

A continuación se presenta el **DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL** del **Profesorado de Francés** de la provincia de **La Rioja**, vigente para las cohortes **2014-2018 inclusive**.

- **TÍTULO: Profesor/a de Francés**
- **RES. JURISDICCIONAL N°: 1058/14**
- **DICTAMEN COFEV N°: 71/14**

COFEV
Secretaría Ejecutiva

ANEXO
DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PROFESORADO DE FRANCÉS

LA RIOJA - 2014

Indice

Denominación de la carrera	3
Título a otorgar	3
Duración de la carrera en años académicos	3
Carga horaria total de la carrera	3
Condiciones de ingreso	3
Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la formación docente	4
Fundamentación de la propuesta curricular	8
Finalidades formativas de la carrera	13
Perfil del egresado	16
Organización curricular	19
Definición y características de los campos de formación	19
Carga horaria por campos de formación	33
Definición de los formatos curriculares	38
Evaluación de las unidades curriculares	41
Unidades curriculares de 1º año	42
Unidades curriculares de 2º año	74
Unidades curriculares de 3º año	115
Unidades curriculares de 4º año	158

1. Denominación de la carrera.

Profesorado de Francés

2. Título a otorgar.

Profesor/a de Francés.

3. Duración de la carrera en años académicos.

De acuerdo a lo establecido en la Res. CFE N° 24/07 la carrera de Profesor/a de Francés tiene una duración de cuatro (4) años de estudio.

4. Carga horaria total de la carrera.

CAMPO DE FORMACIÓN	Horas cátedra	Horas reloj	Porcentajes
GENERAL	1.072	715	24%
ESPECÍFICA	2.448	1.632	54%
EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	960	640	21%
TOTAL	4.480	2.987	100%

5. Condiciones de ingreso.

Las condiciones de ingreso a la Educación Superior se encuentran reguladas a nivel jurisdiccional, siguiendo lineamientos nacionales, por el Reglamento Académico Marco (RAM), aprobado por Resolución M.E.C. y T. N° 1754/11.

En el *Capítulo II: Ingreso e inscripciones*, se explicitan dichas condiciones, las cuales se refieren de modo general en el presente DCJ.

Artículo 3. Principios directrices del ingreso al Sistema Formador de la provincia y los Institutos Formadores.

Artículo 4. Inscripción de los estudiantes según Calendario Académico establecido por la Dirección General de Educación Superior.

Artículo 5. Requisitos legales-administrativos para la inscripción.

Artículo 6. Inscripción condicional para los ingresantes que no hubieran completado sus estudios de Nivel Medio/Secundario/Polimodal.

Artículo 7. Ingreso de mayores de 25 años.

Artículo 8. Ingreso directo a las carreras de formación docente. Calendario, carácter, desarrollo, evaluación, acreditación y recuperación del curso introductorio, y la respectiva conformación del equipo docente y sus funciones.

Artículo 9. Acompañamiento a los ingresantes durante el primer año de cursado de la carrera.

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

El presente Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial, Primaria y Secundaria de la Provincia de La Rioja se inscribe en el Proceso Nacional de Institucionalización del Sistema Formador de Docentes, iniciado en el año 2008 y que inauguró cambios curriculares, institucionales y organizacionales en la formación docente de Educación Inicial, Primaria, Especial, Artística y de Educación Física en la provincia.

En el caso de la transformación de la Formación Docente de Secundaria, el proceso implica la renovación del compromiso que los Estados Nacional y Provincial asumen en la necesidad de re-pensar y recuperar la centralidad del sistema formador en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, que garantice el acceso a todos los jóvenes y adolescentes de nuestro país a la información y el conocimiento como instrumentos centrales de participación en un desarrollo con crecimiento económico y justicia social.¹

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en el artículo 37º, establece que tanto el Estado Nacional como las provincias *“tienen competencia en la*

¹ *Ley de Educación Nacional*, Art. 2, 3 y 7. Res. CFE 24/07 Anexo I. Lineamientos Curriculares para la Formación Docente

planificación de la oferta de carreras y de pos títulos, el diseño de planes de estudio” entre otras regulaciones específicas aplicables a los Institutos de Educación Superior.

Por su parte, el artículo 71° de la LEN establece que la autoridad educativa nacional junto al Consejo Federal de Educación acordarán: *“a) Las políticas y los planes de formación docente inicial. b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares. c) Las acciones que garanticen el derecho a formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación”*

En el artículo 76° la LEN crea, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo regulador de la formación docente en todo el país y responsable entre otras acciones de *“Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua”*.

En este contexto, en el ámbito del Consejo Federal de Educación se sanciona la Resolución N° 24/07 como marco *“regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial “... promoviéndose así, el desarrollo de una política curricular que “fortalezca la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio nacional.”*

Dicha resolución define los Lineamientos Curriculares Nacionales como marco regulatorio de los procesos de diseño curricular en las provincias tendientes, especialmente, a fortalecer la integración nacional del currículo, asegurar niveles de formación y resultados equivalentes en todos los profesados de la jurisdicción para lograr mayor articulación y facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre las carreras y las distintas jurisdicciones del país y asegurar también el reconocimiento nacional de los títulos.

En la provincia de La Rioja y en concordancia con dichos lineamientos nacionales, la Res. 1038/08 marca los Lineamientos de la Política Jurisdiccional de la Dirección General de Educación Superior (DGES), definiendo la transformación curricular como una de las principales acciones estratégicas de la Política Educativa Provincial.

Entre las definiciones políticas asumidas en dicha resolución provincial, se consigna que *“El Sistema Provincial de Formación Docente se integra con todos los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal y privada reconocidos*

oficialmente por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja y acreditados debidamente ante al Instituto Nacional de Formación Docente.” Este sistema formador provincial, se articula política, curricular e institucionalmente con todo el sistema educativo provincial y nacional a través de las estrategias de intervención que la autoridad educativa provincial y nacional a través de las estrategias de intervención que la autoridad educativa provincial define y aplica por medio de la Dirección General de Educación Superior.

Este organismo, en el marco del diseño del currículum de formación inicial, concibe al proceso de diseño curricular como una práctica pedagógica y social en la que se expresan diferentes visiones y dimensiones acerca de los sujetos, de la cultura y de la sociedad que necesitan articularse como un modo participativo de construir un proyecto educativo. Entiende, a su vez, al desarrollo curricular como un proceso continuo y en constante movimiento que se retroalimenta en la práctica y en la dinámica propia de los desarrollos institucionales como fruto de un diálogo permanente con las prácticas docentes.

Es por tanto que, desde este posicionamiento político pedagógico, el presente Diseño Curricular para la Formación Docente en Educación Inicial, Primaria y Secundaria surge de la producción del Equipo Técnico Jurisdiccional en consulta con los/las docentes de educación superior de todos los profesorados de la Provincia de La Rioja, con directivos, supervisores, equipos técnicos del nivel para el que se forma. Otras fuentes de consulta y antecedentes del mismo son:

- a) El análisis de los Diseños Curriculares Institucionales por oferta de formación vigentes en la jurisdicción.
- b) Proyectos de Mejora de la Formación Inicial de Profesores para el Nivel secundario: Biología; Física- Matemática y Química; Geografía, Historia; Lengua y Literatura; Lenguas Extranjeras.
- c) Documento de Orientaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares elaborados por el área de Desarrollo Curricular INFoD

Este Diseño Curricular Jurisdiccional se enmarca en el Plan Provincial para la Formación Docente Inicial en el Profesorado de Francés y su aplicación se llevará a cabo en todos los Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia, garantizando el fortalecimiento de *“la integración jurisdiccional y nacional del currículum de formación docente”*.

La política curricular del sistema formador no se agota en la aplicación del Diseño Jurisdiccional, sino que se consolida en las relaciones institucionales que cada

I.S.F.D. genere a través de la disponibilidad para establecer un diálogo permanente con las políticas educativas, estableciendo nuevos y diferentes modos de vincularse con las escuelas de los distintos niveles y modalidades y con los procesos de transformación de las instituciones y sus docentes.

La autoridad educativa provincial sostiene en sus definiciones políticas, conjuntamente a la política nacional, que *“la integración política e institucional del sistema educativo se logrará cuando el sistema formador sea capaz de reconocer a las escuelas como participantes activos en la formación de docentes; cuando las escuelas estén dispuestas a trabajar articuladamente con las instituciones de formación docente, y cuando se promueva desde el sistema formador la integración a sus proyectos formativos, de otras instituciones que participan directa o indirectamente de la formación docente”*.(D. F .P N ° 44)

Esta integración del sistema formador debe ser el resultado de un proceso gradual que implique *“progresar con las instituciones desde una situación presente donde cada una desarrolla sus tareas en el marco de una agenda auto contenida en el currículum o el plan institucional, hacia la construcción de una perspectiva compartida de las acciones y hacia una mayor identificación y complementación de los distintos niveles, instituciones y actores que intervienen en la formación de maestros y profesores”*, tal como se sostiene en la Res. N° 30/07 del Consejo Federal de Educación.

Esta búsqueda de integración del sistema formador no se plantea como objetivo la unidad en sí mismo, sino posibilitar sustantivamente la mejora en la calidad de los aprendizajes de los niños/as, jóvenes y adultos del sistema educativo. La integración, mediante fuertes articulaciones institucionales, sociales y políticas, posibilita la ampliación de las experiencias de aprendizaje para todos los alumnos/as del sistema.

Un sistema formador dinámico y flexible, que se adapta permanentemente a los requerimientos del sistema educativo y social, amplía naturalmente sus funciones para insertarse a la comunidad mediante múltiples articulaciones de sentido pedagógico y político, arraigado fuertemente en su función principal que es la formación (inicial y permanente) de los docentes del sistema educativo.

Este sistema formador plantea la adecuación de cada I.S.F.D. a los requerimientos formativos del sistema educativo provincial, en general, y de su zona de influencia, en particular, posibilitando el desarrollo de las capacidades y potencialidades instaladas, o la preparación y capacitación institucional para

requerimientos formativos nuevos. Es decir que las funciones del sistema formador serán aquellas *“alternativas más adecuadas a las necesidades de la formación inicial y permanente de los docentes del sistema y a la producción de saberes sobre la tarea docente y la formación”* (Res. N° 30/07 Consejo Federal de Educación).

En el contexto de este sistema formador dinámico, flexible, en permanente movilidad para mejorar la calidad en los aprendizajes, la formación inicial adquiere una importancia sustantiva, pues es la que debe posibilitar a los docentes en formación el desarrollo de estrategias de intervención en todas las dimensiones de la escuela, tanto en lo institucional como en el aula. Por eso, en los lineamientos provinciales se sostiene que *“La formación docente inicial en la Provincia de La Rioja tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo provincial y nacional y la construcción de una sociedad más justa, promoviendo la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos”*, en concordancia con lo expresado en la Ley de Educación Nacional.

7. Fundamentación de la propuesta curricular

La demanda de prolongar la educación y la formación de los niños desde el Nivel Inicial y Primario hasta el Secundario ha tenido en los últimos años un fuerte compromiso del Estado como garante de las condiciones de acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria a todos los adolescentes y jóvenes del país, desafiándola a convertirse en un espacio capaz de incorporar la heterogeneidad socio-cultural de todos los integrantes de las nuevas generaciones.

Este mandato incluso que tiene hoy la escuela obliga a todos los actores involucrados a diseñar y ejecutar políticas educativas para todos los niveles, repensando el conjunto de dispositivos con que la modernidad se propuso cimentar el orden cultural y sobre el que se fundó y desarrolló la Educación en Argentina, el cual se consolidó a partir de una *“forma escolar”* caracterizada, en menor o mayor presencia, por los siguientes elementos: *“el saber escolar separado por asignaturas o materias; la enseñanza simultánea de esas asignaturas; la formación de docentes en relación con esas materias de enseñanza y con jerarquías disciplinarias rígidas; un*

*currículum graduado*²; una secuencia fija con agrupamientos en base a la edad; el aula como unidad especial; el ciclado y el año escolar como unidades temporales; un currículum generalista y enciclopédico; el distanciamiento de la vida “mundana” o de la vida por fuera de la escuela; la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social; la condición de preparatorio para lo que vendría después”.³

Los cambios sociales, políticos, culturales, tecnológicos a los que como sociedad asistimos, interpelan fuertemente el sentido formativo de esta “forma escolar” de origen, y focaliza la mirada en el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, como alternativa vinculada a este contexto social y en el marco de la escuela secundaria.

Es por ello que la política educativa provincial pasa de considerar las trayectorias escolares en tanto recorrido que los alumnos realizan por el sistema educativo de manera regular, homogénea, lineal y predecible, a concebirla “como un itinerario en situación y en movimiento, un recorrido en un cierto mapa ya trazado como marco pero que va siendo reconstruido a medida que se recorre y que se construye porque hay demarcaciones previas (...) , la trayectoria del estudiante no está, se hace, y es en ese hacer que tiene su sentido.”⁴

Es desde este posicionamiento y desde el mandato político de convertir a la escuela en una escuela inclusiva, en un lugar donde “todos y todas” puedan desarrollarse integralmente en un marco institucional donde *enseñar y aprender sean comprendidos como procesos interrelacionados, en una práctica con sentido y relevancia*,⁵ que la posibilidad de flexibilizar y trabajar las trayectorias escolares permitiría responder de modo personalizado a la diversidad de la población estudiantil, con un cambio curricular que vaya acompañado efectivamente de intervenciones políticas, estratégicas, regulatorias y organizativas que den sustento a un proyecto institucional de renovación de la escuela en sus tres niveles, la cual requiere cambios en la organización del tiempo, espacio y el tipo de agrupamiento de los alumnos.

Hacer posible un cambio en la escuela de hoy requiere de fuertes políticas de enseñanza que hagan de la ésta un lugar de aprendizaje para todos; docentes y estudiantes, y que a partir del *trabajo colectivo de los educadores y la vinculación de la*

² Secuencia en la aprobación de las materias en simultáneo y encadenados propedéuticamente, promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas las asignaturas.

³ Southwell, M. 2011. *La educación Secundaria en argentina. Notas sobre la historia de un formato.* (p.47).

⁴ Documento de Trabajo. *Trayectorias escolares. Debates y Perspectivas.* Ministerio Educación de la Nación 2009.

⁵ Resolución C.F.E 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria”.

*escuelas con diferentes contextos*⁶ se construyan propuestas pedagógicas que respondan a las nuevas demandas sociales de manera integral y complementaria, instalando en el centro del debate y la reflexión el modelo pedagógico escolar presente aún en las instituciones educativas y las prácticas docentes que se han consolidado a partir del mismo.

Por ello, en este proceso de cambio, es central el rol de la formación inicial de los docentes para todos los niveles educativos pues es necesario configurar y consolidar un modelo pedagógico que considere que las definiciones que se realicen sobre qué y cómo aprender se incluyan en una discusión mayor sobre cómo generar propuestas escolares para la igualdad y la inclusión, para construir un currículum que integre lo que es relevante y que todos deben aprender en una sociedad en permanente transformación.

En este sentido, nos encontramos ante una oportunidad histórica en la revisión de la estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente como unidad pedagógica organizativa acorde al desafío que hoy el Estado Nacional tiene para dar cumplimiento efectivo al derecho constitucional a la educación, estableciendo la obligatoriedad de todos los niveles educativos.

Es así que el principal desafío que se presenta en la formación docente para los distintos niveles obligatorios es realizar propuestas formativas que den respuestas a los siguientes interrogantes: “*¿Qué deben saber los profesores de cada nivel para enseñar hoy?, ¿Qué debe aprender el futuro docente para el ejercicio de su profesión en una escuela inclusiva?*”

Responder a estos interrogantes implica poner en juego, en el marco de la interpelación de las prácticas formativas actuales de los docentes de los tres niveles, en sus diferentes aspectos y dimensiones, estas tres cuestiones fundamentales:

- ¿Cuáles son los saberes que los docentes ponen en juego en sus acciones profesionales?
- ¿Cuál es el origen y las modalidades de construcción de esos saberes?
- ¿Qué saberes ha de construir un docente en su formación que le permitan tomar decisiones acerca de qué enseñar, por qué y para qué?

Por tal motivo y dada la complejidad de la práctica docente, es que en el presente diseño curricular la impronta de su construcción será la de concebir la formación docente como un intersticio de articulación entre el campo pedagógico, el campo disciplinar y el campo de la formación en la práctica pedagógica que constituya a la misma en “*un terreno de investigación donde la prueba, la experimentación,*

⁶ *Ibíd*em 4

*contribuyan a proporcionar herramientas sólidas que permitan no solo tolerar sino hasta sacar provecho de lo imprevisible. Marcos conceptuales sólidos, saberes prácticos que permitan reflexionar sobre lo que se está haciendo”.*⁷

A partir de estas ideas directrices, este diseño curricular constituye una postura epistémica respecto de la selección, organización, distribución y transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social, en donde se considera al docente un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública, y la enseñanza -desde su dimensión política- al asumir la responsabilidad social de lograr que quienes asisten a la escuela alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para la sociedad toda.

Este diseño se constituye así -desde su construcción y desarrollo- en un documento de análisis, trabajo y discusión del colectivo docente, en un ejercicio dialéctico permanente entre el trabajo pedagógico y los contextos en los que el mismo se materializa. Es también una herramienta pedagógica que, a partir de un análisis de la realidad circundante, ofrecerá a los futuros docentes marcos teóricos y metodológicos que permitan la reflexión de la práctica docente hoy desde la recuperación en clave analítica de las siguientes características del contexto en el que se despliega la elaboración curricular:

- Las transformaciones sociales y culturales aceleradas que generan un marco de referencia inestable.
- Los debates acerca de propósitos educativos con demandas múltiples y cambiantes.
- Los cambios en los modos de entender la profesión docente y la enseñanza.
- El abandono del paradigma conductista y de la racionalidad técnica tayloriana.
- Los cambios en la población estudiantil que ingresa a la docencia.
- Los cambios en el mundo laboral del docente.
- Las nuevas demandas sociales y familiares a la escuela en sus distintos niveles obligatorios.
- La consideración de las culturas juveniles.

En este marco se concibe a la enseñanza como una transmisión cultural; como un acto de pasaje en el que la oferta de sentido que realiza el campo social puede ser apropiado y transformado; no como una reproducción idéntica y constante de lo

⁷ Alliaud, Andrea (2011:98).

mismo, sino un acto donde se pasa la cultura, se deja un legado y donde también aparece algo nuevo (Alejandra Birgin – Inés Dussel, 2000).

Es entonces en ese encuentro dialéctico entre lo nuevo y lo viejo donde se instala la posibilidad de la irrupción de la experiencia subjetiva y social de los sujetos que todo acto educativo, para ser emancipatorio y enriquecedor, debe considerar. Ya que, al decir de Philippe Meirieu, *“la educación ha de mantenerse como un reducto de resistencia, de resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra concebir que en la sociedad cada sujeto queda inscripto de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir”*.⁸

En consecuencia, es que desde esta línea de argumentación se considera que el aprendizaje deriva de una decisión que solo el otro puede tomar y que es totalmente imprevisible ya que *“aprender es atreverse a subvertir nuestro verdadero modo de ser, es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender es hacerse obra de uno mismo”*.⁹

La perspectiva asumida para nutrir el diseño y desarrollo curricular de la formación inicial de docentes en la provincia recupera así el sentido político de la educación, rescatando la singularidad de la transmisión cultural y su especificidad, reclamando el lugar de iguales para los otros, con la firme convicción de que vale la pena preparar a las nuevas generaciones para esa tarea de renovar el mundo en común que es propia de cada generación, otorgándoles herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder con esa renovación.

Siguiendo el pensamiento del pedagogo Philippe Meirieu esto implica no renunciar a enseñar, sino enseñar mejor, poner a los chicos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, es confiar que ellos pueden pero no solos; y es ahí donde se encuentra el sentido político de la tarea de enseñar.

El conocimiento se concibe entonces, como producto de una construcción personal y social que le permite al hombre, a través de una representación de la realidad, comprenderla y explicarla. Se asume así que los sujetos interactúan creando conocimiento en contextos socioculturales y políticos históricamente configurados, que portan experiencias diversas y altamente significativas que la escuela debe incorporar en el momento del acto educativo al reconocer en ellos otras formas de conocer igualmente legítimas y relevantes. Esas otras formas de conocer deben ser

⁸ Meirieu, Philippe. *Frankestein educador*. Editorial Alertes. 2003

⁹ Meirieu, Philippe. *Frankestein educador*. Editorial Alertes. 2003

recuperadas para generar prácticas que otorguen nuevos sentidos a la tarea de educar.

8. Finalidades formativas de la carrera

En tanto la escuela representa el escenario previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes de educarse para una sociedad en transformación, es su responsabilidad garantizar espacios para brindar a los futuros profesores las herramientas necesarias y adecuadas para abordar las prácticas docentes desde sólidos conocimientos disciplinares, articulados con *“saberes y habilidades imprescindibles para desempeñarse como profesores en la escuela secundaria (al igual que en los niveles Inicial y Primario)”¹⁰ la formación didáctica, el desempeño en espacios de producción y pensamientos colectivo, el desarrollo de buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes, la formación para cumplir nuevas funciones en la escuela secundaria, la reflexión sobre la autoridad pedagógica, la vida democrática, el conocimiento de las distintas formas de ser joven en la actualidad, la inclusión de las TIC para potenciar las posibilidades de aprendizaje, la alfabetización académica y la educación sexual integral”¹¹*

Tradicionalmente, la formación habitual del profesor de LCE ha oscilado entre dos polos, el disciplinar y el pedagógico, realizándose múltiples intentos de conciliar “desde el comienzo” de la formación ambas dimensiones, con la necesidad a su vez de incorporar la realidad escolar en su enorme complejidad e imprevisibilidad dentro del marco de la educación inicial, primaria y secundaria.

Por ello, se comprende a la enseñanza como una acción compleja que se despliega en la toma de decisiones respecto al contenido y a los modos de transmisión del mismo. Además, esta requiere de reflexión y comprensión de los componentes pedagógicos, metodológicos, disciplinares y del campo de producción y re contextualización científica intervinientes, en el desarrollo de prácticas educativas que fortalezcan el compromiso con la igualdad educativa y potencien la confianza en los aprendizajes de los estudiantes a partir de la construcción de itinerarios educativos que construyan otros horizontes posibles.

Hoy los desafíos socioculturales y el imperativo de construir y consolidar una escuela para todos nos exige recuperar la concepción y el trabajo del docente como

¹⁰ El subrayado es nuestro.

¹¹ Documento *Formación Docente Inicial Para la Educación Secundaria. Algunos puntos de partida para su discusión* (2009). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

un profesional de la enseñanza, un pedagogo y un trabajador cultural que configura propuestas educativas acordes a los contextos en que se despliega y a las características de los sujetos destinatarios de las mismas en aras de consolidar una escuela inclusiva.

En este sentido, formar al docente como *profesional de la enseñanza* implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social. Es habilitar el valor de la experiencia y el trabajo reflexivo del docente al concebirlo como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y crítica con su tarea, con las suficientes herramientas teórico-metodológicas para analizar y decidir sobre su agenda de actualización.

Como pedagogo, el docente asume el desafío de articular con su acción la reflexión y de hacer hablar teóricamente su práctica. Implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto institucional y social en vistas a la mejora de la enseñanza.

El docente como *trabajador de la cultura* implica la capacidad de contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diversas y variadas maneras de acercar a los alumnos al conocimiento y posibilitar en ellos el aprendizaje. Para ello, asumir una postura que permita tomar en cuenta lo múltiple, diverso y dinámico de la realidad educativa, así como también atender la subjetividad del otro, se constituye en otro de los desafíos de la formación docente hoy.

Por ello, se definen los siguientes desafíos formativos de la formación docente inicial:

- Fortalecer la identidad y la significación social de la profesión docente en los nuevos escenarios del trabajo docente.
- Recuperar la centralidad de la enseñanza en su dimensión ética y política
- Reconocer a la enseñanza como una práctica social y situada que necesita, por parte de quien la ejerce, de un dominio experto del saber didáctico de los contenidos de enseñanza, las condiciones de apropiación de esos contenidos por parte de quien los aprende y los criterios para construir estrategias de enseñanza en relación a los contenidos de la disciplina y los contextos concretos de actuación.
- Formar profesionales de la enseñanza, con capacidad para generar propuestas pedagógicas que contemplen el respeto a la diversidad y la tolerancia para la vida en democracia.

- Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad actual, el trabajo en equipo y la confianza en la capacidad de aprendizaje de todos los alumnos.
- Formar docentes con la capacidad y la flexibilidad teórica y metodológica para generar propuestas pedagógicas diversas y asumir el ejercicio de la profesión docente desde las nuevas funciones que la educación hoy requiere: tutorías, la tarea de profesores responsables del curso, asistencia pedagógica, entre otras.

FINALIDADES DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Esta nueva coyuntura en la cual estamos inmersos constituye, según Pasquale, un desafío para la formación docente, en general, y para la formación de los profesores de LCE, en particular, ya que implica el desarrollo de capacidades inéditas, la adquisición de competencias y el aprendizaje de saberes nuevos y, por ende, un perfil de estudiante-futuro profesor diferente del que está en vigencia. Estas exigencias provienen de, entre otros, los nuevos comportamientos socioculturales, las demandas y esperanzas de los alumnos, la integración de las TIC a la vida profesional docente, la restitución a los sistemas educativos de un docente eficiente, capaz de responder a las necesidades de formación actual, por citar sólo algunas.

En suma, creemos que la formación de docentes de LCE debería tener como eje la acción, la intervención y la profesionalización de los profesores que se desempeñarán en los tres niveles obligatorios de nuestro sistema educativo. Por ello, la formación inicial busca:

- Formar docentes capaces de interpretar y explicitar el proceso de interrelación entre lengua y cultura, desterrando –tanto en la manera de aprender como en los ulteriores modos de enseñar- la dicotomía entre ambas y su abordaje descontextualizado, aséptico y neutro.
- Propiciar la adquisición de saberes disciplinares sólidos y la construcción de marcos teóricos que permitan comprender y explicar la complejidad de los procesos de adquisición y aprendizaje de la LCE.
- Formar docentes que tengan una nueva mirada sobre la lengua normativizada atendiendo a los aspectos formales, situacionales y contextuales, dado que los usos y comportamientos comunicacionales adquieren una jerarquía diferente según los cambios y la complejidad de lo social.

- Promover un aprendizaje de la LE basado en la reflexión metalingüística, anclado en la LM y ligado a la reflexión sobre las dimensiones culturales que atraviesan a ambas lenguas.
- Generar una multiplicidad de experiencias que permitan la retroalimentación permanente entre “el saber” y el “saber hacer” para ponerlos al servicio de sus propias prácticas, optimizando el “qué” y el “cómo” enseñar.
- Construir un perfil de docente en tanto mediador y animador cultural, capaz de llevar a sus alumnos al diálogo con otras culturas (incluida la materna) y a la resolución de conflictos culturales.
- Propiciar la comprensión -desde una perspectiva sistemática- de los fenómenos y problemáticas inherentes a los distintos niveles de educación, intentando dar respuestas y alternativas de solución a los mismos.
- Promover la toma de conciencia de su rol de ciudadanos y, como tal, la obligación de asumir un posicionamiento ético, un compromiso con su papel de educadores y agentes de cambio social, construyendo así su autoridad y su responsabilidad político-pedagógica.
- Formar profesionales que sean capaces de intervenir ante la toma de decisiones sobre las políticas lingüísticas nacionales, regionales y locales que promuevan el respeto por la diversidad lingüística y garanticen el derecho al aprendizaje de varias LCE.

9. Perfil del egresado

Este escenario de cambios socioculturales referido ut supra tiene inexorablemente su correlato en la formación docente. Por consiguiente, la primera pregunta que nos formulamos es: ¿qué perfil queremos formar en los futuros docentes de LCE?

Los términos que designan al docente actual en tanto formador, transmisor del conocimiento, consejero, entre otros, demuestran no asumir o tomar distancia de algunos de los cambios vertiginosos que suceden en la actualidad y que repercuten en el escenario sociopolítico y académico como lo son los institutos de formación docente.

La formación de un docente profesional de la educación es una de las principales aristas del perfil que buscamos construir. La profesionalización docente

está respaldada por un corpus sólido de saberes y el desarrollo de capacidades para producir conocimiento, reflexionar y analizar críticamente su propia práctica a los fines de "tomar decisiones fundadas en situaciones de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras"¹² (Franzoni, 238). Para ello es necesario e importante acordar un lugar de privilegio a la reflexión teórica, a las transposiciones didácticas y a la relación teoría-práctica.

Otra de las aristas de la profesionalización docente está fundada en la capacidad de adoptar un posicionamiento frente al *aplicacionismo vs intervencionismo* durante la práctica pedagógica. La otra pregunta que surge entonces es: ¿queremos un docente de LCE que "aplique" las teorías, métodos y metodologías concebidos por otros y para otros contextos o un docente que "intervenga" en cada una de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en la cuales se inserta, contextualizando su enseñanza, adaptándola e incluso, personalizándola? La universalización y el particularismo, la aplicación de teorías ya construidas y la construcción de una respuesta teórica a una situación determinada, la actitud reverenciosa hacia las teorías de referencia y el análisis profundo del objeto, del terreno, de la práctica entran en juego en la construcción de este "nuevo" docente de LCE que pretendemos formar.¹³

Creemos que los futuros docentes, a través de la formación inicial, deberían poder asumirse como "actores de terreno", capaces –por un lado- de teorizar su propia práctica y de contextualizar la teoría y, -por otro- ajustar la teoría a partir de la realidad para no correr el riesgo de que funcione en el vacío.

Por consiguiente, el egresado deberá contar con las capacidades para:

- Identificar, analizar y relacionar los procesos cognitivos, psico-afectivos, lingüístico-discursivos y socio-culturales que intervienen en el aprendizaje y uso de una LCE.
- Actualizarse en forma permanente en el ámbito de la didáctica de las LCE para apropiarse de las nuevas tendencias, perspectivas y enfoques teniendo en cuenta los diversos contextos y los sujetos que los configuran.
- Ampliar su horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en clase, identificando representaciones sociales y estereotipos sobre las diferentes LC que se enseñan en el sistema educativo.

¹² Franzoni, P (2001) "Formación docente y actualización en el nivel superior. Trazando nuevos recorridos" in *Actas de las VIII Jornadas de Idiomas Extranjeros en el Nivel Superior, Río Cuarto, Córdoba*, pág. 237-239.

¹³ Pasquale, R. "La formación de los docentes de lenguas extranjeras: de los nuevos desafíos a los nuevos perfiles". Inspirado en una ponencia presentada en las "I Jornadas internacionales para profesores de francés del NOA" llevadas a cabo en Tucumán, en junio de 2001.

- Producir y comprender discursos orales y escritos en LE como también en LM materna de diversa temática, género y complejidad con el objetivo de fortalecer sus habilidades lingüísticas y comunicativas.
- Producir textos académicos sobre distintas temáticas y propiciar su difusión durante el desarrollo profesional.
- Dominar los conocimientos a enseñar y e incorporarlos en dispositivos pedagógicos asentados en las posibilidades de aprender de los alumnos.
- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje considerando las variables que presentan los diferentes contextos geopolítico, cultural y sociolingüístico.
- Analizar y seleccionar críticamente métodos y materiales curriculares existentes con el objeto de evitar el aplicacionismo sin reflexión.
- Seleccionar, adaptar y diseñar estrategias de enseñanza, actividades y recursos didácticos identificando los principios que subyacen en ellos, su coherencia con los métodos y enfoques existentes, y su relación con las particularidades de los contextos y necesidades pedagógicas de los sujetos.
- Seleccionar y utilizar las TIC de manera contextualizada, analizando su potencialidad y aplicabilidad pedagógica en los tres niveles obligatorios de la educación.
- Elaborar y proponer secuencias didácticas incorporando las TIC como herramientas que generan interés y aprendizajes significativos en los alumnos.
- Diseñar instrumentos de evaluación variados e innovadores en función de los tres niveles educativos a los efectos de formular hipótesis sobre los aprendizajes y el desarrollo de capacidades de los alumnos.
- Asumir un rol activo en el ámbito institucional que lo lleve (al egresado) a tomar decisiones, gestionar recursos, trabajar en equipos interdisciplinarios, de manera que pueda hacer aportes que optimicen la tarea pedagógica.
- Comprometerse con distintas instituciones y, de modo particular, con las asociaciones de profesores de francés para participar de su defensa, difusión y promoción en el seno del sistema educativo y de la sociedad.
- Asumir –en tanto actores sociales- un rol de agente de cambio comprometido con la comunidad en la que la escuela está inserta, a través de su participación en el diseño y ejecución de proyectos de mejora.

10. Organización curricular

El presente Diseño Curricular Jurisdiccional contiene los Campos de Formación General, Específica y de la Práctica Profesional como trayectos formativos que debe transitar el futuro docente de Educación inicial, primaria y secundaria durante su formación inicial.

Esta propuesta curricular reafirma una vez más que el currículum, en tanto proyecto público, es esencialmente un asunto político y social en el que construimos consensos acerca del proyecto pedagógico-educativo que queremos y de la sociedad en la que deseamos convertirnos. *“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”* (cf. Tadeu da Silva, 1999)

Por ello, el diseño y desarrollo del currículum constituye una práctica pedagógica y social situada en la que los distintos actores involucrados en el quehacer educativo dirimen posiciones y construyen un proyecto cultural, social y esencialmente político que nos configurará, nos producirá como sujetos, sociedad y cultura.

En este diseño curricular se relacionan distintos conceptos cuya articulación representa una postura epistémica respecto de la selección, organización, distribución y transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social de los que ejercerán la docencia en todos los niveles educativos del sistema y que tendrán el *compromiso ético de cumplir con la finalidad de consolidar una escuela secundaria, tolerante, pluralista capaz de hacer de lo heterogéneo el eje vertebrador de la práctica escolar.* (Tiramonti, G. 2011:33)

Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones

Campo de la Formación General

Los Lineamientos Curriculares Nacionales definen al campo de la Formación General como orientado a *“asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones en la enseñanza”*, es decir que no se refiere en exclusivo al campo del conocimiento pedagógico, sino que es mucho más amplio al proponer una formación humanística sólida, enriquecida cotidianamente con la dinámica propia del proceso de construcción de saberes.

La formación general promueve la formación cultural, social y política del docente profesional, trabajador y transformador de la cultura. Posibilita miradas profundas para el análisis, comprensión y valoración del contexto histórico cultural, de la educación, de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la formación de juicios críticos, socialmente relevantes.

El conocimiento de las bases y marcos conceptuales o referenciales permite a los docentes en formación posicionarse como docentes profesionales de la enseñanza, como pedagogos y como trabajadores de la cultura en el contexto en el que se desempeñen.

La inclusión de Filosofía, Pedagogía y Didáctica tiene por objeto brindar a los futuros docentes herramientas conceptuales acerca de las tradiciones y debates actuales referidos a la enseñanza por medio de una actitud crítica orientada a su interpretación, problematización y transformación. Estos saberes disciplinares guían la reflexión epistemológica y permiten construir, mediante su apropiación, nuevos escenarios para problematizar los contextos socioculturales diversos en los que se realiza la práctica docente.

El conocimiento de teorías sociales, políticas y éticas, con relación a la educación y el reconocimiento de la complejidad de los procesos históricos-educativos, tienen como finalidad que los futuros docentes comprendan que los objetivos que persiguen los sistemas educativos responden a condiciones, intereses y construcciones socio-históricas determinados.

El Campo de la Formación General también está conformado por unidades curriculares que se constituyen en propuestas complementarias sugeridas de definición institucional y cuyo diseño y desarrollo será el resultado del diagnóstico sobre sus posibilidades y/o requerimientos de formación, la evaluación sobre el impacto de su desarrollo en la formación inicial y el trabajo colectivo de los docentes en cada institución formadora.

Estas unidades curriculares sugeridas son las siguientes:

- Lenguaje audiovisual y digital
- Jóvenes, prácticas y consumos culturales
- La construcción de la autoridad pedagógica

Campo de la Formación Específica

“Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. Consejo Federal de Educación N° 24/07), la Formación Específica se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, del Profesorado de Educación Secundaria y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel, como así también en los niveles inicial y primario.¹⁴ Este campo constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículo de la escuela”. (Recomendaciones para la elaboración de D.C.I.N.F.D - M.E.C. y T.)

De modo tal que este campo está compuesto por los saberes de la disciplina que conforman los contenidos a enseñar por los docentes de educación inicial, primaria y secundaria, en el caso de las lenguas extranjeras.

La interpelación y problematización de los saberes científicos promueve una selección dinámica de los contenidos susceptibles de ser transmitidos mediante estrategias didácticas adecuadas a cada contexto y a los sujetos pedagógicos a los que están destinados.

Es necesario promover un sólido dominio del conocimiento conceptual y epistemológico de estos saberes específicos por parte de los docentes en formación, pues ello garantiza la elección de estrategias didácticas adecuadas que permitan el desarrollo de aprendizajes con sentido, que posean significaciones relevantes, social y cognitivamente en los alumnos/as de los distintos niveles.

La apropiación de estos saberes científicos, con una sólida formación respecto al modo en el que se producen, da lugar a la comprensión por parte de los docentes en formación de las múltiples revisiones científicas a las que son sometidos y que, en consecuencia, les otorgan el carácter de provisoriedad, lo cual permite, a su vez, considerar el carácter político de los mismos, esto es cargados de intencionalidad. Por lo tanto, se hace posible comprender que el conocimiento que transmite la escuela no es un conocimiento neutral, sino un conocimiento dirigido a unos fines educativos.

¹⁴ El subrayado es nuestro.

Enfoque disciplinar

Las bases teóricas en las que se apoya este Diseño Curricular (DC) provienen de diversas disciplinas pero todas convergen en un mismo principio: la comunicación en tanto proceso intersubjetivo pone en juego capacidades relativas al lenguaje, a los comportamientos y al plano sociodiscursivo de los sujetos que aprenden una LC que no les pertenece, en un contexto exolingüe y partidario de la diferencia y la diversidad.

15

Dos posicionamientos teóricos guiarán este DC: el primero afirma que una lengua sólo existe en contexto, entre sujetos determinados y en una situación dada, y el segundo, refiere al hecho de que comunicar es encontrar al Otro; toda comunicación pone en evidencia la cuestión del Otro, de su estatus, de la identidad y la alteridad.

Respecto al primer posicionamiento resulta difícil enseñar una lengua sin evocar los comportamientos y contextos cotidianos en los que la comunicación se lleva a cabo (saludarse, expresar acuerdos o desacuerdos, disculparse, pedir algo, etc.) o eludiendo cuestiones como: ¿a partir de qué hora se usa tal o cuál saludo?, ¿cuándo hablar y cuándo es preferible optar por el silencio?, entre otras. Enseñar la comunicación sin referirse a las reglas sociales que constituyen la trama de los intercambios comunicativos es obviar las dimensiones culturales de la lengua y las lenguas. No se puede ignorar la cultura como universo en el cual y desde el cual pensamos, hacemos, decimos y comunicamos. Esto nos lleva concluir que las perspectivas funcionales/comunicacionales –que marcaron fuertemente la didáctica de las LE durante años- no hicieron desaparecer las expectativas y las motivaciones de los alumnos por el aprendizaje de las culturas de las cuales cada lengua es portadora.

Las relaciones entre lengua y cultura fueron ampliamente influenciadas por el desarrollo de la lingüística y la antropología, y particularmente, por la evolución de dichos conceptos. Estas relaciones no fueron consideradas durante la época en que el concepto de cultura sólo remitía a la noción de “conjunto de rasgos distintivos de una comunidad”, sino a partir del momento en que se aproximó a la noción de “sistema” y la lengua fue concebida como parte integrante de ese sistema.

Así, lengua y cultura empezaron a imbricarse hasta fundirse en un binomio indisociable que conlleva una relación intrínseca, compleja y real, ya que desde que empezamos a enseñar/aprender otra lengua nos sumergimos en la cultura que ésta vehicula.

¹⁵ Babot de Bacigaluppi, María Virginia. “La perspective interculturelle: un axe incontournable dans la formation des enseignants de FLE”. En : *Pour une culture de la diversité. Actes du 10^e Congrès National des professeurs de Français*. Salta, 2008.

Se trata también de una relación recíproca y transitiva, en la que ambas son concomitantes y se influyen mutuamente. Toda lengua conlleva un acervo cultural que le es propio y, a su vez, este acervo fluye, se proyecta y se transforma en la misma lengua. De este modo, ésta se revela como un lugar de anclaje de la cultura y, al mismo tiempo, como su propia fuerza de propulsión y de creación.

Si entendemos la cultura como praxis social, veremos entonces que sus manifestaciones discursivas reflejan tanto la idea de orden y regulación como la de producción. Lengua y cultura presentan esta ambivalencia: remiten tanto a la preservación como a la creación libre y espontánea.

Siguiendo la idea de lengua como anclaje de la cultura referida *ut supra*, ambas sostienen una relación dialéctica, materializada en las prácticas discursivas que no pueden ser analizadas en forma dissociada, ya que la lengua refleja las marcas y las representaciones culturales propias de cada comunidad.

El primer posicionamiento presentado más arriba nos remite al concepto de lengua-uso. En este sentido, Bourdieu afirma que las lenguas sólo existen en estado práctico, como discursos concretos que circulan en el “mercado lingüístico”. Por consiguiente, la lengua ya no puede ser entendida como una entidad única, unívoca y homogénea porque son precisamente los usos sociales los que reproducen diferentes órdenes simbólicos, otorgan diferentes sistemas de jerarquías y estilos, diferentes improntas discursivas en los intercambios verbales.

Durante muchos años, la enseñanza de la cultura estuvo enfocada en una noción de cultura “princesca” y de civilización que compartían el mismo estatus (Bertocchini y Constanzo, 2008). La primera remitía a un *cortejo de grandes obras, textos bellos, destinados a formar el gusto de un hombre que se suponía querer cultivarse*.¹⁶ La segunda, más compleja, se refería *al espacio, la sociedad, la economía y las mentalidades colectivas que la caracterizan*.¹⁷ La geografía, la economía, la sociología constituían los ámbitos por los cuales se podía acceder a esta Civilización. Según Pasquale (2004), es la etapa “civilizacional” en el recorrido de la didáctica de la cultura en la enseñanza de las LE.¹⁸

Más tarde, Cultura y Civilización fueron sustituidas por una noción de “cultura” de base antropológica, que implica “los modos de vida de un grupo social: sus

¹⁶ Bertocchini, P. et Constanzo, E. (2008) *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Cours, activités, corrigés*. CLE International, p.145. La traducción es nuestra.

¹⁷ Op. Cit. p.145. La traducción es nuestra.

¹⁸ Pasquale, R. (2004). « La didactique de la culture: quelles approches ? Quels statuts pour l'enseignant ? » En : Estela Klett et alii. *Mosaïque du FLE : aspects didactiques et interculturels*. Buenos Aires: Araucaria editora. Ciencia y técnica: “Lenguas”, p. 105

maneras de sentir, actuar o pensar; su relación con la naturaleza, con el hombre, la técnica y la creación artística”. Este desplazamiento en la concepción de cultura que hoy sustenta la didáctica de las LCE se debe, en gran parte, a la irrupción del enfoque comunicativo (EC) y de los documentos auténticos que dejaron “entrar” al aula la vida y la lengua reales y cotidianas y, por otro, a la atención acordada a la antropología como ciencia de referencia (Bertocchini y Constanzo, 2008). Al decir de Pasquale (2004), se trata de la etapa o del enfoque “culturalista” cuyos riesgos más relevantes son la creación y reproducción de estereotipos, la jerarquización de las culturas (por lo general, la extranjera es “superior” a la materna), en detrimento de las diferencias culturales internas de cada comunidad.¹⁹

Estas modalidades de acceso a la cultura extranjera (CE) y la manera de relacionarse con ella (basada en la comparación sin reflexión y la descripción-explicación del objeto cultura) fueron cuestionadas y generaron la intención de comenzar a interactuar con ella, valorando los puntos de vista del otro y evitando la formulación de juicio de valores.

Es así como la didáctica de las LCE empieza a interesarse por el enfoque intercultural (cfr. segundo posicionamiento teórico) y adopta sus principios de base: el reconocimiento de la diversidad, la curiosidad y el interés por el otro, y el encuentro y la interacción de al menos dos culturas: la vehiculizada por la LE y la cultura asociada a la LM del aprendiz.

La interculturalidad permite la exploración en la propia cultura y en la CE, animada más por el deseo de descubrimiento e interpretación que por el de descripción o enjuiciamiento. Se trata de una perspectiva situacional, intersubjetiva y dialógica, en la que el objeto cultura ya no es descrito para ser aprendido sino para entender las relaciones entre sujetos.

Pasquale adhiere a Zarate cuando afirma que este enfoque remite a una didáctica de tipo “procedimental” y, por consiguiente, el modelo de formación es otro, el cual se caracteriza por:

- la predominancia del discurso del docente informador sobre el discurso del profesor experto
- el cuestionamiento y la interpelación en lugar de la imposición
- la variedad de las prácticas culturales por sobre las prácticas culturales uniformizadas
- la identidad explícita que cede su lugar a la identidad implícita

¹⁹ Op. Cit. p.108

- la presencia del bi/pluriculturalismo en oposición al monoculturalismo 20

Asimismo, el enfoque intercultural contempla otra concepción de cultura como sistema teórico-práctico conformado por discursos complejos en continua relación y transformación. En este sentido, su metodología de enseñanza debe estar fundada en la materia verbal, no en términos de formas lingüísticas, sino como formas discursivas atravesadas por el componente cultural. En todo caso, la lengua debería permitir el acceso a los discursos que circulan durante las prácticas de enseñanza, haciendo tomar conciencia a los estudiantes de la diversidad de las normas etno-sociolingüísticas y de la pluralidad de voces que se entrecruzan para “hablar” de una sociedad otra y de la propia.

Desde esta mirada, es necesario comprender que enseñar y aprender una LE trasciende ampliamente la transmisión y la apropiación de un código lingüístico diferente, ya que supone entrar en contacto con un otro que se expresa y es expresado a través de su lengua otra y que, por medio de sus discursos, manifiesta su manera de pensar y sentir, expresa sus valores, representa su mundo, es decir, su propia cultura. Lejos está la intención de desarrollar en el estudiante la competencia cultural y lingüística del nativo, sino de ponerlo en contacto con otra cultura sin ignorar su propia realidad social, sus valores y creencias sobre la LCE.

En los últimos años una nueva perspectiva se incorpora a la didáctica de las LCE: la *perspectiva accional* (PA de ahora en adelante) que, lejos de pretender reemplazar a las metodologías y enfoques anteriores, se propone como otro marco de referencia disponible para la gestión de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LCE.

Esta perspectiva encuentra su anclaje lingüístico en la lingüística interaccional y privilegia, entre las teorías del aprendizaje, el socioconstructivismo y la teoría de las inteligencias múltiples, que se ponen en marcha durante la realización de las tareas. También recibe el aporte de las TIC que facilita las posibilidades de aprendizaje de manera autónoma y la diferenciación de las tareas durante el aprendizaje, sea éste formal o no.

Para el autor de la PA, Christian Puren, se trata de “traspasar” la perspectiva accional y cultural que orientaba al EC para entrar en el ámbito de lo intercultural. Es oportuno mencionar que las diferentes metodologías de enseñanza tienen (y tuvieron)

²⁰ Pasquale, R. (2004). “La didactique de la culture: quelles approches ? Quels statuts pour l'enseignant ? En : Klett, Estela (Coord.) et alii. *Mosaïque du FLE: aspects didactiques et interculturels*. Buenos Aires. Araucaria editora. Ciencia y técnica: “Lenguas”.

su propia perspectiva accional, entendida como el conjunto de acciones que los alumnos deben realizar en LE y que, por cierto, ha ido evolucionando a lo largo del tiempo.

El objetivo de la PA es la interacción en torno a una acción concreta y su finalidad es que el estudiante logre una competencia plurilingüe y pluricultural que lo haga capaz de activar una competencia comunicativa -que puede ser parcial en varias lenguas según sus motivaciones y/o necesidades- y una competencia comprensiva de los elementos culturales de los que cada lengua es portadora.

La lengua no tiene ya un lugar de preponderancia como lo tenía en el EC. Su estatus se remite al de recurso o medio para la realización de la mayoría de las tareas sociales (llevar a cabo un proyecto, resolver un problema, etc.). De este modo, los actos de habla cobran su plena significación en la medida en que estén inscriptos en acciones enmarcadas en un contexto social, y las actividades lingüísticas y comunicativas de recepción y de producción se presentan articuladas y de manera diferente, sin establecer ninguna jerarquía en el orden de las tareas, lo que posibilita crear un dispositivo pedagógico-didáctico distinto al tradicional.

