluación para la asignatura Inglés I de la UTN, FRRO, analizados y consensuados por los profesores de dicha cátedra, en concordancia con lo dispuesto en el ANEXO 1, CAPÍTULO 7. RÉGIMEN DE CURSADO Y APROBACIÓN, y en el CAPÍTULO 8: RÉGIMEN DE EVALUACIÓN de La ORDENANZA N°1549 del CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL (15/09/2016), consideran los requisitos para la aprobación de la materia, las condiciones de aprobación directa, las condiciones de aprobación no directa (con examen final), las evaluaciones libres.

APROBACION DE LA MATERIA INGLES I

- Para la aprobación de la asignatura se requerirá como mínimo SEIS (6) puntos.

1/5 = Insuficiente

6 = Aprobado

7 = Bueno

8 = Muy Bueno

9 = Distinguido

10 = Sobresaliente

- El programa de evaluación final será el programa analítico completo de la asignatura, aprobado por el Consejo Directivo y vigente al momento de rendir (8.2.1).

CONDICIONES DE APROBACION DIRECTA:

- Asistencia al 75% de las clases establecidas para la asignatura en el diseño curricular.
- Realizar de manera satisfactoria el 75% de las actividades de formación práctica.
- Se tomarán dos parciales escritos, el segundo integrador del primero. Es condición la nota 6 (seis) como mínimo en el segundo parcial. Cuando el promedio de las dos instancias parciales no alcance la nota 6 (seis), el alumno tendrá derecho a dos recuperatorios que se aprobarán con 6 (seis).
- La nota promedio de las instancias de evaluación será expresada en número entero. En caso de promedios con decimales se redondeará al valor más próximo. En caso de decimal 0,50 se redondeará al inmediato superior

CONDICIONES DE APROBACION NO DIRECTA (con examen final)

- Asistencia al 75% de las clases establecidas para la asignatura en el diseño curricular.
- Realizar de manera satisfactoria el 75% de las actividades de formación práctica.
- Se tomarán dos parciales escritos, el segundo integrador del primero. Es condición la nota mínima 4 (cuatro) en el segundo parcial. Cuando el promedio de las dos instancias parciales no alcance la nota final 4 (cuatro), el alumno tendrá derecho a dos recuperatorios en los cuales deberá alcanzar la nota mínima de 4 (cuatro).
- Para aprobar la materia, este alumno deberá rendir examen final y obtener una nota mínima de 6 (seis) en este examen.

EVALUACIONES LIBRES (inciso 7.3., p 23)

- El alumno podrá aprobar la materia aprobando el examen final en los distintos turnos de examen establecidos en el calendario académico de la Universidad.
La cátedra deberá tener también en cuenta lo que establece la ORDENANZA 1549 en relación a las evaluaciones por examen final y la calificación numérica requerida para la aprobación de la asignatura (CAPÍTULO 8. RÉGIMEN DE EVALUACIÓN en su inciso 8.2)

CARACTERÍSTICAS DEL EXAMEN FINAL



El examen final consistirá en la comprensión e interpretación de un texto auténtico relacionado con cada especialidad. La evaluación de la comprensión incluirá actividades del tipo de las detalladas en el apartado 6. ACTIVIDADES CURRICULARES que evalúen las estrategias necesarias para alcanzar los objetivos de la Planificación.

9. ARTICULACIÓN HORIZONTAL Y VERTICAL CON OTRAS MATERIAS

La asignatura *Inglés I*, orientada al procesamiento y comprensión de textos técnico-científicos en inglés, se vincula con las otras asignaturas de las especialidades a las que pertenecen los alumnos por múltiples razones.

- Las competencias que se aspira lograr para la comprensión de los textos en inglés son en gran medida aplicables a la comprensión de los textos en español que se utilizan en las distintas materias de la carrera.
- Muchas de las actividades a realizar por los alumnos se asemejan a las actividades que debe realizar cuando responde preguntas sobre distintos temas en otras materias, o toma de notas, o resume contenidos.
- El material de lectura utilizado en las distintas tareas / actividades del curso es seleccionado teniendo en cuenta los temas de las distintas disciplinas de la carrera.

10. BIBLIOGRAFÍA

La selección de los libros de texto y de ejercicios, publicaciones especializadas, recursos didácticos, apuntes de cátedra, material audiovisual surge del profesor a cargo del curso o del consenso del profesor a cargo y su profesor ayudante, de acuerdo con el análisis del material disponible llevado a cabo, las necesidades e intereses del grupo-clase, la elección de actividades y secuenciación, entre otros factores. En aquellos cursos donde se estén realizando tareas que incluyan trabajo interdisciplinario, la selección del material a utilizar estará determinada también por lo que hayan consensuado los docentes que intervienen en el diseño y la implementación de la experiencia didáctica.

Libros de texto:

Bonamy, D. (2013). *Technical English 2*. UK: Pearson Longman.

(2008). *Technical English 1*. UK: Pearson Longman.

Dooley, J. (2016). *Mechanical Engineering*. UK: Express Publishing.