En relación al aprendizaje, éste se traduce por medio de las propias producciones de los alumnos quienes, en su rol de actores sociales, realizan actividades que conllevan a la resolución de tareas, que no son únicamente lingüísticas y en contextos preferentemente extraescolares. Así como el EC buscaba formar “comunicadores” capaces de *hablar con* interlocutores y actuar sobre esos mismos interlocutores, la PA tiene como propósito *formar un actor social* que debe necesariamente *actuar con los otros durante su aprendizaje* y para ello necesita realizar una serie de “co-acciones”, concebidas como *acciones comunes con finalidad colectiva*. Es el objetivo comunicativo social auténtico lo que diferencia a la co-acción de la simulación, técnica de base utilizada por el EC para recrear situaciones en la clase.

Cuando se trata de ejecutar una tarea compartida con otro (este “otro” entendido como el “extranjero”, el compañero de clase, de grupo), no se busca solamente regular los contactos entre culturas diferentes –siendo conscientes de las representaciones, las expectativas, las actitudes y los comportamientos de los demás y de uno mismo- sino de lograr hacer cosas en común, para lo que se requiere elaborar y poner en práctica una cultura de acción común, concebida como un *conjunto coherente de concepciones compartidas*.²¹

²¹ Puren, Christian (2004) en “Perspectivas accionales y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional co-cultural”. En Klett, Estela et alii

La noción de “acción social” reintroduce claramente en la didáctica de las LC la dimensión colectiva olvidada por el EC a causa de las nociones de “focalización en el aprendizaje” y de “autonomía”. Así, el objetivo de la enseñanza/aprendizaje escolar de las LC, no es solo la formación de individuos autónomos, sino también la de ciudadanos creativos y responsables, activos y solidarios, que sean capaces de entender que sus acciones encuentran significatividad cuando involucran a otro. El trabajo colaborativo se presenta, entonces, como el escenario pedagógico más apropiado puesto que implica la realización de acciones con finalidad colectiva en las que las representaciones y concepciones de cada uno se ven movilizadas y respetadas.

Asimismo, la pedagogía del proyecto constituye un dispositivo adecuado para la materialización de la PA en tanto posibilita la articulación coherente de tareas tendientes a lograr un objetivo y un producto final.

Para muchos, la PA no es más que una continuidad del EC –en su evolución interna- que reafirma el estatus particular de la competencia comunicativa tanto en el uso como en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, para otros se trata de una ruptura epistemológica (Bourguignon, 2004)²² que refleja una verdadera evolución teniendo en cuenta los enfoques precedentes. Esta ruptura se manifiesta, sobre todo, en las finalidades ya que para el EC, la comunicación era medio y fin a la vez, y en cambio, para la PA es un recurso al servicio de la acción. Este paso de la “interacción” (con los otros) a la acción (con otros) es lo que Bourguignon llama “comunic-acción”: es en y por la acción que los conocimientos son legitimados y movilizados, a lo que algunos autores denominan, por otra parte, “competencias”.

Para Puren, en su origen, la PA tenía como propósito provocar una ruptura lo más radicalmente posible con el EC y, además, la ventaja de renovar numerosas problemáticas tales como la autenticidad, la simulación, la autonomía, la comunicación, lo cultural y también la formación docente, y abrir así el acceso a múltiples posibilidades de innovación conceptuales y prácticas.

No obstante, la ruptura en términos de “revolución” por causa de la “acción” no debe ser entendida como una ruptura absoluta o abandono total de los enfoques o métodos usados en el pasado, sino como “una revolución en espiral”, es decir, por más que un enfoque, método, técnica o procedimiento se considere superado por otro más reciente, no significa que no se pueda volver a utilizarlos en algún momento conforme a las necesidades y a los contextos. En otras palabras, se trata de una

(comp.). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*. IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas en el Nivel Superior. Universidad de Buenos Aires. Araucaria editora.

²² Bourguignon, Claire (2004). De l'approche communicative à « l'approche communicationnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. En : www.ressources-cla.univ.fcomte.fr

revolución que se da en una relación dialógica, en función de los recorridos que se propongan a los alumnos.

Frente a este panorama social, educativo y cultural, el desafío es abandonar la concepción antigua de “progreso por sustitución” en beneficio de una concepción orientada a la de “progreso por enriquecimiento”, que adopta perspectivas diferentes – sin excluir a ninguna- en función de los objetivos, situaciones, necesidades y contextos en los que se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las LCE.

El pasaje del paradigma de la optimización al de la adecuación, el de la simplificación al de la complejidad encuentra su punto de anclaje en el *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*, y que nosotros también postulamos para la formación de los otros dos niveles. Éste plantea como medular no la cantidad de conocimiento sino la idea rectora de qué es lo que realmente importa que el futuro profesor de LCE comprenda del campo disciplinar para enfrentar la diversidad y complejidad durante su formación inicial como así también en el ejercicio de su profesión, y desarrollar así una de las capacidades básicas de todo futuro docente: la adaptabilidad profesional (cfr. Resolución CFE 24/07), que implica la selección de los procedimientos y recursos más adecuados entre todos los disponibles según las exigencias y características del escenario pedagógico en el que tenga que desenvolverse en tanto profesional de la educación.

Relación formación disciplinar y didáctica

La didáctica de las LE es una disciplina histórica y tradicionalmente ligada a la lingüística, pero las orientaciones actuales tienden a una apertura hacia la antropología cultural, la sociología, la psicología social, haciendo cada vez más evidente la necesidad de abordar al hombre y a las sociedades en la enseñanza de las LC, configurando un enfoque interdisciplinario que moviliza un bagaje de conocimientos complejos frente a la complejidad misma.

Ya no se trata de la simple transmisión y aprendizaje de saberes lingüísticos, sino también la consideración de las dinámicas plurales que se ponen en juego en los contactos de lenguas y culturas y que tienen un impacto contundente en las situaciones de aprendizaje, tanto en contextos reales como virtuales.

En este sentido, la didáctica de las LE busca renovar el objeto mismo de enseñanza, ya no entendido como lengua y cultura a enseñar y aprender en tanto entidades fijas y “puras”. Se trata de estudiar los usos y representaciones en relación con lenguas y culturas dinámicas, puestas en escena y/o actualizadas de manera

heterogénea, individual y, a la vez, colectiva. Lengua y cultura son concebidas como plurales y mestizadas; ya no son unívocas ni yuxtapuestas sino que interactúan de manera constante.

Frente al sujeto del aprendizaje, tomado en sus dimensiones cognitivas, emerge el individuo complejo, subjetivo, actor social. El modelo de referencia no es más el locutor nativo, caracterizado por una cultura nacional de la cual es representante, sino un sujeto plurilingüe, portador de varias culturas, que se declinan en sub-culturas que él mismo sintetiza de manera personal, complementaria y hasta contradictoria (en relación a las culturas lingüística, nacional, regional, étnica, social, política, generacional, etc.). Este modelo de referencia se aleja del monolingüismo y, por el contrario, aboga por el plurilingüismo considerando las variedades de una misma lengua como así también los contactos con otras lenguas en un mismo espacio (cfr. enfoque disciplinar).

A lo largo de estos años, la experiencia y el desarrollo curricular de nuestros profesados de LE nos han mostrado una gran problemática a la que deberemos dar respuesta en vistas a mejorar la calidad y el perfil de los futuros egresados: el corrimiento de la finalidad de la didáctica, que trae como consecuencia el debilitamiento en la formación para la enseñanza de la LC.

La formación didáctica estuvo reducida, más bien, a una formación metodológica instrumental cuya finalidad última es la de enseñar la lengua extranjera en tanto código lingüístico (en algunos casos, en forma aislada y, en otros, como instrumento al servicio de la comunicación), obviando las dimensiones culturales que atraviesan esa misma lengua meta.

Como bien sabemos, la finalidad de la didáctica ya no es más instrumental, en el sentido en que no debe enfocarse únicamente en el manejo de competencias lingüísticas y de saberes y de saber-hacer culturales o sociopragmáticos para comunicar de manera óptima, sino que debe de poder explicar la relación entre lengua-cultura y ayudar a diseñar intervenciones pedagógico-didácticas que favorezcan el conocimiento, el funcionamiento y la comprensión de ambas por parte del sujeto.

Frente a esta problemática, el planteo sería cómo llevar a cabo la transposición didáctica del objeto lengua-cultura sin sobrestimar una en desmedro de la otra ni instrumentalizar ninguna de ellas. Pasquale (2005) retoma a Galisson para ofrecer una posible respuesta a este planteo: promover una *transposición didáctica contextualizada*, que tenga en cuenta el aquí y el ahora de los sujetos y considere los siguientes parámetros: *sujeto (alumnos)*, *objeto (lengua-cultura)*, *agente (docente)*, *grupo (grupo-clase)*, *medio instituido (institución)*, *medio instituyente (sociedad)*,

*espacio (físico y humano) y tiempo (cronológico)*²³. En este sentido, creemos que la didáctica construirá los marcos de referencia generales en los que el futuro docente de LCE podrá anclar los aportes de la didáctica de las lenguas-culturas y lograr así una articulación entre estos campos de la formación y fortalecer el Campo de la Práctica Profesional.

El debilitamiento de la formación para la didáctica de la cultura se refleja en el déficit de instrumentos teóricos-metodológicos para hacer descubrir a los alumnos la CE.

En relación a esto, Pasquale (2005) retoma a Béacco para hablar de una “metodología circulante”, de carácter recurrente, que otorga un lugar preponderante a la transmisión, el almacenamiento y la restitución de informaciones culturales, presentadas por soportes auténticos y, en ciertos casos, prescindiendo de ellos. Esta misma metodología prioriza la comparación y la descripción-explicación como los medios más eficaces de acceso a la cultura del otro. Promueve, asimismo, intervenciones docentes asistemáticas, informales, que muestran un contacto cultural basado más en la afectividad y en las representaciones y experiencias del propio docente que en un enfoque científico del tema.²⁴ Se trata, en cambio, de construir una metodología de enseñanza basada en la observación sistemática, la formulación de hipótesis sobre intercambios comunicativos y culturales, la detección e interpretación de implícitos, la comparación contextualizada, la relativización cultural y la toma de conciencia sobre la hibridación, las pertenencias identitarias múltiples y en constante renegociación.

La didáctica de las LC se plantea como una disciplina abierta y permeable, que pretende adoptar un tinte humanista y comprometido y construir un espacio de acción y de responsabilidad ética y política para nuestras sociedades contemporáneas atravesadas por la diversidad y la complejidad. La enseñanza de las lenguas contribuye a la formación social de los sujetos, formándolos en el conocimiento del otro, combatiendo la xenofobia, construyendo un bagaje de conocimientos amplios para abordar la diversidad y la comprensión frente a la categorización y evaluación que se hace del otro.

Desde esta perspectiva, la didáctica busca recuperar su *carácter intervencionista* para producir *un discurso sobre y para la acción pedagógica*, puesto que la docencia es “una práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada

²³ Pasquale, Rosana (2005). “Algunos problemas actuales de la didáctica de la cultura extranjera” en Klett, Estela (dir.) et alii, *Didáctica de las lenguas extranjeras; una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora. Ciencia y Técnica: “Lenguas”.

²⁴ Op. Cit. p.110

por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos". (Resolución CFE N° 24/07, punto 25.1).

Así, la formación de los futuros docentes debe de poder proponer prácticas de enseñanza y experiencias que posibiliten el desarrollo de capacidades en aquéllos y producir instrumentos metodológicos anclados en la didáctica general y en la didáctica de las LCE sostenida por sus diferentes enfoques, promoviendo un proceso en espiral que vaya de la teoría a la práctica y la práctica aporte a la teoría, la confronte y la enriquezca.

Campo de la Formación de la Práctica Profesional

La formación en la práctica profesional implica un campo de análisis e intervención complejo que, para su abordaje y comprensión, requiere de herramientas conceptuales que permitan un análisis multirreferenciado de la realidad y abandone paulatinamente la racionalidad técnica con la que en las décadas anteriores se abordaba la formación profesional de los docentes. Esta misma formación potenció un modelo de entrenamiento y una visión determinista y uniforme de la tarea docente. (Imbernóm, 2005)

Por ello, se hace necesario pensar la formación de los docentes como una formación para la acción atravesada por la práctica, lo cual obliga a desarmar en todo el trayecto de la formación las dicotomías entre teoría y práctica, en términos de criterios aplicacionistas que venían desarrollándose en la formación.

Es así que el Campo de la Práctica Profesional será el espacio privilegiado en el cual se pondrán en juego las articulaciones posibles entre la teoría y la práctica, lo universal y lo particular, lo colectivo y lo personal.

Para ello, se entiende a la práctica docente dentro de otras prácticas sociales y como una tarea altamente compleja, característica devenida de su desarrollo en escenarios singulares, en diversos contextos, atravesada por múltiples dimensiones, que requieren a su vez de decisiones éticas y políticas desde quienes las realiza, aspectos éstos que para tener valor formativo deben ser conocidos por los futuros docentes desde los inicios de su trayecto formativo. (Edelstein-Coria, 1997)

De este modo, este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos del Campo de la Formación General y el Campo de la Formación Específica en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en contextos reales de actuación.

En este esquema formativo, la formación en la Práctica Profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Aprender a ser docente implica *“no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación”* (Contreras Domingo, 1987).

Por tanto, como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de la acción a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada, a la vez que desarrolla las capacidades necesarias para el ejercicio del oficio de docente en diversas y variadas situaciones de enseñanza.

En este marco, la práctica se constituye en un espacio que permite a los estudiantes, al mismo tiempo que dar sus primeros pasos en la tarea docente, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica, un recorrido que posibilite -a la vez que se comienza a enseñar- el tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar en torno al mismo. Se trata de una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan estudiantes, profesores de práctica, “docentes orientadores” de la escuela asociada y el resto de los estudiantes.

Es así que, desde este posicionamiento, se concibe el diseño y la formación en la práctica profesional como un trayecto que se va haciendo al andar y permite incorporar lo imprevisible e inesperado como un momento de aprendizaje y no de trayectoria mecánica y predeterminada. (Souto, 2009, p.18)

Las diferentes instituciones sociales formales y no formales por las que transitan los futuros docentes, contextualizadas histórica y socialmente, se ofrecen como objetos de análisis desde la dinámica que le imprimen sus actores en tanto una práctica situada. Las rutinas, las formas de organizar los tiempos y los espacios, los estilos de intervención docente, los códigos aprendidos y reproducidos mecánicamente, conforman una trama de significados y expectativas que en ocasiones aparece oculta y que constituyen el espacio cotidiano donde se aprende y se enseña. Por ello, reconocer las diferencias contextuales e institucionales, las variables situacionales que configurarán el contexto de inserción de los futuros docentes requerirá de un compromiso institucional para la construcción de dispositivos formativos y acuerdos institucionales entre el ISFD y las Escuelas Asociadas al mismo. Se busca que esta misma construcción sea configuradora de redes de relaciones que ofrezcan claras líneas de acción e intervención en la formación de los futuros docentes.

A partir de estos argumentos es que se considera la relevancia que tiene la práctica en la formación de los estudiantes del profesorado al habilitar el desarrollo de capacidades para el ejercicio del oficio de docente en contextos reales de acción. En este sentido, permite

la integración del conocimiento y la experiencia y genera progresivamente las bases para aprender a enseñar.

En este sentido, la escuela y las aulas se piensan como ámbitos para describir, narrar y comprender. La base de este proceso es la observación y el registro de situaciones para una posterior reflexión sobre ella y para ello se hace necesario construir nuevas formas de pensar la relación y las tareas asignadas a los profesores de prácticas, a las escuelas asociadas, a los docentes orientadores y a los mismos estudiantes.

Es así que el Campo de Formación en la Práctica Profesional permite pensar y experimentar nuevas formas de interacción entre todos estos actores que tiendan a relaciones más horizontales, a una reflexión más rica y menos estereotipada, a diferentes formas de aproximación a la práctica sustentadas en la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar.

La formación en el Campo de la Práctica Profesional se circunscribe al desarrollo paulatino y espiralado en los futuros docentes de **capacidades básicas** referidas a la actividad docente, en tanto las mismas expresan *“el dominio y la posibilidad de uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades características de un buen desempeño (...) en la actividad docente. Una capacidad expresa la potencialidad para desarrollar ciertas prácticas, asentada en el dominio de los instrumentos y disposiciones adecuadas. No define la acción correcta, sino el dominio de aquello que posibilita que sea realizada. Las capacidades suponen un conjunto relativamente localizado de instrumentos, disposiciones, categorías y habilidades que admiten distintas realizaciones frente a un tipo de problemas y de acuerdo con situaciones específicas.”*²⁵

Carga horaria por Campos de formación

²⁵ Feldman, Daniel: *Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica*. M.E.C. y T. Documento INFD. 2011.

CARGA HORARIA DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA
UNIDADES CURRICULARES POR AÑO, FORMATO Y RÉGIMEN DE CURSADA

		Formato	Régimen de cursada	Carga horaria				
				H C (Semanal)	H C (Total)	H R (Total)	H C Totales	H R Totales
1º Año	1. Lengua-cultura francesa I	Materia	Anual	8	256	170h 40m	592	394
	2. Gramática francesa I	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
	3. Fonética francesa I	Materia	Anual	5	160	106h 40m		
	4. Problemática de la educación	Taller	Cuatrimstral	3	48	32h		
2º Año	1. Lengua-cultura francesa II	Materia	Anual	8	256	170h 40m	688	458
	2. Gramática francesa II	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
	3. Fonética francesa II	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
	4. Sujeto de la educación	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
	5. Didáctica del francés para los niveles inicial y primario	Materia	Cuatrimstral	3	48	32h		
3º Año	1. Lengua-cultura francesa III	Materia	Anual	6	192	128h 40m	608	406
	2. Lingüística y análisis del discurso	Materia	Anual	3	96	64h		
	3. Dicción I	Taller	Anual	3	96	64h		
	4. Literatura francesa y francófona I	Materia	Anual	3	96	64h		
	5. Didáctica del francés para el nivel secundario	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
4º Año	1. Lengua-cultura francesa IV	Materia	Anual	6	192	128h 40m	560	374
	2. Sociolingüística	Materia	Cuatrimstral	3	48	32h		

	3. Dicción II	Taller	Anual	3	96	64h		
	4. Literatura francesa y francófona II	Seminario	Anual	3	96	64h		
	5. Análisis de prácticas culturales y discursivas	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
TOTAL							2448	1632

CARGA HORARIA DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

UNIDADES CURRICULARES POR AÑO, FORMATO Y RÉGIMEN DE CURSADA

		Formato	Régimen de cursada	Carga horaria				
				HC (Semanal)	H C (Total)	H R (Total)	H C Totales	H R Totales
1º Año	1. Taller: Lectura y escritura académica	Taller	Anual	3	96	64	288	192
	2. Filosofía	Materia	Cuatrimstral	4	64	42h 40m		
	3. Pedagogía	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
2º Año	4. Psicología educacional	Materia	Anual	4	128	85h 20m	336	224
	5. Didáctica general	Materia	Anual	5	160	106h 40m		
	6. Lenguaje multimedial	Materia	Cuatrimstral	3	48	32		
3º Año	7. Sociología de la educación	Materia	Cuatrimstral	4	64	42h 40m	288	192
	8. Historia y política de la educación argentina	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
	9. Investigación educativa	Materia	Anual	3	96	64		
4º Año	10. E.S.I.	Taller	Cuatrimstral	3	48	32	160	106h 40 m
	11. Ética y deontología docente	Materia	Cuatrimstral	4	64	42h 40m		
	12. E.D.I	Taller	Cuatrimstral	3	48	32		
TOTAL							1.072	714h 40m

CARGA HORARIA DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
UNIDADES CURRICULARES POR AÑO, FORMATO Y RÉGIMEN DE CURSADA

AÑO	UNIDADES CURRICULARES	Formato	Régimen de cursada	Carga horaria				
				HC (Semanal)	H C (Total)	H R (Total)	H C Totales	H R Totales
1º Año	1. Práctica I: Introducción a la realidad educativa de las instituciones y sus contextos	Práctica docente	Anual	4	128	85h 20m	128	85h 20m
2º Año	2. Práctica II: Organización de la tarea docente y coordinación de grupos de aprendizaje	Práctica docente	Anual	6	192	128	192	128
3º Año	3. Practica III: Residencia en nivel inicial y primario	Práctica docente	Anual	8	256	170h 40m	256	170h 40m
4º Año	4. Practica IV: Residencia en el nivel secundario.	Práctica docente	Anual	12	320	256	384	256
TOTAL							960	640

Definición de los Formatos curriculares

La enseñanza no sólo debe pensarse como un determinado modo de transmisión del conocimiento sino también como un determinado modo de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Para ello, los diseños curriculares, pueden prever formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente.

Unidades Curriculares: son aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.

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. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, etc.

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.

Un seminario es una acción especializada que tiene naturaleza técnica y académica cuyo objeto es realizar un estudio profundo de determinadas temas con un tratamiento que requiere una interactividad entre los especialistas. El seminario es un grupo de aprendizaje activo, pues los participantes no reciben la información ya elaborada, como convencionalmente se hace, sino que la buscan, la indagan por sus propios medios en un ambiente de recíproca colaboración. Es una forma de docencia y de

investigación al mismo tiempo. La ejecución de un seminario ejercita a los estudiantes en el estudio personal y de equipo, los familiariza con medios de investigación y reflexión, y los ejercita en el método filosófico.

Talleres: son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, 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 se ponen en juego tanto los marcos conceptuales disponibles aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas, para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de alumnos con alguna discapacidad, etc.

El taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo.

El proceso pedagógico se centra en el desarrollo del alumno y se da como resultado de la vivencia que este tiene de su acción en terreno, formando parte de un equipo de trabajo, y de la implementación teórica de esta acción

El taller se organiza con un enfoque interdisciplinario y globalizador, donde el profesor ya no enseña en el sentido tradicional, sino que es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser en algunos casos, más válidas que las del mismo profesor

Ateneos: Tradicionalmente, los ateneos son centros en los que se difunde la cultura (generalmente, científico y literario). Actualmente, lugar de encuentro, de cultura y/o lucha social donde se realizan charlas, debates y encuentros.

Pedagógicamente, el ateneo es un ámbito de intercambio profesional sobre distintos aspectos de la enseñanza en la escuela donde el eje fundamental pasa por el análisis de la práctica en relación con el eje que el coordinador de una determinada disciplina o área propone trabajar. El eje elegido siempre intenta representar una problemáticas

que está presente en el trabajo cotidiano del docente o que se quiere suscitar como problema.

Trabajo de campo: son espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Como tales, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización, a la luz de dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbito desde los cuales se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.

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

Permiten además, la vinculación entre cátedras, la construcción de problemáticas comunes, la lectura de los problemas desde diferentes disciplinas y finalmente el trabajo de campo, es una instancia que favorece la “alfabetización académica” de los estudiantes ya que por medio de su realización, se promueven además procesos de lectura y escritura de la disciplina desde una perspectiva crítica y colaborativa.

Prácticas Docentes: son trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores tutores de las escuelas asociadas y los profesores de prácticas de los Institutos Superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluye tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas.

Evaluación de las Unidades Curriculares

El régimen de cursado y evaluación de cada uno de los formatos que integran esta propuesta curricular estarán enmarcados dentro de la normativa jurisdiccional **Régimen Académico Marco (Resolución 1764/ 11)** según lo estipulado en el *Capítulo IV Evaluación y Promoción*.

No obstante es necesario destacar que según la normativa mencionada las Unidades Curriculares con formato Materia o Asignatura deberán ser cursadas y aprobadas según el régimen que se defina: Regular con Examen Final, Promoción Directa, Promoción Indirecta o Libre.

Las unidades curriculares con formato Taller, Seminario, Ateneos y otros formatos diferentes a los de Asignaturas o Materias, así como las unidades curriculares del Campo de la Práctica Profesional serán cursadas y evaluadas bajo el régimen de Promoción Directa o Indirecta.

Las unidades que conforman el trayecto de práctica profesional se evalúan dentro del las normativas de Reglamento Jurisdiccional de Prácticas y Residencias de Educación Secundaria

1º AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

UNIDAD CURRICULAR: Lengua-cultura francesa I

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 8 horas cátedras (5h 20m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Esta unidad curricular (UC) se concibe como un *continuum* de formación que se extiende de 1º a 4º año y se articula estrechamente con otras unidades del Campo de la Formación Específica como Gramática, Fonética, Lingüística y Análisis del discurso y Análisis de prácticas culturales y discursivas.

Para todas las UC “Lengua-cultura francesa”, la organización de los contenidos se basa en tres grandes ejes que versan sobre las principales habilidades lingüístico-comunicativas que todo estudiante-futuro docente de francés debe desarrollar y perfeccionar a lo largo de su recorrido formativo.

Es evidente que la “subdivisión” de la competencia comunicativa en sus dos vertientes, la comprensión y la expresión, ya sea en su forma oral o escrita es a título convencional y sirve de criterio organizador de los descriptores de contenidos ya que ésta es, en realidad, indisociable. La comprensión y la expresión se desarrollan mutuamente, y la palabra y la escritura permanecen, sustancialmente, manejadas por los mismos procesos. Al decir de Cuq, querer disociarlas resulta “artificial”, en el sentido de “inútil”, puesto que el aprendizaje de una sirve para el desarrollo de la otra: “leer mejor es escribir mejor y escuchar y entender mejor es hablar mejor”.²⁶ En este sentido, el orden de presentación de los ejes no responde a ninguna jerarquía sino –tal como se menciona ut supra- es a modo de organización.

En cuanto a los contenidos previstos en cada eje, pueden resultar exhaustivos pero no exclusivos en tanto fueron seleccionados a los efectos de construir una propuesta amplia y variada que responda al nivel de conocimientos y capacidades que debería alcanzar un estudiante en el primer año de cursada de esta UC. Por otra parte, en tanto propuesta, el docente puede hacer libremente una selección de

²⁶ Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2002). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

aquellos contenidos que considere de mayor relevancia como así también incorporar otros que juzgue necesarios en función del contexto, motivación, demandas y necesidades puntuales del grupo-clase.

Es pertinente aclarar -en relación a los ejes descriptores- que el orden de su presentación no responde a ninguna jerarquía sino que, por el contrario, deben ser desarrollados en forma articulada a los fines de propiciar un aprendizaje eficaz y significativo de la LC francesa en todos sus niveles.

El desarrollo de las capacidades básicas en el estudiante en el inicio de su recorrido por el Campo de la Formación Específica y, concretamente, en el ámbito de la lengua-cultura francesa le permitirá comprender y utilizar expresiones cotidianas frecuentes y producir enunciados sencillos destinados a realizar tareas comunicativas simples –como dar información personal, recabar información sobre otros, describir personas o lugares- en las que incorpore el léxico apropiado y sus saberes se conviertan en un saber-hacer que otorgue significatividad a la interacción comunicativa.

Para el desarrollo de estas capacidades y de otras requeridas en el primer año de la formación, la UC procura:

- Propiciar el conocimiento y la comprensión de los aspectos formales y funcionales de la LE poniendo especial atención en la relación norma-uso.
- Conocer las dimensiones léxica y pragmático-discursiva de la LCE, identificando tipos de relaciones entre los interlocutores a través de las marcas textuales.
- Favorecer la interpretación de los elementos verbales y no verbales (implícitos, silencios, gestualidad) en situaciones de intercambio comunicativo como así también otros rasgos culturales.
- Propiciar la producción y comprensión de textos orales y escritos inscriptos en géneros determinados y variedades de la LCE.
- Promover el desarrollo de la competencia intercultural en el marco de los intercambios entre las culturas materna y extranjera.
- Problematizar la enseñanza de la LC francesa y promover la transposición didáctica de los contenidos de acuerdo a los niveles para los que los estudiantes se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EXPRESIÓN ORAL y EXPRESION ESCRITA

- **Comunicación:** Entrar en contacto con alguien, presentarlo y caracterizarlo. Caracterizar algo. Situarse en el tiempo y en el espacio.
- **Léxico:** Los números. Apellidos y nombres. Profesiones y estado civil. La dirección postal. Actividades de ocio. Países, ciudades y nacionalidades. La familia. Los colores. Los días, la fecha y la hora. Las estaciones, el clima y la meteorología. El dinero y el precio.
- **Saber-hacer:** Describirse. Describir una actividad, su lugar de residencia. Leer y escribir un texto simple sobre sí mismo y sobre otras personas. Escribir una carta y una postal. Completar una ficha o un formulario simple.
- **Socioculturales:** Nuevas configuraciones familiares. Actividades culturales y sociales. Los rituales de la carta amistosa, la postal y el correo electrónico.
- **Soportes:** Textos cortos de presentación, bienvenida. Cartas, postales, fichas, formularios, correos electrónicos.

EJE Nº 2: COMPRENSIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN ESCRITA

- **Comunicación:** Entrar en contacto con alguien, presentarlo y caracterizarlo. Caracterizar algo. Pedir una información o una tarea a alguien. Situarse en el tiempo y en el espacio.
- **Léxico:** Los números. Apellidos y nombres. Profesiones y estado civil. La dirección postal. Actividades de ocio. Países, ciudades y nacionalidades. La familia. Los colores. Los días, la fecha y la hora. Las estaciones, el clima y la meteorología. El dinero y el precio.
- **Saber-hacer:** Comprender palabras familiares y expresiones de uso corriente. Seguir instrucciones e indicaciones. Comprender preguntas y mensajes sencillos.
- **Socioculturales:** Los saludos y las fórmulas de cortesía. Nuevas configuraciones familiares. Actividades culturales y sociales. Los rituales de la carta amistosa, la postal y el correo electrónico.
- **Soportes:** Textos informativos cortos y simples. Cartas y postales. Fichas y formularios. Correos electrónicos. Avisos sencillos, afiches publicitarios y catálogos.

EJE Nº 3: INTERACCIÓN ORAL

- **Comunicación:** Entrar en contacto con alguien, presentarlo y caracterizarlo. Caracterizar algo. Situarse en el tiempo y en el espacio.
- **Léxico:** Los números. Apellidos y nombres. Profesiones y estado civil. La dirección postal. Actividades de ocio. Países, ciudades y nacionalidades. La familia. Los colores. Los días, la fecha y la hora. Las estaciones, el clima y la meteorología. El dinero y el precio.
- **Saber-hacer:** Utilizar expresiones básicas para saludar y despedirse. Formular y responder preguntas personales. Presentar a alguien y solicitarle una información personal. Desenvolverse en situaciones empleando los números (cantidades, dinero y horarios).
- **Soportes:** Textos cortos de presentación, bienvenida. Cartas, postales, fichas, formularios, correos electrónicos.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, Hélène et alii (2005). *Tout va bien 1. Méthode de français. A1*. Paris: CLE International.
- BERTHET, Annie et alii (2006). *Alter Ego 1. Méthode de français. A1*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère.
- _____ (2012). *Alter Ego + 1. Méthode de français. A1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- CHOLLET, Isabelle et ROBERT, Jean-Michel (2008). *Les expressions idiomatiques*. Paris : CLE International.
- DENYER, Monique et alii (2009). *Version originale 1. Méthode de français. A1*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- FLUMIAN, Catherine et alii (2011). *Nouveau Rond-Point 1. Méthode basée sur l'apprentissage par les tâches. A1-A2*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- PEYROUTET, Claude (2002). *La pratique de l'expression écrite. Repères pratiques*. Paris: Nathan.

UNIDAD CURRICULAR: Gramática francesa I

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS

Ante la pregunta, ¿qué es la gramática?, surgen numerosas respuestas tales como:

- Es el *conjunto de reglas* que se dictan, se describen, se explican y caracterizan las formas y el orden de las palabras de una lengua.
- Según la visión saussureana, la gramática constituye un *conjunto de reglas* que permitía comprender y producir frases correctas en una lengua, impidiendo la producción de frases incorrectas. Después, se la concibió como un dispositivo innato y universal (Chomsky).
- La gramática representa sobre todo *recurrencias y asociaciones* estadísticamente significativas propias a una lengua, de base distribucionalista.
- También puede ser considerada como los *reflejos condicionados y/o las competencias*, lingüísticas y/o comunicativas, y/o cognitivas que permiten la adquisición y la utilización de estas reglas.
- Desde el punto de vista metalingüístico, la gramática designa también el análisis lingüístico y la enseñanza de estas reglas.

A pesar de la multiplicidad de concepciones sobre la gramática, la tradición escolar –unida a la tradición en la formación de docentes de LE- ha privilegiado una gramática general *prescriptiva y morfológica*, es decir, una gramática centrada en el descubrimiento y la descripción de las formas y de las reglas. Incluso hoy, cuando se habla de gramática, se piensa en una gramática dividida en categorías que forman parte del discurso.

Intentar hacer una síntesis entre la perspectiva de la enseñanza de la gramática que se ocupa de la forma y la otra que apunta al sentido resultaría imposible. Sin embargo, pensar en una articulación dialéctica entre ambas, haciendo una reflexión semántica, que pueda explicar la relación forma y sentido, posibilitaría el conocimiento de los hechos del lenguaje de otra manera, seguramente más significativa.

¿Cuáles serían entonces las condiciones para plantear una gramática del sentido que no niegue la existencia de las formas y la necesidad de respetar las reglas

de construcción, pero que busque analizar la relación forma-sentido? La respuesta puede encontrarse en el procedimiento inductivo-deductivo, es decir, partiendo de un análisis minucioso de los usos se busca reconstruir la intención (sentido) para llegar finalmente a la regla y luego a la expresión.

Desde esta mirada, el abordaje de la gramática debería acompañar tanto el conocimiento de la lengua a nivel teórico como el desarrollo de las competencias de comprensión y de expresión, siendo conscientes de que las categorías lingüísticas están al servicio del discurso y que la expresión es una cuestión de ajustes, adecuación y uso de estrategias en relación a las normas.

Para desarrollar esta capacidad y las que se busca en la construcción del perfil del futuro profesor de LCE, esta unidad curricular procurará:

- Posibilitar el análisis de las unidades que conforman el código lingüístico y sus combinaciones poniendo el acento en la relación forma-sentido, a partir de los procedimientos inductivo, deductivo o mixto cuando sea necesario.
- Propiciar la comprensión del funcionamiento de los aspectos sistemáticos y normativos de la lengua desde una perspectiva descriptiva, explicativa y contextualizada.
- Proponer actividades variadas que impliquen la producción y la comprensión de enunciados adecuados en relación a la norma y al sentido.
- Problematizar la enseñanza de la gramática según los niveles educativos para los que los estudiantes se forman.
- Promover la transposición didáctica de los contenidos abordados teniendo en cuenta los distintos niveles en los que se desempeñarán los futuros docentes.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EL DETERMINANTE

- El determinante como constituyente del grupo nominal.
- Clases de determinantes: artículos definidos e indefinidos, adjetivos demostrativos, posesivos, interrogativos, exclamativos, numerales, indefinidos, partitivos.

EJE Nº 2: EL PRONOMBRE

- El pronombre personal: ubicación, funciones y usos.
- El pronombre demostrativo, posesivo, interrogativo, indefinido, relativo: formas y usos.

- La interrogación directa e indirecta, total y parcial.
- La negación total y parcial. Diferenciación del *ne explétif*.

EJE Nº 3: EL SUSTANTIVO Y EL ADJETIVO

- Marcas formales de género y número.
- Funciones y clasificación semántica. La ubicación del epíteto.
- La expresión del grado. Cantidad y comparación.
- La frase nominal.

EJE Nº 4: LA PREPOSICIÓN

- El grupo preposicional.
- Clasificación semántica de la preposición.
- La localización en el espacio y en el tiempo: formas y funcionamiento general.

EJE Nº 5: EL VERBO

- Clasificación semántica de los verbos Variaciones según las categorías morfo-semánticas: modo, tiempo, persona, número, voz, aspecto.
- Modos verbales: indicativo e imperativo. Valores y usos.
- Presente de indicativo: el estado, la descripción, los hábitos; y el presente progresivo: la acción en desarrollo.
- El futuro próximo y el futuro simple: el hecho cercano o distante en el tiempo.
- El pasado compuesto: valores y usos; casos de concordancia con el participio pasado.
- El imperfecto: valores y usos; relaciones con el pasado compuesto.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBADIE Christian et alii. (1994). *L'expression française, écrite et orale. 5e édition*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CALLAMAND, Monique (2009). *Grammaire vivante du français*. Collection FLE. Larousse-CLE International.

- DELATOUR Yvonne et alii. (2004). *Nouvelle grammaire du Français, Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*. Paris : Hachette.
- ÉLUERD, Roland (2009). *La grammaire française*. Paris : Garnier.
- GRÉGOIRE, Maia et THIEVANAZ, Odile (2003). *Grammaire progressive du français avec 600 exercices. Niveau intermédiaire*. France : CLE International
- GREVISSE, Maurice (2010). *Exercices de grammaire française et corrigé*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- LAGANE, René (1995). *Difficultés grammaticales*. Livres de bord. Paris: Larousse-Bordas.

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Fonética francesa I

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 5 horas cátedras (3h 20m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Un mensaje emitido en lengua extranjera (LE) puede no siempre alcanzar los objetivos comunicativos que el hablante se propone porque, –en muchos casos– obedece a una mala interpretación del mismo. A su vez, esta interpretación errónea se relaciona con una pronunciación deficiente en la LE.

La didáctica de las LE, históricamente orientada hacia la lingüística tradicional, ha relegado a un segundo plano la enseñanza de la pronunciación: los aspectos mayormente considerados y, por ende enseñados, han sido siempre los gramático-lexicales. Por consiguiente, la expresión escrita ha sido privilegiada en detrimento de la expresión oral. Si bien este panorama ha cambiado un poco a partir de la irrupción y desarrollo del enfoque comunicativo, todavía se observa una predominancia de la lengua escrita. Para lograr un cierto equilibrio en el desarrollo de las competencias, se torna necesario reforzar la oralidad acompañada y reforzada por la enseñanza de la fonética, no sólo en la formación inicial sino también en las prácticas áulicas de los destinatarios de esta formación.

En tal sentido, compartimos la visión de Canepari sobre la enseñanza de la fonética, según el cual hacer fonética representa un trabajo “práctico, descriptivo y didáctico:

- Práctico, en cuanto implica una ejercitación constante y sistemática de las estructuras fonético-fonológicas.
- Descriptivo, en la medida en que requiere un conocimiento técnico-teórico del sistema fonológico, de la articulación de los sonidos y los mecanismos necesarios para dicha articulación, de los criterios adecuados para la selección de los modelos de pronunciación, (...)
- Didáctico, porque la fonética, para ser enseñada y aprendida, se vale de instrumentos, estrategias, itinerarios didácticos así como también técnicas

específicas que el docente (...) debe poseer para ayudar a sus alumnos a pronunciar bien y corregir errores de pronunciación”.²⁷

La presente unidad curricular se articula con Lengua y cultura francesa I y con Gramática I y las tres constituyen el nudo central del Campo de la Formación Específica en el primer año de la formación inicial. Durante el primer año, abordará, fundamentalmente, el estudio de los sonidos, el sistema vocálico de la lengua francesa y los fenómenos fonológicos que tienen lugar tanto en los procesos de producción como de comprensión.

Para ello, el desarrollo de la UC prevé:

- Posibilitar el análisis y la discriminación de fonemas y demás elementos de la dicción.
- Promover la producción de fonemas, palabras y enunciados sencillos, buscando la acentuación y las curvas esenciales del francés.
- Propiciar la comprensión de documentos auténticos simples, exponiendo a los estudiantes al contacto con la lengua en su uso real.
- Articular con los contenidos de lengua-cultura para reforzar la expresión oral empleando materiales didácticos en común.
- Propiciar la reflexión sobre las producciones propias y ajenas y brindar técnicas y estrategias para la corrección de errores.
- Problematizar la enseñanza de la fonética y promover la transposición didáctica de los contenidos según los niveles para los que los estudiantes se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: LA FONÉTICA Y LA FONOLOGÍA

- El lenguaje y su doble articulación.
- La fonética y la fonología: delimitación del campo.
- Los sonidos y los fonemas: rasgos distintivos.
- Los órganos de la fonación y el mecanismo del habla: articulación, transmisión y percepción del habla.

²⁷ Canepari, L. (2003). *Il manuale de pronuncia italiana*, Bologna, Zanichelli en “La fonodidáctica y su aplicación específica en la enseñanza del italiano”. En www.didacticale.unlu.edu.ar

- El alfabeto internacional de símbolos fonéticos.

EJE Nº 2: EL SISTEMA VOCÁLICO DE LA LENGUA FRANCESA

- Articulación y timbre de las vocales.
- Clasificación de las vocales francesas.
- Variaciones vocálicas: la distribución complementaria. Las excepciones de la ley de distribución complementaria.
- Condiciones para el alargamiento fonético de las vocales.
- Les semi-vocales: relación grafía-sonido.
- Valor funcional de las oposiciones vocálicas esenciales.

EJE Nº 3: FENÓMENOS DE SINTAXIS FONÉTICA

- Los encadenamientos vocálicos: la silabación gráfica y fónica.
- La “e” caduca: reconocimiento a partir de la grafía. Reglas generales de mantenimiento o caída de la “e caduca”.
- La *liaison*: diferentes casos. Tendencias generales de realización o no realización de la *liaison*.

EJE Nº 4: CARACTERÍSTICAS RÍTMICAS DEL FRANCÉS

- Diferenciación entre la acentuación del francés y del español.
- Distinción entre acento de grupo y acento de palabra.
- Noción de grupo rítmico.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRY, Dominique et CHALARON, Marie-Laure (2009). *Les 500 exercices de phonétique (avec corrigés)*. A1 /A2. Paris : Hachette FLE.
- CHARLIACA, Lucile et alii. (2003). *Phonétique progressive du français avec 400 exercices*. Niveau débutant. Paris : CLE International.
- MARTINIE, Bruno et WACHS, Sandrine. (2006) *Phonétique en dialogues*. Niveau débutant. Paris. CLE International.
- VAISSIÈRE, Jacqueline (2006) *La phonétique*. Collection « Que sais-je » Paris : Presses Universitaires de France.

- LEON, Pierre (1997). *Phonétisme et prononciation du français (avec travaux pratiques d'application et corrigés)*. Paris : Nathan Université.
- _____ et LEON, Monique. *La prononciation du français*. Paris : Nathan.

DCU

UNIDAD CURRICULAR: Problemática de la educación

FORMATO: Taller

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2° cuatrimestre de 1º Año

CARGA HORARIA: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

La Ley de Educación Nacional le imprime a la sociedad y al estado el compromiso de diseñar una escuela que incluya a todos, que garantice iguales condiciones de calidad en la enseñanza y en los aprendizajes, que atienda y valore la diversidad y el respeto a las diferencias en la educación de las futuras generaciones.

La articulación entre educación y sociedad asume, en este contexto, formas diferentes a las del pasado. La universalización no puede ser asimilada a la idea de homogeneización. El reto es diseñar un modelo institucional de escuela que atienda a la diversidad y a los diferentes intereses de los alumnos, con propuestas educativas que se abran a múltiples alternativas de formación, que consideren la multiplicidad de motivaciones, expectativas y proyectos de cada uno de nuestros niños, adolescentes y jóvenes.

La enseñanza de las LCE es un ejemplo concreto de las nuevas formas de articular la educación y la sociedad y de implementar una propuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad, valore las diferencias e incluya la multiplicidad de motivaciones, expectativas y necesidades de los alumnos (cf. supra).

Durante muchos, la enseñanza de las LE estuvo sujeta a la idea de homogeneización: todos los alumnos debían aprender una única lengua y, por lo general, con un estatus superior al de las otras.

En la actualidad, hablar de LCE en el sistema educativo y posicionarlas en un nivel de paridad es una forma de combatir las jerarquías instaladas en el imaginario social. Una educación plurilingüe o del plurilingüismo, como la deseada para el siglo XXI, rescata las lenguas del aislamiento, sobre todo las minoritarias y minorizadas, con la finalidad de consolidar una competencia basada en todos los conocimientos y todas las experiencias transitadas por los sujetos en el campo lingüístico-cultural. ²⁸

En este sentido, el plurilingüismo debe ser entendido como la experiencia lingüística de un sujeto, desde el lenguaje familiar hasta el de su comunidad y el de

²⁸ Ministerio de Educación de la Nación. Instituto de Formación Docente. *Proyecto de Mejora para la formación inicial de profesores. Área: Lenguas extranjeras*. 2010, p. 150

otras comunidades o culturas. Éste no guarda las lenguas-culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa en la que convergen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan, competencia a la que apelará total o parcialmente en otras situaciones según sus necesidades.²⁹

Las lenguas se presentan en un plano igualitario y su enseñanza pone en el centro de la escena al alumno como sujeto con derecho a aprender más de una lengua y a entrar en contacto con varias culturas, aun cuando se trata de contextos exolingües. En palabras de Puren, se trata de adoptar la idea de progreso no por sustitución sino por enriquecimiento.

El recorrido por esta unidad curricular posibilitará abordar el componente político-ideológico que presenta la enseñanza y el aprendizaje de una o varias LCE y destacar el papel fundamental que las políticas lingüísticas adoptan en una comunidad como forma concreta de generar espacios de ciudadanía y e inclusión. Al respecto, es necesario favorecer la construcción de una sociedad plurilingüe e intercultural con intervenciones docentes en el aula que contribuyan a modificar parámetros monolingües y hegemónicos por otros más inclusivos e integradores.

El tema de la crisis de los vínculos intergeneracionales, la autoridad y los límites como una cuestión condicionada por la variable generacional constituyen también una problemática relevante en la actualidad y, al mismo tiempo, el desafío de transformar la escuela como una transformación cultural necesaria que debe ser abordada en la formación inicial de los docentes de los distintos niveles.

El recorrido por esta unidad curricular permitirá a los futuros docentes de LCE:

- Conocer los desafíos que la universalización de la educación le plantea a la gestión institucional, a las prácticas educativas y al trabajo docente en los distintos niveles.
- Reflexionar sobre los nuevos sentidos de la educación en una sociedad plural y en permanente transformación.
- Dimensionar sobre su responsabilidad como educador y agente de cambio social.
- Propiciar la toma de conciencia de su papel político-pedagógico en el sistema educativo para participar en la materialización de políticas lingüísticas que garanticen los derechos y el respeto por la diversidad lingüístico-cultural de su comunidad y de su país.

²⁹ Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. 2001. p.4

CONTENIDOS

Eje Nº 1: La enseñanza de LCE como práctica democrática y forma de inclusión.

- Las políticas lingüísticas como relaciones entre LC y sociedad y como asunto de Estado.
- La planificación lingüística como modos de intervención para la enseñanza de LCE: inclusión y/o exclusión en los niveles del sistema educativo.
- El plurilingüismo: hacia una redefinición. ¿Mito o realidad en la escuela de hoy?
- Estatus conferidos a las lenguas según representaciones históricas, sociales y culturales.
- La sustitución de LE por LCE: cambios en el enfoque y en las prácticas de enseñanza.
- La enseñanza y el aprendizaje de una LCE en contexto exolingüe. Motivaciones, intereses y necesidades específicas que configuran el perfil de los alumnos.

Eje Nº 2: La escuela de hoy: realidades y desafíos.

- La crisis de los vínculos intergeneracionales: su ruptura, su redefinición y su recreación. La confianza en la capacidad de enseñar y aprender.
- La inclusión escolar y la “desnaturalización” de la exclusión: los alumnos como sujetos de derecho.
- La recuperación de la centralidad del conocimiento como valor a transmitir. El conocimiento de otras LCE como aportes a la formación integral del sujeto.
- Desigualdad social y fragmentación educativa: la repitencia, la deserción escolar y el fracaso educativo.
- Autoridad, saber y transmisión. Autoridad, autorización y legitimidad.

BIBLIOGRAFIA

- CALVET, Louis-Jean (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial. Versión de Lía Varela.
- DI TULLIO, Ángela (2010). *Política lingüística e inmigración. El caso argentino*. 2ª edición. Buenos Aires: Eudeba.
- DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam (2009). “La autoridad docente en cuestión. Líneas para el debate”. Revista *El Monitor*. Buenos Aires

- TIRAMONTI, Guillermina et alii (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- KAPLAN, Carina (2005). "Desigualdad, fracaso, exclusión ¿Cuestión de genes o de oportunidades?" En: *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, México: Noveduc.
- KLETT, Estela et alii (2007). *Recorridos en la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y técnica: "Lenguas".
- _____ (2005). *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora, "Ciencia y técnica".
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira y BEIN, Roberto (compiladores) (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba Editorial Universidad de Buenos Aires.
- MEDINA, Jorge (2006). *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- PIERELLA, María Paula (2005). "La autoridad docente fuera de foco. Los límites de una 'verdad moral'". En *Ensayos y Experiencia N° 61*. Buenos Aires: Noveduc
- VARELA, Lía (editora) (2011). *Para una política del lenguaje en Argentina. Actas del Seminario Lenguas y políticas en Argentina y el MERCOSUR*. Buenos Aires. EDUNTREF Universidad Nacional de Tres de Febrero.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

UNIDAD CURRICULAR: Taller: Lectura y escritura académica

FORMATO: Taller

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1er. Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

La unidad curricular “Taller: Lectura y escritura académica” se concibe como un espacio en la formación inicial de los profesores para la educación secundaria que posibilita la comunicación de saberes. Tanto para comprender como para producir los diferentes tipos de textos que demanda este quehacer, es necesario desarrollar capacidades lingüísticas, discursivas, semióticas, pragmáticas, meta-cognitivas y socio-culturales que hagan posible que el estudiante pueda acceder a un discurso racional, con alto grado de abstracción y simbolización; donde las palabras del lenguaje cotidiano puedan adquirir sentidos particulares, con una gran concentración de términos propios de las disciplinas y una sintaxis muchas veces dirigida hacia operaciones lógicas e intelectuales.

Considerando que las estrategias necesarias para la comprensión y producción de textos se adquiere a través de la práctica, el taller, una acción interactiva o dialógica entre estudiantes y docentes, es el espacio privilegiado para realizarlas, en tanto se propone como un ámbito en el que se lee, se produce y reflexiona sobre los textos propios y ajenos.

Desde esta perspectiva, se promueven como finalidades formativas en esta unidad curricular el desarrollo de capacidades para acceder al mundo académico. La lectura y escritura de este género textual implica:

- Comprender y redactar textos académicos en sus diferentes formatos, atendiendo a las demandas propias de la formación docente.
- Desarrollar estrategias para comprender y producir los diferentes tipos textuales, pertinentes a las variadas experiencias académicas en la que participan los estudiantes en su formación inicial y que, a la vez, le permitan transferirlas a otros contextos.

- Reflexionar sobre los procesos que exigen al lector y al escritor tomar decisiones y elecciones en función de determinados objetivos.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Aproximación a la cultura académica

- Lectura y escritura en el Nivel Superior. Relación de la lectura y la escritura con el aprendizaje. Alfabetización académica. El discurso académico: caracterización, el enunciador y el enunciatario, representación de la situación enunciativa. Los formatos de los textos académicos que demanda la formación docente.
- El texto expositivo y el texto argumentativo: características, estrategias textuales y discursivas.
- Los medios masivos de comunicación. El hipertexto. Configuración de un nuevo lector. Estrategias de lectura y escritura en el hipertexto.

Eje Nº 2: Prácticas discursivas académicas

- Modos y estrategias de interacción oral. Lectura y escritura en función de la oralidad: organización de la ponencia oral. Pautas y estrategias para la exposición oral. Debate. Conferencia.
- Lectura de textos académicos: objetivos del lector, estrategias de lectura. Exponer, explicar y argumentar. La lectura en función de la escritura: buscar y registrar información. Estrategias de reformulación.
- Escritura de textos académicos: informes y monografía. Pautas y estrategias del proceso de escritura.
- Evaluación y meta-reflexión de las prácticas de oralidad, lectura y escritura académica realizadas. Procesos de comprensión y composición.

BIBLIOGRAFÍA

- CASSANY, Daniel (2007). *Describir el escribir*. Paidós.
- CARLINO, Paula (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- KLEIN, IRENE (Coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- NATALE, Lucía (Coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. UNGS.
- VERDI, Giuseppe (2000). *Discurso académico*. Fondo de Cultura Económica.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

UNIDAD CURRICULAR: Filosofía

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1er. cuatrimestre de 1º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Tratar de definir a la filosofía no es tarea fácil teniendo en cuenta la diversidad de nociones que se dieron sobre ella a lo largo de la historia. Tampoco es la finalidad de este documento discutir sobre el asunto en cuestión. Pero sí es necesario tomar posición al respecto y por ello se propone la adopción de un enfoque que entiende a ésta como una actividad o práctica teórica, crítica y reflexiva que genera un saber acerca de los interrogantes últimos y más profundos del hombre y su existencia, de la realidad y del conocimiento, proponiendo ideales éticos y modelos de sociedad. Esta visión resulta apropiada en cuanto que no excluye las diferentes concepciones existentes sobre la filosofía y, por otro lado, le otorga una impronta a su enseñanza. Además, alberga la posibilidad de ensayar respuestas lógicamente fundamentadas a los más diversos interrogantes humanos y en constante diálogo con las demás disciplinas.

La inserción de la unidad curricular Filosofía en la formación de los docentes posee un carácter instrumental y propedéutico, además del formativo propio. El saber filosófico posee características particularmente apropiadas para favorecer la autonomía intelectual, promoviendo la problematización, reflexión, discusión y comprensión, con el fin de potenciar en el estudiante la capacidad crítica de los saberes tanto como la oportunidad de integrar los mismos en un complejo entramado de ideas en permanente construcción, fundados en torno a dos cuestiones: la pregunta por el hombre, en tanto sujeto de la educación y la cultura, y la pregunta por el conocimiento (problema gnoseológico). La selección de estas dos problemáticas obedece a que ofrecen los supuestos teóricos sobre los que se basan teorías que serán abordadas en otras unidades curriculares tales como Pedagogía, Psicología educacional, Sociología, Ética y deontología, etc. Por otro lado, la relación entre educación, concepción de hombre y conocimiento es una problemática pedagógica central, no sólo de las prácticas especulativas, sino también de las educativas, institucionales como áulicas.

El problema del conocimiento constituye un componente central del desarrollo histórico filosófico, que caracteriza a la filosofía como cuestionadora de supuestos. El estudio de los temas vinculados con la gnoseología permitiría a los estudiantes analizar la relación entre conocimiento y conocimiento escolarizado; reconocer los supuestos subyacentes a las nociones comúnmente adoptadas y reproducidas en torno de la temática en cuestión, cómo evaluar su alcance, límites y dificultades.

Teniendo en cuenta lo considerado anteriormente es que el cursado de esta unidad curricular se propone:

- Propiciar el reconocimiento y valoración del esfuerzo de la razón humana en su intento incesante por plantear y resolver las grandes cuestiones filosóficas.
- Ayudar a la aplicación de conceptos y procedimientos filosóficos fundamentales en el proceso concreto de reflexión crítica sobre diversas cuestiones filosóficas: análisis y elaboración de argumentos y contra-argumentos, búsqueda o producción de definiciones, explicitación de supuestos, fundamentación y debate.
- Presentar distintas soluciones que se propusieron a los problemas antropológicos y gnoseológicos, situándolas en su contexto histórico y cultural, a fin de poder entender su vinculación con otras manifestaciones teóricas y prácticas de la circunstancia que las ha originado.
- Facilitar la construcción de una visión comprensiva y reflexiva acerca del conocimiento y del hombre.
- Promover la disposición para asumir una actitud de respeto y tolerancia frente puntos de vista diferentes en el abordaje de cuestiones debatibles.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Filosofía como disciplina

- ¿Qué es la filosofía? Origen, objeto y método.
- La filosofía como sabiduría. La filosofía como ciencia de los fundamentos. La filosofía como análisis. La filosofía como práctica teórica, crítica y reflexiva.
- Los móviles del pensamiento filosófico: asombro, duda, necesidad, situaciones límites.
- Las disciplinas y los problemas filosóficos.

Eje Nº 2: El problema antropológico

- La pregunta por el hombre. Diversas respuestas en la historia del pensamiento: platonismo, aristotelismo, tradición judeo-cristiana, el hombre moderno, el materialismo dialéctico, el existencialismo.
- El hombre como persona.
- El hombre como creador de cultura.
- La condición humana postmoderna: características de la cultura postmoderna.

Eje Nº 3: El problema del conocimiento

- ¿Qué es el conocimiento? Problemas en torno al conocimiento.
- Posibilidades, fuentes y límites del conocimiento: escepticismo, dogmatismo, intelectualismo, racionalismo, empirismo, criticismo.
- Razón, emancipación y progreso: la Ilustración.
- Conocimiento, representación, realidad y verdad. El problema de la verdad y la justificación racional. Saber y poder: debates contemporáneos.
- Condicionamientos sociales del conocimiento y de los procesos para su producción, circulación y apropiación.

BIBLIOGRAFÍA

- CANALS VIDAL, F. (2002). *Textos de los grandes filósofos. Edad contemporánea*. Barcelona: Herder.
- COMPTE-SPONVILLE, A. (2012). *La filosofía. Qué es y cómo se practica*. Buenos Aires: Paidós.
- DI SEGNI OBIOLS, S. (2010). *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Noveduc.
- FEINMANN, J. (2008). *La filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires: Planeta.
- GONZÁLEZ, M. (2006). *La filosofía de la educación*. Argentina: Editorial Anábasis.
- KANT, I. (2004). *¿Qué es la ilustración?* Madrid: Alianza Editorial.
- LYOTARD, J. (2004). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MONDOLFO, R. (2003). *El pensamiento antiguo*. Argentina: Losada.
- SAVATER, F. (2008). *La aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Sudamericana.

- VANZAGO, L. (2011). *Breve historia del alma*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

DCU

UNIDAD CURRICULAR: Pedagogía

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADO: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º Año

CARGA HORARIA: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS

La Pedagogía en tanto saber que procura describir y comprender los procesos educativos que se desarrollan en las sociedades, a la vez que proponer alternativas de cambio educativo, se constituye en un marco interpretativo válido de las prácticas educativas como prácticas históricas y socialmente construidas en función de diferentes momentos y contextos y no como una característica natural de nuestras sociedades.

Recuperar parte de la historia de constitución de este campo permitirá que los futuros docentes conozcan, analicen y comprendan cómo la escuela que hoy tenemos llegó a ser lo que es, visualizando las continuidades y rupturas en la gramática escolar desde su surgimiento en la modernidad hasta la actualidad.

La educación constituye el objeto de estudio de la Pedagogía y sólo puede ser comprendida e interpretada a la luz de los complejos contextos sociales, históricos y culturales donde se manifiesta.

Entender la educación escolar de hoy supone adoptar un enfoque de reconstrucción histórica de los conceptos y procesos asociados a la escolarización, que permita comprender cómo la escuela, sus métodos, los alumnos, los maestros, las relaciones con el conocimiento llegaron a ser lo que son.

El tránsito por esta unidad curricular permitirá comprender los orígenes pedagógicos de la educación y reflexionar respecto a los desafíos que hoy se le presenta.

Durante el recorrido de la materia se propone:

- Otorgar a los futuros docentes una perspectiva histórica de la constitución del campo pedagógico y de sus planteamientos epistemológicos centrales.
- Problematizar el proceso de surgimiento y consolidación del dispositivo escolar moderno como proceso histórico y social, identificando sus elementos constitutivos y los efectos educacionales que se nos presentan como indiscutibles y naturales en las prácticas educativas.

- Posibilitar la comprensión de referencias conceptuales que permitan identificar y caracterizar las principales ideas pedagógicas de los siglos XIX y XX.
- Problematizar, desde el aporte teórico del campo pedagógico, las características que asume la relación pedagógica en diferentes contextos y momentos históricos.
- Reflexionar respecto a temáticas emergentes que interpelan en un contexto de crisis de legitimidad de las instituciones educativas al campo pedagógico y a la autoridad pedagógica de la escuela y los docentes.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Educación, pedagogía y escolarización.

- Educación, Pedagogía y complejidad actual del campo educativo.
- La educación como objeto de estudio de la Pedagogía: origen, conceptualizaciones, caracteres esenciales. Tipos de educación.
- Educación y sociedad. La educación como práctica social. Los aportes de Emile Durkheim.
- Educación y escolarización: el surgimiento de la institución escolar como proyecto social moderno.

Eje Nº 2: Modernidad y dispositivo escolar

- El proyecto originario: la obra de Juan Amos Comenio. Enseñar todo a todos. La instrucción simultánea. El orden en todo. La simultaneidad sistémica. La homogeneidad del grupo-clase.
- La educación en la Modernidad: Los aportes de Immanuel Kant para pensar la relación disciplina y educación.
- La función social de la Escuela Secundaria en sus orígenes: el cuidado y el control de las pasiones juveniles.
- El origen pedagógico del nivel secundario: la presencia dominante del currículum humanista. Las características identitarias del nivel medio.
- La crisis del discurso pedagógico homogeneizador moderno: el trabajo con la diversidad en el aula. La ruptura del contrato escuela-familia. La crisis del método único. La reconstrucción del conocimiento y la experiencia.

Eje N° 3: Los sujetos pedagógicos y la construcción del espacio escolar

- La construcción del alumno en la Pedagogía Moderna. El niño y el alumno del discurso pedagógico. El lugar del maestro como lugar de saber-poder.
- La posibilidad educativa: educatividad y educabilidad. El análisis de la educabilidad en la actualidad: perspectivas psico-educativas, sociológicas y político-educativas para enriquecer el debate. Una nueva categoría de análisis: La resiliencia.
- La relación pedagógica: poder, autoridad y asimetría en los vínculos pedagógicos. La crisis de la autoridad pedagógica hoy.
- La construcción del espacio escolar y la circulación de los sujetos pedagógicos: los aportes de Michel Foucault. Elementos para analizar la función disciplinadora de la escuela secundaria en sus orígenes y la crisis de sus dispositivos disciplinadores en la actualidad.

Eje N° 4: Teorías pedagógicas y prácticas educativas

- El Positivismo Pedagógico: su influencia en la formación de docentes para educación secundaria.
- El movimiento de Escuela Nueva y la renovación en la enseñanza. John Dewey y el valor de la experiencia.
- La Pedagogía crítica y el cuestionamiento del *statu quo*: Henry Giroux, Michael Apple. Peter McLaren.
- La enseñanza como práctica política: Paulo Freire y la conformación de la Pedagogía de la esperanza. La escuela para todos: La Pedagogía diferenciada de Phillippe Meirieu.

Eje N° 5: Agenda actual de la pedagogía

- Diversidad cultural. Las industrias culturales y sus derivaciones para la educación.
- Los complejas vinculaciones entre la educación formal, no formal e informal. Nuevos desafíos para el campo pedagógico y la educación de niños, jóvenes y adultos.
- Educación: nuevos procesos culturales y formación de la subjetividad. Las subjetividades juveniles y la experiencia escolar.
- La obligatoriedad de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria: tensiones y desafíos de la Formación Docente.

BIBLIOGRAFÍA

- CARLI, Sandra (2002). *Niñez, Pedagogía y Política*. Buenos Aires: Eudeba, Miño y Dávila.
- DIKER, Gabriela y ot. (2004). *La transmisión en la sociedad, los sujetos y las instituciones*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Mariano (2006). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- FRIGERIO, Graciela y DICKER, Gabriela (Comp.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- GRINGBERG, Silvia y LEVY, Esther (2009). *Pedagogía, currículum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- GWIRTZ, Silvina, GRINBERG, Silvia y ABREGÚ, Victoria. *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía (2007)*. Buenos Aires: Aique grupo Editor. 1ª Edición.
- PINEAU, Pablo y ot. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- TIRAMONTI, Guillermina y ot. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (2011). Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

UNIDAD CURRICULAR: Práctica I: Introducción a la realidad educativa de las instituciones y sus contextos

FORMATO: Práctica docente

REGIMEN DE CURSADO: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1er. Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedra (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS

Esta unidad curricular se constituye en el primer acercamiento de los estudiantes a las prácticas educativas y docentes en sus contextos reales de actuación.

La unidad curricular Práctica I se desarrolla en torno al trabajo de campo o residencia propiamente dicha que se lleva a cabo en las aulas del instituto formador y escuelas asociadas donde se realiza el trabajo de campo. Esta instancia culmina con la socialización de las experiencias de la práctica.

Desde un reconocimiento de la complejidad de dichas prácticas se ofrecen espacios progresivos de indagación de las mismas, en tanto prácticas sociales históricamente construidas en contextos e instituciones situadas y atravesadas por el bagaje de experiencias de los sujetos que las habitan y transitan cotidianamente.

Es por ello que se considera la necesidad en la formación inicial de los docentes de ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas que permitan la construcción de claves de interpretación de las realidades institucionales y las marcas identitarias de las instituciones educativas y sociales que se ocupan de la transmisión cultural de los adolescentes, jóvenes y adultos hoy.

Se plantea, entonces, que este espacio formativo se constituya en el lugar de la deconstrucción analítica y la reconstrucción de experiencias educativas de los propios estudiantes, como así también de los sujetos/objetos de su análisis e intervención empírica.

Con éste propósito, la estructuración conceptual y metodológica de esta unidad curricular se orienta a que los estudiantes comprendan la singularidad de las culturas institucionales que enmarcan e impregnan todas las prácticas de los actores que en ella participan.

Desnaturalizar los rituales escolares, deconstruir la propia biografía escolar, tener una mirada de “extranjería” frente al espacio escolar será el propósito formativo de esta unidad curricular, en la cual los aportes conceptuales del “Análisis institucional” se constituirán en los sustentos teóricos básicos que permitan la sistematización y profundización de los saberes respecto a las instituciones sociales y educativas y las prácticas que ellas contienen.

Se considera necesario que los docentes de cátedra delineen en su propuesta pedagógica diferentes maneras de abordar la complejidad de las prácticas docentes en terreno proyectando la participación de los estudiantes en las dinámicas institucionales de las escuelas e instituciones asociadas desde diferentes tareas y actividades institucionales: rutinas institucionales, actos y otros eventos escolares, apoyo y acompañamiento de alumnos en tareas de aprendizaje, entre otros.

Por otra parte, es importante recordar que simultáneamente a la inserción de los estudiantes a las escuelas e instituciones asociadas, en las aulas del instituto formador se trabajará sobre un conjunto de saberes propios del campo de las prácticas, que otorgarán sentido al trabajo de campo desarrollado en terreno. En esta instancia se proveerá a los estudiantes de estrategias y herramientas para la observación y análisis de las lógicas de funcionamiento institucional y sus contextos.

En este marco conceptual y metodológico, cobra fuerza y sentido, la apropiación- por parte de los estudiantes- de estrategias sistemáticas para observar, recoger y organizar la información empírica que contribuyan a la reflexión conceptual acerca de los ámbitos donde se llevan adelante prácticas escolares y socioeducativas

El ingreso de estudiantes de primer año en instituciones educativas plantea también la necesidad de articulaciones entre los docentes de los otros campos de formación, para dar sentido a estas primeras incursiones, en un momento de la formación en el cual las biografías escolares se ponen particularmente en tensión con los aportes que se van realizando desde los otros campos. Para ello, las contribuciones de la Pedagogía y la Psicología Educacional resultan particularmente importantes para la experiencia formativa en esta etapa.

Metodológicamente, esta unidad curricular adopta el formato de taller con el propósito de que, a partir del trabajo colectivo y la reflexión sistemática los estudiantes, “aprendan haciendo” mediante una articulación constante entre la teoría y la práctica.

La distribución de la carga horaria correspondiente a esta unidad curricular será especificada en el Reglamento Jurisdiccional de Práctica y Residencia. Tanto lo referido al trabajo áulico como al de campo.

Si bien para los fines de la organización de contenidos los mismos se enuncian a partir de ejes concretos de trabajo; las propuestas curriculares organizadas bajo el formato de taller tienen la riqueza metodológica de abordar los contenidos de manera globalizadora a partir de la definición y enunciación del tipo de trabajo de campo que desarrollarán los estudiantes durante su cursado, elemento este que permite visualizar con claridad la articulación entre la información de carácter empírico obtenido de la realidad institucional a través de la observación y recolección de los datos y los aportes conceptuales y las categorías analíticas ofrecidas.

Para el desarrollo de las capacidades referidas a la actividad docente, en este año de cursado de la carrera se promueve:

- Proporcionar conocimientos adecuados para recolectar y organizar información sobre la dimensión institucional.
- Iniciar a los futuros docentes en el conocimiento de lo institucional como la dimensión colectiva que contiene y configura a la práctica docente como quehacer individual.
- Orientar y facilitar la aproximación empírica y conceptual al contexto institucional en el cual transcurre la práctica docente y al contexto sociocultural más amplio que la contiene y en el cual se sitúa.
- Introducir a los alumnos en el conocimiento y reflexión sobre la complejidad del espacio institucional en tanto trama de dimensiones, sujetos, cultura y decisiones.
- Propiciar instancias formativas de búsqueda, recolección y organización de la información para realizar un análisis situacional de las realidades institucionales en las que eventualmente intervendrá como futuros docentes
- Promover la participación paulatina y creciente de los estudiantes en los diferentes momentos institucionales
- Recuperar la experiencia de las trayectorias escolares personales para el análisis y reflexión sobre las representaciones sociales de la docencia en la educación secundaria que portan los estudiantes.

CONTENIDOS

Eje 1: Las prácticas educativas en contexto

- La práctica docente como práctica social: las condiciones contextuales y estructurales en las que se inscriben.
- Prácticas educativas y prácticas escolares. Prácticas docentes y prácticas de enseñanza.
- Las representaciones sociales sobre las prácticas docentes en educación secundaria

Eje 2: Las instituciones educativas en Educación Secundaria

- Las instituciones como ámbitos de filiación. El proceso de institucionalización. Lo instituido – instituyente. La escuela como institución de existencia.
- La institución como organización. La institución como espacio social, político y cultural. El orden simbólico- metáforas.
- Elementos estructurantes de las instituciones: espacios, tiempos, agrupamientos. Diferentes dimensiones de la institución escolar.
- Escuela, vida cotidiana y representaciones de los sujetos. Cultura institucional, rutinas y rituales.

Eje 3: Herramientas metodológicas para la recolección y análisis de la información

- La observación: su riqueza metodológica y analítica. Tipos de observación: participante y no participante. Instrumentos de observación: los registros categoriales y narrativos. Registros categoriales: listas de cotejo, escalas de estimación. Registros narrativos: registro etnográfico, notas de campo, diarios de campo. Reflexión sobre lo observado: objetivación y análisis de la información.
- Entrevistas. Encuestas. Análisis documental. Búsqueda bibliográfica
- Biografías escolares. Historias de formación y trayectorias académicas. El papel de las narrativas
- Procedimientos para el procesamiento y análisis de información: Los diarios de formación.

Trabajo de campo (en las escuelas asociadas)

Si bien el trabajo de campo es una acción propia de los estudiantes, éste debe estar organizada guiada por el Equipo Institucional de Prácticas y Residencia. Esta acción comprende:

- **Observación**

Características de la cultura institucional; dimensiones de la institución, organización institucional de los tiempos; espacios y agrupamientos; el proyecto formativo de la escuela; la participación, el poder, el conflicto y la concertación; el lugar de las normas, la comunicación, la convivencia, entre otras

- **Entrevistas a diferentes actores institucionales**

- **Realización de un informe de diagnóstico institucional**

A partir de la información recopilada, el estudiante identificará la identidad institucional y sus mandatos y relaciones en su contexto próximo, los rasgos característicos de la cultura institucional y los condicionantes que los mismos presentan para la configuración de una determinada dinámica institucional e interacción y relación entre los sujetos.

- **Socialización de la experiencia de práctica docente (en el instituto formador)**

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICK Rebeca, CAPELLETI, Graciela, MORA, Silvia y SABELLI, María José (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- FERNANDEZ, Lidia (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Editorial Paidós
- GARCIA de CERETTO, Josefa y GIACOBBE, Mirta (2009). *Nuevos Desafíos en Investigación: Teorías, métodos, técnicas e Instrumentos*. Argentina: Editorial Homo Sapiens.

2º AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

UNIDAD CURRICULAR: Lengua-cultura francesa II

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 8 horas cátedras (5h 20m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Para todas las UC “Lengua-cultura francesa”, la organización de los contenidos se basa en tres grandes ejes que versan sobre las principales habilidades lingüístico-comunicativas que todo estudiante-futuro docente de francés debe desarrollar y perfeccionar a lo largo de su recorrido formativo.

Es más que sabido que la “subdivisión” de la competencia comunicativa en sus dos vertientes, la comprensión y la expresión, ya sea en su forma oral o escrita es a título convencional y sirve de criterio organizador de los ejes descriptores de contenidos ya que ésta es, en realidad, indisoluble. La comprensión y la expresión se desarrollan mutuamente, y la palabra y la escritura permanecen, sustancialmente, manejadas por los mismos procesos. Al decir de Cuq, querer disociarlas resulta “artificial”, en el sentido de “inútil”, puesto que el aprendizaje de una sirve para el desarrollo de la otra: “leer mejor es escribir mejor y escuchar y entender mejor es hablar mejor”.³⁰ En este sentido, el orden de presentación de los ejes no responde a ninguna jerarquía sino –tal como se menciona ut supra- es a modo de organización.

En cuanto a los contenidos previstos en cada eje, pueden resultar exhaustivos pero no exclusivos en tanto fueron seleccionados a los efectos de construir una propuesta amplia y variada que responda al nivel de conocimientos y capacidades que debería alcanzar un estudiante en el segundo año de cursada de esta UC. Por otra parte, en tanto propuesta, el docente puede hacer libremente una selección de aquellos contenidos que considere de mayor relevancia como así también incorporar otros que juzgue necesarios en función del contexto, motivación, demandas y necesidades puntuales del grupo-clase.

³⁰Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2002). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

Cabe aclarar -en relación a los ejes descriptores- que el orden de su presentación no responde a ninguna jerarquía sino que, por el contrario, deben ser desarrollados en forma articulada a los fines de propiciar un aprendizaje eficaz y significativo de la LC francesa en todos sus niveles.

De manera general, los contenidos incluyen estructuras y expresiones lingüísticas de uso frecuente que permitirán al estudiante participar en intercambios sencillos y directos que impliquen la transmisión de información sobre cuestiones conocidas o habituales de su vida personal (necesidades, sentimientos, opiniones, experiencias vividas) o en relación a otros. Propiciar la interacción en clase es una finalidad de suma importancia puesto que constituye el momento en que el saber se transforma en saber-hacer y los aprendizajes se van afianzando y potenciando.

La comprensión, en su doble vertiente, es otra de las capacidades fundamentales que el futuro docente de LC francesa debe lograr. Es por ello que se propone una variedad considerable de soportes textuales para su exploración e interpretación complementándose así con las capacidades necesarias para ampliar la expresión oral y escrita.

Para el desarrollo de éstas y otras capacidades en relación al conocimiento y manejo de la lengua con fines comunicativos, esta unidad procura:

- Profundizar la comprensión de los aspectos formales y funcionales de la LE poniendo especial atención en la relación norma-uso.
- Trabajar sobre las dimensiones léxica y pragmático-discursiva de la LCE, identificando tipos de relaciones entre los interlocutores a través de las marcas textuales.
- Favorecer la interpretación de los elementos verbales y no verbales (implícitos, silencios, gestualidad) que subyacen en situaciones de intercambio comunicativo.
- Propiciar la producción y comprensión de textos orales y escritos de mayor complejidad inscriptos en géneros determinados.
- Promover el contacto con variedades lingüísticas y su valoración social.
- Problematizar la enseñanza de la LC francesa según los niveles para los que los estudiantes se forman.
- Promover la transposición didáctica de los contenidos de acuerdo a los niveles para los que se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EXPRESIÓN ORAL y EXPRESION ESCRITA

- **Comunicación:** Hablar del pasado. Expresar sentimientos. Expresar una opinión, argumentar. Participar en una conversación.
- **Léxico:** Las personas y su aspecto físico. Países: generalidades, paisajes. La ciudad: lugares e itinerarios. La vida cotidiana: alimentos y comidas, salidas, medios de transporte, trabajo, actividades diarias, accidentes, información televisiva. Los ambientes de la casa y la decoración. Eventos sociales: encuentros, celebraciones, fiestas familiares, visitas, etc.
- **Saber-hacer:** Describir a otros, sus condiciones de vida, actividades cotidianas, gustos, etc. Hacer la descripción de un acontecimiento. Expresar opiniones y dar sus justificaciones. Escribir una carta personal. Expresar agradecimientos o disculpas. Hacer una descripción de acontecimientos, hechos pasados, experiencias personales.
- **Socioculturales:** Los agradecimientos. La toma de la palabra. Los rituales del mensaje personal (carta, e-mail, invitaciones).
- **Soportes:** Cartas personales, participaciones y tarjetas de invitación.

EJE Nº 2: COMPRENSIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN ESCRITA

- **Comunicación:** Proponer algo a alguien, aceptarlo o rechazarlo. Expresar un sentimiento positivo. Hablar del pasado y del futuro.
- **Léxico:** Las personas y su aspecto físico. Países: generalidades, paisajes. La ciudad: lugares e itinerarios. La vida cotidiana: alimentos y comidas, salidas, medios de transporte, trabajo, actividades diarias, accidentes, información televisiva. Los ambientes de la casa y la decoración. Eventos sociales: encuentros, celebraciones, fiestas familiares, visitas, etc.
- **Saber-hacer:** Comprender vocabulario relativo a la familia, las compras, el entorno inmediato, el trabajo. Seguir directivas e instrucciones simples. Identificar el tema central de una noticia televisiva. Comprender y reconocer diferentes tipos de carta: solicitud de información, amistosa, de confirmación. Comprender la información de folletos publicitarios. Comprender artículos informativos simples. Seguir un manual de uso. Comprender un reglamento de redacción simple.
- **Socioculturales:** La invitación. Los rituales de la carta personal, comercial y administrativa.
- **Soportes:** Señales y carteles de la vía pública o del trabajo. Afiches publicitarios, folletos, prospectos. Guías telefónicas, páginas amarillas, páginas de internet. Textos

instructivos: recetas de cocina, manuales de uso, reglamentos, etc. Artículos breves de diarios: policiales. Cartas estándares habituales.

EJE Nº 3: INTERACCIÓN ORAL

- **Comunicación:** Hablar del pasado. Expresar sentimientos. Expresar una opinión, argumentar. Participar en una conversación.
- **Léxico:** Las personas y su aspecto físico. Países: generalidades, paisajes. La ciudad: lugares e itinerarios. La vida cotidiana: alimentos y comidas, salidas, medios de transporte, trabajo, actividades diarias, accidentes, información televisiva. Los ambientes de la casa y la decoración. Eventos sociales: encuentros, celebraciones, fiestas familiares, visitas, etc.
- **Saber-hacer:** Hacer o aceptar un ofrecimiento, una invitación, disculpas. Discutir sobre la organización de un encuentro. Hacer sugerencias y consejos. Expresar su acuerdo y su desacuerdo. Discutir sobre el futuro cercano. Pedir y dar directivas. Solicitar y explicar un itinerario con la ayuda de un plan. Pedir una comida. Iniciar, continuar y terminar una conversación breve.
- **Socioculturales:** El uso del tuteo y de Ud. La conversación informal. Los rituales de la conversación telefónica. El pedido de disculpas. Los gestos y la organización del espacio (proxemia y kinesis)
- **Soportes:** Planos de ciudades, programas de espectáculo, guía de programas televisivos, guías turísticas, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, Hélène et alii (2005). *Tout va bien 2. Méthode de français. A1*. Paris: CLE International.
- BERTHET, Annie et alii (2006). *Alter Ego 2. Méthode de français. A1*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère.
- _____ (2012). *Alter Ego + 2. Méthode de français. A2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- CHOLLET, Isabelle et ROBERT, Jean-Michel (2008). *Les expressions idiomatiques*. Paris : CLE International.
- DENYER, Monique et alii (2010). *Version originale 2. Méthode de français. A2*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- FLUMIAN, Catherine et alii (2011). *Nouveau Rond-Point 1. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. A1-A2*. Paris: Éditions Maison des Langues.

- PEYROUTET, Claude (2002). *La pratique de l'expression écrite. Repères pratiques.* Paris: Nathan.

DCU

UNIDAD CURRICULAR: Gramática francesa II

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

En el segundo año de formación, esta UC abordará otras unidades del sistema lingüístico cuyas funciones sintácticas revisten mayor complejidad y devienen en elementos constructores de sentido en la producción del discurso.

En consecuencia, la enseñanza de la gramática debe buscar tanto el conocimiento de la lengua a nivel teórico como el desarrollo de las competencias de comprensión y de expresión, sabiendo que las categorías lingüísticas están al servicio del discurso y que la expresión es una cuestión de ajustes, adecuación y uso de estrategias en relación a las normas.

En este sentido, adherimos a Beacco cuando se refiere a la necesidad de un “eclecticismo gramatical” según el cual la adquisición de una competencia *práctica* y la de una competencia *formal* no son en sí contradictorias puesto que saber comunicar en LE supone que las producciones verbales son a la vez apropiadas con respecto a las intenciones y a la situación de comunicación y correctas según el sistema de la lengua meta o de su variedad considerada la más legítima.³¹ Estas posturas reflejan claramente la complejidad de la competencia de comunicación en la cual parece difícil, incluso imposible, escindir forma, sentido y función.

El grupo verbal, el discurso referido, la voz pasiva, los elementos relacionales y el subjuntivo constituyen los ejes aglutinantes de contenidos de la presente UC que complementan los ya abordados en la UC “Gramática francesa I” y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa en sus vertientes de producción y expresión oral y escrita, ya referida ut supra.

Desde el punto de vista metodológico, también nos encontramos frente a una situación compleja que está, a su vez, en concordancia con el eclecticismo gramatical de Beacco y que configuran un “ida y vuelta” de estrategias o procedimientos onomasiológicos (del sentido a la forma) y semasiológicos (de la forma al sentido) que obedecen a las demandas y necesidades pedagógicas propias del proceso de

³¹ Beacco, J-C. “Quel écartisme en grammaire?” en Bertocchini, P. y Constanzo, E. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Cours, activités, corrigés* (2008). CLE Internationale.

enseñanza y aprendizaje. El hecho de que el estudiante tenga, al principio, una intención de comunicación que debe traducir por medio de las formas lingüístico-gramaticales que corresponden no implica que, en otros casos, esté en situación semasiológica para acceder al sentido.

Para el logro de las capacidades más relevantes en relación al dominio de la gramática y sus relaciones con el sentido y la función, esta UC prevé:

- Profundizar el análisis de las unidades morfológicas y sus combinaciones poniendo el acento en la relación forma-sentido-función.
- Propiciar la comprensión de las funciones sintácticas de unidades de la lengua como así también sus funciones discursivas en un contexto comunicativo.
- Proponer actividades variadas que impliquen la producción y la comprensión de enunciados adecuados a la norma y al propósito de comunicación.
- Problematizar la enseñanza de la gramática según los niveles para los que los estudiantes se forman.
- Promover la transposición didáctica de los contenidos abordados en simulaciones de clase según los distintos niveles para los cuales se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EL GRUPO VERBAL

- Complementos COD y COI.
- Complementos circunstanciales: el adverbio y construcciones adverbiales.
- Participio, adjetivo verbal y gerundio.

EJE Nº 2: EL DISCURSO REFERIDO

- Las diferentes formas del discurso referido: estilo directo, indirecto e indirecto libre.
- Uso de expresiones introductoras de voces y de universos espacio-temporales.
- La concordancia de los tiempos verbales: relaciones entre mensaje original y el mensaje referido.

EJE Nº 3: LA VOZ PASIVA

- Las transformaciones simples: cuatro formas de transformación pasiva.
- Algunas restricciones de la voz pasiva.
- Razones de su uso en el discurso.

EJE Nº 4: LOS ELEMENTOS RELACIONALES

- Los pronombres relativos simples y compuestos. Funciones.
- Las conjunciones: clasificación y funciones. .
- La coordinación de frases y la coordinación de constituyentes.

EJE Nº 5: EL SUBJUNTIVO

- El subjuntivo y los sentidos de voluntad, duda, temor, posibilidad, prohibición, deseo, lamento.
- Su morfología y sus funciones sintácticas.
- El subjuntivo presente y el subjuntivo pasado.
- El subjuntivo en la expresión de la causa y la consecuencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBADIE Christian et alii. (1994). *L'expression française, écrite et orale. 5e édition.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CALLAMAND, Monique (2009). *Grammaire vivante du français.* Collection FLE. Larousse-CLE International.
- DELATOUR Yvonne et alii. (2004). *Nouvelle grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la Sorbonne.* Paris : Hachette.
- ÉLUERD, Roland (2009). *La grammaire française.* Paris : Garnier.
- GRÉGOIRE, Maia et THIEVANAZ, Odile (2003). *Grammaire progressive du français avec 600 exercices.* Niveau intermédiaire. France : CLE International
- GREVISSE, Maurice (2010). *Exercices de grammaire française et corrigé.* Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- LAGANE, René (1995). *Difficultés grammaticales.* Livres de bord. Paris: Larousse-Bordas.

UNIDAD CURRICULAR: Fonética francesa II

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

En el segundo año de formación, el modelo práctico, descriptivo y didáctico de Canepari sobre la enseñanza de la fonética servirá de marco para el abordaje de esta UC cuyos contenidos principales versan sobre el sistema de consonantes francesas y los fenómenos fonológicos que las afectan, así como la entonación según los distintos tipos de frases. Planteada así, el estudiante podrá lograr una adecuada competencia fonológica como profesor de francés.

Por consiguiente, el conocimiento, la reproducción adecuada de las consonantes y la transferencia de aspectos que hacen a la entonación como elemento de la prosodia constituyen la principal capacidad que debe desarrollar en la presente unidad curricular el futuro docente de LC francesa.

Para el logro de otras capacidades en torno a esta disciplina, la unidad curricular procura también:

- Profundizar el análisis y la discriminación de fonemas (vocales y consonantes).
- Generar la producción de fonemas en palabras y enunciados sencillos, buscando la acentuación y las curvas esenciales del francés.
- Propiciar la comprensión de documentos auténticos sencillos, exponiendo a los alumnos al contacto con la lengua en su uso real.
- Articular con los contenidos de lengua-cultura para reforzar la expresión oral utilizando materiales didácticos en común.
- Desarrollar técnicas y estrategias didácticas para la corrección fonética.
- Problematizar la enseñanza de la fonética y promover la transposición didáctica de los contenidos de acuerdo a los distintos niveles para los que se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EL SISTEMA CONSONÁNTICO FRANCÉS

- Clasificación de las consonantes según el modo y el punto de articulación.
- Las *semi-consonantes*: rasgos fonéticos de su articulación.

- Noción de grupos consonánticos.

EJE Nº 2: LA COARTICULACIÓN EN LA CADENA DEL HABLA

- La asimilación consonántica total, parcial y progresiva en la coarticulación del habla.
- Otros fenómenos ligados a la coarticulación: *l'harmonisation vocalique*, *l'enchaînement*, *la gémination*, *la liaison* et *l'élision*.
- La *liaison*: desnasalización y cambio de timbre de la consonante de *liaison*. Tipos de *liaison*: facultativas, obligatoria y prohibida en el sintagma nominal y en el sintagma verbal.
- La *liaison*: su realización o no según el registro de lengua y según variables sociolingüísticas.

EJE Nº 3: LA PROSODIA DEL FRANCÉS

- Funciones de la prosodia: función gramatical, pragmática y para-lingüística.
- Distinción entre ritmo y acentuación: patrón rítmico del francés.
- Grupos fónico, *de souffle*, sintagma y rítmico. El grupo *de souffle* y los distintos tipos de pausa.
- Nociones de *tempo* et *débit*: variaciones fonoestilísticas.
- La naturaleza del acento francés: realización y percepción.
- El acento de insistencia: ubicación, función y realización fonética.

EJE Nº 4: LA INTONACIÓN DEL FRANCÉS

- Distinción entre acento y entonación.
- Los parámetros de la entonación: nociones de *hauteur*, *durée*, *intensité*, *courbe mélodique*.
- El modelo de entonación de Delattre: los entonemas de base.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRY, Dominique et CHALARON, Marie-Laure (2011). *Les 500 exercices de phonétique (avec corrigés)*. B1 /B2. Paris: Hachette FLE.
- ABRY, Dominique et CHALARON, Marie-Laure (2009). *Les 500 exercices de phonétique (avec corrigés)*. A1 /A2. Paris : Hachette FLE.

- CHARLIACA, Lucile et MONTRON, Annie-Claude (2006). *Phonétique progressive du français avec 400 activités*. Niveau avancé. Paris : CLE International.
- _____ (2007). *Phonétique progressive du français avec 400 activités*. Niveau intermédiaire. Paris : CLE International.
- MARTINIE, Bruno et WACHS, Sandrine. (2006) *Phonétique en dialogues*. Niveau débutant. Paris. CLE International.
- VAISSIÈRE, Jacqueline (2006) *La phonétique*. Collection « Que sais-je » Paris : Presses Universitaires de France.
- LEON, Pierre (1997). *Phonétisme et prononciation du français (avec travaux pratiques d'application et corrigés)*. Paris : Nathan Université.
- _____ et LEON, Monique. *La prononciation du français*. Paris : Nathan.

UNIDAD CURRICULAR: Didáctica del Francés para los niveles inicial y primario

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º cuatrimestre de 2º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Esta unidad curricular introduce a los estudiantes en el ámbito de la didáctica de las LCE y los acerca a su objeto de estudio, la lengua-cultura francesa, y las relaciones que se establecen entre ésta, la lengua materna (LM), la lengua segunda (LS) y el modo de intervención de la interlengua, entendida como un estadio intermedio que se construye en forma provisoria y se modifica permanentemente. Este será también el ámbito en el que los estudiantes descubrirán los procesos de apropiación de la nueva LCE y los factores intervinientes en ellos. Se trata de una materia que articula con la UC "Sujetos de la educación" y que aborda los marcos teóricos que sostienen la didáctica orientada a los niveles inicial y primario.

En cuanto a los procesos de apropiación de las LCE, Krashen afirma que hay dos procesos distintos: la adquisición y el aprendizaje. Estos son los contenidos principales sobre los cuales está organizado el eje N° 1.

La adquisición es entendida como un proceso automático, a nivel del subconsciente, animado por la necesidad de comunicación, semejante al proceso de asimilación que ocurre con la adquisición de la LM. No hay un esfuerzo consciente por parte del sujeto ni un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero sí en el acto comunicativo. El aprendizaje, en cambio, es un proceso consciente que permite al sujeto describir las reglas de la lengua meta, en el cual surge el error y entra en juego su interlengua, su gramática provisoria, que lo aproxima poco a poco a la LCE que está aprendiendo.

La enseñanza de LCE en los niveles inicial y primario tiene como intención hacer que los niños aprendan más fácilmente las lenguas puesto que sus primeros años constituyen el periodo más activo y fértil, teniendo en cuenta que dicho proceso se desarrolla de manera complementaria con el de la adquisición de su LM. Al respecto, para que un niño pueda encontrarle sentido al aprendizaje de una LCE es necesario que pueda ejercitar las mismas capacidades que desarrolla en su LM, es decir, adquiriendo la lengua en acción, percibiéndola en algunos casos como un juego o como algo utilitario y funcional en otros casos.

Desde el plano social y educativo, Dominique Groux considera que el objetivo de la enseñanza de diversas LCE posibilita el pluralismo cultural, el diálogo intercultural y la riqueza del pensamiento.

La didáctica orientada a los niveles inicial y primario plantea otra forma de enseñar la LCE que el niño empieza a explorar y a descubrir, como un nuevo código de comunicación y como una puerta que se abre a una cultura distinta con la que comenzará a interactuar.

El eje N° 2 incluye las estrategias de enseñanza de las principales competencias comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, de las cuales las dos primeras son las que se privilegian en los niveles inicial y primario. Estas competencias suponen el desarrollo de la agudeza y la memoria auditivas y una capacidad para identificar los fonemas diferenciales de la nueva lengua, por lo que los contenidos fonéticos son relevantes en los primeros años de la escolarización. En cambio, en los últimos años del nivel primario y ya cuando las dos primeras competencias están desarrolladas, se empieza a poner énfasis sobre la lectura y la escritura. Se trata, en definitiva, de un recorrido progresivo que va de la sensibilización o familiarización al aprendizaje consciente de un nuevo código lingüístico que forma parte de un nuevo código cultural. Se busca que el sujeto adquiera la LCE como instrumento para cumplir otros objetivos que trasciendan la simple manipulación formal de la lengua y realcen así su valor formativo. Su capacidad de interacción, su imaginación, su creatividad y el deseo de exploración sensorial y corporal de sí mismo como el de su entorno resultan aspectos considerablemente favorables para la realización de este proceso.

La diversidad de actividades de enseñanza y la multiplicidad de recursos que pueden ser incorporados a las clases complementan el abordaje de los marcos metodológicos. Entre las actividades y recursos, el juego ocupa un lugar de preponderancia y resulta de gran rentabilidad en términos de adquisiciones y aprendizajes.

No es menor, metodológicamente hablando, el estatus reservado al aula como un microcosmos cuyo clima general es un factor indispensable para la interacción real entre los sujetos. La clase debe ser el espacio apropiado para generar no solamente intercambios lingüísticos en pos de la adquisición de otra lengua sino también toda una serie de relaciones sociales.

A todo esto, no debemos descuidar la presencia de alumnos con necesidades especiales en las aulas. Incluso muchas veces no somos conscientes de su presencia, ya que suele suceder que sus dificultades no permiten ver sus habilidades y fortalezas.

El eje N° 3 considera el sentido, los principios y propósitos de la evaluación en LE en estos dos niveles, y de ello se desprenden, por consiguiente, los criterios e instrumentos para llevarla a cabo.

En suma, la delimitación del campo de la didáctica específica y su objeto de estudio, el conocimiento de los procesos de apropiación de la LCE, de las teorías del aprendizaje –abordadas en la UC “Didáctica general”- le permitirán al futuro docente comprender los modos de enseñar y aprender para poder pensar *a posteriori* en prácticas pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los ritmos, dificultades y posibilidades de los sujetos y contextos, utilizando técnicas motivadoras que encuentren su anclaje en un enfoque basado en lo lúdico, lo comunicativo y lo cultural. En este contexto encontrará también su punto de articulación con la UC “Práctica II” en el momento de incursionar en las escuelas para observar y registrar prácticas de enseñanza.

Para lograr esta capacidad en el futuro docente y otras necesarias para construir el perfil deseado, esta unidad curricular prevé:

- Delimitar el objeto de enseñanza “lengua-cultura extranjera” desde una perspectiva didáctica, intercultural y plurilingüe, resaltando su valor formativo en el sujeto y, desde una visión más amplia, en el sistema educativo.
- Promover la apropiación de conceptos básicos de la lingüística adquisicional e interaccional para una mayor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- Propiciar la construcción personal y progresiva de los marcos conceptuales de referencia.
- Problematizar la enseñanza del francés en los niveles inicial y primario por medio de la reflexión sobre la práctica y los aportes de las teorías abordadas.
- Brindar las herramientas teóricas y prácticas a los fines de analizar y seleccionar contenidos y recursos didácticos acordes a la diversidad de los sujetos y sus contextos.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DE LAS LCE

- Configuración del campo de la didáctica de las LCE: definición y redefinición de su objeto de estudio. Relaciones entre lengua materna, lengua extranjera y lengua segunda. La interlengua como estrategia de enseñanza y como punto de partida de futuros aprendizajes para los alumnos.
- Diferenciación entre los procesos de adquisición y aprendizaje. Influencia de la teoría del control de Krashen.
- Aportes de la Gramática generativa de Chomsky.

EJE Nº 2: MÉTODOS, ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE ENSEÑANZA

- Diferenciación entre métodos, metodologías y estrategias de enseñanza.
- Métodos de enseñanza. El método activo y la implicancia de la actividad física del sujeto. El método oral y su contribución a la comunicación. El método imitativo y la incorporación de la nueva información. El método inductivo.
- Estrategias de enseñanza: la incitación y la expansión (método activo); la exposición a la lengua oral (método oral); la repetición de la información/input (método imitativo); la presentación de ejemplos (inducción); la utilización del lenguaje verbal, no-verbal y para-verbal.
- Actividades de enseñanza. Actividades físicas: de expresión corporal, *mimodrame*, fabricación de objetos. Actividades orales: escucha de *comptines*, canciones, poemas, etc. Actividades lingüísticas: de apareamiento, completamiento, de asociación lengua oral y lengua escrita, entre otras.
- La importancia del juego: de expresión corporal (loto, representación de personajes), de lenguaje (sopa de letras, batalla naval, el ahorcado, palabras cruzadas, adivinanzas, *charades*, etc.). Actividades creativas: narrar, dramatizar un texto, etc. Actividades cognitivas: resolución de problemas.
- Estrategias para lograr prácticas de enseñanza inclusivas de sujetos frente a la diversidad: la enseñanza cooperativa; el aprendizaje cooperativo; la agrupación heterogénea; las adaptaciones curriculares según las habilidades y necesidades del sujeto; adaptaciones del material didáctico. Actividades de enseñanza: dibujar, cantar, hacer mímicas, entre otras. La importancia de la actuación y la interacción con los pares.
- Recursos didácticos: visuales (figuras, videos, juegos con tarjetas, etc.); orales (rimas, canciones, poemas cortos, *comptines*, entre otros) y audiovisuales (muñecos,

títeres, cuentos, juegos interactivos, etc.); documentos auténticos. El manual de lengua: ¿como otro recurso o como el configurador de la clase?

- Contenidos: historias, cuentos, elementos y personajes de origen mítico; juegos y actividades de comunicación oral; contenidos culturales referidos a lugares, monumentos, comportamientos y hábitos diarios y culinarios.