Evans, V.; Dooley, J.; and Revels, J. (2015). *Construction I – Buildings*. UK: Express Publishing.

Evans, V.; Dooley, J.; and Taylor, C. (2015). *Electronics*. UK: Express Publishing.

Glendinning, E. & Glendinning, N. (2001). *Oxford English for electrical and mechanical engineering*. Oxford. Oxford University Press.

Ibbotson, M. (2009). *Professional English in Use: Engineering: Technical English for Professionals*. Cambridge: Cambridge University Press.

(2008). *Cambridge English for Engineering*. Cambridge: CUP

Lloyd, Ch. & Frazier, A. (2014). *Engineering*. UK: Express Publishing.



Diccionarios bilingües inglés-español online

Cambridge English–Spanish Dictionary <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-spanish/>

Lexilogos http://www.lexilogos.com/english/spanish_dictionary.htm

Oxford English-Spanish Dictionary Online: <http://www.oxforddictionaries.com/spanish/>

Robb, L. *Diccionario para ingenieros*.

<https://higieneyseguridadlaboralcvs2.files.wordpress.com/2014/04/diccionario-para-ingenieros-espac3b1ol-inglc3a9s-inglc3a9s-espac3b1ol-robb.pdf>

Material de cátedra Inglés I

Ingeniería Eléctrica, Mecánica, Civil y Química

Fernández Gallino, María Andrea (2018). Modelos de exámenes de Inglés I para las carreras Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química, e Ingeniería Mecánica

Fernández Gallino, María Andrea (2017). Modelos de exámenes de Inglés I para las carreras Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química, e Ingeniería Mecánica.

Fernández Gallino, María Andrea (2016). Cuadernillo de Práctica Inglés I (Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Civil). Material con soporte virtual. UTN, Facultad Regional Rosario.

Fernández Gallino, María Andrea (2016). Modelos de exámenes de Inglés I para las carreras Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química, e Ingeniería Mecánica.

Fernández Gallino, María Andrea (2014). Modelos de exámenes de Inglés I para las carreras Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química, e Ingeniería Mecánica.

Ingeniería Eléctrica

Fernández Gallino, María Andrea (2017). Inglés I. Cuadernillo de Práctica. Ingeniería Eléctrica. UTN, Facultad Regional Rosario

Maffioly, Amalia (1992). Inglés Técnico I. Lecto-comprensión. Cuadernillo de Práctica. Ingeniería Eléctrica. UTN, Facultad Regional Rosario

Maffioly, Amalia (2008). Inglés Técnico I. Lecto-comprensión. Cuadernillo de Práctica. Ingeniería Eléctrica. UTN, Facultad Regional Rosario.

Tejerina, Claudia (2011) Cuadernillo de Práctica- Modelos de exámenes de inglés técnico I para la carrera de Ingeniería Eléctrica. UTN, Facultad Regional Rosario.

Tejerina, Claudia y Dobboletta, Elsa. (2012). Cuadernillo de Trabajos Prácticos – Inglés I – Ingeniería Eléctrica. UTN, Facultad Regional Rosario.

Ingeniería Mecánica

Maffioly, Amalia (2003). Inglés Técnico I. Lecto-comprensión. Cuadernillo de Práctica. Ingeniería Mecánica. Textos seleccionados de *Oxford English for Electrical and Mechanical Engineering*, OUP, 1995) y *General Engineering* (EAP Series, 1992). UTN, Facultad Regional Rosario.

Masó, Marcela (s.n). Ingeniería Mecánica – Inglés Técnico I. Trabajos Prácticos. UTN. Facultad Regional Rosario.



Suárez, Graciela y Dobboletta, Elsa. (2015). Cuadernillo de textos técnicos recopilados por alumnos (Comisión 2º 02. Ingeniería Mecánica) con práctica de lecto- comprensión. UTN. Facultad Regional Rosario.

Tejerina, Claudia. (2011). Cuadernillo de Práctica- Modelos de exámenes de inglés técnico I para la carrera de Ingeniería Mecánica. UTN, Facultad Regional Rosario.

Ingeniería Civil

Maffioly, Amalia (2008). Inglés Técnico I. Lecto-comprensión. Cuadernillo de Práctica. Ingeniería Civil. UTN, Facultad Regional Rosario

Masó, Marcela (s.n) Ingeniería Civil. Inglés Técnico I. Trabajos Prácticos. UTN. Facultad Regional Rosario.

Tejerina, Claudia. (2011). Cuadernillo de Práctica- Modelos de exámenes de Inglés Técnico I para la carrera de Ingeniería Civil. UTN, Facultad Regional Rosario.

Ingeniería Química

Dobboletta, Elsa (2008). Textos Técnicos – Práctica de lecto-comprensión – Inglés Técnico I – Ingeniería Química. UTN, Facultad Regional Rosario.

Dobboletta, Elsa y Leguizamón, Nora. (2015). Compilado de textos técnicos aportados por los alumnos con práctica de lecto-comprensión – Ingeniería Química (Comisión 2ª 03). UTN, Facultad Regional Rosario.