EJE Nº 3: LA EVALUACIÓN EN LOS NIVELES INICIAL Y PRIMARIO

- El sentido de la evaluación en LE para los niveles inicial y primario: principios y propósitos. Tipos de evaluación.
- Definición de criterios y de instrumentos de evaluación propios de las LCE. Comunicación de los resultados.
- Evaluación diferenciada: concepto y consideraciones.

BIBLIOGRAFÍA

- CALLEGARI VASQUES OLIVEIRA, Marília (2007). "Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen. Un puente entre la teoría y la práctica". *Revista electrónica E/LE Brasil*, Nº 5, febrero.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE, CLE International.
- CUQ, Jean-Pierre y GRUCA, Isabelle (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France: Presses Universitaires de Grenoble.
- GAONAC'H, Daniel (2006). *L'enseignement précoce d'une langue étrangère: du point de vue psycholinguistique*. Paris: Hachette.
- KLETT, Estela et alii. (2005). *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora, "Ciencia y técnica".
- _____ (2009). *Construyendo las didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y Técnica: "Lenguas"
- PIQUET, Muriel (2006). *Former à enseigner une langue étrangère aux enfants*. Limoges: Atalante innovations.
- PORCHER, Louis et GROUX, Dominique (2003). *L'apprentissage précoce de langues. Collection Que sais-je?* Paris : Presses Universitaires de France
- PROSCORY, Argyro. "Apprendre le flé à l'école primaire: de l'épanouissement affectif au développement cognitif" in *Enseigner le FLE à l'école primaire. Actes de la Journée*

du 21 octobre 2006. Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Faculté de Lettres. Disponible en www.frl.uos.gr

• TISSERA, Alicia et alii. (2000). *Le français à l'école - EGB 2*. Universidad Nacional de Salta. Consejo de Investigación. Salta: Gofica Editora.

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Sujetos de la educación

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS

Iniciar el recorrido por la unidad curricular Sujeto de la Educación implica instalar en la formación docente un espacio de reflexión y análisis en torno a las características constitutivas de la subjetividad de los niños, adolescentes y jóvenes y los avatares que la misma presenta en la actualidad. Pues, desde la perspectiva que se adopta se considera que cada sujeto es una multiplicidad infinita cuya subjetivación depende de ciertas circunstancias y en donde *“el sujeto de la educación es un sujeto fundamentalmente colectivo porque surge de una combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, conocimientos, otros estudiantes, prácticas). Por lo tanto no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto de y en las instituciones educativas”*³²

En tal sentido se piensa en un sujeto que no está dado de antemano, que se constituye en cada una de las interacciones. *“Somos sujetos del lenguaje, el universo simbólico nos preexiste”*. (Larrosa. J.2000).

Esta afirmación nos lleva a sostener la idea de que la lengua participa, de manera contundente, en la construcción de la subjetividad. El hecho de enfrentar al sujeto a otra lengua-cultura lo lleva a cuestionar su propia relación con la lengua materna y empieza a cuestionar ese otro universo cultural que no conoce y que se le presenta como un cuerpo *extraño* y *extranjero*, y que le significa una fuente de placer o de angustia, de aceptación o de rechazo, de identificación o de extrañeza.

La dimensión afectiva del sujeto cobra gran importancia en la motivación y generación de actitudes positivas frente al contacto y apropiación de la LCE. El alumno se predispone de otra manera y encuentra en esa otra LC una forma de satisfacer sus necesidades de expresarse, jugar, descubrir su entorno, sin olvidar que la LCE propicia la exploración del mundo y su redescubrimiento, hecho que amplía el territorio ya explorado. Estas temáticas y otras referidas al componente afectivo y su incidencia en el aprendizaje serán abordadas en los ejes N° 1 y 2.

³² INFoD. *Aportes para el desarrollo curricular: Sujetos de la Educación*. 2009

Desde el punto de vista del desarrollo personal, las LCE ayudan a reflexionar sobre los procesos cognitivos que generan la propia lengua; la capacidad de funcionar con otros códigos lingüísticos y con un nuevo instrumento de organización de los conocimientos. Esto suscita una mayor riqueza cognitiva, una mejor predisposición procedural que redundará en una mejor aprehensión y aplicación del propio código lingüístico. Para ello, es fundamental que el estudiante conozca los procesos cognitivos y las estrategias de aprendizaje que pone en juego el sujeto para apropiarse de esos otros códigos lingüístico-culturales a los fines de reflexionar y empezar a pensar en propuestas de enseñanza o actividades destinadas a sujetos de distintas edades y capacidades, como una preparación para su residencia en los niveles inicial y primario en el 3º año de la cursada. Esto constituye el núcleo central del eje N° 3.

El eje N° 4 versa sobre la diversidad como característica inherente a las sociedades actuales en cuanto a culturas, religiones e intereses, en consecuencia, las instituciones educativas no pueden estar ajenas a esta realidad. Básicamente, la diversidad puede entenderse como la presencia de diferencias entre individuos y entre grupos de individuos. Se consideran parámetros tales como personalidad, estilos de trabajo, creencias religiosas, nacionalidad, raza, orientación sexual, origen socioeconómico, edad, etc. Esto refleja una nueva concepción de diversidad que ya no considera únicamente al sujeto con capacidades y necesidades educativas especiales (NEE) sino también a aquel sujeto que presenta necesidades determinadas por los contextos social, familiar, escolar y del entorno en el que se desarrolla.

La integración de las personas con NEE es totalmente posible a través del pleno desarrollo de sus capacidades por medio de la adaptación de estrategias pedagógicas y de recursos. La escuela debe poder brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica adaptada para el desarrollo de sus posibilidades, la integración y el ejercicio de sus derechos.

En este sentido, la clase de LCE constituye un marco privilegiado para el aprendizaje y la inclusión de la diversidad y la alteridad, haciendo hincapié siempre en las fortalezas –en términos de capacidades- de cada sujeto al aprender y utilizar el idioma para comunicarse y resaltar los valores y cualidades humanos. Éste es el recorrido por el eje N° 4 de la presente UC.

En el eje N° 5, los estudiantes podrán visualizar a las instituciones educativas, escolares o no escolares, como formaciones sociales, culturales y psíquicas, construidas en el juego de tres instancias: la social, la propiamente institucional y la de los sujetos, que se inscriben en un orden simbólico social,

asumiendo la función de transmitir, reproducir y recrear ese orden a partir de la configuración de los sujetos a través de diferentes mecanismos de identificación.

Las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, no pueden ser abordadas sin comprender las determinaciones contextuales que las configuran y atraviesan y el impacto que las mismas tienen en la constitución de las subjetividades. Lo mismo sucede con las prácticas de enseñanza de LCE, que no pueden hacerse “en el vacío” o de manera neutral ya que los discursos de transmisión conllevan forzosamente miradas y representaciones sobre las culturas extranjeras y contribuyen a la re-configuración del sujeto en relación a la alteridad, la diversidad y el respeto y aceptación de las diferencias. En síntesis, la lengua, como la cultura, es el lugar donde se realiza la puesta en escena de sí mismo y de los otros. Esta puesta en escena implica diferentes tipos de contextos y relaciones entre los sujetos, dando lugar a la diversidad.

El recorrido por esta unidad curricular permitirá al estudiante:

- Comprender la relación existente entre los procesos de constitución subjetiva y de apropiación de la cultura como procesos solidarios e inseparables.
- Conocer las principales estrategias de apropiación de la LCE y cómo las dimensiones psico-afectivas, cognitivas y culturales inciden en dicho proceso.
- Analizar el proceso de escolarización como una invención humana que se constituye en una parte sustantiva del desarrollo subjetivo de los sujetos.
- Visualizar a la escuela y a la enseñanza de LCE como un espacio de encuentro con lo “otro”- otros conocimientos, otros sujetos, otros mundos – que enriquece al sujeto y lo prepara para interactuar con la alteridad y diversidad.

CONTENIDOS

Eje N° 1: La constitución subjetiva y el rol del lenguaje.

- Condiciones históricas de producción de subjetividades. Diferentes perspectivas para abordar la constitución subjetiva: social, psicológica, filosófica, pedagógica.
- La constitución subjetiva y la filiación institucional. Transmisión e institución del sujeto. La familia, la escuela, los grupos sociales como ámbitos de filiación.
- La constitución subjetiva y la adquisición de como proceso relacional, inconsciente y cognitivo.
- Subjetividad, lenguaje e intersubjetividad.

Eje Nº 2: La dimensión afectiva y su incidencia en la adquisición y aprendizaje de una LCE

- El impacto de la afectividad como generador de motivación. El componente afectivo y su correspondencia con la satisfacción de las necesidades del sujeto: lúdicas, de expresión (verbal y no-verbal), de comprensión y descubrimiento (a sí mismo y al Otro) y de aprendizaje.
- La incidencia de la afectividad en la atención, la concentración y la memorización al servicio del aprendizaje.
- El desarrollo afectivo y la aceptación de la diversidad y la tolerancia. La alteridad y el rol de los prejuicios y estereotipos culturales (propios y de otras LCE).

Eje Nº 3: Los procesos cognitivos en la adquisición y aprendizaje de una LCE

- La infancia como etapa óptima para el desarrollo de las competencias fonológicas: la flexibilidad de los órganos fonadores y el manejo de las sonoridades, la articulación, el ritmo y la prosodia. La interdependencia entre percepción y producción.
- Los niños y sus capacidades para distinguir, interpretar, imitar y fijar los sonidos de la LCE. El análisis de la información fonológica, su almacenamiento y su sistematización/fijación.
- Estrategias generales para el aprendizaje/adquisición del léxico: la memorización, el almacenamiento y la organización de las unidades lexicales; la asociación de las palabras con la fonología, ortografía, morfología, sintaxis y semántica; el acceso al léxico por medio de la frecuencia en el uso de palabras y expresiones.
- Estrategias generales para el aprendizaje/adquisición de la gramática: la manipulación de los elementos morfosintácticos y de los enunciados, la formulación de hipótesis acerca de su funcionamiento, la verificación de hipótesis, la formulación de leyes o reglas y su reemplazo.
- Estrategias generales para el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas: memorización, generalización, conceptualización, formulación de hipótesis y verificación, transferencia a situaciones o contextos comunicativos diferentes.

Eje Nº 4: El sujeto de la diversidad y su integración a la clase de LCE.

- Evolución en la concepción de diversidad y de sujetos con necesidades educativas especiales (NEE).
- La integración o inclusión educativa revalorizando las fortalezas y posibilidades de los sujetos con NEE.

- El desarrollo y el manejo de diferentes habilidades del sujeto según diferentes variables: la dimensión biológica; el potencial neurológico y las limitaciones para su funcionamiento; los patrones/modos de relación con sus padres, maestros, compañeros; las pautas familiares, culturales y del medio.
- Estrategias de aprendizaje frente a la exposición a la LCE: asociación palabra-estructura; contextualización de las asociaciones; exploración; experimentación; observación; repetición de acciones; escucha y repetición de textos orales; entre otros.

Eje Nº 5: Las dimensiones social, escolar e institucional en la constitución de la subjetividad.

- Adolescencia y juventud como categorías socialmente construidas.
- Los discursos sociales que circulan históricamente sobre las infancias y juventudes. Los estigmas sociales en la escuela.
- Adolescencia, juventud y escolarización: la configuración de la experiencia escolar y las trayectorias escolares.
- La construcción de las trayectorias estudiantiles: límites y posibilidades.

BIBLIOGRAFIA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. "Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad". En: http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf
- BLEICHMAR, Silvia. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- DE CARLO, Maddalena (1998). *L'interculturel. Didactique des langues étrangères*. Collection dirigée par Robert Galisson. France: CLE International.
- DIKER, G et alii. (2004). *La transmisión en la sociedad, los sujetos y las instituciones*. Ediciones Novedades Educativas.
- KLETT, Estela et alii. (2003). *Nouveaux regards sur les pratiques de FLE*. Buenos Aires : Araucaria editora, "Ciencia y técnica".
- _____ (2004). *Mosaïque du FLE: aspects didactiques et interculturels*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y Técnica: "Lenguas".
- LARROSA, Jorge (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- MAROT, Julie. "L'apprentissage lexical du français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe" in *Publications FLE*. Disponible en : www.lecafedufle.fr
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006/2007). "Dossier: Las infancias de hoy" en Revista *El monitor de la educación*. Argentina.
- PATELI, Maro. "L'enseignement de la phonétique au primaire : stratégies et techniques" in *Enseigner le FLE à l'école primaire. Actes de la Journée du 21 octobre 2006*. Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Faculté de Lettres. Disponible en : www.frl.uos.gr
- TERIGI, Flavia. (2008) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En Dussel, Inés et alii. *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana.
- TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy (comp.) (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/Flacso.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

UNIDAD CURRICULAR: Psicología Educacional

FORMATO: Materia

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedra (2h 40m)

REGIMEN DE CURSADA: Anual

FINALIDADES FORMATIVAS:

La Psicología Educacional como disciplina, puente de naturaleza aplicada entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa, tiene un lugar privilegiado en el campo de las ciencias de la educación y de la formación docentes en particular, en el sentido de que este campo de conocimiento brinda las herramientas necesarias para comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo, en los diferentes modelos psicológicos de aprendizaje y en el análisis de las prácticas educativas y sus diferentes modos de intervención.

De acuerdo con Cesar Coll, se establecen algunos principios básicos para el estudio de los fenómenos y proceso educativos:

- La caracterización de la psicología de la educación como ámbito de saber y de conocimiento al mismo tiempo psicológico y educativo.
- La necesidad de adoptar una postura multidisciplinar, en el abordaje de los fenómenos y procesos educativos dada su complejidad.
- La exigencia epistemológica de contemplar los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje en el análisis de los fenómenos y procesos educativos.

En este marco surge la necesidad de producir saberes sobre las mismas prácticas escolares y en forma conjunta con docentes, directivos y otros profesionales pueden llevar a plantear la necesidad de una **implicación** en tales prácticas más que solo una **aplicación** de un saber producido en otros contextos. (Baquero, Cimillo y Lucas, 2009; Baquero, 2.007)

Recorrer el campo de la Psicología Educacional, permitirá a los estudiantes y formadores:

- Analizar y comprender a la psicología educacional como disciplina puente entre los saberes brindados por la Psicología y los del campo educativo.

- Brindar conocimientos acerca de las perspectivas teóricas que permiten apreciar las transformaciones epistemológicas en la comprensión del aprendizaje de los sujetos de la educación.
- Comprender y analizar las diferentes concepciones acerca del aprendizaje escolar, atendiendo a sus fundamentos filosóficos, psicológico antropológicos, epistemológicos y socioculturales.
- Analizar los problemas particulares que presentan los procesos de desarrollo y aprendizaje en los contextos educativos.
- Comprender críticamente problemas educativos y su posible solución desde los aportes de la psicología educacional.
- Favorecer la articulación teoría-práctica en el proceso de aprendizaje de la disciplina, y la construcción de conocimiento contextualizado.
- Propiciar en los futuros docentes aptitudes y actitudes necesarias para el trabajo de articulación interdisciplinaria en el ámbito educativo.

CONTENIDOS

Eje 1: Función y alcance de la Psicología Educacional

- La constitución histórica del campo de la Psicología Educacional. Relaciones entre Psicología y prácticas educativas: reduccionismo y aplicacionismo.
- La complejidad de los fenómenos educativos. Los procesos de escolarización y la necesidad de atender a la especificidad de los procesos educativos y escolares.
- Aportes de la psicología de la educación a la comprensión de las prácticas educativas

Eje 2: Supuestos epistemológicos y fundamentos psicológicos de las Teorías del Aprendizaje

- Las teorías del aprendizaje. Clasificación. Principales representantes.
- Aportes y límites del conductismo a la práctica pedagógica. Teoría de la Gestalt: Fundamentos y aportes. Principales representantes. Relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza: Perspectiva Psicogenética, Socio-histórica y Cognitiva: los aportes de Ausubel y Bruner.
- Procesos de construcción de conocimiento en el contexto escolar. Aprendizaje significativo. Su importancia. Continuidad y discontinuidad entre el aprendizaje escolar y no escolar. El proceso de aprendizaje desde una mirada compleja: dimensión afectiva, cognitiva, lingüística, social y cultural.

Eje 3: Las Prácticas Educativas desde una perspectiva Psicoeducativa

- La interacción en el aula: interacciones docentes-alumnos y entre pares. Autoridad, poder y comunicación. Relaciones intersubjetivas y alteridad
- Motivación. Diferentes enfoques. Motivación y metacognición.
- Diferentes concepciones sobre el fracaso escolar: de la hipótesis del déficit a la comprensión de las relaciones entre sujeto y escuela

Eje N° 4: Miradas y Tensiones actuales en el campo de la Psicología Educativa

- La escuela y los medios: los nuevos contextos de aprendizaje en entornos virtuales.
- Las representaciones de los docentes sobre el aprendizaje de los alumnos. ¿Qué dicen los estudiantes de los docentes?
- Relación familia-escuela: generando una relación colaborativa

BIBLIOGRAFIA

- BAQUERO, R.: Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar. En: *Perspectivas desde la Obra de Vygotsky*. Noveduc. 2004.
- BLEICHAMAR, S.: *Inteligencia y Simbolización*. Paidós. 2.009.
- CARRETERO, M.: *Constructivismo y Educación*. 8va. Edición. Aique Didáctica. 2006.
- COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comp.): *Desarrollo psicológico y Educación*. Alianza Editorial. 2004.
- COLL, C., Y CARLES MONEREO (Eds.) *Psicología de la Educación Virtual*. Morata Editorial. 2.008
- ELICHIRY, N. (comp.): *Aprendizajes Escolares: Desarrollos en Psicología Educativa*. Editorial Manantial. Buenos Aires. 2004.
- ELICHIRY, N. (comp.): *¿Dónde y Cómo se Aprende?* Temas de Psicología Educativa. Eudeba, Buenos Aires. 2001.
- CHARDON, M. (comp.): *Perspectivas e Interrogantes en Psicología Educativa*. Eudeba. 2.000.
- POZO, JUAN IGNACIO. *Adquisición de Conocimiento*. Ediciones Morata 2.003.

UNIDAD CURRICULAR: Didáctica General

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2° Año

CARGA HORARIA: 5 horas cátedras (3h 20m)

FINALIDADES FORMATIVAS

La Didáctica es considerada en el marco de esta propuesta como una disciplina teórica respecto a las prácticas de enseñanza en los contextos socio-históricos en que se inscriben y que dan sentido y significado a intervenciones didácticas situadas.

En este campo disciplinar existe una preocupación histórica sobre la posibilidad de normativizar la enseñanza y producir conocimientos que orienten la acción y permitan la investigación e innovación didáctica. No obstante, la pretensión regulativa de esta disciplina se verá limitada en sus efectos por la lógica de las prácticas. La historicidad de sujetos e instituciones, que tenderán a presentar desviaciones, discontinuidades, rupturas o resignificaciones respecto de esa pretensión, deben ser consideradas durante el ejercicio de la profesión.

En la presente propuesta se concibe a la enseñanza como práctica social, como acción intencional y como práctica ética y política que abandona toda pretensión de neutralidad sobre la enseñanza y pone el acento en los procesos de reflexión, toma de decisiones y compromiso profesional en la asunción de la tarea de enseñar.

Como disciplina comprometida con la acción pedagógica, su propósito es otorgar herramientas teórico-metodológicas para describir, explicar y fundamentar las prácticas de enseñanza a partir de una reflexión crítica de sus elementos constitutivos, de las corrientes didácticas y las diferentes problemáticas que las mismas les presentan a los docentes en su ejercicio profesional.

El aporte fundamental de esta unidad curricular a la formación general de los docentes es ofrecer herramientas útiles para la toma de decisiones fundamentadas en la construcción de propuestas de intervención en el aula, estrategias de enseñanza, configuración de ambientes de aprendizajes y de situaciones didácticas, entre otras, que coadyuven a la articulación del Campo de la Formación General con las Didácticas específicas.

En el desarrollo de la unidad curricular se procura:

- Conocer y comprender los marcos teóricos vinculados con el desarrollo de la Didáctica como disciplina.
- Conocer y comprender los diferentes modelos conceptuales acerca de la enseñanza, sus fundamentos epistemológicos, filosóficos, psicológicos y sociológicos y sus posiciones específicas con respecto a las intenciones pedagógicas, el contenido, las estrategias y la evaluación.
- Reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre los modelos teóricos y los escenarios en que las prácticas de enseñanza se sitúan.
- Posibilitar la construcción de conocimientos acerca de los procesos de enseñar y del sentido y significado de la investigación y la intervención didáctica en los procesos de construcción del conocimiento.
- Abordar herramientas básicas para la construcción de un modelo de práctica de la enseñanza comprometida éticamente y situada social e históricamente.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: La Didáctica como campo disciplinar

- Configuración del campo: la trayectoria histórica en la definición de su objeto.
- J. A. Comenio como expresión estructurante del discurso didáctico: escuela, maestro, niño, método.
- Corrientes actuales de la Didáctica: la centralidad de la enseñanza. Didáctica general y didácticas específicas.

Eje Nº 2: Didáctica, currículum y prácticas de enseñanza

- El currículum como proyecto social, político y educativo: el proceso de selección cultural del contenido a enseñar. Política, conocimiento y poder.
- Las fuentes del currículum. Niveles de análisis y especificación curricular. Los materiales para el desarrollo del currículum.
- El contenido de enseñanza: transposición didáctica.
- Adaptaciones curriculares para el trabajo con la diversidad en el aula. Tipos de adaptaciones.

Eje N° 3: Enseñanza, práctica docente y desarrollo curricular

- La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. Teorías de la enseñanza y sus derivaciones a las prácticas docentes. Enseñanza para la comprensión.
- La configuración didáctica de la clase: su proceso de planeación. La relación contenido-método de enseñanza. La construcción metodológica. Estrategias de enseñanza e intervención didáctica.
- La clase anticipada como hipótesis de intervención: propósitos, contenidos, proyectos, actividades.
- Formas narrativas en la enseñanza: la explicación, la pregunta, uso de metáforas y analogías. Los recursos o medios para la enseñanza.
- Reinterpretar lo enseñado. Meta-análisis de la clase.

Eje N° 4: Evaluación e innovación didáctica

- Evaluación, control y poder. Planificación y diseño de la evaluación. Tipos de evaluación.
- Relación entre planificación, enseñanza y evaluación.
- Enfoques, técnicas e instrumentos de evaluación.
- Metacognición y procesos autoevaluativos.
- La evaluación como herramienta de análisis e innovación didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMILLONI, Alicia y ot. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- _____ (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Editorial Paidós
- GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano (1999). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- STEIMAN, Jorge (2007). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires: UNSAM edita.
- _____ (2008). *Más didáctica (En la educación superior)*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

DCU

UNIDAD CURRICULAR: Lenguaje multimedial

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º Cuatrimestre del 2º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Si ya no se escribe ni se lee como antes, es porque tampoco se puede ver ni representar como antes. Ello no es reductible al hecho tecnológico. Hay una seria reestructuración de la memoria, el saber, el imaginario y la creación. La visualidad electrónica entra a formar parte de la visualidad cultural, capaz de hablar culturalmente y no sólo de manipular tecnológicamente, de abrir nuevos espacios y tiempos para una nueva era de lo sensible.

(Martín Barbero, 1996)

La cultura mediática de la que somos parte ha planteado una lógica diferente en la transmisión de conocimientos, en las dimensiones espacio tiempo, en el modo de concebir el trabajo intelectual y supone una reestructuración de la memoria, el saber y la creación. En un mundo así, el desafío es comprender la cultura de los educandos, por medio de una concepción más dinámica, hacia un saber mosaico, que supone objetos en movimiento, fronteras difusas, intertextos, pensamiento divergente. No alcanza con conocer el funcionamiento de los modernos aparatos técnicos y las nuevas tecnologías, sino que es necesario conocer los mecanismos a través de los cuales estas herramientas contribuyen a la reconfiguración de la realidad, a su potencial transformador de la sensibilidad, la sociabilidad y la subjetividad.

Luego del arribo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, se pretende posibilitar a los estudiantes espacios de análisis que permitan problematizar el lugar que tienen los recursos tecnológicos y mediáticos en la constitución de sentidos y de subjetividades individuales y colectivas en el mundo contemporáneo; remitiendo a la dimensión de la cultura como estructurante de las representaciones sociales en un mundo mediatizado. La cultura es comunicación, los diferentes lenguajes, el pensamiento y la percepción están íntimamente comprometidos en la conformación de la cultura. Lo social, lo comunicacional y lo cultural condicionan el modo de registrar y estructurar no solo la realidad exterior sino también la realidad interior del sujeto.

El fenómeno de la comunicación, en los últimos tiempos, estableció nuevos códigos que determinan nuevos lenguajes, valores que se yuxtaponen, confrontan, dominan o son asimilados por las culturas regionales preexistentes y los sistemas educativos, marco de un mundo globalizado que delineó nuevos rumbos, valores e identidades.

A decir de Manuel Castells (investigador e historiador de la Sociedad de la Información) "No vemos la realidad como es, sino como nuestros lenguajes son. Y nuestros lenguajes son nuestros medios de comunicación. Nuestros medios de comunicación son nuestras metáforas. Nuestras metáforas crean el contenido de nuestra cultura". Sólo preguntas nos quedan frente a este párrafo: Grupal e individualmente, ¿cómo vemos la realidad?, ¿cómo vemos nuestro lenguaje?, ¿cómo vemos los medios de comunicación?, ¿cómo vemos nuestras metáforas? Por último, ¿cómo vemos y qué quisiéramos ver?

Existe la posibilidad de construir una mirada fusionando la cultura, la comunicación y la educación a través de la experimentación con los diferentes lenguajes multimediales que trasciende la implementación de las TIC como *una herramienta más*; dar paso a las implicancias pedagógicas y la transmisión de conocimientos en los procesos de enseñanza - aprendizaje articulando con los marcos conceptuales de las disciplinas que constituyen el campo de la Formación General.

Teniendo en cuenta lo considerado anteriormente, es que en el cursado de esta unidad curricular se propone:

- Desarrollar marcos conceptuales y metodológicos que le permitan, al futuro docente, desde una perspectiva reflexiva, analítica y crítica, integrar los distintos contextos educativos generados por el desarrollo de los lenguajes y tecnologías multimediales.
- Aprehender la complejidad y la asimetría de los procesos comunicacionales como constructores simbólicos de significado y sentido.
- Adquirir la disposición y apertura para explorar los distintos entornos comunicacionales y multimediales sistematizando los conocimientos que emergen de las nuevas experiencias con sentido crítico y reflexivo
- Incorporar el sentido de la autonomía, la creatividad y las nuevas posibilidades interactivas, que permita dar cuenta de la diversidad y la complejidad de las sociedades actuales y de las nuevas posibilidades educativas.

- Apropiarse de los códigos, las lógicas y las técnicas de producción multimedial con sentido educativo y en ambientes colaborativos.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Las TIC como rasgo de la cultura y los códigos de comunicación

- La comunicación como producción social de sentidos y significados. Los modos y formatos comunicacionales. La cultura mediática y digital. La producción, distribución, circulación y recepción de la información, el conocimiento y los bienes culturales. Perspectivas de una alfabetización digital.
- Debate: cultura mediática y escolar. La transmisión a partir de nuevos lenguajes. La hipertextualidad. El entrecruzamiento de narrativas en la red.

Eje Nº 2: Nuevos lenguajes multimediales en educación.

- El uso de los medios y tecnologías desde la perspectiva pedagógica. Lenguajes digitales y audiovisuales: sus posibilidades de construcción de sentido, su impacto en los procesos contemporáneos de producción, circulación y apropiación del conocimiento y de la información.
- El aprendizaje icónico o visual. Características y posibilidades del lenguaje audiovisual. La imagen fija. La imagen en movimiento.
- Producción audiovisual como recurso educativo. Características y requerimientos técnicos para la producción. Los medios gráficos y audiovisuales: aplicación educativa en sus distintos formatos comunicacionales. Nuevas tecnologías. Internet. Telefonía celular.

Eje Nº 3: Posibilidades creativas y recursos didácticos

- Dinámicas de trabajo con lenguajes y tecnologías. Aulas en red; modelo 1 a 1; laboratorios; aulas temáticas. Perspectivas de la incidencia multimedial sobre los procesos cognitivos y el conocimiento colaborativo.
- La producción de registros, comunicabilidad, expresividad, interpelación, estética, creatividad, sensibilidad. La imagen y el sonido. Fotografía. Video.

- Producción audiovisual: diseño y producción de material audiovisual con contenidos educativos. Técnica de *stop motion*. Animaciones con técnica de dibujo, modelado y fotografía. Publicación de contenidos audiovisuales en comunidades virtuales.
- Los medios digitales. Los espacios digitales para la enseñanza: *e-learning*. Herramientas para actividades colaborativas en red. La Red, los entornos virtuales, el juego y la educación. Las Webquest; Wikis; weblogs; círculos de aprendizaje; portafolios electrónicos o e-portfolios; páginas web.
- El juego en la cultura mediática. Juegos de roles, simulación, videojuegos temáticos.

BIBLIOGRAFIA

- BURBULES, Nicholas y CALLISTER, Thomas (2008). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica.
- BARBERO, Martín J. (2007). *La Razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- CASTELLS, Manuel (2001). "Retos educativos en la era de la información" en *Cuadernos de Pedagogía N° 271*.
- DUSSEL, Inés. (2008). "¿Qué significa educar la mirada hoy?". En *Seminario Educar la Mirada 3*. FLACSO. Buenos Aires. En: <http://tramas.flacso.org.ar/articulos>
- *Escuela, Medios y Nuevas Tecnologías: Una caracterización de las prácticas en Bogotá* (2003). Informe de Estudio. Bogotá, Colombia.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2007). Resolución N°30. Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- IGARZA, Roberto (2008). *Nuevos Medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- LITWIN, Edith (2004) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza: Casos para el análisis*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- RUEDA ORTIZ, Rocío (2006) "Tecnologías y escuela: por una pedagogía de(co)constructora de mundos posibles". En NARODOWSKY, Mariano y ot. (comps.) *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- SCOLARI, Carlos (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Editorial Gedisa.

DCU

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

UNIDAD CURRICULAR: Práctica II: Organización de la tarea docente y coordinación de grupos de aprendizaje

FORMATO: Taller

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 6 horas cátedra (4h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

La unidad curricular Práctica II se desarrolla tanto en las instituciones formadoras como en las escuelas asociadas. Esta instancia del proceso de la formación en la práctica profesional culmina con la socialización de las experiencias realizadas.

Esta unidad curricular se estructura en torno a la comprensión y abordaje de dos aspectos estructurantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por un lado, refiere al análisis de los organizadores normativos y didácticos que regulan los procesos supra mencionados y le dan sentido en contextos singulares y, por otra parte, reflexiona respecto a las decisiones que un docente debe tomar en el espacio del aula en relación a los modos de organizar y coordinar los agrupamientos de los alumnos para hacer circular y compartir el conocimiento.

Durante este trayecto formativo el estudiante podrá, en una primera instancia, ir incursionando paulatinamente en el análisis del currículum como propuesta político-educativa que se proyecta hacia las aulas y constituye un organizador normativo y didáctico al contextualizarse en las particularidades de cada espacio de transmisión cultural, de cada aula y en cada realidad institucional y social que lo contenga.

Se promueve asimismo el análisis crítico de las continuidades y rupturas entre el currículum prescripto y el currículum real en las clases de educación secundaria, el análisis de las regulaciones implícitas vinculadas con las normativas vigentes, las producciones editoriales, los cuadernos de clase y otros materiales curriculares destinados al ejercicio de las prácticas de enseñanza en educación inicial, primaria y secundaria y que circulan cotidianamente en ellas.

El aprendizaje en el aula no es un proceso individual y limitado a las relaciones cara a cara de un docente y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un

grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar dentro del aula.

Es en este espacio de convivencia e intercambio que el docente debe crear un contexto de comunicación con la intencionalidad de la transmisión, mediante la negociación abierta y permanente que se enriquece constantemente con las aportes de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y capacidades. Para ello, el docente, organizará los agrupamientos, regulará los intercambios entre los integrantes de los grupos y los grupos entre sí, distribuirá los tiempos, tareas, actividades entre ellos. Ya que, para responder a las demandas de una sociedad cada vez más complejas, los alumnos deben aprender a trabajar y convivir con otros, buscar recursos, solucionar problemas, cambiar la dirección de sus esfuerzos cuando esto se hace necesario, aprender a escuchar, es en el desarrollo de estas capacidades donde los docentes tienen un lugar fundamental.

Por ello, el trabajo en esta unidad curricular promueve también que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de entender el aula desde lo grupal, que además puedan realizar una lectura psico-social de los procesos grupales, utilizar y construir diversas técnicas de trabajo de grupo, lo que les posibilitará también integrarse como miembros activos a los grupos de pares. Todo ello permitirá la superación de los enfoques didácticos que promueven el individualismo y la competencia.

En este marco, la unidad curricular Práctica II continúa la orientación reflexiva y analítica iniciada ya desde Práctica I e incluye la participación de los estudiantes en actividades graduales en las prácticas de enseñanza de educación inicial, primaria y secundaria a partir de la observación en las clases de la organización de los grupos y la distribución de tareas, el análisis de todo documento curricular o material de apoyo a la enseñanza que circula en ellas, el análisis de producciones editoriales, entre otros.

Por otra parte, en las aulas del instituto formador, los estudiantes seleccionarán y esbozarán actividades propias del campo específico para diferentes instancias del desarrollo de una clase. Asimismo, a partir del esbozo de un diagnóstico del grupo-clase; construirán dispositivos grupales de intervención, realizarán ejercicios de desarrollo de técnicas grupales, etc.

Es así que esta unidad curricular se constituye en un ámbito de privilegiada articulación con los campos de la Formación General, especialmente con la Didáctica General, y la Formación Específica (por ejemplo, con las unidades curriculares destinadas al desarrollo de las didácticas propias de las diversas disciplinas), así como

entre los docentes del instituto formador y de las escuelas asociadas, claramente orientado a la promoción de aprendizajes integrados.

Al igual que la unidad curricular Práctica I, este trayecto formativo se organiza metodológicamente como Taller en tanto espacio de deconstrucción y reconstrucción junto con otros de la experiencia de inserción en las prácticas docentes en contexto.

Es entonces en la enunciación de la propuesta pedagógica del equipo de docentes de la unidad curricular donde debe explicitarse con claridad las intervenciones que realizarán los estudiantes en las instituciones asociadas y a partir de ello el tipo de trabajo de campo como instancia de integración teoría -práctica que se solicitará para su aprobación.

La distribución de la carga horaria correspondiente a esta unidad curricular, será especificada en el Reglamento Jurisdiccional de Práctica y Residencia, tanto lo referido al trabajo áulico como al de campo.

Para el desarrollo de las capacidades referidas a la actividad docente, en este año de cursado de la carrera, se plantea:

- Propiciar instancias y estrategias para realizar el análisis de documentos curriculares para educación inicial y primaria y secundaria como marco regulador, organizador y configurador de la práctica docente en los distintos niveles.
- Analizar críticamente materiales didácticos específicos para todos los niveles educativos (manuales del alumno, guías para el docente, cuadernillos de actividades, etc.) que circulan en las instituciones de educación inicial, primaria y secundaria a fin de posibilitar la selección pertinente de contenidos, actividades, estrategias, entre otros aspectos, para el diseño de las futuras propuestas de intervención.
- Generar procesos que permitan analizar el sentido y función de los aspectos técnicos y normativos en la práctica docente y su relación con los marcos conceptuales político, cultural, sociológico, pedagógico y didáctico que la fundamentan teórica e ideológicamente.
- Diseñar e implementar experiencias educativas innovadoras considerando que el aprendizaje es un proceso que se puede generar en contextos áulicos o formales y también en contextos no formales.
- Brindar marcos teóricos y empíricos referenciales para apropiarse, diseñar e implementar estrategias de coordinación de grupos de aprendizaje.
- Posibilitar la adquisición de herramientas conceptuales y metodológicas que posibiliten la elaboración de informes, registros y análisis de las prácticas docentes.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Lo grupal y los grupos en el aprendizaje

- Grupos de aprendizaje. Interacción educativa y relaciones sociales. El grupo como constitutivo de la subjetividad y como basamento de lo institucional.
- La dinámica grupal y sus componentes. La complejidad de los grupos, su organización y su dinámica. La clase como grupo social.
- El grupo como contexto de aprendizaje. Características del trabajo grupal. Estrategias para organizar el trabajo grupal en el contexto del aula. Los procesos pedagógicos como construcciones sociales.

Eje Nº 2: El docente como coordinador del grupo clase

- El grupo, lo grupal y la grupalidad en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. La coordinación de los procesos grupales en el aula y en otros contextos educativos.
- El diseño de experiencias de coordinación de grupos de aprendizaje y circulación del saber en el aula. La construcción metodológica: el diseño de actividades y tareas.
- Construcción de dispositivos grupales de intervención.

Eje Nº 3: Currículum y organizadores escolares

- La dimensión normativa del currículum y su incidencia sobre la práctica docente. El currículum como texto, como práctica y como proyecto político.
- Planificaciones, materiales curriculares y producciones editoriales como documentos organizadores del currículum real. Acercamiento a los manuales de lengua y revisión de su función didáctica.
- La planificación como organización de la enseñanza. Tipos de planificación: diaria, por unidades didácticas, por proyectos interdisciplinarios, entre otros.
- Otros documentos ordenadores de las prácticas docentes y escolar: agendas de trabajo, registros de asistencia, legajos, circulares.
- Concepciones sobre la tarea docente y la enseñanza implícitas en los organizadores escolares.

Trabajo de campo:

- **Observación y diagnóstico del grupo-clase**
 - Características generales del grupo
 - Distribución en el espacio del agrupamiento
 - Modalidades y dinámica de participación del grupo
 - Estrategias de intervención del docente
 - Modalidades de circulación del conocimiento

- Análisis de documentos curriculares, propuestas editoriales, planificaciones del docente, actividades y tareas desarrolladas por los alumnos en el espacio de la clase observada.
- Redacción de un informe diagnóstico del grupo observado que incluya el diseño de una propuesta alternativa de actividades para el desarrollo de un tema para dicho grupo.
- Socialización de la experiencia de práctica docente realizada en las aulas del instituto formador.

BIBLIOGRAFÍA

- BOGGINO, Norberto (2004). *El constructivismo entra al aula*. Editorial Homo Sapiens.
- EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. 1ª edición. Buenos Aires: Editorial Paidós
- KLETT, Estela et alii. (2005). *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora, "Ciencia y técnica".
- _____ (2009). *Construyendo las didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y Técnica: "Lenguas".
- LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidos.
- SANJURJO, Liliana y RODRIGUEZ, Xulio (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- TRILLO ALONSO, Felipe y SANJURJO, Liliana (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuesta para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

3º AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

UNIDAD CURRICULAR: Lengua y cultura francesa III

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 6 horas cátedras (4h)

FINALIDADES FORMATIVAS

Al igual que las otras UC “Lengua-cultura francesa”, los contenidos están agrupados en tres grandes ejes que apuntan al desarrollo de las principales habilidades para comunicar eficazmente, tanto en contextos de enseñanza-aprendizaje como en contextos reales por medio de intercambios –ocasionales o previstos- con hablantes francófonos usando el código oral o escrito de la lengua.

Es evidente que la “subdivisión” de la competencia comunicativa en sus dos vertientes, la comprensión y la expresión, ya sea en su forma oral o escrita es a título convencional y sirve de criterio organizador de los descriptores de contenidos ya que ésta es, en realidad, indisociable. La comprensión y la expresión se desarrollan mutuamente, y la palabra y la escritura permanecen, sustancialmente, manejadas por los mismos procesos. Al decir de Cuq, querer disociarlas resulta “artificial”, en el sentido de “inútil”, puesto que el aprendizaje de una sirve para el desarrollo de la otra: “leer mejor es escribir mejor y escuchar y entender mejor es hablar mejor”.³³ En este sentido, el orden de presentación de los ejes no responde a ninguna jerarquía sino –tal como se menciona ut supra- es a modo de organización.

En cuanto a los contenidos previstos en cada eje, pueden resultar exhaustivos pero no exclusivos en tanto fueron seleccionados a los efectos de construir una propuesta amplia y variada que responda al nivel de conocimientos y capacidades que debería alcanzar un estudiante en el tercer año de cursada de esta UC. Por otra parte, en tanto propuesta, el docente puede hacer libremente una selección de aquellos contenidos que considere de mayor relevancia como así también incorporar otros que

³³ Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2002). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

juzgue necesarios en función del contexto, motivación, demandas y necesidades puntuales del grupo-clase.

Es pertinente aclarar -en relación a los ejes descriptores- que el orden de su presentación no responde a ninguna jerarquía sino que, por el contrario, deben ser desarrollados en forma articulada a los fines de propiciar un aprendizaje eficaz y significativo de la LC francesa en todos sus niveles.

Durante el dictado de esta UC, el estudiante deberá comprender los puntos centrales de diversos tipos textuales producidos en francés estándar sobre temáticas conocidas y relacionadas con el ámbito personal, académico, artístico, laboral, como así también producir textos y discursos de mayor complejidad en referencia a temas variados, particularmente, aquellos en los que encuentre interés personal: experiencias propias, deseos, acontecimientos. Asimismo, deberá ser capaz de justificar sus opiniones y desarrollar una argumentación sólida y sostenida.

La incursión en la lectura de textos literarios de distintos géneros y la exploración de otras manifestaciones artísticas –como el cine, la música- también están previstas en esta UC, lo que posibilitará en el estudiante el desarrollo del sentido crítico mediante la emisión de opiniones apoyadas en argumentos claros y precisos. De este modo, Lengua-francesa III encuentra su punto de articulación con Literatura francesa y francófona I potenciando entre ambas la enseñanza de las dimensiones culturales de la lengua.

Para el desarrollo de estas capacidades y de otras requeridas en un nivel avanzado en el conocimiento y dominio de la lengua, la unidad curricular tiene como finalidades:

- Continuar profundizando la comprensión de los aspectos formales y funcionales de la LCE, enfatizando en la relación norma-uso.
- Trabajar las dimensiones léxica y pragmático-discursiva de la LCE, identificando tipos de relaciones entre los interlocutores a través de las marcas textuales.
- Favorecer la interpretación de los elementos verbales y no verbales (implícitos, silencios, gestualidad) de la lengua en situaciones de intercambio comunicativo y de otros rasgos culturales particulares de la cultura extranjera.
- Propiciar la producción y comprensión de textos orales y escritos inscriptos en géneros determinados y con un mayor nivel de complejidad.
- Poner en contacto a los estudiantes con variedades lingüísticas y favorecer su comprensión y valoración social.
- Promover el desarrollo de la competencia intercultural en el marco de los intercambios entre las culturas materna y extranjera.

- Problematizar la enseñanza de la LC francesa y promover la transposición didáctica de los contenidos abordados en función de los niveles para los el estudiante que se forma.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EXPRESIÓN ORAL y EXPRESION ESCRITA

- **Comunicación:** Expresar diversidad de sentimientos. Evocar recuerdos. Hablar del futuro: expresar un deseo, una intención, referir a sus proyectos. Expresar una opinión, un juicio. Hacer un elogio, una crítica. Relatar una historia (real o ficticia).
- **Léxico:** Las personas: el carácter y la vestimenta. Encuentros, incidentes, accidentes, fenómenos de la naturaleza. Los medios de comunicación: programas televisivos, diarios, Internet. Expresiones artísticas: cine, literatura, pintura y espectáculos. El mundo profesional: la empresa, el empleo. El sistema educativo.
- **Saber-hacer:** Contar un hecho, una experiencia o un sueño. Relatar una historia, la intriga de un libro o de una película. Expresar un deseo o un objetivo. Exponer brevemente las razones y explicaciones de sus opiniones, proyectos y acciones. Desarrollar una argumentación. Describir un acontecimiento. Hacer una reseña de sus experiencias. Escribir informes breves. Resumir una fuente de información. Parafrasear pasajes escritos cortos.
- **Socioculturales:** La toma de la palabra: comenzar y terminar una exposición.
- **Soportes:** Novelas cortas, cuentos, obras de teatro, películas. Fuentes de información variadas: artículos, documentales, noticieros. Informes.

EJE Nº 2: COMPRENSIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN ESCRITA

- **Comunicación:** Dar instrucciones, órdenes. Argumentar: exponer, analizar, demostrar.
- **Léxico:** Las personas: el carácter y la vestimenta. Encuentros, incidentes, accidentes, fenómenos de la naturaleza. Los medios de comunicación: programas televisivos, diarios, Internet. Expresiones artísticas: cine, literatura, pintura y espectáculos. El mundo profesional: la empresa, el empleo. El sistema educativo.
- **Saber-hacer:** Comprender una información referida al trabajo, escuela, viajes. Comprender relatos cortos. Comprender en gran parte las emisiones televisivas. Seguir los puntos principales de una discusión extensa. Seguir una conferencia o una exposición. Comprender informaciones técnicas simples. Comprender todo tipo de

escritos cotidianos. Comprender los puntos significativos de un artículo periodístico. Reconocer el esquema argumentativo de un texto. Identificar las conclusiones de un texto argumentativo. Comprender textos redactados en lengua estándar relativos al ámbito profesional.

- **Socioculturales:** La comunicación escrita en la empresa. El estilo periodístico. La estructura argumentativa del discurso. Los temas polémicos.
- **Soportes:** Escritos cotidianos. Artículos de diarios y revistas. Textos argumentativos. Novelas cortas y cuentos. Manuales de uso. CV y cartas de presentación.

EJE Nº 3: INTERACCIÓN ORAL

- **Comunicación:** Pedir una información, una opinión, un consejo, una autorización. Pedir, reservar y reclamar por un servicio. Dar instrucciones. Aconsejar y desaconsejar. Autorizar, permitir, expresar desacuerdo. Expresar interés. Hacer hipótesis, suposiciones. Expresar la posibilidad, la certeza, la duda. Aprobar y desaprobado. Referir el discurso de otro. Reformular. Justificar su punto de vista, marcar una oposición. Iniciar la conversación, continuarla y terminarla.
- **Léxico:** Las personas: el carácter y la vestimenta. Encuentros, incidentes, accidentes, fenómenos de la naturaleza. Los medios de comunicación: programas televisivos, diarios, Internet. Expresiones artísticas: cine, literatura, pintura y espectáculos. El mundo profesional: la empresa, el empleo. El sistema educativo.
- **Saber-hacer:** Intercambiar información sobre: familia, diversión, trabajo, viajes, etc. Describir síntomas o un estado físico. Emitir o solicitar un punto de vista personal, expresar sus convicciones. Referir en parte el discurso de otro. Comentar brevemente el punto de vista de otro. Resumir un relato breve, artículo, exposición, entrevista, conversación, documental y dar su opinión. Conducir una entrevista. Comenzar, proseguir y concluir una conversación. Tomar la palabra. Reformular los dichos del interlocutor. Tomar parte en una conversación formal.
- **Socioculturales:** El gusto por la conversación: su aspecto informal y cordial, la función fáctica del lenguaje y oralidad, gestualidad. El debate y la argumentación. La toma de la palabra: interrumpir a alguien. El mundo profesional y la conversación formal.
- **Soportes:** Relatos breves, novelas cortas. Artículos de prensa (diarios, revistas). Emisiones radiales y televisivas (documentales, entrevistas, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, Hélène et alii (2005). *Tout va bien 3. Méthode de français. B1*. Paris: CLE International.
- CAPUCHO, Filoména (2007). *Rond-Point 3. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. B2*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- CHOLLET, Isabelle et ROBERT, Jean-Michel (2008). *Les expressions idiomatiques*. Paris : CLE International.
- DENYER, Monique et alii (2011). *Version originale 3. Méthode de français. B1*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- DOLLEZ, Catherine et PONS, Sylvie. (2007). *Alter Ego 3. Méthode de français. B1*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère.
- _____ (2013). *Alter Ego + 3. Méthode de français. B1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- HEU, Élodie et MABILAT, Jean-Jacques (2006). *Édito 3. Méthode de français. B2*. Paris : Didier.
- PEYROUTET, Claude (2002). *La pratique de l'expression écrite. Repères pratiques*. Paris : Nathan.

UNIDAD CURRICULAR: Lingüística y análisis del discurso

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

La lingüística, fundada por Ferdinand de Saussure, ha sido concebida como la ciencia que estudia la lengua en tanto sistema de signos. Su teoría reposa sobre la oposición lengua y habla que plantea, a su vez, la oposición sociedad/individuo. De esta manera, la lingüística se orienta al estudio del sistema de la lengua excluyendo a las manifestaciones individuales del habla. Es en esta oposición donde el discurso queda totalmente excluido.

Por lo tanto, la constitución del campo de investigación autónomo cuyo objeto de estudio es el discurso se inscribe en el marco de la evolución de las ciencias del lenguaje. El análisis del discurso mantiene con la lingüística relaciones complejas que están en situación de redefinición constante, ya que se trata más bien de un movimiento científico con su propio objeto, sus marcos metodológicos y sus nociones, que de una disciplina cerrada como un bloque homogéneo.

A pesar de la diversidad de enfoques en el análisis del discurso, de teorías y nociones, todos los caminos hacia la definición de su objeto convergen en que *el texto en tanto modo de organización específica* debe ser relacionado con las condiciones en las que es producido y es, justamente, la consideración del texto-estructura y su contexto de producción lo que se concibe como *discurso*.

El primer cuestionamiento a la oposición de Saussure aparece en 1909 y expone los principios de una lingüística de la palabra que abre la vía de la investigación sobre la relación entre el sujeto hablante, su discurso y su interlocutor. Este tema así como las nociones básicas de la lingüística saussureana serán abordadas en el eje N° 1, las cuales serán complementadas con los aportes de Martinet, Pottier y Chomsky en relación a la lingüística estructural.

Benveniste hace sus aportes referidos a la enunciación y la semiología de la lengua y, del mismo modo, Austin y su teoría de los actos de habla, lo que constituye los fundamentos de lo que comúnmente llamamos hoy análisis del discurso. Todos estos contenidos forman parte del eje N° 2.

El eje N° 3 muestra la evolución del discurso hacia una dimensión transfrástica ligada a la noción de texto y como tal, a otras nociones como "coherencia discursiva" y

“coherencia textual”, cuya unidad resulta de la articulación de una pluralidad de unidades transfrásticas, en función de condiciones de producción particulares. La coherencia de los enunciados tiene por objeto el discurso concebido como una unidad completa, lo cual representa una nueva manera de abordar el discurso. Este nuevo abordaje apunta no al mensaje del texto sino a la manera en cómo ese mensaje es enunciado.

El eje N° 4 versa sobre los diferentes enfoques del análisis del discurso, lo que lleva a afirmar que la noción de discurso no es estable. Así, -y solo por citar sucintamente algunos ejemplos- la teoría de la enunciación y la pragmática lo entienden como un conjunto de enunciados en una situación interactiva, siguiendo una serie de parámetros. Varios son los autores y especialistas que dan cuenta de las distintas maneras de concebir la enunciación como una disciplina explicativa de la producción del discurso. Estas situaciones de producción presentan una serie de componentes que fueron organizados, por ejemplo, por Jakobson en su clásico esquema de la comunicación. Kerbrat Orecchioni hizo lo suyo aportando las determinaciones psicológicas y psicoanalíticas y los competencias culturales del emisor y del receptor.

Finalmente, el análisis conversacional se desprende de la sociolingüística y la convergencia de tres corrientes: el interaccionismo simbólico, la etnografía de la comunicación y la etnometodología.

Para que un futuro profesor de LCE pueda apropiarse de estas nociones, hacer distinciones entre ellas y ponerlas en relación con otras más complejas, esta unidad curricular procura:

- Ampliar los marcos de referencia de los estudiantes en relación al estudio de la lengua, el lenguaje y sus diferentes concepciones.
- Evaluar los aportes de las diversas teorías lingüísticas abordadas.
- Promover el análisis de las relaciones entre las ciencias del lenguaje y detectar los puntos de convergencia y divergencia entre ellas.
- Proporcionar las herramientas metodológicas necesarias para analizar voces, intenciones, ideologías, implícitos y posicionamientos en la construcción del discurso desde los distintos enfoques.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA

- La lingüística y las ciencias del lenguaje: relaciones conexas y aportes al estudio de la lengua y el lenguaje.
- Saussure: nociones de lenguaje, lengua y habla; sincronía y diacronía; sistema, paradigma y sintagma.
- El signo lingüístico: componentes y caracteres.
- Clasificación morfosintáctica y léxico-semánticas de las unidades significativas según Martinet y Pottier.
- Aportes de la Gramática Generativa Transformacional: nociones de estructura profunda y superficial, transformaciones.
- El sentido del signo lingüístico: referencia, contexto, situación, connotación, sistema.

EJE Nº 2: DE LA LINGÜÍSTICA DE LA LENGUA A LA LINGÜÍSTICA DEL HABLA

- El habla como objeto de estudio: su complejidad, la multiplicidad de códigos, la situación de comunicación y sus componentes.
- El enunciado como unidad de comunicación: sentido y significación. Aportes de la Teoría de la Enunciación.
- La Pragmática y los actos de habla: sus dimensiones locutiva, ilocutiva y perlocutiva.

EJE Nº 3: DEL ENUNCIADO AL TEXTO

- Distinción entre enunciado y texto.
- Aproximaciones a la noción de texto: distintos enfoques para su análisis.
- Tipologías textuales: clasificaciones y relación entre las diferentes tipologías y las marcas lingüísticas.
- Coherencia y cohesión textual: procedimientos.
- Tema y rema.

EJE Nº 4: EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

- Distinción entre texto y discurso.
- Los diferentes enfoques del análisis del discurso: enunciativo, comunicacional, conversacional.

- El dialogismo y la polifonía textual. Nociones de transtextualidad, intertextualidad, hipertextualidad.
- Los distintos tipos de discursos: su organización, componentes y marcas lingüísticas.

BIBLIOGRAFÍA

- DUCROT, Oswald (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Editions de Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris: Nathan.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2005). *Le discours en interaction*. Paris: A. Colin.
- MAINGUENEAU, Dominique (2002). *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan Université.
- _____ (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Collection Points Essais. France : Points.
- POTTIER Bernard (1974). *Linguistique Générale, théorie et description*. Paris : Klincksieck édition.
- SAUSSURE Ferdinand De (1968). *Cours de Linguistique Générale (CLG)*. Paris: Payot.

UNIDAD CURRICULAR: Dicción I

FORMATO: Taller

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

Tal como fuera expresado en la presentación de la UC "Fonética francesa I" (p. 46), el desarrollo de la expresión escrita, con toda su complejidad, es ampliamente privilegiado en la enseñanza de las LE, tanto en la formación inicial como en las prácticas de clase en la escuela, sobre todo, en el nivel secundario.

En muchos de los casos, esta práctica surge de la ecuación lengua=lengua escrita, lo que produce un déficit en la producción oral. La enseñanza de una LCE no puede prescindir de su dimensión oral, y en este sentido, el aprendizaje de la pronunciación y la prosodia se hacen indispensables.

Una buena pronunciación constituye, sin duda, una capacidad básica en el futuro docente de LCE teniendo en cuenta su rol en la comunicación oral, lo cual derriba cualquier creencia de supremacía de la comunicación escrita.

La enseñanza de la lengua oral y de la pronunciación se tornan sumamente necesarios pues ésta vehiculiza la totalidad del mensaje (verbal) oral. En este sentido, no hay que perder de vista que la construcción del mensaje se hace en directo, durante el intercambio comunicativo, y es el momento propicio para la aparición de errores que pueden llegar hasta bloquear la comunicación o provocar malentendidos si hay segmentos mal pronunciados, problemas de acentuación y de entonación, o dificultades ligadas a la expresividad.

Esta unidad curricular, con formato taller, está orientada al abordaje de la problemática que surge de la pronunciación y de la entonación durante la producción de enunciados simples y complejos. Para ello, se propone como una de sus finalidades más significativas formar un estudiante-futuro docente de francés competente y consciente de los instrumentos que tiene a disposición para nuevas adquisiciones y para mejorar las que ya tiene.

Al respecto, el conocimiento y la puesta en práctica de diversas técnicas con diferentes objetivos le permitirán la resolución práctica de situaciones relevantes para la formación docente, concretamente, la producción de discursos acompañados de una pronunciación y entonación adecuadas como así también la recepción y comprensión de una amplia gama de discursos de circulación social.

El desarrollo de las capacidades y de la puesta en acto de las adquisiciones posibilitarán al futuro docente de francés intervenir en situaciones prácticas, que no se reducen a un simple hacer, repetitivo y automático, sino que se constituye en un hacer creativo y reflexivo fundados en los marcos conceptuales que ya dispone y en la búsqueda de otros desarrollando un aprendizaje autónomo.

Se puede considerar el taller de Dicción I como una UC basada en un enfoque interdisciplinario y globalizador, recuperando los conocimientos de Fonética y fonología y articulándolos con los de Lengua-cultura, Gramática y Literatura, desde una metodología predominantemente práctica, descriptiva y didáctica, según la enunciado por Canepari.

Su principal finalidad es ayudar a los estudiantes a corregir errores recurrentes en la pronunciación y resolver dificultades más complejas –si se quiere- ligadas a la dicción en situaciones comunicativas como debates, explicaciones, ponencias, lectura y comentarios de fragmentos literarios, entre otros, sin descuidar, por cierto, sus intervenciones espontáneas. Estas últimas pueden resultar el insumo más potente para trabajar desde una metodología más flexible como la que propone el taller.

Para el desarrollo de las capacidades ya referidas, esta unidad curricular procura:

- Desarrollar técnicas para identificar y corregir errores de pronunciación y asegurar una fluidez y una dicción aceptable en función de las características de las situaciones de comunicación
- Profundizar y ampliar las estrategias de percepción y comprensión de documentos orales.
- Proporcionar las herramientas para interpretar y reproducir distintos discursos orales, con una dicción y una expresividad adecuadas, desde el registro coloquial hasta la dicción poética.
- Generar intervenciones espontáneas que representen un hacer creativo y reflexivo sobre la lengua oral.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: LA ENTONACIÓN

- Diferenciación de melodía y entonación.
- Relación entre entonación, semántica y fonología.
- Importancia del rol lingüístico de la entonación.

- Abordaje de componentes de la entonación: línea melódica, registro, intensidad, duración, tensión e insonorización de ciertos fonemas.

EJE Nº 2: NIVELES Y PATRONES ENTONATIVOS DEL FRANCÉS

- Los cuatro niveles de entonación básicos: finalidad e inciso; fundamental usual; continuidad menor; pregunta o continuidad mayor.
- La entonación según: el enunciado declarativo; el inciso y la aposición; preguntas de forma declarativa; preguntas con inversión; preguntas con palabras interrogativas; orden; exclamación.
- La función expresiva de la entonación. Relación entre entonación y discursos.

EJE Nº 3: MÉTODOS Y TÉCNICAS DE CORRECCIÓN

- Método por oposiciones fonológicas. Ventajas: prioridad a los fonemas; discriminación fónica sobre diferencia de sentidos. Desventajas: escaso alcance del componente prosódico y de la dinámica de la palabra.
- Método verbo-tonal: importancia de la palabra como parte de un todo comunicativo y rol de los elementos para-verbales (entonación, ritmo, velocidad, etc.) y no-verbales (gestualidad, distancia, imagen, etc.). La importancia de la percepción auditiva.
- Técnicas táctiles, de percepción, de producción, prosódicas para el acento, la duración, la entonación, asociación entonación-grafía, asociación entonación-énfasis, entonación y pragmática.

BIBLIOGRAFIA

- BORREL, André (2002). *La variation, le contact des langues: études phonétiques. Contribution à la méthodologie verbo-tonale*. CIPA.
- GUIMBRETIERE, Elizabeth (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral. Didactique du français*. Paris : Didier Hatier.
- INTRAVAIA, Pietro (2003). *Formation des professeurs en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. CIPA, 2e tirage.
- _____ (2000). *Formation théorique et pratique des professeurs de langue, la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique*. Centre International de Phonétique Appliquée de Mons. Paris : Didier Erudition.

- MARTINS, Cidalia et MABILAT, Jean-Jacques (2003). *Conversations. Pratiques de l'oral*. Collection FLE. France: Didier.
- _____ (2004). *Sons et intonations*.
Collection Atelier Fle. France: Didier

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Literatura francesa y francófona I

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

¿Es relevante enseñar literatura en la formación inicial del futuro profesor de FLE? Sin duda, consideramos que sí porque sus aportes complementan la formación lingüística y cultural del estudiante, sabiendo que la cultura literaria se completa con conocimientos más amplios que provienen de la música, la pintura, las artes plásticas la historia, la filosofía, la epistemología, las ciencias sociales, entre otras. La literatura se configura, entonces, en un espacio privilegiado para la apropiación de saberes culturales y estéticos significativos que contribuyen a la formación humanista y general del docente de LCE.

Ahora bien, una vez respondido este primer interrogante, el siguiente sería ¿qué literatura enseñar?, o ¿qué géneros y autores incorporar a los planes de estudios?, respuestas que no son, por cierto, nada fácil de encontrar.

Esta pregunta nos remite a Vercors que, en su obra *El silencio del mar*, hace hablar a uno de sus personajes (un oficial alemán apasionado por la cultura francesa) sobre la literatura:

« *Les Anglais, on pense aussitôt: Shakespeare. Les Italiens: Dante. L'Espagne: Cervantès. Et nous tout de suite Goethe. Après, il faut chercher. Mais si on dit: et la France? Alors qui surgit à l'instant? Molière? Racine? Hugo? Voltaire? Rabelais? Ou quel autre? Ils se pressent comme une foule à l'entrée d'un théâtre, on ne sait pas qui fait entrer d'abord* ». ³⁴

Y en su opinión aparece la suntuosidad y la exquisitez de la literatura, el buen uso de la lengua y la puerta de acceso a una de las civilizaciones más ricas y cultas del mundo moderno. ³⁵

Estas representaciones persisten todavía y en algunos casos se han transformado hasta llegar a desaparecer. No importa cuál sea el caso, lo que sí consideramos necesario y valioso es que el alumno del profesorado, futuro docente y mediador entre las dos culturas, conozca quiénes son estos escritores y por qué son

³⁴ Vercors, *Le silence de la mer*, Editions de Minuit, France, 1942.

³⁵ Blancpain, Marc in l'Avant-propos de *Cours de Langue et Civilisation française I* (1953). Mauger, G. Paris, Hachette.

citados por el oficial alemán y, a la vez, el lugar que ocupan en la literatura francesa y universal. Después él sacará sus propias conclusiones; lo importante es que la formación inicial le dé la posibilidad de conocerlos, indagarlos, cuestionarlos y asignarles su propio lugar en su formación personal en el ámbito de las letras.

Es pertinente aclarar que la selección de las obras y los autores que forman parte de los descriptores de contenidos no es excluyente; solo pretenden ser una guía para el docente responsable de la UC quien terminará seleccionando e incorporando a su proyecto de cátedra aquellos que considere relevantes en función de sus criterios y razones bien fundadas.

Hay otro aspecto que reafirma la importancia de enseñar literatura (cfr. supra): el valor que cobra el texto literario por la capacidad de reflejar la idiosincrasia, las representaciones y los valores de cada cultura. Por consiguiente, la lectura y el análisis de las expresiones literarias permiten al estudiante descubrir y comprender diferentes visiones del mundo, encontrarse con el Otro y lo Otro, con la diversidad, con un mundo *extraño* y *extranjero* que, paradójicamente, lo ayuda a construir puentes con su lengua-cultura materna.

Los contenidos de la unidad Literatura francesa y francófona I están organizados por géneros, siguiendo internamente un orden cronológico. En definitiva, se trata de tres grandes ejes: introducción a la literatura, el cuento y la poesía.

La selección del cuento y la poesía en el primer año de los estudios literarios responde a la demanda pedagógico-didáctica de conocer estos géneros para poder incorporarlos en las propuestas de enseñanza destinadas a los niveles inicial y primario. De este modo, esta UC encuentra su articulación con la Práctica de 3º año.

Concretamente, el primer eje acerca al estudiante al objeto de estudio para ayudarlo a descubrir y diferenciar lo real de lo ficticio y, del mismo modo, las nociones de autor, escritor y narrador, sin desatender, por cierto, el papel que juega el lector como co-constructor de la obra.

El segundo eje aborda el cuento, considerado por algunos como una de las expresiones más primitivas de la creación literaria y, junto con la canción, la manifestación privilegiada del folclore y de la cultura oral. Pero sería injusto reducir el cuento a una forma de literatura "primitiva" o "elemental", teniendo en cuenta el lugar que ocupa en la evolución de la literatura, desde Perrault a Voltaire, es decir, desde el cuento de hadas al cuento moral o filosófico.

Su vitalidad y el desarrollo del pensamiento racionalista y determinista en el Siglo de las Luces fueron el origen de un nuevo género: el fantástico. Al respecto, la literatura francesa cuenta con una vastísima producción y encuentra en Maupassant uno de los referentes del cuento fantástico. El descubrimiento de su obra como el de

otros autores y sus conexiones con autores de la literatura nacional destacados en el género es una de las principales capacidades del futuro profesor de francés en este ámbito.

El eje de la poesía muestra su evolución, desde las canciones de gesta hasta la poesía vanguardista, poniendo de manifiesto su riqueza en el plano lingüístico, social, cultural e intercultural que moviliza el aspecto cognitivo, emotivo, creativo e imaginativo del estudiante frente al texto poético. Por consiguiente, consideramos la interacción entre el alumno-lector y el texto como una experiencia singular en la medida en que le provoca reacciones afectivas e intelectuales que construirán su discurso antes y después del acto de leer.

Esta producción discursiva -en tanto lector activo-, el análisis y la interpretación de poesías en relación con los contextos históricos y estéticos de producción se consideran también capacidades relevantes en el profesor de LC francesa.

Así como la lengua y la gramática, la poesía y el cuento (aunque un tanto olvidados en la enseñanza de las LE) son contenidos que conllevan un gran potencial pedagógico. El cuento maravilloso, particularmente, contribuye al desarrollo del niño en tanto estimula su imaginación, le permite reconocer sus angustias y, desde un punto de vista simbólico, le propone soluciones para crecer.³⁶

La exploración de poemas y cuentos de diversos géneros constituyen un recurso eficaz para hacer motivadoras las ulteriores prácticas de enseñanza del estudiante y un medio apropiado para la adquisición de la LE y la ampliación del horizonte cultural de sus futuros alumnos. La clase de FLE será el momento y el lugar para el encuentro y el intercambio con otro universo, plasmado de belleza, de miradas y voces distintas -y a veces no tanto- a las que encuentra en el universo literario de su lengua-cultura materna.

En suma, dos grandes desafíos se plantean en esta unidad curricular: propiciar el encuentro intercultural a través de la literatura en sus vertientes poética y narrativa y promover la incorporación de la literatura a las futuras prácticas áulicas, para lo cual será de capital importancia amalgamar los conocimientos proporcionados por esta unidad curricular y los aportes de la didáctica del FLE con el objetivo de diseñar y desarrollar propuestas de enseñanza que contemplen una variedad de estrategias y de actividades creativas para las distintas fases de lectura del texto literario.

Además de estas finalidades, se promoverá también:

³⁶ Orecchioni, Laetitia (2002-2003). *Mémoire Les contes en re-création*. IUFM Académie de Montpellier. Site de Nîmes, p.9.

- Despertar en los estudiantes el interés y el gusto por la literatura para experimentar el goce estético que produce, más allá de la lengua que la expresa.
- Dar a conocer los autores y las obras más representativas de la narrativa (cuento) y la poética y proporcionar las herramientas metodológicas necesarias para su análisis.
- Analizar críticamente voces, ideologías, cosmovisiones en las producciones literarias.
- Establecer relaciones entre los textos seleccionados, las lecturas obligatorias, los movimientos literarios y el periodo histórico de producción.
- Promover la construcción de un corpus literario personal que contribuya a la profundización y enriquecimiento de la formación en este ámbito.
- Evaluar los aportes de la literatura francesa y francófona a la literatura universal y nacional.
- Analizar traducciones que favorezcan la percepción intercultural y contrastar perspectivas sobre valores, representaciones, tradiciones, etc.
- Analizar y seleccionar material didáctico para la enseñanza de la literatura adaptándolos a las particularidades de los niveles para los que se forman los estudiantes.
- Diseñar actividades que impliquen un trabajo de articulación e integración de saberes con las demás áreas, especialmente, con el área de lengua materna.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: INTRODUCCIÓN A LA LITERATURA

- ¿Qué es la literatura? Aproximaciones a una definición. Criterios de calidad de la obra literaria.
- Géneros literarios y tipos textuales. La literatura canónica.
- Nociones de autor, escritor, narrador, enunciador.
- El relato y el discurso. Polifonía y transtextualidad.
- El rol del lector en la construcción del sentido de la obra literaria.

EJE Nº 2: EL CUENTO

- El cuento como discurso narrativo. Clasificación y estructura de los cuentos.
- El narrador: naturaleza y función.
- El cuento maravilloso. La producción de Charles Perrault y la literatura infantil.
- Voltaire y el cuento filosófico.

- El género fantástico: orígenes, estructura y temas. Evolución del género. Autores representativos: Guy de Maupassant y Théophile Gautier. Cercanías y distancias con el cuento fantástico de Borges y Cortázar.

EJE Nº 3: LA POESÍA

- La literatura épica: las canciones de gesta. Orígenes y temas. *La Chanson de Roland*.
- La literatura moral. *Les fabliaux*: técnica y estructura. Los temas dominantes.
- La poesía del Renacimiento: estructura y temas. Autores sugeridos: Pierre de Ronsard y Joachim du Bellay.
- El universo de las fábulas: estructura y eficacia de su construcción. Jean de La Fontaine: traducciones y adaptaciones de sus obras.
- La poesía romántica: ruptura de la versificación clásica. Victor Hugo y su faceta poética.
- La poesía moderna y sus temas innovadores. Charles Baudelaire: el prototipo del poeta "maldito".
- El simbolismo y la poesía "revolucionada". Paul Verlaine: su arte y musicalidad poética.
- La desestructuración de la poesía: Arthur Rimbaud y los albores del surrealismo.
- El surrealismo y las otras vanguardias: Guillaume Apollinaire y los caligramas; André Breton y el dadaísmo; Jacques Prévert y Raymond Queneau y la poesía de lo cotidiano.
- La presencia africana en la poesía: David Diop.

BIBLIOGRAFÍA

- BONN, Charles et GARNIER, Xavier (Dir.) (1999). *Littérature francophone. 2. Récits courts, poésie, théâtre*. Hatier-Agence universitaire de la Francophonie.
- BRUNEL, Pierre (1986). *Histoire de la Littérature française du Moyen âge au XVIII siècle*. Paris : Bordas.
- DANDREY, Patrick (2010). *La fabrique des fables*. Paris: Klincksieck.
- DELCROIX, M. et HAYLLYN, F. (1987). *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires*. Paris : Duculot.
- LAGARDE, André et MICHARD, Laurent (1985). *XVIe Siècle. Anthologie et histoire littéraire*. Paris : Bordas.

- _____ (1970). *XVIIe Siècle. Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas.
- _____ (1970). *XVIIIe Siècle. Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas.
- PEYRE, Henri (1976). *La littérature symboliste*. Paris: P.U.F.
- SARTRE, Jean Paul (1999). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.
- TOURSEL, Nadine et VASSEVIÈRE, Jacques (2010). *Littérature : textes théoriques et critiques*. Paris: Armand Colin.

DCS

UNIDAD CURRICULAR: Didáctica del Francés para el nivel secundario

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

La didáctica del FLE para la educación secundaria inicia su recorrido por la larga historia de métodos y prácticas de enseñanza y aprendizaje de las LE en general, y del francés, en particular. Así, el estudiante tendrá acceso a un panorama sobre su evolución abordando de manera general cada uno de los métodos, sus objetivos, actividades, técnicas y materiales didácticos hasta llegar a las tendencias, perspectivas y enfoques actuales. Entre estos, el enfoque intercultural que “irrumpe” en el ámbito de la didáctica de las lenguas-culturas (LC) y plantea una nueva mirada, una perspectiva que apunta al desarrollo de una nueva competencia: la intercultural. La cultura del Otro –en relación con la propia cultura- ocupa el centro de la escena pedagógica y deviene el marco para tratar temáticas que contribuyen al entendimiento y la aceptación de la diversidad cultural inherente a los sujetos en permanente interacción. Del mismo modo, la perspectiva accional propone otra manera de enseñar y de aprender las LC basada en la realización de tareas. Éste será el marco teórico de referencia del futuro profesor de francés, que él mismo irá ampliando y profundizando durante su formación inicial.

El eje N° 2 aborda la competencia comunicativa “subdividida” en la comprensión y la expresión, ya sea en su forma oral o escrita. En realidad, la competencia comunicativa es indisociable. La comprensión y la expresión se desarrollan mutuamente, y la palabra y la escritura permanecen, sustancialmente, manejadas por los mismos procesos. Esta subdivisión es sólo a título convencional y querer disociarlas, según Cuq, resulta “artificial” puesto que el aprendizaje de una sirve para el desarrollo de la otra: “leer mejor es escribir mejor y escuchar y entender mejor es hablar mejor”.³⁷ Al respecto, se vuelve insoslayable el tratamiento de las técnicas y estrategias, los recursos metodológicos y actividades de enseñanza apropiados para el desarrollo de dichas competencias.

³⁷ Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2002). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

El abordaje del léxico y de la gramática en el eje N° 3 constituyen dos grandes “problemáticas” inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de las LE y que merecen un tratamiento particular. Será guiado por el intento de responder a la pregunta: ¿cuál de los dos debe ser priorizado en la enseñanza de una LE? Al respecto, hay múltiples respuestas, incluso algunas contrapuestas al decir que “es inútil conocer las palabras si no se sabe construir enunciados donde insertarlas pero también producir frases gramaticalmente correctas no tiene ningún valor práctico si no se posee el vocabulario necesario para expresar lo que se quiere decir (...)”.³⁸ Los contenidos de este eje, sin pretensión alguna de brindar *recetas infalibles*, proporcionarán diversas estrategias y recursos metodológicos apropiados para la enseñanza de estos componentes de la competencia lingüística, conforme a las necesidades, capacidades e intereses de los sujetos.

Para el desarrollo de los contenidos, las herramientas metodológicas no son suficientes si no se complementan con los recursos didácticos. Por consiguiente, el eje N° 4 prevé la exploración y el análisis de los distintos recursos disponibles, ya sean tradicionales o tecnológicos. El análisis de los manuales, en tanto propuestas editoriales, se vuelve insoslayable por su “omnipresencia” en las clases de idioma. Además de depositario de contenidos disciplinares y organizador de las clases, el manual es también un vector ideológico que invita a descubrir las ideologías y la polifonía de voces implícitas. En este sentido, se busca profundizar el análisis de estos documentos curriculares –ya iniciado en la UC “Didáctica para los niveles inicial y primario”- y detectar aciertos, contradicciones e incoherencias en relación a los enfoques y posicionamientos metodológicos que pregonan.

En relación a los recursos tecnológicos, ¿qué lugar pueden ocupar las TIC en la enseñanza de las LCE? Al respecto, creemos que éstas proveen un dispositivo que todo formador puede aprovechar para concebir tareas pedagógicas. En miras a su utilización, el docente debe desarrollar un saber tecnológico para hacer hacer, en relación con mediadores especializados a fin de reforzar por medio de competencias complementarias el aprendizaje mediatizado. Por cierto, las TIC solo son eficaces o tienen un impacto real cuando forman parte de un dispositivo apropiado, el cual está unido por dos lógicas: la de los medios que ofrece la técnica y la de las finalidades didácticas que procura, entre otros objetivos, dar sentido al aprendizaje. Además, con el avance de las TIC y sus aplicaciones, el docente puede lograr crear ambientes de aprendizaje basados en la comunicación auténtica, el aprendizaje colaborativo y la actividad creativa orientada hacia los objetivos puntuales de y en lengua extranjera. En

³⁸ Op. Cit. p. 176. La traducción es nuestra.

otras palabras y siguiendo la perspectiva accional, se trata de poder formar “actores sociales” competentes, situando al alumno en tareas basadas en la vida real y poder traspasar las actividades de simulaciones imaginarias.

El eje N° 5 trata como tema central la evaluación ya que ésta siempre fue y sigue siendo motivo de discusión en el ámbito educativo. El concepto estuvo estrechamente ligado a la idea de selección, a veces incluso a la de exclusión hasta evolucionar y llegar a la idea de progreso y de ayuda al aprendizaje. Las metodologías de la didáctica de las LC no fueron la excepción y los instrumentos de evaluación también fueron evolucionando para dejar de ser solo sistemas de control de adquisiciones. En la actualidad, el enfoque comunicativo y la perspectiva accional pretenden evaluar la comunicación a través de pruebas “auténticas” focalizadas en las capacidades y conocimientos de los alumnos frente a tareas que deben realizar. Sin embargo, ésta sigue siendo una temática que no está cerrada e invita a la discusión y a la reflexión constantes, unida a la búsqueda permanente de otras modalidades e instrumentos adecuados a la diversidad de contextos, sin dejar de ser coherentes con las metodologías de enseñanza.

Esta materia será un espacio privilegiado para lograr articulaciones con diferentes UC de los diversos campos de formación: “Didáctica de los niveles inicial y primario”, “Práctica III o Residencia en los niveles inicial y primario” y la “Práctica IV o Residencia en el nivel secundario”. Como tal, esta promueve:

- Ampliar, comparar y analizar críticamente los diferentes enfoques y métodos de enseñanza del FLE en lo referido a metodologías, objetivos, contenidos, actividades, progresión temática, entre otros.
- Actualizar los marcos de referencia de los estudiantes y promover su cuestionamiento permanente.
- Posibilitar el análisis de materiales curriculares y recursos didácticos tradicionales y tecnológicos a la luz de la didáctica de las LCE y las teorías lingüísticas.
- Analizar las representaciones socioculturales subyacentes en los manuales de lengua y otros materiales curriculares.
- Propiciar la selección de estrategias, técnicas y actividades variadas según el posicionamiento metodológico adoptado y los contenidos a enseñar y a evaluar.
- Problematizar la enseñanza del FLE en el nivel secundario y promover la transposición didáctica de los contenidos de acuerdo al nivel para el que los estudiantes se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: MÉTODOS, ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

- Métodos de enseñanza de las LE: Gramática-traducción, Directo, Audio-oral, Audiovisual.
- El Enfoque Comunicativo: objetivos y nociones principales, recursos y técnicas de enseñanza. La importancia de los documentos auténticos.
- La ingreso de la cultura o “lo cultural” en la didáctica de las LE. Diferenciación de las nociones de cultura y civilización. Actividades y recursos para su enseñanza. Estatus y rol del docente.
- La perspectiva intercultural: ¿metodología o pedagogía? Conceptos claves, competencias, contenidos, estrategias, actividades de clase y recursos. El docente en su rol de mediador e informador cultural.
- La perspectiva accional: conceptos claves, objetivos y estrategias metodológicas. Su articulación con la pedagogía del proyecto y la enseñanza y aprendizaje por tareas.

EJE Nº 2: LA COMPRESIÓN Y LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA: ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES PARA SU DESARROLLO

- La comprensión oral: el rol fundamental de la percepción auditiva y de las estrategias de escucha. Los diferentes tipos de escucha: global, selectiva y detallada como modos de acceso al sentido.
- Técnicas y estrategias para la comprensión: *le remue-méninges*, la anticipación, *le repérage*, *la mise en relation*, entre otras.
- Actividades de clase: diferenciación entre ejercicios, actividades y tareas.
- Actividades de comprensión y producción oral o escrita: grillas para completar; cuestionarios; ejercicios de reparación de texto; de reconstitución ou *puzzles*; actividades de reescritura por simplificación o complejización; por contracción o expansión; actividades lúdicas, entre otros.
- La vigencia de los juegos de roles para el desarrollo de la expresión oral. Las actividades de expresión libre para el logro de comportamientos discursivos.
- La expresión escrita y sus etapas: la planificación, la textualización y la revisión y corrección. La importancia de la relación con la producción escrita en LM. La escritura colaborativa, la articulación lectura-escritura, la exposición a diversas tipologías textuales y de textos: funcionales, ficcionales, ordinarios, etc.
- El enfoque global de los textos escritos. La lectura según los diferentes tipos de comprensión: *lecture écrémage*, *balayage*, *critique* y *intensive*.

EJE Nº 3: LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO Y DE LA GRAMÁTICA

- El léxico: diferenciación de las nociones de léxico y vocabulario. La presentación del léxico a través de redes semánticas o de su contexto. Las cuatro etapas de su reemplazo: sensibilizar, nombrar, reforzar/fijar y reutilizar.
- La *lexiculture* o las palabras con carga cultural compartida. Estrategias de identificación y asociación de palabras o expresiones figuradas a categorías, lugares, productos culturales, costumbres. Actividades de enseñanza: de apareamiento, juegos con contenidos culturales, entre otros.
- La gramática: la gramática prescriptiva o descriptiva; la gramática implícita o explícita; la gramática contextualizada o descontextualizada; la gramática de reconocimiento/pasiva o de producción/activa. Los procedimientos inductivo, deductivo y mixto. La conceptualización como una de las principales estrategias de enseñanza.
- Los ejercicios y sus funciones: de fijación, mejoramiento y corrección de la competencia lingüística. Tipos de ejercicios: de análisis (reconocimiento de la forma), estructural, de reemplazo, de repetición, *à trous*, de reformulación, entre otros.

EJE Nº 4: LA DIVERSIDAD DE RECURSOS DIDÁCTICOS EN CLASE DE LCE

- El manual en los métodos de enseñanza: análisis de posicionamientos teóricos y metodológicos. Los manuales “universales” vs los manuales “contextualizados”. El manual como género discursivo: identificación y análisis de voces y representaciones socioculturales en las escenas discursivas.
- Exploración y análisis de otros recursos didácticos: documentos auténticos, juegos, canciones, secuencias fílmicas, sitios web, actividades en línea, blogs, TBI, etc. Criterios de selección y explotación según contenidos, objetivos y competencias a desarrollar.
- Las fichas pedagógicas como instrumento para la explotación de recursos didácticos.
- Las TIC y su relación con la didáctica de las LCE. Criterios de selección de recursos: su potencialidad, su aplicabilidad y los contenidos y competencias a desarrollar. Noción de escenario pedagógico. Herramientas Web 2.0 para la producción oral: voki, translate. Programas para la creación de presentaciones dinámicas: Prezi, Glogster, Power Point. Software libres para la producción audiovisual: Movi Maker, Audacity, Cmap. Los blogs, bloggers y wiki para la escritura colaborativa y creativa. El uso didáctico de las redes sociales.

EJE Nº 5: EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR Y LA EVALUACIÓN EN LCE

- El trabajo didáctico interdisciplinar: PPA y PAIS como propuestas disciplinares e interdisciplinares para la adquisición, articulación y evaluación de saberes basadas en la exploración, la producción y la expresión de los alumnos.
- La diversidad de modalidades de evaluación en la didáctica de las LCE.
- La prueba “objetiva” como instrumento para la evaluación de la competencia comunicativa: componentes, parámetros y criterios. Instrumentos de evaluación: test de apareamiento, cuestionarios cerrados (del tipo *vrai ou faux*), *texte lacunaire ou à trous*, puzzle, QCM, *texte de closure*.
- La prueba “auténtica” como instrumento de evaluación de la producción (lingüística y no-lingüística) de los alumnos: ejecución de tareas y de proyectos.
- Los portafolios de lenguas como formato de monitoreo y de autoevaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- BEACCO, Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*. Série Références. Paris : Hachette Livre.
- BERTOCCHINI, Paola y CONSTANZO, Eduvige (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Cours, activités, corrigés*. Paris : CLE International.
- BOURGUIGNON, Claire. (2007). “De l’approche communicative à l’approche communic-actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues”. En : www.alpv-languesmodernes.org
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE, CLE International.
- CUQ, Jean-Pierre y GRUCA, Isabelle (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- DE CARLO, Maddalena (1998). *L’interculturel. Didactique des langues étrangères*. Collection dirigée par Robert Galisson. France : CLE International.
- KLETT, Estela et alii. (2003). *Nouveaux regards sur les pratiques de FLE*. Buenos Aires : Araucaria editora, “Ciencia y técnica”.
- _____ (2004). *Mosaïque du FLE: aspects didactiques et interculturels*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y Técnica: “Lenguas”.
- _____ (2004). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*. Conferencias y foros. IX Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Buenos Aires: Araucaria editora.

- _____ (2005). *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y Técnica: "Lenguas".
- _____ (2009). *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y Técnica: "Lenguas".
- OLIVIER, Christian y PUREN, Laurent (2011). *Le web 2.0 en clase de langue*. Paris: Edition Maison de langues.

DOC

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

UNIDAD CURRICULAR: Sociología de la Educación

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º cuatrimestre de 3º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

El abordaje de Sociología de la Educación contribuirá al análisis de los condicionamientos sociales de la acción humana, así como del conocimiento de la variabilidad cultural e histórica de las normas, instituciones y estructuras sociales. Análisis que favorece a una mirada desnaturalizada del mundo social, crítico respecto de las ideas aceptadas espontáneamente por el sentido común y respetuoso de la diversidad. Análogamente, y dado que la escuela se ubica dentro de una sociedad determinada (histórica, coyuntural y estructural), las modalidades educativas se corresponden con formas sociales vigentes, lo que influye fuertemente tanto en la dinámica institucional como en las interacciones de los actores sociales involucrados.

El recorrido que se propone en esta unidad curricular se estructura a partir del tratamiento de ciertos temas y problemas que consideramos centrales para entender la estructura y dinámica de los procesos, instituciones y agentes educativos en la escuela secundaria. En cada tema los estudiantes tendrán la oportunidad de revisar las principales polémicas teóricas que estructuran el campo de la discusión sociológica. En todos los casos se procura introducir la perspectiva histórica con el fin de reconstruir el momento del origen y las principales etapas de desarrollo de los objetos que se analizan. Por último, en esta unidad curricular se privilegia una mirada relacional e instrumental de las teorías sociológicas entendidas como lenguaje sistemático basado en evidencias empíricas. Desde este punto de vista la teoría no es concebida como conocimiento hecho para ser aprendido, sino como instrumento que nos permite ver relaciones, construir objetos y problemas de investigación y definir estrategias de producción de nuevos conocimientos.

El cursado de esta unidad curricular se propone:

- Conocer las características fundamentales (planteos teórico-metodológicos, problemática relevante, etc.) de las escuelas sociológicas más importantes.

- Desarrollar la capacidad de analizar críticamente las problemáticas sociales a partir de la puesta en cuestión de las ideas del sentido común acerca de la educación y sus agentes.
- Desarrollar actitud de respeto frente a la variabilidad de las formas de organización social y las pautas culturales.
- Comprender las situaciones educativas problemáticas en la educación secundaria hoy.

CONTENIDOS

Eje N° 1: La sociología como disciplina: objeto y perspectivas históricas.

- Contexto de surgimiento histórico: la Revolución industrial, la Revolución francesa, el pensamiento positivista. Escuelas teóricas: los precursores: Saint Simon y Comte; los padres fundadores: Emile Durkheim, Max Weber, Karl Marx.
- La vinculación entre teoría y método. Principales conceptos sociológicos. La concepción de los sistemas educativos desde las diferentes perspectivas teóricas. Las corrientes neo-marxistas: aportes de Pierre Bourdieu.

Eje N° 2: Educación, Estado y Sociedad

- Sociedad: concepto. La interacción social: estatus, roles y pautas de conducta. Las instituciones sociales. Socialización primaria y secundaria. Educación: concepto. Sociedad y Educación: su vinculación desde diferentes perspectivas teóricas.
- El nacimiento del Estado Nación y de los sistemas educativos modernos. Las sociedades disciplinarias: la cuestión disciplinaria y la producción del orden. La construcción social del individuo. Formas de dominación y ejercicio del poder. El poder disciplinario sobre los cuerpos. La regla y la norma. El examen. La arquitectura escolar. Las sociedades post-disciplinarias y la crisis de las instituciones: el desfondamiento estatal y la ruptura del lazo social.

Eje N° 3: Estructura social, desigualdades y educación

- Debates acerca de lo social y educativo hoy. Las transformaciones estructurales de las sociedades contemporáneas. La cuestión de la educación en las sociedades

contemporáneas. Desigualdad, pobreza, vulnerabilidad y exclusión social. La fragmentación social. Educación y construcción de subjetividades. Escuela y ciudadanía. Exclusión social y escolarización masiva.

▪ Educación en movimientos sociales modernos: obrero, campesinos, de pueblos originarios, mujeres, de derechos humanos: Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, ecologistas. Nuevos movimientos sociales argentinos: trabajadores desocupados, fábricas e instituciones tomadas y recuperadas.

Eje N° 4: Jóvenes, cultura y escuela: Aproximaciones desde la sociología de la educación.

▪ El ser alumno en las instituciones escolares hoy. El desafío de cambiar la mirada sobre los adolescentes y los jóvenes desde la escuela. Cultura: concepto, características, componentes. Diversidad cultural. La identidad cultural.

▪ Principales características del contexto cultural contemporáneo: tecnología del cuerpo. Género y sexualidad. Culturas juveniles y cultura escolar. Debates actuales sobre la juventud/los jóvenes que habitan el espacio escolar. Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto.

BIBLIOGRAFÍA

• GUERRERO SERON, Antonio (2003). *Enseñanza y sociedad: el conocimiento sociológico de la educación*. Editorial Siglo XXI.

• KAPLAN, Carina (2005). *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

• KAPLAN, Carina (2007). *Violencias en plural (Sociología de las violencias en la escuela)*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

• OBIOLS, Guillermo y DI SEGNI de OBIOLS, Silvia (1995). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapelusz editora S.A.

• REGUILLO CRUZ, Rossana. Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación. Biblioteca Digital. Juventud. Disponible en:

http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T03_Docu7_Emergenciadeculturasjuveniles_Cruz.pdf

- VON SPRECHER, Roberto (2010). *Teorías Sociológicas. Introducción a los clásicos*. Córdoba: Editorial Brujas.
- VON SPRECHER, Roberto (2007). *Teorías Sociológicas. Introducción a los contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas.

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Historia y política de la educación argentina

UBICACIÓN DE PLAN DE ESTUDIOS: 3° Año

RÉGIMEN DE CURSADA: Anual

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

En la presente Unidad Curricular se integra el área sociopolítica de la educación y se procura abordar desde un análisis histórico, sociológico, político el desarrollo de la educación escolarizada en nuestro país y de la tarea docente.

Para tal fin, será la Política Educacional la disciplina que ayudará a abordar la problemática de la función del Estado y de otros actores sociales en la formulación, ejecución y evaluación de decisiones y acciones en el sector educación, en el marco de las políticas públicas globales.

La propuesta de formación procura otorgarles a los futuros docentes herramientas teórico–metodológicas que les posibiliten la desnaturalización de las prácticas y formatos escolares a través de la comprensión de los modelos que se desarrollaron en el sistema educativo y fomentar en ellos la capacidad de formular estrategias alternativas de gestión de las instituciones escolares y del sistema educativo.

En el caso particular de la Educación Secundaria, el recorrido por esta unidad curricular permitirá analizar el proceso de construcción histórica de nuestro Sistema Educativo, reconociendo la centralidad del Estado en dicha configuración, reconstruyendo, a su vez, el lugar otorgado en sus orígenes a la Educación Secundaria en la formación de una élite dirigente y las sucesivas reformas respecto a esta restricción que la educación media sufrió a lo largo del Siglo XX; producto de la presión que ejerció el ascenso político de los sectores medios, la atención a sectores populares e intentos de respuestas a las diferentes demandas sociales.

Durante el transcurso del año se procura:

- Proporcionar los conocimientos necesarios para el análisis de los principales elementos conceptuales de la Política Educacional, que permitan comprender los procesos políticos- educativos como lugares de lucha, resistencia y contradicciones.
- Proporcionar a los futuros docentes la estructura conceptual pertinente para la comprensión de los factores históricos, sociales, políticos económicos e ideológicos

que determinaron las características de la configuración y organización del Sistema Educativo Nacional.

➤ Realizar una deconstrucción de la historia de la educación media en argentina para conocer sus matrices identitarias y los desafíos que hoy se le presentan a partir del reconocimiento de las nuevas demandas sociales.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: La construcción del Estado Nacional y la configuración del Sistema Educativo (1853-1884)

- La constitución de 1853: la educación como derecho individual y social.
- Educación, Sociedad y Estado. El surgimiento de la política educativa como espacio de construcción y consolidación de identidades. Las ideas educativas de Juan Bautista Alberdi, Domingo F. Sarmiento y Bartolomé Mitre.
- La función política de la educación secundaria: la formación de élites y los Colegios Nacionales. Las Escuelas Normales: la instrucción masiva en el proyecto sarmientino de educar al soberano.
- La Generación del 80: Estado, construcción de ciudadanía y educación. El Sistema Educativo Nacional centralizado.

Eje Nº 2: El Normalismo en el afianzamiento del Estado Nacional. La expansión de la educación media (1884-1916)

- El Estado Docente: La emergencia de los maestros como cuerpo especializado dedicado a la formación. La Escuela Normal Nacional.
- La educación religiosa: el debate de liberales y católicos. Primer Congreso Pedagógico Nacional. Ley 1420. Ley Láinez.
- La construcción de un imaginario pedagógico: Positivismo y educación patriótica. El disciplinamiento escolar
- El centenario. Inmigración. Cuestión social: la función política asignada a la educación.
- La educación media en debate: los ministerios de Magnasco y Saavedra Lamas y sus intentos de reforma frente a los cuestionamientos políticos y sociales.
- Sectores medios y radicalismo: La Reforma Universitaria de 1918. Aportes a la democratización de la educación superior.

Eje 3: Peronismo y Educación. Transformaciones del Sistema Educativo (1944-1955)

- Las diferentes concepciones de educación en el discurso peronista. La aparición de nuevos sujetos político-educativos y alternativas de inclusión. El auge del Estado benefactor
- Los nuevos principios del sistema educativo nacional: la educación en el Primer Plan Quinquenal. Las grandes modificaciones: la educación confesional y la creación del sistema de capacitación técnico- profesional. La relación educación-trabajo en un proyecto industrializador de país.
- Las escuelas técnicas. La Universidad Obrera Nacional. La gratuidad en la educación superior
- La educación en el Segundo Plan Quinquenal: continuidades y rupturas con la etapa anterior. La política educativa en la Doctrina Nacional Justicialista. La ideologización del sistema educativo

Eje Nº 4: Dictaduras y Educación: Disciplinamiento y represión en el Sistema Educativo (1966- 1983)

- La crisis del Estado Docente: derogación de la Ley Láinez, proyectos de transferencia educativa y el avance de la educación privada. La aparición de los organismos internacionales como agentes educativos (UNESCO, UNICEF, OEA)
- Golpes de Estado y Dictaduras en Argentina: análisis de los procesos sociales, económicos y políticos Características e implicancias educativas.
- Escuela Media y estrategia disciplinadora en educación.
- El vaciamiento de contenido, la censura, el control ideológico.

Eje Nº 5: Retorno a la democracia y retos a la democracia

- El retorno a la democracia y la recuperación de las instituciones: el debate por la calidad educativa. Segundo Congreso Pedagógico Nacional.
- La legislación educativa como estrategia de cambio: Ley de transferencia educativa. Ley Federal de Educación: Educación Polimodal. Ley de Educación Superior.
- Los debates del período post-reforma: Reforma escolar y recreación de cultura. La fragmentación educativa.
- La escuela media hoy: el desafío de una escuela para todos. Ley de Educación Nacional 26.206.

BIBLIOGRAFÍA

- ARATA, Nicolás, MARIÑO, Marcelo (2013). *Educación en Argentina. Una historia en las lecciones*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- KRICHESKY, Graciela y BENCHIMOL, Karina (2009). *La educación argentina en democracia. Cambios problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Argentina: Universidad Nacional General Sarmiento.
- PINEAU, Pablo y ot. (2006). *El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Argentina: Colihue.
- PUIGRÓS, Adriana (2002). *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- TEDESCO, Juan Carlos (2009). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880- 1945)*. Siglo XXI.
- TENTI FANFANI, Emilio (2009). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- YUNI, José y MOLINA, Fidel (2000). *Reforma educativa, cultura y política*. Buenos Aires: Tema grupo editorial.

UNIDAD CURRICULAR: Investigación educativa

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3er. Año

CARGA HORARIA: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

La Ley de Educación 26.206 prevé una preparación pedagógica y científica que favorezca el contacto del alumno con las escuelas desde el inicio de su trayectoria formativa a través de prácticas directas y asunción de responsabilidades. Para ello propone incentivar la actividad investigativa vinculada con la producción de saberes sobre dicha práctica.

Es en este contexto en el que el currículum cumple un rol protagónico ya que a través de él se generarán los procesos de transformación mencionados.

En el caso particular de la Investigación Educativa, los documentos que el Instituto Nacional de Formación Docente elaboró sobre esta actividad sostienen que: *“En la medida en que la investigación educativa forme parte del proceso de formación de los futuros docentes, permitirá la construcción de esquemas conceptuales y procedimentales que posibilitarán el desarrollo de la investigación como una habilidad en los docentes”*³⁹(pag.249)

La investigación educativa puede definirse como el proceso por el cual se construye conocimiento sistemático y riguroso acerca de alguna problemática vinculada al campo de las ciencias de la educación. A esta actividad Pérez Gómez la denomina Investigación *“sobre”* educación.

El autor se refiere también a la investigación *“en”* educación, vinculada fundamentalmente con *“la reflexión sobre la práctica”*. Desde esta perspectiva, la investigación educativa es una actividad que involucra a los sujetos en la reflexión, la ampliación de sentidos, la problematización de la realidad educativa, la desnaturalización de lo cotidiano institucionalizado, para poder re significarlo.