Dobboletta, Elsa, Leguizamón, Nora y Tejerina, Claudia. (2016). Compilado de textos técnicos aportados por los alumnos con práctica de lecto-comprensión – Ingeniería Química (Comisión 2ª 03 y Comisión 2ª01). UTN, Facultad Regional Rosario.

Dobboletta, Elsa, Leguizamón, Nora y Tejerina, Claudia. (2017). Compilado de textos técnicos aportados por los alumnos con práctica de lecto-comprensión – Ingeniería Química (Comisión 2ª 03 y Comisión 2ª01). UTN, Facultad Regional Rosario.

Tejerina, Claudia (2011) Cuadernillo de Práctica- Modelos de exámenes de inglés técnico I para la carrera de Ingeniería Química. UTN, Facultad Regional Rosario.

REFERENCIAS

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.

Binkley, M; Erstad, O; Herman, J.; Raizen, S.; Ripley, M.; Miller-Ricci, M.; & Rumble, M. (2011). Defining Twenty-First Century Skills. En Griffin, P; McGaw, B., & Care, E. (Eds.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (Cap. 2). Australia: Springer.

Halliday, M. & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. OUP

_____. (1973). *Cohesion in English*. UK: Longman.

Lai, E. & Viering, M. (2012). *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings National Council on Measurement in Education Vancouver*, B.C. Consultado el 19/10/2015, en http://researchnetwork.pearson.com/wp-content/uploads/assessing_21st_century_skills_ncme.pdf



Spiegel, A. (2006). Recursos didácticos y formación profesional por competencias: orientaciones metodológicas para su selección y diseño. Buenos Aires, BID/FOMIN; OIT/Cinterfor, 2006. (Recursos didácticos). ISBN: 987-1182-53-8. Consultado el 30/09/2015, en <http://www.oitcinterfor.org/>

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Adam, J. M. (1996). «(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos», Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 10, pp. 9-22.

(1997). «Los textos: heterogeneidad y complejidad». En Cantero, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.). Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 3-12.

Bassols, M. y Torrent, A. M. (1996). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Brandl, K. (2002). Integrating Internet-based reading materials into the foreign language curriculum: From teacher-to student-centered approaches. *Language learning & technology*, 6 (3), 87-107. Recuperado en marzo, 2017 de: <http://www.llt.msu.edu/vol6num3/pdf/vol6num3.pdf#page=95>

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid: Ariel.

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40. Recuperado en febrero de 2016, de: <https://www.educ.ar/recursos/70819/aprender-y-ensenar-con-las-tic-expectativas-realidad-y-potencialidades>

Cols, E. (2004). Programación de la enseñanza. UBA-FFyL. Ficha de cátedra 5/35/01. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/600119008/Cols-Estela-Programación-de-la-enseñana#scribd>

CONFEDI, Comisión de Estándares 2017. *Marco conceptual y definición de estándares de acreditación de las carreras de ingeniería*. Aprobado por Asamblea de CONFEDI (Oro Verde, Mayo 2017)

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

_____ (2009). *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires: Santillana. Capítulos 4-7.

Dreyer, C., & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31(3), 349-365. Consultado por última vez el 18/05/2017, en: <https://pdfs.semanticscholar.org/f8f2/8af7d1836d33511bfc32cfa3c28cd3384bd.pdf>

Ellis, R. (2009). *Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings*. *International*. Oxford: OUP. Recuperado en febrero 2012, de: <http://unacunningham.com/tecs351/misunderstandings.pdf>

(2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.

Lamarca Lapuente, M. J. (2006). *Hipertexto: El Nuevo Concepto de Documento en la Cultura de la Imagen*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Consultada por última vez en mayo de 2017, en: <http://www.hipertexto.info>.



Malla García, N. (2016) Pautas de selección de materiales curriculares en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, *in Revista Complutense de Educación* 707 ISSN: 1130-2496 Vol. 27 Núm. 2 (2016) 707-724

11. CRONOGRAMA

CRONOGRAMA

ASIGNATURA ANUAL ORGANIZACIÓN DE TIEMPOS PARA CONTENIDOS CONCEPTUALES PLANO MACRO-TEXTUAL		
UNIDAD TEMÁTICA Y MES	N° DE CLASES	N° DE HORAS
UNIDAD TEMÁTICA 1 y 2		
• Marzo	2	4
• Abril	4	8
• Mayo	5	10
UNIDAD TEMÁTICA 3 y 4		
• Junio	4	8
• Julio	1	2
• Agosto	5	10
UNIDAD TEMÁTICA 5 y 6		
• Septiembre	4	8
• Octubre	5	10
• Noviembre	2	4

12. FIRMA DE LOS PROFESORES DE LA CÁTEDRA

Prof. Mg. Fernández Gallino, María Andrea

Prof. Lic. Elsa Dobboletta

Prof. Lic. Graciela Suarez

Prof. Lic. Claudia Tejerina