En este marco, la posición teórica que sobre la **investigación educativa** se adopta en el diseño del currículum, es una postura superadora de la investigación

³⁹ Documento Metodológico orientador para la Investigación Educativa elaborado por el INFoD. Pág.249

como mera producción de conocimiento sobre la educación para mirar el hecho educativo desde una concepción **crítica**.

La teoría crítica intenta cimentar una ciencia social crítica que se vincule con la problemática de los valores e intereses del hombre. Busca recuperar lo práctico del plano meramente técnico a través de la posibilidad analítica, valorativa y creativa de la razón.

Para la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales. Su articulación es necesariamente dialéctica puesto que la teoría reconoce sus orígenes en la práctica y apunta a mejorarla.

Retomando el planteamiento curricular, es importante aclarar que su inclusión no está orientada a formar especialistas en investigación; más bien tiene por objeto posibilitar en los alumnos el desarrollo de habilidades que les permitan problematizar sus saberes y sus prácticas, generar el conocimiento pertinente y tomar decisiones fundamentadas en todos los ámbitos en los que se desenvuelvan.

Esto supone que el desarrollo de la U.C. favorezca la construcción de un perfil profesional en el cual los futuros docentes cuenten con las competencias necesarias para dar respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica; que adopten una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa y que posean idoneidad técnico-profesional para investigar científicamente esa realidad y transformarla creativamente. Docentes que, como sostiene Paulo Freire, "realicen la tarea permanente de estructurar la realidad, de preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente"

Para ello es necesario incorporar, en este espacio formativo, criterios pedagógicos que incluyan no solo elementos de la metodología de la investigación, sino, y sobre todo, que introduzcan las herramientas de investigación que favorezcan el estudio de situaciones cotidianas, para un posterior análisis teórico-reflexivo y la implementación de estrategias superadoras de esas prácticas a través de la experiencia directa con la problemática a estudiar de tal manera que garantice conclusiones que superen la mera recolección de información.

Esta unidad curricular propone el desarrollo de las siguientes capacidades para la formación inicial de los profesores de Educación Secundaria:

- Desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre la realidad como habilidad cognitiva para el análisis de las prácticas educativas.

- Construir y reconstruir experiencias educativas a partir del uso de los recursos de la investigación.
- Iniciarse en la producción de conocimiento científico.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Conocimiento, investigación y docencia

- El conocimiento como construcción social. La lógica del conocimiento en la práctica docente.
- La investigación como modo de construcción de conocimiento.
- Investigación y práctica docente: Lógicas e implicancias. El problema de investigar la propia práctica.

Eje Nº 2: Concepciones epistemológicas en investigación educativa

- Las perspectivas Positivista, Interpretativa y Socio-crítica: Supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.
- Posibilidades y limitaciones de cada uno de los paradigmas en el ámbito de la investigación educativa.
- La incumbencia de la perspectiva socio- crítica en la investigación de la realidad educativa: Características y supuestos que la sustentan.

Eje Nº 3: El proceso de investigación en educación.

- El proceso de investigación en educación y su relación con la investigación sobre la propia práctica. Consideraciones generales. Características y diferencias básicas entre métodos cuantitativos y cualitativos.
- Métodos de investigación cualitativa en educación: El enfoque etnográfico y el estudio de casos; la investigación acción, la investigación cualitativa.
- Técnicas e instrumentos de recolección de datos. Alcances y limitaciones según cada enfoque.

Eje Nº 4: El diseño de la Investigación educativa.

- Delimitación del campo de intervención: relevancia del tema de investigación.
- El planteamiento del problema y los objetivos de la investigación. La importancia del marco teórico según cada enfoque.
- Explicitación del diseño metodológico: características y componentes.
- El reporte de los resultados: el diseño de Investigación y la elaboración del informe.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, Elena (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- COHEN, Luis y MANION, Lawrence (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- DÍAZ, Esther (1996). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- ELLIOTT, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y LUCIO BAPTISTA LUCIO, Pilar (2000). *Metodología de la investigación*. 2ª edición. México: Editorial Mc Graw Hill.
- LATORRE BELTRÁN, Antonio (2007). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Grao.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- GIMENO SACRISTÁN, José y PEREZ GÓMEZ, Ángel (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SAMAJA, Juan (1995). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- SIERRA BRAVO, Restituto (1995). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. 10ª edición. Madrid: Editorial Paraninfo.
- STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- TAYLOR, S. J. y BODGAN, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

DCU

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

UNIDAD CURRICULAR: Practica III: Residencia en nivel inicial y primario

FORMATO: Práctica Docente

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3er. Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 8 horas cátedra (5h 20m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Esta unidad curricular constituye un espacio de desarrollo de los saberes que dan sentido a las prácticas docentes, en su especificidad respecto a la programación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles inicial y primario.

Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza son abordadas en tanto prácticas cargadas de intencionalidad. Se conciben como práctica social y humana, como práctica ética y política que compromete moralmente a quien la realiza. Esta definición suspende y desplaza toda pretensión de neutralidad sobre los procesos de decisión, reflexión y acción que comprometen la profesionalidad del ejercicio de la docencia, pues recupera la responsabilidad del docente en la tarea de “enseñar”. No basta con dedicarse a ayudar a otros a construir un saber sino que, además, hay que asegurar el aprendizaje de dicho saber en la actual sociedad del conocimiento. (Fenstermacher, G.).

Por tanto, la presente unidad curricular introducirá al estudiante en el análisis de las lógicas de las prácticas docentes en los niveles inicial y primario con un acercamiento concreto a su planificación y ejercicio del rol a partir de instancias progresivas de Residencia Pedagógica en dichos niveles.

La UC Residencia en los niveles Inicial y Primario continúa la orientación reflexiva y analítica iniciada ya desde Práctica I y II, e incluye la realización de trabajos de campo y la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente en las aulas de las instituciones, tales como la observación participante en las aulas, la colaboración en tareas docentes y de enseñanza, la producción de materiales alternativos y la puesta en acto de prácticas de enseñanza en las aulas del nivel inicial y primario.

Durante el desarrollo de sus prácticas, el estudiante tendrá el desafío de transmitir la LCE no solo como instrumento para significar y comunicar en y por medio

de otro código, sino también como un “intermediario” en el aprendizaje que le permita al sujeto observar, descubrir, pensar, interactuar. Por otra parte, sus propuestas de enseñanza deberán considerar también esta nueva LC como un medio de conocer otra cultura, lo cual reafirma el valor formativo de la enseñanza de los idiomas en el sistema educativo. Éstas son algunas de las grandes problemáticas sobre las que el estudiante deberá reflexionar: ¿qué aspecto de la lengua realzar o encontrar un equilibrio?, ¿en qué contextos?, ¿para qué sujetos? En definitiva, la complejidad y los desafíos de enseñar LCE en la actualidad se convertirán en materia de reflexión y discusión en el taller delineado para esta unidad curricular.

Las aulas del instituto formador constituirán el espacio apropiado para diseñar e implementar propuestas por medio de micro-experiencias de clase como instancias de prácticas previas a la residencia en ambos niveles.

Para el desarrollo de las capacidades referidas a la actividad docente, en este año de cursado de la carrera se plantea:

- Aportar orientaciones conceptuales y metodológicas para una primera aproximación a la práctica de diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza para sujetos de Educación inicial y primaria, considerando los diversos contextos en que se realizan las prácticas docentes.
- Diseñar e implementar experiencias educativas innovadoras considerando que el aprendizaje es un proceso que se puede generar en contextos áulicos o formales y también en contextos no formales.
- Orientar, conceptual y metodológicamente, acciones de diseño, programación, desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza sustentadas en posicionamientos teóricos y didácticos orientados al nivel inicial y primario
- Posibilitar la adquisición de herramientas conceptuales y metodológicas que posibiliten la elaboración de informes, registros y análisis de las prácticas docentes.
- Establecer zonas de intercambio para que tanto los profesores como los docentes orientadores participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y la práctica propiamente dicha.
- Generar instancias formativas que posibiliten a los estudiantes conocer la problemática de la evaluación de los aprendizajes y las modalidades e instrumentos adecuados según la fase o el aspecto que se procura evaluar.
- Diseñar e implementar instrumentos de evaluación que permita a los estudiantes recopilar información acerca de los aprendizajes de los alumnos.

CONTENIDOS:

Taller “La enseñanza de LCE en diferentes contextos educativos, ciclos y modalidades de los niveles Inicial y Primario”.

- La problemática de la enseñanza de LCE en los niveles inicial y primario.
- Las propuestas didácticas que circulan en las aulas: caracterización e ideas implícitas sobre la disciplina, los sujetos y su relación con las políticas lingüísticas.
- La concepción de la clase: diseño, programación y planificación de una clase. Selección y secuenciación de contenidos. El planteo de objetivos. La selección y elaboración de estrategias. La planificación de actividades. La selección y organización de materiales didácticos. Las fichas pedagógicas.
- Aula, clase y estructura de actividad: la construcción metodológica de la clase. organización de espacios, materiales, contenidos y estrategias para la enseñanza de LCE para cada uno de los niveles.
- Las adaptaciones curriculares frente a la diversidad en sus distintas dimensiones.
- Dispositivos de enseñanza e integración de contenidos: los proyectos interdisciplinarios.
- La evaluación de los aprendizajes: implementación de distintos tipos de instrumentos.

Trabajo de campo:

- Observación del grupo-clase:
 - Características generales del grupo.
 - Estrategias de intervención del docente.
 - Modalidades de circulación del conocimiento.
- Producción de un informe diagnóstico del grupo observado: que incluya el diseño de una propuesta alternativa del desarrollo de una unidad didáctica para dicho grupo.
- Micro-experiencias pedagógicas: diseño e implementación de una propuesta de enseñanza de un contenido de una unidad didáctica en las aulas del instituto formador.
- Ayudantías pedagógicas: participación en el desarrollo de clases de educación inicial y primaria. Cooperación en actividades pautadas por el docente orientador.

- Prácticas pedagógicas: programación y desarrollo de clases en los niveles inicial y primario y realización de experiencias de evaluación.
- Reflexión sobre las prácticas de enseñanza guiada por el portafolio como instrumento de autoevaluación de capacidades, experiencias, avances y análisis de su propia práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- DAVINI, María Cristina (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Editorial Santillana
- FELDMAN, Daniel (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- SANJURJO, Liliana y otros (2003). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- TRILLO ALONSO, Felipe y SANJURJO, Liliana (2008). *Didáctica para profesores de a pie: propuesta para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

CUARTO AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

UNIDAD CURRICULAR: Lengua-cultura francesa IV

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 4º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 6 horas cátedras (4h)

FINALIDADES FORMATIVAS

Las principales habilidades para comunicar de manera óptima en intercambios *in praesentia* o *in absentia* del interlocutor agrupan los descriptores de contenidos en tres ejes al igual que las otras materias de Lengua-cultura francesa. Al respecto, la “subdivisión” de la competencia comunicativa en sus dos vertientes, la comprensión y la expresión, ya sea en su forma oral o escrita es a título convencional y sirve de criterio organizador de los descriptores de contenidos ya que ésta es, en realidad, indisociable. La comprensión y la expresión se desarrollan mutuamente, y la palabra y la escritura permanecen, sustancialmente, manejadas por los mismos procesos. Al decir de Cuq, querer disociarlas resulta “artificial”, en el sentido de “inútil”, puesto que el aprendizaje de una sirve para el desarrollo de la otra: “leer mejor es escribir mejor y escuchar y entender mejor es hablar mejor”.⁴⁰ En este sentido, es pertinente aclarar que el orden de presentación de los ejes no responde a ninguna jerarquía sino –tal como se menciona ut supra- es a modo de organización.

En cuanto a los contenidos previstos en cada eje, pueden resultar exhaustivos pero no exclusivos en tanto fueron seleccionados a los efectos de construir una propuesta amplia y variada que responda al nivel de conocimientos y capacidades que debería alcanzar un estudiante en el último año de cursada de esta UC. Por otra parte, en tanto propuesta, el docente puede hacer libremente una selección de aquellos contenidos que considere de mayor relevancia como así también incorporar otros que juzgue necesarios en función del contexto, motivación, demandas y necesidades puntuales del grupo-clase.

⁴⁰ Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2002). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

En el último año, habiendo construido un bagaje de conocimientos y habilidades para el dominio de la lengua y las dimensiones culturales que la atraviesan, el estudiante futuro profesor de FLE deberá capaz de comprender las ideas centrales de textos complejos que traten temas concretos como abstractos, incluso algunos de carácter técnico o especializados, y otros propios del ámbito del arte y de la comunicación.

A nivel de la expresión, se espera que las adquisiciones sobre léxico, gramática, análisis del discurso, entre otros, permitan al estudiante producir textos y discursos claros y precisos sobre temas diversos así como defender un punto de vista y mantener una argumentación señalando las ventajas y desventajas de las distintas opciones. La argumentación sigue siendo un contenido de relevancia que merece continuidad en su tratamiento en virtud de su complejidad y de la necesidad de realizar prácticas argumentativas en la vida cotidiana y durante las interacciones en lengua francesa como en lengua materna.

Poder relacionarse con hablantes nativos y con sus propios compañeros en el contexto áulico apoyado en un nivel fluidez suficiente y de espontaneidad de manera que la comunicación se desarrolle sin mayores esfuerzos ni interferencias por parte de los interlocutores, es otra de las capacidades esperables del estudiante que está pronto a terminar su formación inicial.

El hecho de incursionar en el cine y en emisiones de actualidad encuentra su nexo con la materia “Análisis de prácticas culturales y discursivas” que aportará saberes declarativos y procedimentales para reforzar el saber-hacer desde el punto de vista lingüístico-comunicativo. Asimismo, identificar el humor, el tono, la intención y la actitud del interlocutor al momento de transmitir su mensaje (sobre todo verbal) marca el punto de articulación con el Taller de Dicción II que prevé el abordaje de estos contenidos desde su óptica específica.

Este DC plantea la materia Lengua-cultura francesa IV como el espacio que propicia la retroalimentación de todas las materias del último año del Campo de la Formación Específica, promoviendo el afianzamiento y el perfeccionamiento de las capacidades que se requieren para realizar la Residencia pedagógica desde este campo.

Para desarrollar las capacidades antes mencionadas y otras que hacen al dominio de la lengua en un nivel avanzado, esta materia se plantea como finalidades:

- Profundizar la comprensión de los aspectos formales y funcionales de la LCE enfatizando en la relación norma-uso.
- Conocer las dimensiones léxica y pragmático-discursiva de la LCE, identificando tipos de relaciones entre los interlocutores a través de las marcas textuales.

- Exponer a los estudiantes a intercambios comunicativos a los fines de promover el análisis de elementos verbales y no verbales y rasgos culturales significantes.
- Propiciar la producción y comprensión de textos orales y escritos inscriptos en géneros determinados y con un mayor nivel de complejidad.
- Hacer descubrir y comprender variedades lingüísticas de la LCF y su valor social.
- Promover el desarrollo de la competencia intercultural en el marco de los intercambios comunicativos.
- Problematizar la enseñanza de la LCF según los niveles para los que los estudiantes se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EXPRESIÓN ORAL y EXPRESION ESCRITA

- **Comunicación:** Expresar una opinión. Hacer hipótesis. Expresar la probabilidad. Argumentar: justificar su punto de vista, marcar una oposición, señalar ventajas e inconvenientes. Poner en relieve un concepto / Expresar su irritación y hostilidad, su desconfianza. Referir el discurso de otro.
- **Léxico:** La política, la religión, la educación, la ecología, la cultura, el derecho y la justicia, la economía, la salud, la historia, el mundo laboral.
- **Saber-hacer:** Hacer una presentación precisa. Desarrollar una argumentación. Explicar un punto de vista sobre un problema. Hacer la síntesis y la evaluación de informaciones y argumentaciones. Escribir una crítica de cine, de un libro, de una obra teatral. Escribir un ensayo o un informe desarrollando la argumentación y sus diferentes recursos. Resumir distintos tipos de textos: fragmentos de novelas, entrevistas o documentales.
- **Socioculturales:** El discurso descriptivo y argumentativo. La comunicación profesional. Los escritos escolares y profesionales. Los rituales de la carta de presentación
- **Sportes:** Filmes y obras de teatro. Fragmentos de novelas cortas, entrevistas o documentales. Críticas literarias. Cartas de presentación y CV.

EJE Nº 2: COMPRENSIÓN ORAL y COMPRENSIÓN ESCRITA

- **Comunicación:** Dar instrucciones, órdenes. Argumentar: exponer, analizar, demostrar su punto de vista.
- **Léxico:** La política, la religión, la educación, la ecología, la cultura, el derecho y la justicia, la economía, la salud, la historia, el mundo laboral.
- **Saber-hacer:** Comprender conferencias y discursos extensos. Seguir una argumentación compleja. Comprender la mayoría de las emisiones televisivas sobre la actualidad. Comprender la mayoría de las películas en lengua estándar. Identificar el humor, el tono del locutor. Reconocer el punto de vista y la actitud del locutor. Seguir una conversación animada. Leer artículos e informes sobre temas y ámbitos especializados. Comprender instrucciones extensas y complejas. Identificar la actitud particular o cierto punto de vista de los autores. Comprender un texto literario en prosa.
- **Socioculturales:** El implícito cultural (turnos de habla, volumen de la voz, entonación) en la conversación formal e informal. La expresión del humor. El tono del discurso (cómico, trágico, lírico). El discurso explicativo y argumentativo. La lengua de especialidad. El lugar de la lengua literaria.
- **Soportes:** Conferencias y discursos. Emisiones de televisión y radio sobre la actualidad (reportajes, noticieros). Películas en lengua estándar y con otras variedades lingüísticas. Registro de conversaciones entre nativos. Artículos especializados. Instrucciones extensas y complejas. Cláusulas de contrato.

EJE Nº 3: INTERACCIÓN ORAL

- **Comunicación:** Argumentar: demostrar, hacer una concesión, conformar, precisar. Participar e invitar a alguien a sumarse a la conversación. Pedir precisiones.
- **Léxico:** La política, la religión, la educación, la ecología, la cultura, el derecho y la justicia, la economía, la salud, la historia, el mundo laboral.
- **Saber-hacer:** Participar activamente en una discusión informal: hacer comentarios, expresar puntos de vista, emitir y reaccionar a hipótesis, defender sus opiniones, etc. Participar activamente en discusiones formales. Identificar con exactitud argumentos. Hacer especulaciones sobre las causas y consecuencias. Manejar una negociación en situación de conflicto. Conducir una entrevista de trabajo. Intervenir de manera adecuada en una entrevista o discusión.
- **Socioculturales:** El ritual de la negociación. Los rituales de la reunión formal y profesional. La entrevista de trabajo.

- **Sportes:** Escritos profesionales: documentos de referencia, orden del día, informes. CV y cartas de presentación

BIBLIOGRAFÍA

- CAPUCHO, Filoména et alii (2007). *Rond-Point 3. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. B2.* Paris: Éditions Maison des Langues.
- BARTHE, Marie et CHOVELON, Bernardette (2003). *Le français par les textes II. 45 textes de français courant. B 2-C1.* Français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble.
- CHOLLET, Isabelle et ROBERT, Jean-Michel (2008). *Les expressions idiomatiques.* Paris : CLE International.
- DOLLEZ, Catherine et PONS, Sylvie. (2007). *Alter Ego 4. Méthode de français. B2.* Paris: Hachette Français Langue Étrangère.
- ----- (2013). *Alter Ego + 3. Méthode de français. B1.* Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- PEYROUTET, Claude (2002). *La pratique de l'expression écrite. Repères pratiques.* Paris : Nathan.

UNIDAD CURRICULAR: Sociolingüística

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º cuatrimestre de 4º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

La Lingüística moderna ha hecho grandes avances en cuanto a la formalización de sus propias teorías y a la consideración del lenguaje como un sistema independiente, autónomo y coherente.⁴¹

El habla varía de acuerdo a diferentes circunstancias sociales y las variedades son una realidad tangible en una misma comunidad lingüística. Esto significa que el comportamiento lingüístico de un individuo o de una comunidad cambia permanentemente, dependiendo de una variable clave: la relación entre lenguaje, cultura y sociedad. La Sociolingüística se ocupa, precisamente, de analizar cómo se relacionan estos tres sistemas en el acto comunicativo y en la producción discursiva. Esto es posible gracias a los aportes de de la Sociología, la Antropología, la Historia, demostrando que se trata de una disciplina permeable y abierta.

Muchos lingüistas ya no conciben su trabajo como la tarea de descubrir y describir los elementos estructurales de que dispone el usuario de la lengua para realizar funciones comunicativas, sino como el estudio de *en qué forma, para qué propósitos y en qué situaciones* ese usuario de la lengua utiliza sus gramáticas. Los actos de habla son seleccionados de acuerdo a normas y expectativas socialmente reconocidas, siguiendo una perspectiva más amplia, la del comportamiento social. Se trata, entonces, de estudiar la *lengua en uso*, es decir, quién la usa, cuál es su origen, su edad, el medio sociocultural al que pertenece, su formación, sus ideologías, por citar solo algunos de los factores que entran en la escena discursiva y en los fenómenos de variación.

También es tarea de la Sociolingüística abordar fenómenos como la inseguridad lingüística, las normas y los ritos interaccionales, la identidad lingüística, el bilingüismo, el contacto de lenguas y todo fenómeno que dé cuenta de la actividad social de la lengua.

⁴¹ José Manuel Vez. *Formación en Didáctica de las lenguas Extranjeras*. Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe. 2001. Pág, 171.

La didáctica de las lenguas extranjeras (LE) tiene una deuda contraída con esta nueva manera de entender la lengua, una concepción variacionista de la misma, y que durante un tiempo importante ha sido mal considerada o descuidada en la actividad de enseñar las LE. Por tanto, hoy debe ser una certeza para quienes llevan a cabo dicha tarea que adoptar una perspectiva descontextualizada de la actividad lingüística es empobrecer el aprendizaje de cualquier lengua cultura extranjera (LCE).

Los componentes sociológico e ideológico que impregnan los usos lingüísticos *complementan, modifican y enriquecen* los enfoques metodológicos en la didáctica de las lenguas-culturas.

La Sociolingüística ha sido una de las primeras en “proveer” a la didáctica de las LE algunas nociones que deben de considerarse en las interacciones comunicativas reales para no ocuparse únicamente de construcciones desencarnadas de la realidad que responden a modelos lingüísticos ideales. Y aquí aparece el gran dilema de muchos profesorados de LE: prestar una excesiva atención a las formas lingüísticas puras, sin considerar a los hablantes que usan esas formas en situaciones comunicativas ordinarias, lo cual distorsiona la realidad de los *usos* lingüísticos, o concentrarse de manera excesiva en los usuarios de esas formas y sus contextos sociales y culturales, lo que hace que la enseñanza de dichas formas se convierta en superficial y poco útil. Creemos, en este sentido, que la Sociolingüística y la didáctica del FLE contribuirán a poder superar este dilema durante la formación de los futuros docentes de LCE.

Para formar, entonces, un docente capaz de apropiarse de esta nueva mirada sobre la lengua y las lenguas y cómo se materializa en el aula, esta unidad curricular se procura:

- Ampliar los marcos de referencia de los estudiantes en relación al estudio de la lengua y del lenguaje.
- Evaluar los aportes de la Sociolingüística a la didáctica de las LCE en vistas a su futura práctica docente.
- Posibilitar el reconocimiento y la comprensión de variedades lingüísticas y su valor discursivo y social.
- Analizar variables socioculturales, económicas, étnicas, generacionales y otras en interacciones comunicativas reales.
- Promover la transposición didáctica de los contenidos abordados de acuerdo a los niveles para los que los estudiantes se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: LA SOCIOLINGÜÍSTICA: OTRA MIRADA SOBRE LAS LENGUAS

- La Sociolingüística: delimitación del objeto de estudio, contextos histórico y epistemológico. Límites y superposiciones con la Lingüística y la Sociología.
- Re-conceptualización de los conceptos de lengua y habla, sincronía y diacronía.
- Niveles de análisis: macro y micro-sociolingüístico.
- La Sociolingüística y su relación con la didáctica de las LE.

EJE Nº 2: LA VARIACIÓN COMO EJERCICIO COMUNITARIO DE UNA LENGUA

- La comunidad lingüística: diversas concepciones y parámetros para su definición.
- Los mercados lingüísticos: el mercado oficial y los mercados periféricos y fenómenos relacionados con ellos: la inseguridad lingüística y la hipercorrección.
- La variación según los usuarios: la variación diatópica, diastrática, generacional y diafásica. Variaciones en el plano lexical, gramatical y fonético.
- “El “francés de los jóvenes”: el rol de los medios de comunicación social. Procedimientos para la innovación lexical.
- La variación según el uso: definición y caracterización de los registros culto, estándar y vulgar.
- Normas y ritos interaccionales, cambio lingüístico y actitudes, bilingüismo, diglosia.

EJE Nº 3: EL FRANCÉS EN INTERACCIÓN CON OTRAS LENGUAS

- La variación diacrónica: principales etapas de la evolución de la lengua francesa.
- Interferencias y préstamos lingüísticos: a nivel de la lengua y a nivel del habla. Aspecto sociolingüístico de los préstamos y su categorización.
- El francés estándar en tanto norma de corrección. Tipos de normas. Proceso de estandarización.
- ¿Qué francés enseñar? El francés contemporáneo: variaciones en el plano fonológico, léxico y sintáctico.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHARD, Pierre. *La sociologie du langage* (1998). Collection « Que sais-je? ». 2e édition. Presses Universitaires de France. Paris.

- BOYER, Henri. *Introduction à la Sociolinguistique* (2001). Collection Les topos. Dunod. Paris.
- BULOT, Thierry. *Cours : Sociolinguistique* (2007 et 2008). En : sur eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/
- CALVET, Jean Louis. *La Sociolinguistique* (2006). Collection « Que sais-je? ». 5e édition. Presses Universitaires de France. Paris.
- HELLER, Mónica (2005). *Eléments d'une sociolinguistique critique*. Collection Langues et apprentissage des langues. Université de Toronto. Didier. Paris.
- LABOV, William (1976). *Sociolinguistique*. Collection « Le sens commun ». Les Editions de Minuit.
- MOREAU, Marie-Louise (1997). *Sociolinguistique. Concepts de base*. Mardaga.

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Dicción II

FORMATO: Taller

REGIMEN DE CURSADO: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 4º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

El Taller de Dicción II se propone dar continuidad al tratamiento de la problemática asociada a las funciones del mensaje oral y a los aspectos fonostilísticos de la variación lingüística. Al respecto, enriquecerá el estudio de los fenómenos de la variación que se abordan en la unidad curricular Sociolingüística desde otro ángulo, por cierto.

Como se sabe, la lengua hablada no es un modelo fijo sino que varía según los individuos, las regiones, las circunstancias de la comunicación. Se distinguen así dos grandes tipos de variación: según los indicios y según las señales.

La variación según los indicios permite reconocer el origen del locutor, su edad y, eventualmente, su estado de ánimo. En cambio, la variación según las señales da la posibilidad de identificar el tenor o la carga semántica del mensaje que transmite: insistencia, reticencia, duda, ironía, sorpresa, etc.

El formato taller resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permitan al estudiante operar con el conocimiento en función de sus necesidades más relevantes, en este caso, el dominio de la dicción.

Al igual que el taller de Dicción I, éste también está organizado desde un enfoque interdisciplinario que pretende recuperar los conocimientos, principalmente de Fonética y fonología, y los de Lengua-cultura, Gramática, Literatura y Sociolingüística, y por medio de estrategias y actividades didácticas, transferirlos a situaciones que impliquen tanto la producción como la interpretación de discursos condicionados por variables individuales, sociales y regionales. Sin embargo, la metodología del taller también otorga un lugar preponderante a los intercambios e intervenciones espontáneas que serán recuperados como insumos para operar sobre ellos y detectar las dificultades más notables para lograr una buena dicción conforme al estadio de la formación en que se encuentra el futuro docente de francés.

Para el desarrollo de las capacidades planteadas por esta unidad curricular, ésta procurará:

- Determinar los parámetros de la fonoestilística que permiten descubrir o reconocer el origen geográfico de un locutor, su pertenencia a un grupo social determinado, sus emociones, sentimientos o carácter.
- Proporcionar las herramientas teóricas para identificar las características fonoestilísticas que provienen de una actitud voluntaria del locutor de producir cierto efecto en el oyente.
- Hacer tomar consciencia de las modificaciones que sufre el sentido de un mensaje por medio de las variaciones de la entonación.
- Generar intervenciones espontáneas que representen un hacer creativo y reflexivo sobre la lengua oral y sus variaciones.
- Desarrollar técnicas para corregir errores de pronunciación y lograr una dicción adecuada en función de la situación de comunicación.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: LOS DIFERENTES TIPOS DE VARIACIÓN

- Diferenciación entre la variación según los indicios y la variación según las señales.
- La variación individual según las emociones y las actitudes.
- La variación situacional según la profesión o la actividad laboral del locutor.

EJE Nº 2 : LA VARIACIÓN SOCIAL

- Caracterización de la variación según ciertos grupos sociales.
- El valor social de variables como *le [E] caduc*, *la liaison*, *la chute du [R]*, entre otras.
- El acento familiar y el acento popular. El acento popular parisino: ¿un acento proletario?
- El acento y las marcas de estatus social: el acento snob.

EJE Nº 3: LA VARIACIÓN REGIONAL

- Caracterización general de los acentos regionales.
- Rasgos fonoestilísticos del acento del sur en oposición al acento del norte.
- Rasgos fonoestilísticos del acento de Quebec y regiones francófonas de África.

BIBLIOGRAFÍA

- LÉON, Monique (2003). *Exercices systématiques de prononciation française. Pratiques de classe*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- _____ et LÉON, Pierre (2009). *La prononciation du français, 2^e édition*. Paris : Armand Collin.
- LÉON, Pierre (2011). *Phonétisme et prononciation du français : avec travaux pratiques d'application et corrigés, 6^e édition*. Paris : Armand Collin.
- MARTINS, Cidalia et MABILAT, Jean-Jacques (2003). *Conversations. Pratiques de l'oral*. Collection FLE. France: Didier.
- _____ (2004). *Sons et intonations*. Collection Atelier Fle. France: Didier

UNIDAD CURRICULAR: Literatura francesa y francófona II

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADO: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 4º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

Esta unidad curricular se articula con Literatura francesa y francófona I de manera que el estudiante prosiga su formación literaria incursionando en dos géneros de gran envergadura y de mayor complejidad como la novela y el teatro. De este modo, logrará enriquecer y obtener un panorama general de la literatura francesa y francófona, desde la Edad Media hasta nuestros días.

La lectura de una novela o de una obra de teatro (o de cualquier otro género y tipología) provoca diversas interpretaciones, diversas críticas y, particularmente, diferentes “lecturas”. Por ello, cobra importancia para el estudiante en formación inicial abordar la literatura y la cultura o “lo cultural” de la lengua extranjera en forma simultánea. Para ello, el “Análisis de prácticas culturales y discursivas” –ubicado el último año de la carrera al igual que esta UC- contribuirá a lograr este propósito.

Lo mismo que sucede con la poesía y el cuento, ocurre con la novela y el teatro en el momento de definir qué obras y qué autores los estudiantes deben conocer. Las respuestas pueden ser múltiples y de lo más variadas, incluyendo indudablemente la literatura canónica.

Estudiar los clásicos es importante y necesario en el sentido en que permite a los estudiantes confrontarse a problemáticas que, pese al paso del tiempo y de las diferencias que marcan las épocas, siguen reflejándose e influyendo en la vida del hombre: así, *Alceste* en *Le Misanthrope*, el *Dom Juan*, protagonista de la obra homónima, o el *Doctor Rieux* –personaje central de *La Peste*-, son tipos humanos que cualquiera puede encontrar en el trascurso de su vida. Los textos de Molière o de Camus, en este caso, ofrecen a los futuros docentes de FLE la posibilidad de comprender minuciosamente comportamientos y sentimientos universales del hombre como la seducción, la ambición o el altruismo.

Tal como se plantea en la UC Literatura francesa y francófona I, la selección de los descriptores de contenidos no es excluyente. En tal sentido, este DC pretende ser una propuesta totalmente flexible y, probablemente para algunos “incompleta”, sabiendo que en la formación inicial no se puede enseñar todo a los estudiantes. En

este aspecto, sería oportuno remitirse a los lineamientos para la construcción de los DC y, más precisamente, a la idea rectora de qué es lo importante que el futuro docente sepa y comprenda. En definitiva, será el docente responsable de la UC el encargado de seleccionar e incorporar a su planificación áulica las obras y los autores que considere significativos. La propuesta del diseño no es más que un punto de partida.

Esta construcción curricular tiene una fuerte impronta intercultural, sobre todo, en el Campo Específico a través de las didácticas de la LCE. Por consiguiente, se pretende adoptar este mismo enfoque para abordar la literatura, lo que posibilitará al estudiante el descubrimiento de una cultura Otra y el re-descubrimiento de la propia por medio de la novela y el teatro. Qué mejor que la literatura para hacerlo, ya que refleja el pensamiento y la filosofía de una época, ofrece una visión del mundo e incita a una reflexión sobre las relaciones multiculturales e interculturales que se desprenden de su abordaje. Es la clave para descubrir una civilización, desde un punto de vista interno, y completa la visión ofrecida por textos no literarios (que se trabajan en otras unidades curriculares). En el caso específico de la lengua francesa, la literatura es una de las puertas de acceso al mundo francófono.

La enseñanza de la literatura francófona –al decir de los especialistas- merece un tratamiento especial, una mirada distinta, aparte, porque todavía no se considera a la literatura francesa como un todo en cuyo interior las barreras etno-políticas estén abolidas. En ese caso, en la expresión “literatura francesa” el adjetivo debería tener como referente “francófono” y no más “francés” (en referencia directa con la Francia metropolitana).

El término francofonía es amplio y polisémico. Las literaturas de expresión francesa tienen un denominador común: la lengua –aunque marcada por sus variantes regionales-, pero empiezan a distanciarse cuando proceden de una sociedad, una historia, una visión del mundo que no son las del Hexágono.

La francofonía es una polifonía cultural, es la expresión de un pluralismo vital abierto al mundo y al hombre, la imagen de la emancipación de estas culturas de lenguas minoritarias que se penetran y se enriquecen mutuamente y es ahí donde está el interés pedagógico en la enseñanza de la literatura en la formación inicial.

Por lo tanto, incorporar las literaturas francófonas a la esta materia es un desafío complejo y una finalidad de suma importancia pues significa demostrar al estudiante la riqueza lingüística y cultural de la lengua francesa, hacerle tomar consciencia de su aspecto universal, incitarlo a descubrir otros universos civilizadores expresados por y gracias a una misma lengua. Es preciso aclarar que la noción de francofonía no se opone a la de Francia sino que agrupa en torno a una misma lengua

países con sustratos y etnias diferentes a las de dicho país, y que este agrupamiento multicultural, incluso plurilingüe, no significa en ningún caso la imposición de una sola y única cultura. La literatura belga de expresión francesa, quebequense, africana, del Caribe, por citar solo algunas, merecen su tratamiento no sólo por su historia o tradición literaria sino por el valor estético que encierran.

Para esta UC se adopta el formato seminario, que implica instancias académicas de estudio de temáticas relevantes a la vida humana y que se reflejan de manera más profunda y compleja en la novela y en el teatro. Para ello, es necesaria la reflexión crítica de las concepciones, supuestos y saberes previos 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.

Un seminario es una acción especializada que tiene naturaleza técnica y académica cuyo objeto es realizar un estudio profundo, de tenor investigativo. Constituye un grupo de aprendizaje activo, pues los participantes no reciben la información ya elaborada, como convencionalmente se hace, sino que la buscan, la indagan por sus propios medios en un ambiente de recíproca colaboración. Es una forma de docencia y de investigación al mismo tiempo. La ejecución de un seminario ejercita a los estudiantes en el estudio personal y en equipo, los familiariza con medios de investigación y reflexión y los ejercita en el método filosófico.

En este ámbito, se busca formar un futuro profesor de francés que no sea sólo un transmisor de conocimientos, sino que tenga por tarea ejercer su autoridad, según sus capacidades, en varios ámbitos donde el francés, expresión lingüística de varias mentalidades, se infiltre en su propio patrimonio cultural, ya sea en el de la lengua, el de las ideas, el de los intercambios humanos (cfr. finalidades formativas Literatura francesa y francófona I).

Para el desarrollo de las capacidades antes referidas y otras de relevancia en el ámbito de la formación literaria, unidad curricular propiciará:

- Hacer un recorrido por la producción novelística y dramática más representativa y proporcionar las herramientas metodológicas necesarias para su análisis.
- Analizar críticamente voces e intenciones en las producciones literarias, reconociendo la idiosincrasia de los distintos países francófonos.
- Desarrollar la capacidad de establecer relaciones entre los textos seleccionados, las lecturas obligatorias, los movimientos literarios y el periodo histórico en el que se enmarcan.
- Propiciar la construcción de un corpus literario personal que contribuya a la profundización y enriquecimiento de la formación inicial.

- Evaluar los aportes de la literatura francesa y francófona a la literatura universal y nacional, particularmente, en los géneros novelístico y dramático.
- Analizar traducciones que favorezcan las percepciones interculturales y contrastar perspectivas sobre valores, creencias, tradiciones.
- Analizar y seleccionar metodologías y material didáctico para la enseñanza de la literatura según las particularidades de los niveles del sistema educativo.
- Problematizar la enseñanza de la literatura y diseñar propuestas didácticas que impliquen un trabajo articulado con el área de la lengua materna.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: LA NOVELA

- El despertar del romanticismo: precursores europeos y sus influencias en el romanticismo francés. Temas dominantes: viajes, exotismo y drama de la pasión amorosa. Subjetividades y formas literarias.
- Victor Hugo y la novela romántica, histórica, social y política. Obras propuestas: *Les Misérables* y *Notre Dame de Paris*.
- El realismo: nacimiento de la novela moderna. Honoré de Balzac y el inventario de la sociedad del siglo XIX. Obras propuestas: *Le père Goriot*, *Eugénie Grandet*, *La comédie humaine*.
- Gustavo Flaubert y el “bovarismo”: la mujer en el siglo XIX. Obra propuesta: *Madame Bovary*.
- La novela filosófica de Albert Camus y Antoine de Saint-Exupéry: Obras sugeridas : *L'étranger* y *Le petit prince*.
- La mujer y la novela del siglo XX: Marguerite Duras y Marguerite Yourcenar.

EJE Nº 2: EL TEATRO

- El siglo XVII: el contexto histórico y social. La evolución del pensamiento. Las corrientes literarias: el barroco, el preciosismo, el burlesco, el clasicismo. Las reglas del teatro clásico.
- Pierre Corneille: hacia la tragedia clásica, el heroísmo. El dilema de Corneille: el amor o el honor. El rigor y la tensión del estilo. Obras sugeridas: *Le Cid*, *Horace*.
- Molière: el teatro de la diversión y de los grandes problemas sociales. El retrato de los caracteres. Obras sugeridas: *Le Tartuffe*, *Le Misanthrope*, *L'école des femmes*, *L'avare*.

- Jean Racine: un teatro de la pasión y del rigor. Su dilema: el amor o el poder. La fatalidad inexorable. Obras propuestas: *Andromaque, Bérénice, Phedre*.
- Victor Hugo y la creación del teatro romántico. *La Bataille d'Hernani* y el Prefacio de *Cromwell*. Edmond Rostand y el teatro neorromántico. Obra sugerida: *Cyrano de Bergerac*.
- Eugène Ionesco y el teatro metafísico y del absurdo: una ruptura con el lenguaje dramático. Obras propuestas: *Rhinocéros, Le roi se meurt*.
- Yasmina Reza y el teatro contemporáneo. Obras sugeridas: *La traversée de l'hiver, Art y Trois versions de la vie*.

EJE Nº 3: LAS LITERATURAS DE EXPRESIÓN FRANCESA

- La literatura quebequense: la literatura errante y de búsqueda permanente de Alain Grandbois y Jacques Poulin.
- La literatura africana: Albert Mémmi (Túnez) y la dificultad de encontrar el equilibrio entre el oriente y el occidente. Mongo Beti (Camerún) y su literatura anticolonialista. Jacques Rabemananjara (Magreb) y la defensa de su identidad y la de su pueblo frente a la colonización. Ben Jelloun (Marruecos) y su literatura como reflejo del racismo, las crisis del mundo árabe, la guerra y personajes marginales que buscan su identidad sexual y social. Camara Laye (Nueva Guinea) y *L'enfant noir*: la vida cotidiana, las tradiciones y las costumbres de un pueblo en la visión de un niño.
- La literatura antillesa. Marisa Condé y sus novelas exploratorias de cuestiones sexuales, raciales y culturales en diferentes lugares y épocas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTOINE, Régis (1992). *La littérature franco-antillaise*. Paris: Karthala.
- BONN, Charles. GARNIER, Xavier et LECARME, Jacques (1997). *Littérature francophone 1. Le roman*. Hatier-AUPELF-UREF.
- _____ et LECARME, Jacques (1999). *Littérature francophone 2. Récits courts, poésie, théâtre*. Hatier-Agence universitaire de la Francophonie.
- BAFARO, Georges (1998). *Le roman réaliste et naturaliste*. Paris : Ellipses

- CASSISTA, Claude et al. (1990). *Littérature québécoise. Des origines à nos jours*. Canada : Hutibise.
- DIONNE, René (1994). *Le Québécois et sa Littérature*. Québec/Paris : Naaman/ACCT.
- EISSLIN, Martin (1968). *Le théâtre de l'absurde*. Buchet-Chastel
- LAGARDE, André et MICHARD, Laurent (1985). *XVIe Siècle. Anthologie et histoire littéraire*. Paris : Bordas.
- _____ (1970). *XVIIe Siècle. Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas.
- _____ (1970). *XVIIIe Siècle. Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas.
- HOFFMANN, Léon-François (1989). *Histoire littéraire de la Francophonie. Littérature d'Haïti*. France: EDICEF / AUPELF
- JOMARON, Jacqueline (1988). *Le théâtre en France*. Paris : Armand Colin.
- RICHARD, Jean Pierre (1999). *Etudes sur le romantisme*. Collection Essais. Paris: Points.
- TOURSEL, Nadine et VASSEVIÈRE, Jacques (2010). *Littérature : textes théoriques et critiques*. Paris : Armand Colin.

UNIDAD CURRICULAR: Análisis de prácticas culturales y discursivas

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 4º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS

La incorporación de temáticas culturales y realidades sociales se presenta como una necesidad en la formación inicial de los futuros docentes de LCE, ya que el aprendizaje y enseñanza de la lengua no se pueden abstraer de los contextos de producción y usos de la misma. Además, la cultura-civilización se actualiza a través de diferentes formas discursivas, cuyo tratamiento fortalecerá e intensificará la competencia lingüística de aquellos.

Los discursos relativos a la sociedad construyen y ponen en circulación saberes e interpretaciones de naturaleza diferente, lo que implica un abordaje de diversas modalidades en torno a una metodología que conlleva a la toma de conciencia de la diversidad de normas etno-sociolingüísticas y de la pluralidad de voces que se entrecruzan para hablar de una sociedad otra.

Estos discursos no solo surgen de comunidades científicas sino también de sujetos sociales que pueden intervenir en debates privados o mediáticos. En relación a la interpretación de acontecimientos, del discurso político, de los discursos de otros actores sociales o de creencias sociales, cada ciudadano es también fuente de discurso y conocimiento social que proceden de sus propias experiencias.

Los productos artísticos (cine, pintura, etc.) hablan también de la sociedad y no son simplemente su reflejo sino que pueden anticipar nuevos modos de comportamientos y de percepción de realidades sociales.

En efecto, esta materia se constituye en un espacio de construcción de un corpus teórico y de análisis sobre las prácticas y realidades de la sociedad francesa y francófonas a los fines de favorecer su interpretación y comprensión como estrategias básicas para el desarrollo de la competencia intercultural.

Para el desarrollo de las capacidades referidas en el ámbito de la formación cultural del docente de LC francesa, se promoverá:

➤ Situar a los estudiantes en el espacio y en el tiempo en la cultura extranjera a través de hechos, fenómenos y personajes y de diferentes tipos de discursos (políticos, debates, manifiestos, biografías, slogans, propagandas, etc.).

- Enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de la LE abordando sus dimensiones culturales.
- Ampliar los conocimientos sobre los aspectos simbólicos, míticos, ideológicos asociados a las culturas francesa y francófonas.
- Promover un enfoque basado en el análisis y en la interpretación de puntos de vistas, implícito y presupuestos subyacentes en hechos, fenómenos y procesos socio-históricos.
- Propiciar una reflexión sobre la cultura del Otro y la propia cultura buscando convergencias y divergencias que faciliten su entendimiento e instauren el respeto mutuo
- Problematizar la enseñanza de la cultura extranjera y transponer los contenidos abordados en función de los niveles para los cuales los estudiantes se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: PROCESOS, HECHOS HISTÓRICOS Y SUS CONSECUENCIAS

- La conquista de la Galia por los romanos.
- La Guerra de los Cien Años y el rol de Juana de Arco. La reseña biográfica como género discursivo.
- Luis XIV y la monarquía absoluta.
- La toma de la Bastilla y la Revolución Francesa: el Siglo de las luces, la Declaración de los Derechos del hombre. La Marsellesa y su análisis.
- La reinado de Napoleón Bonaparte.
- Francia y su participación en la Primera y Segunda Guerra Mundial. La ocupación alemana. El General Charles de Gaulle y su discurso político.
- Las grandes invenciones y producciones científicas y artísticas y sus protagonistas.
- Mayo del 68: cuestionamiento de los valores sociales. Análisis de slogans políticos y poéticos.
- Los últimos regímenes políticos: hechos, medidas y consecuencias.

EJE Nº 2: LA VIDA COTIDIANA

- Las distintas regiones de Francia: generalidades geográficas, sociales y económicas. Representaciones culturales en torno a las mismas.
- La organización del tiempo laboral, de vacaciones, de ocio. Presupuestos y clichés referidos al uso e importancia del tiempo en la cultura francesa

- Fiestas y tradiciones. Representaciones y valores puestos de manifiesto en dichas prácticas.
- Lugares y modalidades de consumo. La publicidad como género discursivo y vehículo de representaciones socioculturales.
- Las salidas y pasatiempos: deportes, espectáculos, festivales. La historieta, la canción y el cine: su evolución a lo largo del tiempo. La crítica cinematográfica como discurso argumentativo.
- Los medios de comunicación masivos: ideologías y clichés en relación a la prensa.

EJE Nº 3: LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

- Las formas de gobierno. El discurso y el humor político. La ciudadanía y los partidos políticos, sindicatos y asociaciones.
- La vida familiar: las nuevas configuraciones y sus roles. El estado y la familia.
- La educación: organización del sistema educativo y universitario.
- El trabajo y su clasificación. Población activa y desempleo. La tercerización del empleo. El artículo de opinión.
- El sistema de salud: la seguridad social. La medicina alternativa. La propaganda.
- Las religiones y las creencias. El Estado laico.

EJE Nº 4: LAS REALIDADES GEOPOLÍTICAS Y LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES

- Francia y la Unión Europea: relaciones políticas y económicas. Francia y la francofonía: relaciones con los DOM-TOM (Departamentos y Territorios de ultramar).
- La Francia multicultural: ¿tierra de exilio o de expulsión?
- Modelos de asimilación y de integración cultural. Miradas, opiniones y sondeos. Clichés y estereotipos.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, Jean-Michel (2005). *Les textes : types et prototypes. Récit, descriptions, argumentations, explication et dialogues. 2^o édition.* Collection Fac-Linguistique. France : Armand Colin.

- BEACCO, Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*. Série Références. Paris : Hachette Livre.
- _____ (2000). *La construction du savoir culturel. Mœurs et mythes*. Hachette-Larousse.
- BERTRAND, Olivier (dir.) (2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. France : Les Editions de l'Ecole Polytechnique.
- CARLO, Catherine et CAUSA, Mariella (2010). *Civilisation Progressive du Français. Niveau débutant. 2e édition avec 430 exercices*. CLE International.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2005). *Le discours en interaction*, Paris: A. Colin.
- PÊCHEUR, Jacques (2010). *Civilisation progressive du français. Niveau avancé*. France : CLE International
- MIMRAM, Reine et POISSON-QUINTON, Sylvie (2006). *Expression écrite. Niveau 3*. Collection Compétences. Paris: CLE International.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

UNIDAD CURRICULAR: Taller de Educación Sexual Integral

FORMATO: Taller

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º Cuatrimestre de 4º Año

CARGA HORARIA: 3 horas cátedra (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Los futuros docentes, ciudadanos del siglo XXI, integrantes de la denominada “sociedad del conocimiento”, tienen el derecho y el deber de poseer una formación científica que les permita actuar en forma autónoma, crítica y responsable en defensa de la vida. Esto será posible mediante amplios y sólidos conocimientos para sostener su rol de formadores de adolescentes y jóvenes con habilidades asertivas, promoviendo instancias de trabajo reflexivo a fin de explicitar sus teorías y concepciones sobre la sexualidad.

Esta formación posee en sus fundamentos una concepción compartida y no individualista, propiciando el desarrollo de habilidades que permitan integrar la investigación formativa y del aula en las prácticas pedagógicas cotidianas que investigue un abordaje transversal de la temática: “sexualidad en el marco de los derechos humanos”.

Como así también se propone abordar el conocimiento del desarrollo saludable del joven teniendo en cuenta las medidas de prevención y promoción de la salud, detección precoz de enfermedades y orientaciones en cuanto al cuidado y hábitos de alimentación e higiene.

Con la sanción de la Ley Nacional Nº 26.150, que establece que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de todo el país en todos los niveles y modalidades del sistema educativo”, se plantea un doble desafío para los ISFD y sus docentes: por un lado, el de incluir en las propuestas curriculares de formación docente inicial contenidos de Educación Sexual Integral apuntando al pleno desarrollo de todas las potencialidades humanas; por el otro, un proceso de reflexión que implica replantearse la manera de concebir la sexualidad para dejar de verla exclusivamente como si se tratara solamente de funciones biológicas naturales y permanentes a lo

largo del tiempo, vinculada únicamente al sexo, entendiendo que “la **Sexualidad** es un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida, que abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción, se vivencia y expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales, puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o expresan siempre. Está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.” (OMS).

Si se realiza un recorrido histórico para entender la educación sexual, se observa que la educación sexual se impartía con excesiva importancia en la dimensión biológica del sexo, reducida a una mera transmisión de conocimientos e información, una escasa formación capaz de crear comportamientos críticos y maduros en lo/as estudiantes. Esto era así porque la educación sexual ha estado tradicionalmente inmersa en los distintos escenarios de la vida cotidiana, pero bajo una connotación social parcial que reduce la concepción de la sexualidad a lo genital, situación que refleja la falta de integración de la temática en el ámbito de la educación formal.

El nuevo enfoque de la ESI se asienta en dos pilares fundamentales: la perspectiva de género y la de derechos. Incluir la perspectiva de género como parte de la propuesta de trabajo en educación sexual implica poder reducir los grados de vulnerabilidad y sometimiento a patrones culturales que no respetan la igualdad de trato y de oportunidades para varones y mujeres. La posibilidad de generar modificaciones en los patrones socioculturales estereotipados y eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros constituye una premisa necesaria para trabajar en la promoción de la salud, de allí que “el concepto de género se refiere a la construcción social y cultural que se organiza a partir de la diferencia sexual. Supone definiciones que abarcan tanto la esfera individual, incluyendo la construcción del sujeto y el significado que una cultura le otorga al cuerpo femenino y masculino, como a la esfera social, que influye la división del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías y relaciones de poder entre hombres y mujeres” (Faur, 2007; 31)

Incluir además la perspectiva de Derechos Humanos, inherentes a las personas por el solo hecho de ser humanos, requiere contemplar en el tratamiento de los contenidos aspectos relativos a la salud, la educación, el trabajo, la vida, la libertad, etc. Es el Estado quien asume el compromiso básico para que éstos se cumplan, teniendo la población titular de los derechos -la ciudadanía- a su vez, la

potestad de exigir el cumplimiento de los mismos. Entonces, cuando se habla de "Sujetos de derechos" se señala que, en tanto personas, gozan de todos los derechos que se consideran humanos, que son seres autónomos, con una vida propia que debe ser cuidada y respetada.

Finalmente, se concibe a la educación sexual como una educación que hace hincapié más en el ser que en el tener, es decir se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo, promoviendo una conciencia y respeto comunitario, en el desarrollo personal y social, vinculada en definitiva con el amor y la vida. Por lo tanto, el instituto formador ofrecerá a los futuros docentes de la escuela secundaria propuestas educativas orientadas a la formación permanente de las personas, proporcionándoles marcos teóricos científicos y actualizados, asegurándoles un enfoque coherente de la ESI en el sistema educativo a partir de una formación inicial sistemática que provea de un código compartido a todos los docentes que se desempeñen en este nivel.

Desde esta perspectiva se plantea el desarrollo de las siguientes capacidades en la formación inicial del profesor de Educación Secundaria:

- Promover oportunidades de aprendizaje basadas en información rigurosa y relevante que favorezca el desarrollo de actitudes saludables y responsables hacia la vida, hacia uno mismo y hacia los otros.
- Abordar el tema de la sexualidad de modo sistemático desde una perspectiva multidimensional, multidisciplinaria y respetuosa y comprensiva del contexto cultural.
- Incentivar la toma de conciencia de que la sexualidad es algo inherente a todos los seres humanos, por lo tanto en todas las edades debe formar parte de los conocimientos integrales que ofrece la escuela a los estudiantes, deconstruyendo y visibilizando prácticas de ocultamiento, negación o distorsión de la sexualidad integral de las personas.
- Incorporar los contenidos de la ESI en las prácticas cotidianas docentes, con conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que permitan una comprensión integral de la sexualidad humana, promoviendo de esta manera la salud en el ámbito escolar.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Construyendo un concepto integral de sexualidad – Ejercicio de los derechos.

- Historia de la sexualidad: carácter cultural, mitos, prejuicios. La sexualidad como proceso de construcción humana. Diferentes dimensiones de la sexualidad. Capitalismo y patriarcado: definición política del lugar y del cuerpo de la mujer. La sexualidad como concepto multidimensional. La perspectiva de género.
- Hacia un nuevo enfoque de salud: la salud sexual y reproductiva. Derechos sexuales y reproductivos. Las relaciones interpersonales. Práctica de defensa de derechos. La prevención de diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños, niñas y adolescentes.
- El respeto por la diversidad sexual. Diferentes enfoques conceptuales para trabajar la educación sexual integral: educativo, tradicional, moralista, médico biólogo, de la sexología, normativo o judicial.

Eje Nº2: Fundamentos de la Educación Sexual Integral

- Antecedentes históricos. Marco legal: Ley 26.150. Lineamientos curriculares ESI. Propósitos formativos. Documento Provincial de Educación Sexual Integral de la provincia de La Rioja. Institucionalización de la ESI: 4 de octubre.

Eje Nº 3: El rol de la escuela y del docente en la Educación Sexual – Distintos modos de vida.

- Género. Identidad sexual. Educación Sexual: familia-escuela, una responsabilidad compartida. Incidencia de la cultura institucional en la construcción social de género.
- El rol docente como promotor de comportamientos y actitudes saludables en torno a la sexualidad.
- Posicionamiento epistemológico, ideológico y abordaje pedagógico-didáctico, metodológico desde el que debe enseñarse en la jurisdicción este tema y/o temática.

Eje N° 4: Tratamiento de la ESI en la escuela secundaria desde una perspectiva integral.

- El cuerpo y sus cuidados. Construcción de la corporeidad. Construcción social e histórica del ideal de belleza. Atención a la salud y calidad de vida. Promoción de salud integral. Las instituciones educativas y sus articulaciones con las políticas de salud y con la atención primaria de la salud.
- Embarazo y prevención. Transmisión, consecuencias y protección de las enfermedades de transmisión sexual y el VIH/Sida. Comportamiento sexual seguro y responsable. Planificación familiar y derechos sexuales y reproductivos. Conocimiento de los servicios públicos de salud sexual reproductiva. Violencia sexual. Decisiones personales ante el propio cuerpo. El cuidado mutuo.
- La Educación Sexual Integral en las áreas curriculares: propuestas para la enseñanza desde Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Ciencias Naturales.

BIBLIOGRAFÍA

- GONZALEZ Liliana (2008). *Amor, Sexualidad y Educación*. Ediciones del Boulevard.
- GRECO Beatriz (2008). "Sexualidad y escuela. Hacer pensable y decible la sexualidad". En: *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires.
- GRECO Beatriz (2007). "Sexualidades, adolescencias y escuelas. Una perspectiva institucional". En: *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. GCBA: Dirección General de Planeamiento.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*.
- MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA RIOJA. Secretaría de Gestión Educativa. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2012). *Lineamientos Educativos y Orientaciones Pedagógicas para una Educación Sexual Integral. La Rioja*.

- MORGAGE, Graciela (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- _____ (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Ética y deontología docente

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º cuatrimestre de 4º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

Desde que surgió la cultura, la ética se presenta como un problema para el hombre: ¿qué es lo bueno y qué es lo malo? O más bien, en tanto hombre, ¿qué debe hacer? El problema ético enfrenta al hombre con su propia libertad y la de los otros.

Etimológicamente, la palabra ética proviene del vocablo latino “ethos”, que significa costumbre. Y el ethos es precisamente la cultura de un pueblo. Toda sociedad, a través del tiempo y como producto de su convivencia, ha institucionalizado (en el sentido amplio del término) ciertas pautas y normas que rigen la conducta de sus miembros, calificando dichos actos como buenos o malos según se ajusten o no a esas normas. Sin embargo, la ética es una disciplina prescriptiva en cuanto que indica lo que se debe hacer. La ética no es descriptiva, y es aquí donde aparece la primera diferencia entre ethos y ética. Si bien acude a principios teóricos, “aterriza” en la realidad que busca transformar. Es por ello que la ética es considerada como una disciplina “práctica” que se ocupa del estudio de los actos humanos en cuanto son susceptibles de ser juzgados como buenos o malos moralmente. En suma, la ética es la disciplina normativa de los actos humanos, según la luz natural de la razón y se constituye como tal cuando inicia la confrontación a través de la crítica.

¿Qué debo hacer? Es la pregunta ética que compromete al hombre en cuanto a que obliga a su libertad a dar una respuesta. O quizás la pregunta más precisa sea qué voy a hacer en esta situación puntual y concreta, contextualizada en determinadas condiciones. Esto implica reconocer al otro para darle respuesta.

Por otro lado, como la ética rige para los actos humanos, incluido los relacionados con la profesión, es que se torna necesaria una especialización de la ética para determinadas profesiones. De allí surge la ética profesional o deontología, que busca aplicar los principios generales de la ética al caso particular de una profesión específica. Haciendo eco de Enrique Estrellas (2005), se puede definir a la deontología profesional como “...la disciplina que se ocupa de determinar y regular el conjunto de responsabilidades éticas y morales que surgen en relación con el ejercicio de la profesión, especialmente aquellas de dimensiones que tienen repercusión social”.

La formación profesional de un docente no puede omitir una formación ética. La profesionalidad comprende, además de un cuerpo de conocimientos sobre un determinado campo de la realidad sobre la que intervendrá, una dimensión ética. No interesa tanto que el futuro docente sepa lo que éticamente es o no correcto en el ámbito de su profesión, sino que sepa comportarse éticamente como profesional. El componente ético no es, pues, algo ajeno o marginal al ejercicio profesional, por el contrario, forma parte del mismo. La docencia, por más que quisiera refugiarse en la mera transmisión de información es, por naturaleza, una actividad moral.

De lo expresado precedentemente se desprende que la presente unidad curricular no debe ser desarrollada únicamente como la transmisión de ideales abstractos, vacíos de contenido y desvinculados de la realidad que rodea. Pero tampoco puede reducirse a un análisis y descripción de lo que sucede. No puede quedarse en el plano ideal ni tampoco sólo en el plano descriptivo. Tiene que poder interactuar con estos dos planos: lo ideal como parámetro para analizar la realidad, para valorar la distancia entre ésta y lo ideal, para desafiar los hechos, para actuar en referencia al ideal planteado.

El cursado de esta Unidad Curricular se propone:

- Propiciar la apropiación de la naturaleza y especificidad del saber ético.
- Favorecer la identificación de la complejidad de la reflexión deontológica, especialmente la propia de la profesión docente.
- Promover la valoración de la importancia de la ética en la formación profesional docente.
- Aplicar conceptos y procedimientos filosóficos en el proceso concreto de reflexión ética sobre diversos problemas que puedan aprehenderse como propios de la profesión docente.
- Contribuir a la formación de profesionales moralmente autónomos, críticos y participativos.

CONTENIDOS

Eje N° 1: Ética y moral

- Ética y moral. Acción humana: actos humanos y actos del hombre.
- La libertad: necesidad y responsabilidad. Una libertad limitada. Lo voluntario y lo involuntario.
- Argumentación y deliberación: el juicio y los procesos de toma de decisión.

- El orden moral objetivo: la ley. Lo legal y lo moral.
- El orden moral subjetivo: las fuentes de la moralidad. La conciencia moral.

Unidad Nº 2: Paradigmas éticos

- Las Éticas materiales o del fin último.
- La ruptura del paradigma finalista: el planteo de Kant.
- El paradigma relativista.
- La felicidad, la utilidad y el placer como fines de la acción (eudaimonismo, utilitarismo, hedonismo).

Unidad Nº 3: Bases de la ética profesional

- La ética profesional frente a la ética general.
- Ética profesional y las profesiones.
- Libertad, razón, voluntad, responsabilidad y justicia.
- Identidad profesional y ética profesional. Sobre la mala praxis profesional.

Unidad Nº 4: Deontología aplicada al ejercicio de la profesión docente

- Concepto de trabajo y profesiones en la vida contemporánea.
- La profesión y el enfoque ético: perfeccionamiento propio y servicio social. Cualidades y requisitos morales para el ejercicio de la profesión.
- Ámbitos de aplicación de la ética docente: consigo mismo, con los educandos, sus colegas, la familia, la sociedad. Derechos, deberes y obligaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- CASAS, Gustavo (2004). *Ética General*. Córdoba: EDUCC.
- GUARIGLIA, Osvaldo y VIDIELLA, Graciela (2011). *Breviario de ética*. Buenos Aires: Edhasa.
- KANT, Immanuel (2000). *Crítica de la razón práctica* (4ª reimpresión). Madrid: Alianza.
- LEMOS MORGAN, Rodolfo (2005). *Ética. Libertad e historia*. Córdoba: Anábasis.
- _____ (2012). *Introducción a la ética y deontología docente*. Manuscrito no publicado.

- ONETTO, Fernando (1998). *Ética para los que no son héroes*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- PODESTÁ, Susana (2012). *Para pensar la ética profesional del docente. Notas y actividades*. Córdoba: El autor.
- SAVATER, Fernando (2008). *El valor de educar*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- _____ (2012). *Ética de urgencia*. Buenos Aires: Editorial Ariel.

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Espacio de definición institucional

FORMATO: Taller

RÉGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º cuatrimestre de 4º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

También conforman el Campo de la Formación General unidades curriculares que se constituyen en propuestas complementarias sugeridas de definición institucional y cuyo diseño y desarrollo será el resultado del diagnóstico sobre sus posibilidades y/o requerimientos de formación, la evaluación sobre el impacto de su desarrollo en la formación inicial y el trabajo colectivo de los docentes en cada institución formadora.

Las temáticas sugeridas para esta unidad curricular son:

- Alfabetización audiovisual y digital
- Jóvenes, prácticas y consumos culturales
- La construcción de la autoridad pedagógica
- Oralidad, lectura y escritura

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

UNIDAD CURRICULAR: Práctica IV - Residencia en nivel secundario

FORMATO: Práctica docente

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 4º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 12 horas cátedras (8h)

FINALIDADES FORMATIVAS

La unidad curricular Práctica IV - Residencia se desarrolla en torno al trabajo de campo o residencia propiamente dicha que se lleva a cabo en las escuelas asociadas y en los espacios de reflexión y sistematización (taller/ateneo/seminario) que se realizan en las aulas del instituto formador. El proceso de residencia pedagógica culmina con una instancia de socialización de las experiencias de la residencia.

Las prácticas docentes se caracterizan como prácticas sociales complejas en un marco de multi-determinación que opera simultáneamente en el ejercicio docente en donde las políticas educativas, la situación social, la dinámica institucional, las prescripciones curriculares, las características del alumnado y de los equipos de trabajo, las particularidades de la comunidad en la que la escuela está inserta, la disponibilidad de recursos, la infraestructura y la propia formación profesional constituyen un entramado complejo, fuente de ricas posibilidades para el ejercicio profesional, y a la vez, generador de interferencias, conflictos, incertidumbres, tensiones, contradicciones.

Hablar de prácticas docentes implica referirse a distintos tipos de tareas que están implícitas e imbricadas, tareas inherentes a la práctica laboral-institucional, sometida a controles pautados normativamente; tareas de la práctica de enseñanza o académica sometida a sanciones sociales en términos de prestigio-desprestigio; tareas de la práctica social de contención y socialización de niños y jóvenes.

Los espacios de la práctica en los que se desarrollan acciones formativas específicas a la tarea docente no pueden desconocer esta realidad, y es función de las instituciones formadoras trabajar mancomunadamente junto a las escuelas asociadas y otras organizaciones sociales para fortalecer la identidad de los futuros docentes.

Es de suma importancia asumir un trabajo colaborador con el desafío constante de reconocer y de respetar la diversidad, poniendo en suspenso posiciones de

asimetría, abriendo un diálogo de pares, haciendo posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos, tanto en contextos escolares como comunitarios.

La residencia pedagógica se sostiene en el concepto de **práctica** como eje articulador de la formación y como espacio de aprendizaje y construcción del rol.

La concepción de práctica que se sostiene en la experiencia de residencia docente se inscribe en una perspectiva procesual, integral, racional y reflexiva.

Es **procesual** porque se trata de una actividad constituida por etapas diferentes, que se complementan mutuamente: anticipación-intervención-reflexión.

Es **integral** porque el sujeto practicante participa de una instancia básicamente educativa y, en consecuencia, tiene que resolver problemas de naturaleza curricular y didáctica pero también lo hace en calidad de sujeto social, cultural e histórico, es decir un ser con una trayectoria educativa desde la cual construyó y se apropió de conocimientos de diferente naturaleza.

Es **racional** puesto que se trata de una experiencia que requiere adquirir y desarrollar determinadas capacidades, saberes y competencias desde los cuales se sostienen la mayoría de las decisiones y acciones. Al respecto es importante señalar que el carácter racional de la práctica puede estar fundamentado tanto en una racionalidad teórica (saberes y capacidades) como en una racionalidad práctica (hábitus).

Es **reflexiva** y abierta ya que se trata de una experiencia sujeta a deliberación, análisis, problematización, a fin de comprender qué se está haciendo, por qué se hace lo que se hace, cuáles podrían ser las posibles causas, cómo se podrían rectificar las acciones y decisiones, y también cuestionar los marcos teóricos que informan las acciones. En consecuencia, a través del proceso de reflexión sobre la práctica, el residente se introduce en una forma determinada de relacionarse con el conocimiento y la realidad educativa.

En este marco de ideas la experiencia de residencia docente se concreta por medio de diversas producciones y acciones específicas que los residentes desarrollan a lo largo de las etapas de **anticipación, intervención y reflexión**.

Se entiende por **anticipación** la observación y el registro de situaciones áulicas, elaboración de caracterización de grupo, entrevista informal con el/la docente de la escuela asociada, elaboración de marco teórico, fundamentación de áreas

curriculares, planificación de situaciones de enseñanza para sujetos específicos en contextos específicos.

La **intervención** implica el desarrollo, la implementación y la evaluación de propuestas de enseñanza y retroalimentación de las mismas a la luz de las sugerencias aportadas en el marco de la evaluación continua.

Por último, **la reflexión** comprende la elaboración progresiva de diferentes producciones (textos descriptivos, narrativos, interpretativos y analíticos) que recuperan como eje diferentes situaciones vividas durante la experiencia de Residencia y los contenidos abordados en los ejes temáticos de los talleres de reflexión.

La distribución de la carga horaria correspondiente a esta unidad curricular será especificada en el Reglamento Jurisdiccional de Práctica y Residencia, tanto en lo referido al trabajo áulico como a la residencia propiamente dicha, los espacios de sistematización y reflexión y la instancia de socialización de las experiencias de la residencia.

Para el desarrollo de las capacidades referidas a la actividad docente, en este año de cursado de la práctica, se promueve:

- Aunar esfuerzos tendientes al logro de una escuela más acorde con un proyecto pedagógico actualizado, poniendo en interacción a las instituciones y los recursos humanos existentes.
- Valorizar el aprendizaje en la interacción social cognitiva entre adultos facilitando la toma de conciencia de la necesidad de la formación permanente.
- Re-significar el sentido del aula concibiéndolo como espacio de trabajo compartido para la experiencia didáctica, la investigación y el aprendizaje de los que lo comparten.
- Favorecer una actitud indagadora de la práctica a partir de la contextualización de las acciones pedagógicas y la toma de conciencia sobre la necesidad de transformar la acción en objeto de estudio a través del cuestionamiento, el análisis y la reflexión.
- Consensuar y definir criterios orientadores para la construcción de la propuesta didáctica de los alumnos residentes.
- Orientar y evaluar la experiencia de práctica de cada residente desde las ideas de asesoramiento, acompañamiento, reflexión, promoción del trabajo autónomo, introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación a las experiencias de enseñanza escolar.

CONTENIDOS

Residencia (en las escuelas asociadas)

Constituye una instancia de práctica integral y compleja que se desarrollará en las escuelas asociadas de la Educación Secundaria.

Se procurará, en la medida de lo posible, la rotación de los estudiantes por escuelas de distintas características y de contextos socio-educativos diversos, como por ejemplo: escuelas secundarias de distintas modalidades, de diferente orientación y diferente matrícula; por distintos turnos de funcionamiento, etc.

Esta instancia comprende:

- Observación y diagnóstico institucional: indagación y construcción colectiva de diagnósticos.
- Observación de clases y diagnóstico áulico: observación de clases. Análisis y revisión de los marcos disciplinares y pedagógicos. Construcción del diagnóstico del grupo.
- Trabajos de diseño: propuesta de enseñanza y evaluación para los grupos de las instituciones en las que se desarrollarán las prácticas de residencia. Se considera la posibilidad de incorporar el portafolio para los docentes de lenguas en formación inicial como una herramienta para la reflexión y autoevaluación de capacidades durante las diferentes instancias de prácticas.
- Prácticas de enseñanza o residencia propiamente dicha: la práctica como eje articulador de la formación y como espacio de aprendizaje y construcción del rol.
- Estructuras didácticas configuradoras de las prácticas de enseñanza hoy: PPA, PAIS, Programas de tutorías, CAJ.

La residencia de cuarto año será acompañada por diversos espacios (taller/ateneo/seminario) destinados a reflexionar y sistematizar los primeros desempeños; a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado.

El taller, el ateneo o el seminario son considerados el ámbito curricular propicio para que los futuros docentes resignifiquen los aprendizajes y conocimientos adquiridos durante su formación inicial. La elección del/de los formato/s destinados a la reflexión y sistematización será una decisión institucional y se desarrollará/n en el primer y segundo cuatrimestre. Se podrían analizar y revisar cuestiones tales como:

- La construcción subjetiva de la práctica docente: los momentos de la formación; la propia biografía escolar.
- La construcción social del trabajo docente: historia, tradiciones, metáforas, representaciones sociales.
- Trabajo y rol docente: la identidad laboral; las condiciones laborales; la perspectiva ética del trabajo docente; el trabajo docente como oficio de enseñar.

Socialización de las experiencias de la residencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, Rebeca y otros (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- ARAUJO, Sonia (2006). *Docencia y Enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- BOGGINO, Norberto (2007). *Aprendizajes y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- BORDIEU, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CAFFARELLI, Constanza (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila.
- DAVINI, María Cristina (2002). *De aprendices a maestros. 1ª edición*. Buenos Aires: Papers Editores.
- DIAZ BARRIGA, Frida (2002). *La enseñanza situada*. México: Editorial Mac Graw Hill.
- EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela (1995). *Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz, Colección Triángulos pedagógicos.
- EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la docencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- JACKSON, Philip (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- LITWIN, Edith (2006). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- NICASTRO, Sandra (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- PERRENOUD, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Alternativa pedagógica. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- PINEAU, Pablo (2005). *Relatos de escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ROCKWELL, Elsie (1995). *La Escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- TRILLO ALONSO, Felipe y SANJURJO, Liliana (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender la práctica*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

ANEXO
DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PROFESORADO DE FRANCÉS

LA RIOJA - 2014

Indice

Denominación de la carrera	3
Título a otorgar	3
Duración de la carrera en años académicos	3
Carga horaria total de la carrera	3
Condiciones de ingreso	3
Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la formación docente	4
Fundamentación de la propuesta curricular	8
Finalidades formativas de la carrera	13
Perfil del egresado	16
Organización curricular	19
Definición y características de los campos de formación	19
Carga horaria por campos de formación	33
Definición de los formatos curriculares	38
Evaluación de las unidades curriculares	41
Unidades curriculares de 1º año	42
Unidades curriculares de 2º año	74
Unidades curriculares de 3º año	115
Unidades curriculares de 4º año	158

1. Denominación de la carrera.

Profesorado de Francés

2. Título a otorgar.

Profesor/a de Francés.

3. Duración de la carrera en años académicos.

De acuerdo a lo establecido en la Res. CFE N° 24/07 la carrera de Profesor/a de Francés tiene una duración de cuatro (4) años de estudio.

4. Carga horaria total de la carrera.

CAMPO DE FORMACIÓN	Horas cátedra	Horas reloj	Porcentajes
GENERAL	1.072	715	24%
ESPECÍFICA	2.448	1.632	54%
EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	960	640	21%
TOTAL	4.480	2.987	100%

5. Condiciones de ingreso.

Las condiciones de ingreso a la Educación Superior se encuentran reguladas a nivel jurisdiccional, siguiendo lineamientos nacionales, por el Reglamento Académico Marco (RAM), aprobado por Resolución M.E.C. y T. N° 1754/11.

En el *Capítulo II: Ingreso e inscripciones*, se explicitan dichas condiciones, las cuales se refieren de modo general en el presente DCJ.

Artículo 3. Principios directrices del ingreso al Sistema Formador de la provincia y los Institutos Formadores.

Artículo 4. Inscripción de los estudiantes según Calendario Académico establecido por la Dirección General de Educación Superior.

Artículo 5. Requisitos legales-administrativos para la inscripción.

Artículo 6. Inscripción condicional para los ingresantes que no hubieran completado sus estudios de Nivel Medio/Secundario/Polimodal.

Artículo 7. Ingreso de mayores de 25 años.

Artículo 8. Ingreso directo a las carreras de formación docente. Calendario, carácter, desarrollo, evaluación, acreditación y recuperación del curso introductorio, y la respectiva conformación del equipo docente y sus funciones.

Artículo 9. Acompañamiento a los ingresantes durante el primer año de cursado de la carrera.

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

El presente Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial, Primaria y Secundaria de la Provincia de La Rioja se inscribe en el Proceso Nacional de Institucionalización del Sistema Formador de Docentes, iniciado en el año 2008 y que inauguró cambios curriculares, institucionales y organizacionales en la formación docente de Educación Inicial, Primaria, Especial, Artística y de Educación Física en la provincia.

En el caso de la transformación de la Formación Docente de Secundaria, el proceso implica la renovación del compromiso que los Estados Nacional y Provincial asumen en la necesidad de re-pensar y recuperar la centralidad del sistema formador en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, que garantice el acceso a todos los jóvenes y adolescentes de nuestro país a la información y el conocimiento como instrumentos centrales de participación en un desarrollo con crecimiento económico y justicia social.¹

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en el artículo 37º, establece que tanto el Estado Nacional como las provincias *“tienen competencia en la*

¹ *Ley de Educación Nacional*, Art. 2, 3 y 7. Res. CFE 24/07 Anexo I. Lineamientos Curriculares para la Formación Docente

planificación de la oferta de carreras y de pos títulos, el diseño de planes de estudio” entre otras regulaciones específicas aplicables a los Institutos de Educación Superior.

Por su parte, el artículo 71° de la LEN establece que la autoridad educativa nacional junto al Consejo Federal de Educación acordarán: *“a) Las políticas y los planes de formación docente inicial. b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares. c) Las acciones que garanticen el derecho a formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación”*

En el artículo 76° la LEN crea, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo regulador de la formación docente en todo el país y responsable entre otras acciones de *“Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua”*.

En este contexto, en el ámbito del Consejo Federal de Educación se sanciona la Resolución N° 24/07 como marco *“regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial “... promoviéndose así, el desarrollo de una política curricular que “fortalezca la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio nacional.”*

Dicha resolución define los Lineamientos Curriculares Nacionales como marco regulatorio de los procesos de diseño curricular en las provincias tendientes, especialmente, a fortalecer la integración nacional del currículo, asegurar niveles de formación y resultados equivalentes en todos los profesados de la jurisdicción para lograr mayor articulación y facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre las carreras y las distintas jurisdicciones del país y asegurar también el reconocimiento nacional de los títulos.

En la provincia de La Rioja y en concordancia con dichos lineamientos nacionales, la Res. 1038/08 marca los Lineamientos de la Política Jurisdiccional de la Dirección General de Educación Superior (DGES), definiendo la transformación curricular como una de las principales acciones estratégicas de la Política Educativa Provincial.

Entre las definiciones políticas asumidas en dicha resolución provincial, se consigna que *“El Sistema Provincial de Formación Docente se integra con todos los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal y privada reconocidos*

oficialmente por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja y acreditados debidamente ante al Instituto Nacional de Formación Docente.” Este sistema formador provincial, se articula política, curricular e institucionalmente con todo el sistema educativo provincial y nacional a través de las estrategias de intervención que la autoridad educativa provincial y nacional a través de las estrategias de intervención que la autoridad educativa provincial define y aplica por medio de la Dirección General de Educación Superior.

Este organismo, en el marco del diseño del currículum de formación inicial, concibe al proceso de diseño curricular como una práctica pedagógica y social en la que se expresan diferentes visiones y dimensiones acerca de los sujetos, de la cultura y de la sociedad que necesitan articularse como un modo participativo de construir un proyecto educativo. Entiende, a su vez, al desarrollo curricular como un proceso continuo y en constante movimiento que se retroalimenta en la práctica y en la dinámica propia de los desarrollos institucionales como fruto de un diálogo permanente con las prácticas docentes.

Es por tanto que, desde este posicionamiento político pedagógico, el presente Diseño Curricular para la Formación Docente en Educación Inicial, Primaria y Secundaria surge de la producción del Equipo Técnico Jurisdiccional en consulta con los/las docentes de educación superior de todos los profesorados de la Provincia de La Rioja, con directivos, supervisores, equipos técnicos del nivel para el que se forma. Otras fuentes de consulta y antecedentes del mismo son:

- a) El análisis de los Diseños Curriculares Institucionales por oferta de formación vigentes en la jurisdicción.
- b) Proyectos de Mejora de la Formación Inicial de Profesores para el Nivel secundario: Biología; Física- Matemática y Química; Geografía, Historia; Lengua y Literatura; Lenguas Extranjeras.
- c) Documento de Orientaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares elaborados por el área de Desarrollo Curricular INFoD

Este Diseño Curricular Jurisdiccional se enmarca en el Plan Provincial para la Formación Docente Inicial en el Profesorado de Francés y su aplicación se llevará a cabo en todos los Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia, garantizando el fortalecimiento de *“la integración jurisdiccional y nacional del currículum de formación docente”*.

La política curricular del sistema formador no se agota en la aplicación del Diseño Jurisdiccional, sino que se consolida en las relaciones institucionales que cada

I.S.F.D. genere a través de la disponibilidad para establecer un diálogo permanente con las políticas educativas, estableciendo nuevos y diferentes modos de vincularse con las escuelas de los distintos niveles y modalidades y con los procesos de transformación de las instituciones y sus docentes.

La autoridad educativa provincial sostiene en sus definiciones políticas, conjuntamente a la política nacional, que *“la integración política e institucional del sistema educativo se logrará cuando el sistema formador sea capaz de reconocer a las escuelas como participantes activos en la formación de docentes; cuando las escuelas estén dispuestas a trabajar articuladamente con las instituciones de formación docente, y cuando se promueva desde el sistema formador la integración a sus proyectos formativos, de otras instituciones que participan directa o indirectamente de la formación docente”*.(D. F .P N ° 44)

Esta integración del sistema formador debe ser el resultado de un proceso gradual que implique *“progresar con las instituciones desde una situación presente donde cada una desarrolla sus tareas en el marco de una agenda auto contenida en el currículum o el plan institucional, hacia la construcción de una perspectiva compartida de las acciones y hacia una mayor identificación y complementación de los distintos niveles, instituciones y actores que intervienen en la formación de maestros y profesores”*, tal como se sostiene en la Res. N° 30/07 del Consejo Federal de Educación.

Esta búsqueda de integración del sistema formador no se plantea como objetivo la unidad en sí mismo, sino posibilitar sustantivamente la mejora en la calidad de los aprendizajes de los niños/as, jóvenes y adultos del sistema educativo. La integración, mediante fuertes articulaciones institucionales, sociales y políticas, posibilita la ampliación de las experiencias de aprendizaje para todos los alumnos/as del sistema.

Un sistema formador dinámico y flexible, que se adapta permanentemente a los requerimientos del sistema educativo y social, amplía naturalmente sus funciones para insertarse a la comunidad mediante múltiples articulaciones de sentido pedagógico y político, arraigado fuertemente en su función principal que es la formación (inicial y permanente) de los docentes del sistema educativo.

Este sistema formador plantea la adecuación de cada I.S.F.D. a los requerimientos formativos del sistema educativo provincial, en general, y de su zona de influencia, en particular, posibilitando el desarrollo de las capacidades y potencialidades instaladas, o la preparación y capacitación institucional para

requerimientos formativos nuevos. Es decir que las funciones del sistema formador serán aquellas *“alternativas más adecuadas a las necesidades de la formación inicial y permanente de los docentes del sistema y a la producción de saberes sobre la tarea docente y la formación”* (Res. N° 30/07 Consejo Federal de Educación).

En el contexto de este sistema formador dinámico, flexible, en permanente movilidad para mejorar la calidad en los aprendizajes, la formación inicial adquiere una importancia sustantiva, pues es la que debe posibilitar a los docentes en formación el desarrollo de estrategias de intervención en todas las dimensiones de la escuela, tanto en lo institucional como en el aula. Por eso, en los lineamientos provinciales se sostiene que *“La formación docente inicial en la Provincia de La Rioja tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo provincial y nacional y la construcción de una sociedad más justa, promoviendo la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos”*, en concordancia con lo expresado en la Ley de Educación Nacional.

7. Fundamentación de la propuesta curricular

La demanda de prolongar la educación y la formación de los niños desde el Nivel Inicial y Primario hasta el Secundario ha tenido en los últimos años un fuerte compromiso del Estado como garante de las condiciones de acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria a todos los adolescentes y jóvenes del país, desafiándola a convertirse en un espacio capaz de incorporar la heterogeneidad socio-cultural de todos los integrantes de las nuevas generaciones.

Este mandato incluso que tiene hoy la escuela obliga a todos los actores involucrados a diseñar y ejecutar políticas educativas para todos los niveles, repensando el conjunto de dispositivos con que la modernidad se propuso cimentar el orden cultural y sobre el que se fundó y desarrolló la Educación en Argentina, el cual se consolidó a partir de una *“forma escolar”* caracterizada, en menor o mayor presencia, por los siguientes elementos: *“el saber escolar separado por asignaturas o materias; la enseñanza simultánea de esas asignaturas; la formación de docentes en relación con esas materias de enseñanza y con jerarquías disciplinarias rígidas; un*

*currículum graduado*²; una secuencia fija con agrupamientos en base a la edad; el aula como unidad especial; el ciclado y el año escolar como unidades temporales; un currículum generalista y enciclopédico; el distanciamiento de la vida “mundana” o de la vida por fuera de la escuela; la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social; la condición de preparatorio para lo que vendría después”.³

Los cambios sociales, políticos, culturales, tecnológicos a los que como sociedad asistimos, interpelan fuertemente el sentido formativo de esta “forma escolar” de origen, y focaliza la mirada en el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, como alternativa vinculada a este contexto social y en el marco de la escuela secundaria.

Es por ello que la política educativa provincial pasa de considerar las trayectorias escolares en tanto recorrido que los alumnos realizan por el sistema educativo de manera regular, homogénea, lineal y predecible, a concebirla “como un itinerario en situación y en movimiento, un recorrido en un cierto mapa ya trazado como marco pero que va siendo reconstruido a medida que se recorre y que se construye porque hay demarcaciones previas (...) , la trayectoria del estudiante no está, se hace, y es en ese hacer que tiene su sentido.”⁴

Es desde este posicionamiento y desde el mandato político de convertir a la escuela en una escuela inclusiva, en un lugar donde “todos y todas” puedan desarrollarse integralmente en un marco institucional donde *enseñar y aprender sean comprendidos como procesos interrelacionados, en una práctica con sentido y relevancia*,⁵ que la posibilidad de flexibilizar y trabajar las trayectorias escolares permitiría responder de modo personalizado a la diversidad de la población estudiantil, con un cambio curricular que vaya acompañado efectivamente de intervenciones políticas, estratégicas, regulatorias y organizativas que den sustento a un proyecto institucional de renovación de la escuela en sus tres niveles, la cual requiere cambios en la organización del tiempo, espacio y el tipo de agrupamiento de los alumnos.

Hacer posible un cambio en la escuela de hoy requiere de fuertes políticas de enseñanza que hagan de la ésta un lugar de aprendizaje para todos; docentes y estudiantes, y que a partir del *trabajo colectivo de los educadores y la vinculación de la*

² Secuencia en la aprobación de las materias en simultáneo y encadenados propedéuticamente, promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas las asignaturas.

³ Southwell, M. 2011. *La educación Secundaria en argentina. Notas sobre la historia de un formato.* (p.47).

⁴ Documento de Trabajo. *Trayectorias escolares. Debates y Perspectivas.* Ministerio Educación de la Nación 2009.

⁵ Resolución C.F.E 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria”.

*escuelas con diferentes contextos*⁶ se construyan propuestas pedagógicas que respondan a las nuevas demandas sociales de manera integral y complementaria, instalando en el centro del debate y la reflexión el modelo pedagógico escolar presente aún en las instituciones educativas y las prácticas docentes que se han consolidado a partir del mismo.

Por ello, en este proceso de cambio, es central el rol de la formación inicial de los docentes para todos los niveles educativos pues es necesario configurar y consolidar un modelo pedagógico que considere que las definiciones que se realicen sobre qué y cómo aprender se incluyan en una discusión mayor sobre cómo generar propuestas escolares para la igualdad y la inclusión, para construir un currículum que integre lo que es relevante y que todos deben aprender en una sociedad en permanente transformación.

En este sentido, nos encontramos ante una oportunidad histórica en la revisión de la estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente como unidad pedagógica organizativa acorde al desafío que hoy el Estado Nacional tiene para dar cumplimiento efectivo al derecho constitucional a la educación, estableciendo la obligatoriedad de todos los niveles educativos.

Es así que el principal desafío que se presenta en la formación docente para los distintos niveles obligatorios es realizar propuestas formativas que den respuestas a los siguientes interrogantes: “*¿Qué deben saber los profesores de cada nivel para enseñar hoy?, ¿Qué debe aprender el futuro docente para el ejercicio de su profesión en una escuela inclusiva?*”

Responder a estos interrogantes implica poner en juego, en el marco de la interpelación de las prácticas formativas actuales de los docentes de los tres niveles, en sus diferentes aspectos y dimensiones, estas tres cuestiones fundamentales:

- ¿Cuáles son los saberes que los docentes ponen en juego en sus acciones profesionales?
- ¿Cuál es el origen y las modalidades de construcción de esos saberes?
- ¿Qué saberes ha de construir un docente en su formación que le permitan tomar decisiones acerca de qué enseñar, por qué y para qué?

Por tal motivo y dada la complejidad de la práctica docente, es que en el presente diseño curricular la impronta de su construcción será la de concebir la formación docente como un intersticio de articulación entre el campo pedagógico, el campo disciplinar y el campo de la formación en la práctica pedagógica que constituya a la misma en “*un terreno de investigación donde la prueba, la experimentación,*

⁶ *Ibíd*em 4

*contribuyan a proporcionar herramientas sólidas que permitan no solo tolerar sino hasta sacar provecho de lo imprevisible. Marcos conceptuales sólidos, saberes prácticos que permitan reflexionar sobre lo que se está haciendo”.*⁷

A partir de estas ideas directrices, este diseño curricular constituye una postura epistémica respecto de la selección, organización, distribución y transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social, en donde se considera al docente un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública, y la enseñanza -desde su dimensión política- al asumir la responsabilidad social de lograr que quienes asisten a la escuela alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para la sociedad toda.

Este diseño se constituye así -desde su construcción y desarrollo- en un documento de análisis, trabajo y discusión del colectivo docente, en un ejercicio dialéctico permanente entre el trabajo pedagógico y los contextos en los que el mismo se materializa. Es también una herramienta pedagógica que, a partir de un análisis de la realidad circundante, ofrecerá a los futuros docentes marcos teóricos y metodológicos que permitan la reflexión de la práctica docente hoy desde la recuperación en clave analítica de las siguientes características del contexto en el que se despliega la elaboración curricular:

- Las transformaciones sociales y culturales aceleradas que generan un marco de referencia inestable.
- Los debates acerca de propósitos educativos con demandas múltiples y cambiantes.
- Los cambios en los modos de entender la profesión docente y la enseñanza.
- El abandono del paradigma conductista y de la racionalidad técnica tayloriana.
- Los cambios en la población estudiantil que ingresa a la docencia.
- Los cambios en el mundo laboral del docente.
- Las nuevas demandas sociales y familiares a la escuela en sus distintos niveles obligatorios.
- La consideración de las culturas juveniles.

En este marco se concibe a la enseñanza como una transmisión cultural; como un acto de pasaje en el que la oferta de sentido que realiza el campo social puede ser apropiado y transformado; no como una reproducción idéntica y constante de lo

⁷ Alliaud, Andrea (2011:98).

mismo, sino un acto donde se pasa la cultura, se deja un legado y donde también aparece algo nuevo (Alejandra Birgin – Inés Dussel, 2000).

Es entonces en ese encuentro dialéctico entre lo nuevo y lo viejo donde se instala la posibilidad de la irrupción de la experiencia subjetiva y social de los sujetos que todo acto educativo, para ser emancipatorio y enriquecedor, debe considerar. Ya que, al decir de Philippe Meirieu, *“la educación ha de mantenerse como un reducto de resistencia, de resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra concebir que en la sociedad cada sujeto queda inscripto de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir”*.⁸

En consecuencia, es que desde esta línea de argumentación se considera que el aprendizaje deriva de una decisión que solo el otro puede tomar y que es totalmente imprevisible ya que *“aprender es atreverse a subvertir nuestro verdadero modo de ser, es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender es hacerse obra de uno mismo”*.⁹

La perspectiva asumida para nutrir el diseño y desarrollo curricular de la formación inicial de docentes en la provincia recupera así el sentido político de la educación, rescatando la singularidad de la transmisión cultural y su especificidad, reclamando el lugar de iguales para los otros, con la firme convicción de que vale la pena preparar a las nuevas generaciones para esa tarea de renovar el mundo en común que es propia de cada generación, otorgándoles herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder con esa renovación.

Siguiendo el pensamiento del pedagogo Philippe Meirieu esto implica no renunciar a enseñar, sino enseñar mejor, poner a los chicos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, es confiar que ellos pueden pero no solos; y es ahí donde se encuentra el sentido político de la tarea de enseñar.

El conocimiento se concibe entonces, como producto de una construcción personal y social que le permite al hombre, a través de una representación de la realidad, comprenderla y explicarla. Se asume así que los sujetos interactúan creando conocimiento en contextos socioculturales y políticos históricamente configurados, que portan experiencias diversas y altamente significativas que la escuela debe incorporar en el momento del acto educativo al reconocer en ellos otras formas de conocer igualmente legítimas y relevantes. Esas otras formas de conocer deben ser

⁸ Meirieu, Philippe. *Frankestein educador*. Editorial Alertes. 2003

⁹ Meirieu, Philippe. *Frankestein educador*. Editorial Alertes. 2003

recuperadas para generar prácticas que otorguen nuevos sentidos a la tarea de educar.

8. Finalidades formativas de la carrera

En tanto la escuela representa el escenario previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes de educarse para una sociedad en transformación, es su responsabilidad garantizar espacios para brindar a los futuros profesores las herramientas necesarias y adecuadas para abordar las prácticas docentes desde sólidos conocimientos disciplinares, articulados con *“saberes y habilidades imprescindibles para desempeñarse como profesores en la escuela secundaria (al igual que en los niveles Inicial y Primario)”¹⁰ la formación didáctica, el desempeño en espacios de producción y pensamientos colectivo, el desarrollo de buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes, la formación para cumplir nuevas funciones en la escuela secundaria, la reflexión sobre la autoridad pedagógica, la vida democrática, el conocimiento de las distintas formas de ser joven en la actualidad, la inclusión de las TIC para potenciar las posibilidades de aprendizaje, la alfabetización académica y la educación sexual integral”¹¹*

Tradicionalmente, la formación habitual del profesor de LCE ha oscilado entre dos polos, el disciplinar y el pedagógico, realizándose múltiples intentos de conciliar “desde el comienzo” de la formación ambas dimensiones, con la necesidad a su vez de incorporar la realidad escolar en su enorme complejidad e imprevisibilidad dentro del marco de la educación inicial, primaria y secundaria.

Por ello, se comprende a la enseñanza como una acción compleja que se despliega en la toma de decisiones respecto al contenido y a los modos de transmisión del mismo. Además, esta requiere de reflexión y comprensión de los componentes pedagógicos, metodológicos, disciplinares y del campo de producción y re contextualización científica intervinientes, en el desarrollo de prácticas educativas que fortalezcan el compromiso con la igualdad educativa y potencien la confianza en los aprendizajes de los estudiantes a partir de la construcción de itinerarios educativos que construyan otros horizontes posibles.

Hoy los desafíos socioculturales y el imperativo de construir y consolidar una escuela para todos nos exige recuperar la concepción y el trabajo del docente como

¹⁰ El subrayado es nuestro.

¹¹ Documento *Formación Docente Inicial Para la Educación Secundaria. Algunos puntos de partida para su discusión* (2009). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

un profesional de la enseñanza, un pedagogo y un trabajador cultural que configura propuestas educativas acordes a los contextos en que se despliega y a las características de los sujetos destinatarios de las mismas en aras de consolidar una escuela inclusiva.

En este sentido, formar al docente como *profesional de la enseñanza* implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social. Es habilitar el valor de la experiencia y el trabajo reflexivo del docente al concebirlo como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y crítica con su tarea, con las suficientes herramientas teórico-metodológicas para analizar y decidir sobre su agenda de actualización.

Como pedagogo, el docente asume el desafío de articular con su acción la reflexión y de hacer hablar teóricamente su práctica. Implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto institucional y social en vistas a la mejora de la enseñanza.

El docente como *trabajador de la cultura* implica la capacidad de contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diversas y variadas maneras de acercar a los alumnos al conocimiento y posibilitar en ellos el aprendizaje. Para ello, asumir una postura que permita tomar en cuenta lo múltiple, diverso y dinámico de la realidad educativa, así como también atender la subjetividad del otro, se constituye en otro de los desafíos de la formación docente hoy.

Por ello, se definen los siguientes desafíos formativos de la formación docente inicial:

- Fortalecer la identidad y la significación social de la profesión docente en los nuevos escenarios del trabajo docente.
- Recuperar la centralidad de la enseñanza en su dimensión ética y política
- Reconocer a la enseñanza como una práctica social y situada que necesita, por parte de quien la ejerce, de un dominio experto del saber didáctico de los contenidos de enseñanza, las condiciones de apropiación de esos contenidos por parte de quien los aprende y los criterios para construir estrategias de enseñanza en relación a los contenidos de la disciplina y los contextos concretos de actuación.
- Formar profesionales de la enseñanza, con capacidad para generar propuestas pedagógicas que contemplen el respeto a la diversidad y la tolerancia para la vida en democracia.

- Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad actual, el trabajo en equipo y la confianza en la capacidad de aprendizaje de todos los alumnos.
- Formar docentes con la capacidad y la flexibilidad teórica y metodológica para generar propuestas pedagógicas diversas y asumir el ejercicio de la profesión docente desde las nuevas funciones que la educación hoy requiere: tutorías, la tarea de profesores responsables del curso, asistencia pedagógica, entre otras.

FINALIDADES DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Esta nueva coyuntura en la cual estamos inmersos constituye, según Pasquale, un desafío para la formación docente, en general, y para la formación de los profesores de LCE, en particular, ya que implica el desarrollo de capacidades inéditas, la adquisición de competencias y el aprendizaje de saberes nuevos y, por ende, un perfil de estudiante-futuro profesor diferente del que está en vigencia. Estas exigencias provienen de, entre otros, los nuevos comportamientos socioculturales, las demandas y esperanzas de los alumnos, la integración de las TIC a la vida profesional docente, la restitución a los sistemas educativos de un docente eficiente, capaz de responder a las necesidades de formación actual, por citar sólo algunas.

En suma, creemos que la formación de docentes de LCE debería tener como eje la acción, la intervención y la profesionalización de los profesores que se desempeñarán en los tres niveles obligatorios de nuestro sistema educativo. Por ello, la formación inicial busca:

- Formar docentes capaces de interpretar y explicitar el proceso de interrelación entre lengua y cultura, desterrando –tanto en la manera de aprender como en los ulteriores modos de enseñar- la dicotomía entre ambas y su abordaje descontextualizado, aséptico y neutro.
- Propiciar la adquisición de saberes disciplinares sólidos y la construcción de marcos teóricos que permitan comprender y explicar la complejidad de los procesos de adquisición y aprendizaje de la LCE.
- Formar docentes que tengan una nueva mirada sobre la lengua normativizada atendiendo a los aspectos formales, situacionales y contextuales, dado que los usos y comportamientos comunicacionales adquieren una jerarquía diferente según los cambios y la complejidad de lo social.

- Promover un aprendizaje de la LE basado en la reflexión metalingüística, anclado en la LM y ligado a la reflexión sobre las dimensiones culturales que atraviesan a ambas lenguas.
- Generar una multiplicidad de experiencias que permitan la retroalimentación permanente entre “el saber” y el “saber hacer” para ponerlos al servicio de sus propias prácticas, optimizando el “qué” y el “cómo” enseñar.
- Construir un perfil de docente en tanto mediador y animador cultural, capaz de llevar a sus alumnos al diálogo con otras culturas (incluida la materna) y a la resolución de conflictos culturales.
- Propiciar la comprensión -desde una perspectiva sistemática- de los fenómenos y problemáticas inherentes a los distintos niveles de educación, intentando dar respuestas y alternativas de solución a los mismos.
- Promover la toma de conciencia de su rol de ciudadanos y, como tal, la obligación de asumir un posicionamiento ético, un compromiso con su papel de educadores y agentes de cambio social, construyendo así su autoridad y su responsabilidad político-pedagógica.
- Formar profesionales que sean capaces de intervenir ante la toma de decisiones sobre las políticas lingüísticas nacionales, regionales y locales que promuevan el respeto por la diversidad lingüística y garanticen el derecho al aprendizaje de varias LCE.

9. Perfil del egresado

Este escenario de cambios socioculturales referido ut supra tiene inexorablemente su correlato en la formación docente. Por consiguiente, la primera pregunta que nos formulamos es: ¿qué perfil queremos formar en los futuros docentes de LCE?

Los términos que designan al docente actual en tanto formador, transmisor del conocimiento, consejero, entre otros, demuestran no asumir o tomar distancia de algunos de los cambios vertiginosos que suceden en la actualidad y que repercuten en el escenario sociopolítico y académico como lo son los institutos de formación docente.

La formación de un docente profesional de la educación es una de las principales aristas del perfil que buscamos construir. La profesionalización docente

está respaldada por un corpus sólido de saberes y el desarrollo de capacidades para producir conocimiento, reflexionar y analizar críticamente su propia práctica a los fines de "tomar decisiones fundadas en situaciones de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras"¹² (Franzoni, 238). Para ello es necesario e importante acordar un lugar de privilegio a la reflexión teórica, a las transposiciones didácticas y a la relación teoría-práctica.

Otra de las aristas de la profesionalización docente está fundada en la capacidad de adoptar un posicionamiento frente al *aplicacionismo vs intervencionismo* durante la práctica pedagógica. La otra pregunta que surge entonces es: ¿queremos un docente de LCE que "aplique" las teorías, métodos y metodologías concebidos por otros y para otros contextos o un docente que "intervenga" en cada una de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en la cuales se inserta, contextualizando su enseñanza, adaptándola e incluso, personalizándola? La universalización y el particularismo, la aplicación de teorías ya construidas y la construcción de una respuesta teórica a una situación determinada, la actitud reverenciosa hacia las teorías de referencia y el análisis profundo del objeto, del terreno, de la práctica entran en juego en la construcción de este "nuevo" docente de LCE que pretendemos formar.¹³

Creemos que los futuros docentes, a través de la formación inicial, deberían poder asumirse como "actores de terreno", capaces –por un lado- de teorizar su propia práctica y de contextualizar la teoría y, -por otro- ajustar la teoría a partir de la realidad para no correr el riesgo de que funcione en el vacío.

Por consiguiente, el egresado deberá contar con las capacidades para:

- Identificar, analizar y relacionar los procesos cognitivos, psico-afectivos, lingüístico-discursivos y socio-culturales que intervienen en el aprendizaje y uso de una LCE.
- Actualizarse en forma permanente en el ámbito de la didáctica de las LCE para apropiarse de las nuevas tendencias, perspectivas y enfoques teniendo en cuenta los diversos contextos y los sujetos que los configuran.
- Ampliar su horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en clase, identificando representaciones sociales y estereotipos sobre las diferentes LC que se enseñan en el sistema educativo.

¹² Franzoni, P (2001) "Formación docente y actualización en el nivel superior. Trazando nuevos recorridos" in *Actas de las VIII Jornadas de Idiomas Extranjeros en el Nivel Superior, Río Cuarto, Córdoba*, pág. 237-239.

¹³ Pasquale, R. "La formación de los docentes de lenguas extranjeras: de los nuevos desafíos a los nuevos perfiles". Inspirado en una ponencia presentada en las "I Jornadas internacionales para profesores de francés del NOA" llevadas a cabo en Tucumán, en junio de 2001.

- Producir y comprender discursos orales y escritos en LE como también en LM materna de diversa temática, género y complejidad con el objetivo de fortalecer sus habilidades lingüísticas y comunicativas.
- Producir textos académicos sobre distintas temáticas y propiciar su difusión durante el desarrollo profesional.
- Dominar los conocimientos a enseñar y e incorporarlos en dispositivos pedagógicos asentados en las posibilidades de aprender de los alumnos.
- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje considerando las variables que presentan los diferentes contextos geopolítico, cultural y sociolingüístico.
- Analizar y seleccionar críticamente métodos y materiales curriculares existentes con el objeto de evitar el aplicacionismo sin reflexión.
- Seleccionar, adaptar y diseñar estrategias de enseñanza, actividades y recursos didácticos identificando los principios que subyacen en ellos, su coherencia con los métodos y enfoques existentes, y su relación con las particularidades de los contextos y necesidades pedagógicas de los sujetos.
- Seleccionar y utilizar las TIC de manera contextualizada, analizando su potencialidad y aplicabilidad pedagógica en los tres niveles obligatorios de la educación.
- Elaborar y proponer secuencias didácticas incorporando las TIC como herramientas que generan interés y aprendizajes significativos en los alumnos.
- Diseñar instrumentos de evaluación variados e innovadores en función de los tres niveles educativos a los efectos de formular hipótesis sobre los aprendizajes y el desarrollo de capacidades de los alumnos.
- Asumir un rol activo en el ámbito institucional que lo lleve (al egresado) a tomar decisiones, gestionar recursos, trabajar en equipos interdisciplinarios, de manera que pueda hacer aportes que optimicen la tarea pedagógica.
- Comprometerse con distintas instituciones y, de modo particular, con las asociaciones de profesores de francés para participar de su defensa, difusión y promoción en el seno del sistema educativo y de la sociedad.
- Asumir –en tanto actores sociales- un rol de agente de cambio comprometido con la comunidad en la que la escuela está inserta, a través de su participación en el diseño y ejecución de proyectos de mejora.

10. Organización curricular

El presente Diseño Curricular Jurisdiccional contiene los Campos de Formación General, Específica y de la Práctica Profesional como trayectos formativos que debe transitar el futuro docente de Educación inicial, primaria y secundaria durante su formación inicial.

Esta propuesta curricular reafirma una vez más que el currículum, en tanto proyecto público, es esencialmente un asunto político y social en el que construimos consensos acerca del proyecto pedagógico-educativo que queremos y de la sociedad en la que deseamos convertirnos. *“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”* (cf. Tadeu da Silva, 1999)

Por ello, el diseño y desarrollo del currículum constituye una práctica pedagógica y social situada en la que los distintos actores involucrados en el quehacer educativo dirimen posiciones y construyen un proyecto cultural, social y esencialmente político que nos configurará, nos producirá como sujetos, sociedad y cultura.

En este diseño curricular se relacionan distintos conceptos cuya articulación representa una postura epistémica respecto de la selección, organización, distribución y transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social de los que ejercerán la docencia en todos los niveles educativos del sistema y que tendrán el *compromiso ético de cumplir con la finalidad de consolidar una escuela secundaria, tolerante, pluralista capaz de hacer de lo heterogéneo el eje vertebrador de la práctica escolar.* (Tiramonti, G. 2011:33)

Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones

Campo de la Formación General

Los Lineamientos Curriculares Nacionales definen al campo de la Formación General como orientado a *“asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones en la enseñanza”*, es decir que no se refiere en exclusivo al campo del conocimiento pedagógico, sino que es mucho más amplio al proponer una formación humanística sólida, enriquecida cotidianamente con la dinámica propia del proceso de construcción de saberes.

La formación general promueve la formación cultural, social y política del docente profesional, trabajador y transformador de la cultura. Posibilita miradas profundas para el análisis, comprensión y valoración del contexto histórico cultural, de la educación, de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la formación de juicios críticos, socialmente relevantes.

El conocimiento de las bases y marcos conceptuales o referenciales permite a los docentes en formación posicionarse como docentes profesionales de la enseñanza, como pedagogos y como trabajadores de la cultura en el contexto en el que se desempeñen.

La inclusión de Filosofía, Pedagogía y Didáctica tiene por objeto brindar a los futuros docentes herramientas conceptuales acerca de las tradiciones y debates actuales referidos a la enseñanza por medio de una actitud crítica orientada a su interpretación, problematización y transformación. Estos saberes disciplinares guían la reflexión epistemológica y permiten construir, mediante su apropiación, nuevos escenarios para problematizar los contextos socioculturales diversos en los que se realiza la práctica docente.

El conocimiento de teorías sociales, políticas y éticas, con relación a la educación y el reconocimiento de la complejidad de los procesos históricos-educativos, tienen como finalidad que los futuros docentes comprendan que los objetivos que persiguen los sistemas educativos responden a condiciones, intereses y construcciones socio-históricas determinados.

El Campo de la Formación General también está conformado por unidades curriculares que se constituyen en propuestas complementarias sugeridas de definición institucional y cuyo diseño y desarrollo será el resultado del diagnóstico sobre sus posibilidades y/o requerimientos de formación, la evaluación sobre el impacto de su desarrollo en la formación inicial y el trabajo colectivo de los docentes en cada institución formadora.

Estas unidades curriculares sugeridas son las siguientes:

- Lenguaje audiovisual y digital
- Jóvenes, prácticas y consumos culturales
- La construcción de la autoridad pedagógica

Campo de la Formación Específica

“Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. Consejo Federal de Educación N° 24/07), la Formación Específica se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, del Profesorado de Educación Secundaria y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel, como así también en los niveles inicial y primario.¹⁴ Este campo constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículo de la escuela”. (Recomendaciones para la elaboración de D.C.I.N.F.D - M.E.C. y T.)

De modo tal que este campo está compuesto por los saberes de la disciplina que conforman los contenidos a enseñar por los docentes de educación inicial, primaria y secundaria, en el caso de las lenguas extranjeras.

La interpelación y problematización de los saberes científicos promueve una selección dinámica de los contenidos susceptibles de ser transmitidos mediante estrategias didácticas adecuadas a cada contexto y a los sujetos pedagógicos a los que están destinados.

Es necesario promover un sólido dominio del conocimiento conceptual y epistemológico de estos saberes específicos por parte de los docentes en formación, pues ello garantiza la elección de estrategias didácticas adecuadas que permitan el desarrollo de aprendizajes con sentido, que posean significaciones relevantes, social y cognitivamente en los alumnos/as de los distintos niveles.

La apropiación de estos saberes científicos, con una sólida formación respecto al modo en el que se producen, da lugar a la comprensión por parte de los docentes en formación de las múltiples revisiones científicas a las que son sometidos y que, en consecuencia, les otorgan el carácter de provisoriedad, lo cual permite, a su vez, considerar el carácter político de los mismos, esto es cargados de intencionalidad. Por lo tanto, se hace posible comprender que el conocimiento que transmite la escuela no es un conocimiento neutral, sino un conocimiento dirigido a unos fines educativos.

¹⁴ El subrayado es nuestro.

Enfoque disciplinar

Las bases teóricas en las que se apoya este Diseño Curricular (DC) provienen de diversas disciplinas pero todas convergen en un mismo principio: la comunicación en tanto proceso intersubjetivo pone en juego capacidades relativas al lenguaje, a los comportamientos y al plano sociodiscursivo de los sujetos que aprenden una LC que no les pertenece, en un contexto exolingüe y partidario de la diferencia y la diversidad.

15

Dos posicionamientos teóricos guiarán este DC: el primero afirma que una lengua sólo existe en contexto, entre sujetos determinados y en una situación dada, y el segundo, refiere al hecho de que comunicar es encontrar al Otro; toda comunicación pone en evidencia la cuestión del Otro, de su estatus, de la identidad y la alteridad.

Respecto al primer posicionamiento resulta difícil enseñar una lengua sin evocar los comportamientos y contextos cotidianos en los que la comunicación se lleva a cabo (saludarse, expresar acuerdos o desacuerdos, disculparse, pedir algo, etc.) o eludiendo cuestiones como: ¿a partir de qué hora se usa tal o cuál saludo?, ¿cuándo hablar y cuándo es preferible optar por el silencio?, entre otras. Enseñar la comunicación sin referirse a las reglas sociales que constituyen la trama de los intercambios comunicativos es obviar las dimensiones culturales de la lengua y las lenguas. No se puede ignorar la cultura como universo en el cual y desde el cual pensamos, hacemos, decimos y comunicamos. Esto nos lleva concluir que las perspectivas funcionales/comunicacionales –que marcaron fuertemente la didáctica de las LE durante años- no hicieron desaparecer las expectativas y las motivaciones de los alumnos por el aprendizaje de las culturas de las cuales cada lengua es portadora.

Las relaciones entre lengua y cultura fueron ampliamente influenciadas por el desarrollo de la lingüística y la antropología, y particularmente, por la evolución de dichos conceptos. Estas relaciones no fueron consideradas durante la época en que el concepto de cultura sólo remitía a la noción de “conjunto de rasgos distintivos de una comunidad”, sino a partir del momento en que se aproximó a la noción de “sistema” y la lengua fue concebida como parte integrante de ese sistema.

Así, lengua y cultura empezaron a imbricarse hasta fundirse en un binomio indisociable que conlleva una relación intrínseca, compleja y real, ya que desde que empezamos a enseñar/aprender otra lengua nos sumergimos en la cultura que ésta vehicula.

¹⁵ Babot de Bacigaluppi, María Virginia. “La perspective interculturelle: un axe incontournable dans la formation des enseignants de FLE”. En : *Pour une culture de la diversité. Actes du 10^e Congrès National des professeurs de Français*. Salta, 2008.

Se trata también de una relación recíproca y transitiva, en la que ambas son concomitantes y se influyen mutuamente. Toda lengua conlleva un acervo cultural que le es propio y, a su vez, este acervo fluye, se proyecta y se transforma en la misma lengua. De este modo, ésta se revela como un lugar de anclaje de la cultura y, al mismo tiempo, como su propia fuerza de propulsión y de creación.

Si entendemos la cultura como praxis social, veremos entonces que sus manifestaciones discursivas reflejan tanto la idea de orden y regulación como la de producción. Lengua y cultura presentan esta ambivalencia: remiten tanto a la preservación como a la creación libre y espontánea.

Siguiendo la idea de lengua como anclaje de la cultura referida *ut supra*, ambas sostienen una relación dialéctica, materializada en las prácticas discursivas que no pueden ser analizadas en forma disociada, ya que la lengua refleja las marcas y las representaciones culturales propias de cada comunidad.

El primer posicionamiento presentado más arriba nos remite al concepto de lengua-uso. En este sentido, Bourdieu afirma que las lenguas sólo existen en estado práctico, como discursos concretos que circulan en el “mercado lingüístico”. Por consiguiente, la lengua ya no puede ser entendida como una entidad única, unívoca y homogénea porque son precisamente los usos sociales los que reproducen diferentes órdenes simbólicos, otorgan diferentes sistemas de jerarquías y estilos, diferentes improntas discursivas en los intercambios verbales.

Durante muchos años, la enseñanza de la cultura estuvo enfocada en una noción de cultura “princesca” y de civilización que compartían el mismo estatus (Bertocchini y Constanzo, 2008). La primera remitía a un *cortejo de grandes obras, textos bellos, destinados a formar el gusto de un hombre que se suponía querer cultivarse*.¹⁶ La segunda, más compleja, se refería *al espacio, la sociedad, la economía y las mentalidades colectivas que la caracterizan*.¹⁷ La geografía, la economía, la sociología constituían los ámbitos por los cuales se podía acceder a esta Civilización. Según Pasquale (2004), es la etapa “civilizacional” en el recorrido de la didáctica de la cultura en la enseñanza de las LE.¹⁸

Más tarde, Cultura y Civilización fueron sustituidas por una noción de “cultura” de base antropológica, que implica “los modos de vida de un grupo social: sus

¹⁶ Bertocchini, P. et Constanzo, E. (2008) *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Cours, activités, corrigés*. CLE International, p.145. La traducción es nuestra.

¹⁷ Op. Cit. p.145. La traducción es nuestra.

¹⁸ Pasquale, R. (2004). « La didactique de la culture: quelles approches ? Quels statuts pour l'enseignant ? » En : Estela Klett et alii. *Mosaïque du FLE : aspects didactiques et interculturels*. Buenos Aires: Araucaria editora. Ciencia y técnica: “Lenguas”, p. 105

maneras de sentir, actuar o pensar; su relación con la naturaleza, con el hombre, la técnica y la creación artística”. Este desplazamiento en la concepción de cultura que hoy sustenta la didáctica de las LCE se debe, en gran parte, a la irrupción del enfoque comunicativo (EC) y de los documentos auténticos que dejaron “entrar” al aula la vida y la lengua reales y cotidianas y, por otro, a la atención acordada a la antropología como ciencia de referencia (Bertocchini y Constanzo, 2008). Al decir de Pasquale (2004), se trata de la etapa o del enfoque “culturalista” cuyos riesgos más relevantes son la creación y reproducción de estereotipos, la jerarquización de las culturas (por lo general, la extranjera es “superior” a la materna), en detrimento de las diferencias culturales internas de cada comunidad.¹⁹

Estas modalidades de acceso a la cultura extranjera (CE) y la manera de relacionarse con ella (basada en la comparación sin reflexión y la descripción-explicación del objeto cultura) fueron cuestionadas y generaron la intención de comenzar a interactuar con ella, valorando los puntos de vista del otro y evitando la formulación de juicio de valores.

Es así como la didáctica de las LCE empieza a interesarse por el enfoque intercultural (cfr. segundo posicionamiento teórico) y adopta sus principios de base: el reconocimiento de la diversidad, la curiosidad y el interés por el otro, y el encuentro y la interacción de al menos dos culturas: la vehiculizada por la LE y la cultura asociada a la LM del aprendiz.

La interculturalidad permite la exploración en la propia cultura y en la CE, animada más por el deseo de descubrimiento e interpretación que por el de descripción o enjuiciamiento. Se trata de una perspectiva situacional, intersubjetiva y dialógica, en la que el objeto cultura ya no es descrito para ser aprendido sino para entender las relaciones entre sujetos.

Pasquale adhiere a Zarate cuando afirma que este enfoque remite a una didáctica de tipo “procedimental” y, por consiguiente, el modelo de formación es otro, el cual se caracteriza por:

- la predominancia del discurso del docente informador sobre el discurso del profesor experto
- el cuestionamiento y la interpelación en lugar de la imposición
- la variedad de las prácticas culturales por sobre las prácticas culturales uniformizadas
- la identidad explícita que cede su lugar a la identidad implícita

¹⁹ Op. Cit. p.108

- la presencia del bi/pluriculturalismo en oposición al monoculturalismo 20

Asimismo, el enfoque intercultural contempla otra concepción de cultura como sistema teórico-práctico conformado por discursos complejos en continua relación y transformación. En este sentido, su metodología de enseñanza debe estar fundada en la materia verbal, no en términos de formas lingüísticas, sino como formas discursivas atravesadas por el componente cultural. En todo caso, la lengua debería permitir el acceso a los discursos que circulan durante las prácticas de enseñanza, haciendo tomar conciencia a los estudiantes de la diversidad de las normas etno-sociolingüísticas y de la pluralidad de voces que se entrecruzan para “hablar” de una sociedad otra y de la propia.

Desde esta mirada, es necesario comprender que enseñar y aprender una LE trasciende ampliamente la transmisión y la apropiación de un código lingüístico diferente, ya que supone entrar en contacto con un otro que se expresa y es expresado a través de su lengua otra y que, por medio de sus discursos, manifiesta su manera de pensar y sentir, expresa sus valores, representa su mundo, es decir, su propia cultura. Lejos está la intención de desarrollar en el estudiante la competencia cultural y lingüística del nativo, sino de ponerlo en contacto con otra cultura sin ignorar su propia realidad social, sus valores y creencias sobre la LCE.

En los últimos años una nueva perspectiva se incorpora a la didáctica de las LCE: la *perspectiva accional* (PA de ahora en adelante) que, lejos de pretender reemplazar a las metodologías y enfoques anteriores, se propone como otro marco de referencia disponible para la gestión de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LCE.

Esta perspectiva encuentra su anclaje lingüístico en la lingüística interaccional y privilegia, entre las teorías del aprendizaje, el socioconstructivismo y la teoría de las inteligencias múltiples, que se ponen en marcha durante la realización de las tareas. También recibe el aporte de las TIC que facilita las posibilidades de aprendizaje de manera autónoma y la diferenciación de las tareas durante el aprendizaje, sea éste formal o no.

Para el autor de la PA, Christian Puren, se trata de “traspasar” la perspectiva accional y cultural que orientaba al EC para entrar en el ámbito de lo intercultural. Es oportuno mencionar que las diferentes metodologías de enseñanza tienen (y tuvieron)

²⁰ Pasquale, R. (2004). “La didactique de la culture: quelles approches ? Quels statuts pour l'enseignant ? En : Klett, Estela (Coord.) et alii. *Mosaïque du FLE: aspects didactiques et interculturels*. Buenos Aires. Araucaria editora. Ciencia y técnica: “Lenguas”.

su propia perspectiva accional, entendida como el conjunto de acciones que los alumnos deben realizar en LE y que, por cierto, ha ido evolucionando a lo largo del tiempo.

El objetivo de la PA es la interacción en torno a una acción concreta y su finalidad es que el estudiante logre una competencia plurilingüe y pluricultural que lo haga capaz de activar una competencia comunicativa -que puede ser parcial en varias lenguas según sus motivaciones y/o necesidades- y una competencia comprensiva de los elementos culturales de los que cada lengua es portadora.

La lengua no tiene ya un lugar de preponderancia como lo tenía en el EC. Su estatus se remite al de recurso o medio para la realización de la mayoría de las tareas sociales (llevar a cabo un proyecto, resolver un problema, etc.). De este modo, los actos de habla cobran su plena significación en la medida en que estén inscriptos en acciones enmarcadas en un contexto social, y las actividades lingüísticas y comunicativas de recepción y de producción se presentan articuladas y de manera diferente, sin establecer ninguna jerarquía en el orden de las tareas, lo que posibilita crear un dispositivo pedagógico-didáctico distinto al tradicional.

En relación al aprendizaje, éste se traduce por medio de las propias producciones de los alumnos quienes, en su rol de actores sociales, realizan actividades que conllevan a la resolución de tareas, que no son únicamente lingüísticas y en contextos preferentemente extraescolares. Así como el EC buscaba formar “comunicadores” capaces de *hablar con* interlocutores y actuar sobre esos mismos interlocutores, la PA tiene como propósito *formar un actor social* que debe necesariamente *actuar con los otros durante su aprendizaje* y para ello necesita realizar una serie de “co-acciones”, concebidas como *acciones comunes con finalidad colectiva*. Es el objetivo comunicativo social auténtico lo que diferencia a la co-acción de la simulación, técnica de base utilizada por el EC para recrear situaciones en la clase.

Cuando se trata de ejecutar una tarea compartida con otro (este “otro” entendido como el “extranjero”, el compañero de clase, de grupo), no se busca solamente regular los contactos entre culturas diferentes –siendo conscientes de las representaciones, las expectativas, las actitudes y los comportamientos de los demás y de uno mismo- sino de lograr hacer cosas en común, para lo que se requiere elaborar y poner en práctica una cultura de acción común, concebida como un *conjunto coherente de concepciones compartidas*.²¹

²¹ Puren, Christian (2004) en “Perspectivas accionales y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional co-cultural”. En Klett, Estela et alii

La noción de “acción social” reintroduce claramente en la didáctica de las LC la dimensión colectiva olvidada por el EC a causa de las nociones de “focalización en el aprendizaje” y de “autonomía”. Así, el objetivo de la enseñanza/aprendizaje escolar de las LC, no es solo la formación de individuos autónomos, sino también la de ciudadanos creativos y responsables, activos y solidarios, que sean capaces de entender que sus acciones encuentran significatividad cuando involucran a otro. El trabajo colaborativo se presenta, entonces, como el escenario pedagógico más apropiado puesto que implica la realización de acciones con finalidad colectiva en las que las representaciones y concepciones de cada uno se ven movilizadas y respetadas.

Asimismo, la pedagogía del proyecto constituye un dispositivo adecuado para la materialización de la PA en tanto posibilita la articulación coherente de tareas tendientes a lograr un objetivo y un producto final.

Para muchos, la PA no es más que una continuidad del EC –en su evolución interna- que reafirma el estatus particular de la competencia comunicativa tanto en el uso como en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, para otros se trata de una ruptura epistemológica (Bourguignon, 2004)²² que refleja una verdadera evolución teniendo en cuenta los enfoques precedentes. Esta ruptura se manifiesta, sobre todo, en las finalidades ya que para el EC, la comunicación era medio y fin a la vez, y en cambio, para la PA es un recurso al servicio de la acción. Este paso de la “interacción” (con los otros) a la acción (con otros) es lo que Bourguignon llama “comunic-acción”: es en y por la acción que los conocimientos son legitimados y movilizados, a lo que algunos autores denominan, por otra parte, “competencias”.

Para Puren, en su origen, la PA tenía como propósito provocar una ruptura lo más radicalmente posible con el EC y, además, la ventaja de renovar numerosas problemáticas tales como la autenticidad, la simulación, la autonomía, la comunicación, lo cultural y también la formación docente, y abrir así el acceso a múltiples posibilidades de innovación conceptuales y prácticas.

No obstante, la ruptura en términos de “revolución” por causa de la “acción” no debe ser entendida como una ruptura absoluta o abandono total de los enfoques o métodos usados en el pasado, sino como “una revolución en espiral”, es decir, por más que un enfoque, método, técnica o procedimiento se considere superado por otro más reciente, no significa que no se pueda volver a utilizarlos en algún momento conforme a las necesidades y a los contextos. En otras palabras, se trata de una

(comp.). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*. IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas en el Nivel Superior. Universidad de Buenos Aires. Araucaria editora.

²² Bourguignon, Claire (2004). De l'approche communicative à « l'approche communicationnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. En : www.ressources-cla.univ.fcomte.fr

revolución que se da en una relación dialógica, en función de los recorridos que se propongan a los alumnos.

Frente a este panorama social, educativo y cultural, el desafío es abandonar la concepción antigua de “progreso por sustitución” en beneficio de una concepción orientada a la de “progreso por enriquecimiento”, que adopta perspectivas diferentes – sin excluir a ninguna- en función de los objetivos, situaciones, necesidades y contextos en los que se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las LCE.

El pasaje del paradigma de la optimización al de la adecuación, el de la simplificación al de la complejidad encuentra su punto de anclaje en el *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*, y que nosotros también postulamos para la formación de los otros dos niveles. Éste plantea como medular no la cantidad de conocimiento sino la idea rectora de qué es lo que realmente importa que el futuro profesor de LCE comprenda del campo disciplinar para enfrentar la diversidad y complejidad durante su formación inicial como así también en el ejercicio de su profesión, y desarrollar así una de las capacidades básicas de todo futuro docente: la adaptabilidad profesional (cfr. Resolución CFE 24/07), que implica la selección de los procedimientos y recursos más adecuados entre todos los disponibles según las exigencias y características del escenario pedagógico en el que tenga que desenvolverse en tanto profesional de la educación.

Relación formación disciplinar y didáctica

La didáctica de las LE es una disciplina histórica y tradicionalmente ligada a la lingüística, pero las orientaciones actuales tienden a una apertura hacia la antropología cultural, la sociología, la psicología social, haciendo cada vez más evidente la necesidad de abordar al hombre y a las sociedades en la enseñanza de las LC, configurando un enfoque interdisciplinario que moviliza un bagaje de conocimientos complejos frente a la complejidad misma.

Ya no se trata de la simple transmisión y aprendizaje de saberes lingüísticos, sino también la consideración de las dinámicas plurales que se ponen en juego en los contactos de lenguas y culturas y que tienen un impacto contundente en las situaciones de aprendizaje, tanto en contextos reales como virtuales.

En este sentido, la didáctica de las LE busca renovar el objeto mismo de enseñanza, ya no entendido como lengua y cultura a enseñar y aprender en tanto entidades fijas y “puras”. Se trata de estudiar los usos y representaciones en relación con lenguas y culturas dinámicas, puestas en escena y/o actualizadas de manera

heterogénea, individual y, a la vez, colectiva. Lengua y cultura son concebidas como plurales y mestizadas; ya no son unívocas ni yuxtapuestas sino que interactúan de manera constante.

Frente al sujeto del aprendizaje, tomado en sus dimensiones cognitivas, emerge el individuo complejo, subjetivo, actor social. El modelo de referencia no es más el locutor nativo, caracterizado por una cultura nacional de la cual es representante, sino un sujeto plurilingüe, portador de varias culturas, que se declinan en sub-culturas que él mismo sintetiza de manera personal, complementaria y hasta contradictoria (en relación a las culturas lingüística, nacional, regional, étnica, social, política, generacional, etc.). Este modelo de referencia se aleja del monolingüismo y, por el contrario, aboga por el plurilingüismo considerando las variedades de una misma lengua como así también los contactos con otras lenguas en un mismo espacio (cfr. enfoque disciplinar).

A lo largo de estos años, la experiencia y el desarrollo curricular de nuestros profesados de LE nos han mostrado una gran problemática a la que deberemos dar respuesta en vistas a mejorar la calidad y el perfil de los futuros egresados: el corrimiento de la finalidad de la didáctica, que trae como consecuencia el debilitamiento en la formación para la enseñanza de la LC.

La formación didáctica estuvo reducida, más bien, a una formación metodológica instrumental cuya finalidad última es la de enseñar la lengua extranjera en tanto código lingüístico (en algunos casos, en forma aislada y, en otros, como instrumento al servicio de la comunicación), obviando las dimensiones culturales que atraviesan esa misma lengua meta.

Como bien sabemos, la finalidad de la didáctica ya no es más instrumental, en el sentido en que no debe enfocarse únicamente en el manejo de competencias lingüísticas y de saberes y de saber-hacer culturales o sociopragmáticos para comunicar de manera óptima, sino que debe de poder explicar la relación entre lengua-cultura y ayudar a diseñar intervenciones pedagógico-didácticas que favorezcan el conocimiento, el funcionamiento y la comprensión de ambas por parte del sujeto.

Frente a esta problemática, el planteo sería cómo llevar a cabo la transposición didáctica del objeto lengua-cultura sin sobrestimar una en desmedro de la otra ni instrumentalizar ninguna de ellas. Pasquale (2005) retoma a Galisson para ofrecer una posible respuesta a este planteo: promover una *transposición didáctica contextualizada*, que tenga en cuenta el aquí y el ahora de los sujetos y considere los siguientes parámetros: *sujeto (alumnos)*, *objeto (lengua-cultura)*, *agente (docente)*, *grupo (grupo-clase)*, *medio instituido (institución)*, *medio instituyente (sociedad)*,

*espacio (físico y humano) y tiempo (cronológico)*²³. En este sentido, creemos que la didáctica construirá los marcos de referencia generales en los que el futuro docente de LCE podrá anclar los aportes de la didáctica de las lenguas-culturas y lograr así una articulación entre estos campos de la formación y fortalecer el Campo de la Práctica Profesional.

El debilitamiento de la formación para la didáctica de la cultura se refleja en el déficit de instrumentos teóricos-metodológicos para hacer descubrir a los alumnos la CE.

En relación a esto, Pasquale (2005) retoma a Béacco para hablar de una “metodología circulante”, de carácter recurrente, que otorga un lugar preponderante a la transmisión, el almacenamiento y la restitución de informaciones culturales, presentadas por soportes auténticos y, en ciertos casos, prescindiendo de ellos. Esta misma metodología prioriza la comparación y la descripción-explicación como los medios más eficaces de acceso a la cultura del otro. Promueve, asimismo, intervenciones docentes asistemáticas, informales, que muestran un contacto cultural basado más en la afectividad y en las representaciones y experiencias del propio docente que en un enfoque científico del tema.²⁴ Se trata, en cambio, de construir una metodología de enseñanza basada en la observación sistemática, la formulación de hipótesis sobre intercambios comunicativos y culturales, la detección e interpretación de implícitos, la comparación contextualizada, la relativización cultural y la toma de conciencia sobre la hibridación, las pertenencias identitarias múltiples y en constante renegociación.

La didáctica de las LC se plantea como una disciplina abierta y permeable, que pretende adoptar un tinte humanista y comprometido y construir un espacio de acción y de responsabilidad ética y política para nuestras sociedades contemporáneas atravesadas por la diversidad y la complejidad. La enseñanza de las lenguas contribuye a la formación social de los sujetos, formándolos en el conocimiento del otro, combatiendo la xenofobia, construyendo un bagaje de conocimientos amplios para abordar la diversidad y la comprensión frente a la categorización y evaluación que se hace del otro.

Desde esta perspectiva, la didáctica busca recuperar su *carácter intervencionista* para producir *un discurso sobre y para la acción pedagógica*, puesto que la docencia es “una práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada

²³ Pasquale, Rosana (2005). “Algunos problemas actuales de la didáctica de la cultura extranjera” en Klett, Estela (dir.) et alii, *Didáctica de las lenguas extranjeras; una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora. Ciencia y Técnica: “Lenguas”.

²⁴ Op. Cit. p.110

por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos". (Resolución CFE N° 24/07, punto 25.1).

Así, la formación de los futuros docentes debe de poder proponer prácticas de enseñanza y experiencias que posibiliten el desarrollo de capacidades en aquéllos y producir instrumentos metodológicos anclados en la didáctica general y en la didáctica de las LCE sostenida por sus diferentes enfoques, promoviendo un proceso en espiral que vaya de la teoría a la práctica y la práctica aporte a la teoría, la confronte y la enriquezca.

Campo de la Formación de la Práctica Profesional

La formación en la práctica profesional implica un campo de análisis e intervención complejo que, para su abordaje y comprensión, requiere de herramientas conceptuales que permitan un análisis multirreferenciado de la realidad y abandone paulatinamente la racionalidad técnica con la que en las décadas anteriores se abordaba la formación profesional de los docentes. Esta misma formación potenció un modelo de entrenamiento y una visión determinista y uniforme de la tarea docente. (Imbernóm, 2005)

Por ello, se hace necesario pensar la formación de los docentes como una formación para la acción atravesada por la práctica, lo cual obliga a desarmar en todo el trayecto de la formación las dicotomías entre teoría y práctica, en términos de criterios aplicacionistas que venían desarrollándose en la formación.

Es así que el Campo de la Práctica Profesional será el espacio privilegiado en el cual se pondrán en juego las articulaciones posibles entre la teoría y la práctica, lo universal y lo particular, lo colectivo y lo personal.

Para ello, se entiende a la práctica docente dentro de otras prácticas sociales y como una tarea altamente compleja, característica devenida de su desarrollo en escenarios singulares, en diversos contextos, atravesada por múltiples dimensiones, que requieren a su vez de decisiones éticas y políticas desde quienes las realiza, aspectos éstos que para tener valor formativo deben ser conocidos por los futuros docentes desde los inicios de su trayecto formativo. (Edelstein-Coria, 1997)

De este modo, este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos del Campo de la Formación General y el Campo de la Formación Específica en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en contextos reales de actuación.

En este esquema formativo, la formación en la Práctica Profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Aprender a ser docente implica *“no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación”* (Contreras Domingo, 1987).

Por tanto, como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de la acción a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada, a la vez que desarrolla las capacidades necesarias para el ejercicio del oficio de docente en diversas y variadas situaciones de enseñanza.

En este marco, la práctica se constituye en un espacio que permite a los estudiantes, al mismo tiempo que dar sus primeros pasos en la tarea docente, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica, un recorrido que posibilite -a la vez que se comienza a enseñar- el tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar en torno al mismo. Se trata de una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan estudiantes, profesores de práctica, “docentes orientadores” de la escuela asociada y el resto de los estudiantes.

Es así que, desde este posicionamiento, se concibe el diseño y la formación en la práctica profesional como un trayecto que se va haciendo al andar y permite incorporar lo imprevisible e inesperado como un momento de aprendizaje y no de trayectoria mecánica y predeterminada. (Souto, 2009, p.18)

Las diferentes instituciones sociales formales y no formales por las que transitan los futuros docentes, contextualizadas histórica y socialmente, se ofrecen como objetos de análisis desde la dinámica que le imprimen sus actores en tanto una práctica situada. Las rutinas, las formas de organizar los tiempos y los espacios, los estilos de intervención docente, los códigos aprendidos y reproducidos mecánicamente, conforman una trama de significados y expectativas que en ocasiones aparece oculta y que constituyen el espacio cotidiano donde se aprende y se enseña. Por ello, reconocer las diferencias contextuales e institucionales, las variables situacionales que configurarán el contexto de inserción de los futuros docentes requerirá de un compromiso institucional para la construcción de dispositivos formativos y acuerdos institucionales entre el ISFD y las Escuelas Asociadas al mismo. Se busca que esta misma construcción sea configuradora de redes de relaciones que ofrezcan claras líneas de acción e intervención en la formación de los futuros docentes.

A partir de estos argumentos es que se considera la relevancia que tiene la práctica en la formación de los estudiantes del profesorado al habilitar el desarrollo de capacidades para el ejercicio del oficio de docente en contextos reales de acción. En este sentido, permite

la integración del conocimiento y la experiencia y genera progresivamente las bases para aprender a enseñar.

En este sentido, la escuela y las aulas se piensan como ámbitos para describir, narrar y comprender. La base de este proceso es la observación y el registro de situaciones para una posterior reflexión sobre ella y para ello se hace necesario construir nuevas formas de pensar la relación y las tareas asignadas a los profesores de prácticas, a las escuelas asociadas, a los docentes orientadores y a los mismos estudiantes.

Es así que el Campo de Formación en la Práctica Profesional permite pensar y experimentar nuevas formas de interacción entre todos estos actores que tiendan a relaciones más horizontales, a una reflexión más rica y menos estereotipada, a diferentes formas de aproximación a la práctica sustentadas en la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar.

La formación en el Campo de la Práctica Profesional se circunscribe al desarrollo paulatino y espiralado en los futuros docentes de **capacidades básicas** referidas a la actividad docente, en tanto las mismas expresan *“el dominio y la posibilidad de uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades características de un buen desempeño (...) en la actividad docente. Una capacidad expresa la potencialidad para desarrollar ciertas prácticas, asentada en el dominio de los instrumentos y disposiciones adecuadas. No define la acción correcta, sino el dominio de aquello que posibilita que sea realizada. Las capacidades suponen un conjunto relativamente localizado de instrumentos, disposiciones, categorías y habilidades que admiten distintas realizaciones frente a un tipo de problemas y de acuerdo con situaciones específicas.”*²⁵

Carga horaria por Campos de formación

²⁵ Feldman, Daniel: *Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica*. M.E.C. y T. Documento INFD. 2011.

CARGA HORARIA DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA
UNIDADES CURRICULARES POR AÑO, FORMATO Y RÉGIMEN DE CURSADA

		Formato	Régimen de cursada	Carga horaria				
				H C (Semanal)	H C (Total)	H R (Total)	H C Totales	H R Totales
1º Año	1. Lengua-cultura francesa I	Materia	Anual	8	256	170h 40m	592	394
	2. Gramática francesa I	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
	3. Fonética francesa I	Materia	Anual	5	160	106h 40m		
	4. Problemática de la educación	Taller	Cuatrimstral	3	48	32h		
2º Año	1. Lengua-cultura francesa II	Materia	Anual	8	256	170h 40m	688	458
	2. Gramática francesa II	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
	3. Fonética francesa II	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
	4. Sujeto de la educación	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
	5. Didáctica del francés para los niveles inicial y primario	Materia	Cuatrimstral	3	48	32h		
3º Año	1. Lengua-cultura francesa III	Materia	Anual	6	192	128h 40m	608	406
	2. Lingüística y análisis del discurso	Materia	Anual	3	96	64h		
	3. Dicción I	Taller	Anual	3	96	64h		
	4. Literatura francesa y francófona I	Materia	Anual	3	96	64h		
	5. Didáctica del francés para el nivel secundario	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
4º Año	1. Lengua-cultura francesa IV	Materia	Anual	6	192	128h 40m	560	374
	2. Sociolingüística	Materia	Cuatrimstral	3	48	32h		

	3. Dicción II	Taller	Anual	3	96	64h		
	4. Literatura francesa y francófona II	Seminario	Anual	3	96	64h		
	5. Análisis de prácticas culturales y discursivas	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
TOTAL							2448	1632

CARGA HORARIA DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

UNIDADES CURRICULARES POR AÑO, FORMATO Y RÉGIMEN DE CURSADA

		Formato	Régimen de cursada	Carga horaria				
				HC (Semanal)	H C (Total)	H R (Total)	H C Totales	H R Totales
1º Año	1. Taller: Lectura y escritura académica	Taller	Anual	3	96	64	288	192
	2. Filosofía	Materia	Cuatrimstral	4	64	42h 40m		
	3. Pedagogía	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
2º Año	4. Psicología educacional	Materia	Anual	4	128	85h 20m	336	224
	5. Didáctica general	Materia	Anual	5	160	106h 40m		
	6. Lenguaje multimedial	Materia	Cuatrimstral	3	48	32		
3º Año	7. Sociología de la educación	Materia	Cuatrimstral	4	64	42h 40m	288	192
	8. Historia y política de la educación argentina	Materia	Anual	4	128	85h 20m		
	9. Investigación educativa	Materia	Anual	3	96	64		
4º Año	10. E.S.I.	Taller	Cuatrimstral	3	48	32	160	106h 40 m
	11. Ética y deontología docente	Materia	Cuatrimstral	4	64	42h 40m		
	12. E.D.I	Taller	Cuatrimstral	3	48	32		
TOTAL							1.072	714h 40m

CARGA HORARIA DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
UNIDADES CURRICULARES POR AÑO, FORMATO Y RÉGIMEN DE CURSADA

AÑO	UNIDADES CURRICULARES	Formato	Régimen de cursada	Carga horaria				
				HC (Semanal)	H C (Total)	H R (Total)	H C Totales	H R Totales
1º Año	1. Práctica I: Introducción a la realidad educativa de las instituciones y sus contextos	Práctica docente	Anual	4	128	85h 20m	128	85h 20m
2º Año	2. Práctica II: Organización de la tarea docente y coordinación de grupos de aprendizaje	Práctica docente	Anual	6	192	128	192	128
3º Año	3. Practica III: Residencia en nivel inicial y primario	Práctica docente	Anual	8	256	170h 40m	256	170h 40m
4º Año	4. Practica IV: Residencia en el nivel secundario.	Práctica docente	Anual	12	320	256	384	256
TOTAL							960	640

Definición de los Formatos curriculares

La enseñanza no sólo debe pensarse como un determinado modo de transmisión del conocimiento sino también como un determinado modo de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Para ello, los diseños curriculares, pueden prever formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente.

Unidades Curriculares: son aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.

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. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, etc.

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.

Un seminario es una acción especializada que tiene naturaleza técnica y académica cuyo objeto es realizar un estudio profundo de determinadas temas con un tratamiento que requiere una interactividad entre los especialistas. El seminario es un grupo de aprendizaje activo, pues los participantes no reciben la información ya elaborada, como convencionalmente se hace, sino que la buscan, la indagan por sus propios medios en un ambiente de recíproca colaboración. Es una forma de docencia y de

investigación al mismo tiempo. La ejecución de un seminario ejercita a los estudiantes en el estudio personal y de equipo, los familiariza con medios de investigación y reflexión, y los ejercita en el método filosófico.

Talleres: son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, 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 se ponen en juego tanto los marcos conceptuales disponibles aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas, para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de alumnos con alguna discapacidad, etc.

El taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo.

El proceso pedagógico se centra en el desarrollo del alumno y se da como resultado de la vivencia que este tiene de su acción en terreno, formando parte de un equipo de trabajo, y de la implementación teórica de esta acción

El taller se organiza con un enfoque interdisciplinario y globalizador, donde el profesor ya no enseña en el sentido tradicional, sino que es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser en algunos casos, más válidas que las del mismo profesor

Ateneos: Tradicionalmente, los ateneos son centros en los que se difunde la cultura (generalmente, científico y literario). Actualmente, lugar de encuentro, de cultura y/o lucha social donde se realizan charlas, debates y encuentros.

Pedagógicamente, el ateneo es un ámbito de intercambio profesional sobre distintos aspectos de la enseñanza en la escuela donde el eje fundamental pasa por el análisis de la práctica en relación con el eje que el coordinador de una determinada disciplina o área propone trabajar. El eje elegido siempre intenta representar una problemáticas

que está presente en el trabajo cotidiano del docente o que se quiere suscitar como problema.

Trabajo de campo: son espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Como tales, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización, a la luz de dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbito desde los cuales se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.

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

Permiten además, la vinculación entre cátedras, la construcción de problemáticas comunes, la lectura de los problemas desde diferentes disciplinas y finalmente el trabajo de campo, es una instancia que favorece la “alfabetización académica” de los estudiantes ya que por medio de su realización, se promueven además procesos de lectura y escritura de la disciplina desde una perspectiva crítica y colaborativa.

Prácticas Docentes: son trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores tutores de las escuelas asociadas y los profesores de prácticas de los Institutos Superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluye tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas.

Evaluación de las Unidades Curriculares

El régimen de cursado y evaluación de cada uno de los formatos que integran esta propuesta curricular estarán enmarcados dentro de la normativa jurisdiccional ***Régimen Académico Marco (Resolución 1764/ 11)*** según lo estipulado en el *Capítulo IV Evaluación y Promoción*.

No obstante es necesario destacar que según la normativa mencionada las Unidades Curriculares con formato Materia o Asignatura deberán ser cursadas y aprobadas según el régimen que se defina: Regular con Examen Final, Promoción Directa, Promoción Indirecta o Libre.

Las unidades curriculares con formato Taller, Seminario, Ateneos y otros formatos diferentes a los de Asignaturas o Materias, así como las unidades curriculares del Campo de la Práctica Profesional serán cursadas y evaluadas bajo el régimen de Promoción Directa o Indirecta.

Las unidades que conforman el trayecto de práctica profesional se evalúan dentro del las normativas de Reglamento Jurisdiccional de Prácticas y Residencias de Educación Secundaria

1º AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

UNIDAD CURRICULAR: Lengua-cultura francesa I

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 8 horas cátedras (5h 20m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Esta unidad curricular (UC) se concibe como un *continuum* de formación que se extiende de 1º a 4º año y se articula estrechamente con otras unidades del Campo de la Formación Específica como Gramática, Fonética, Lingüística y Análisis del discurso y Análisis de prácticas culturales y discursivas.

Para todas las UC “Lengua-cultura francesa”, la organización de los contenidos se basa en tres grandes ejes que versan sobre las principales habilidades lingüístico-comunicativas que todo estudiante-futuro docente de francés debe desarrollar y perfeccionar a lo largo de su recorrido formativo.

Es evidente que la “subdivisión” de la competencia comunicativa en sus dos vertientes, la comprensión y la expresión, ya sea en su forma oral o escrita es a título convencional y sirve de criterio organizador de los descriptores de contenidos ya que ésta es, en realidad, indisociable. La comprensión y la expresión se desarrollan mutuamente, y la palabra y la escritura permanecen, sustancialmente, manejadas por los mismos procesos. Al decir de Cuq, querer disociarlas resulta “artificial”, en el sentido de “inútil”, puesto que el aprendizaje de una sirve para el desarrollo de la otra: “leer mejor es escribir mejor y escuchar y entender mejor es hablar mejor”.²⁶ En este sentido, el orden de presentación de los ejes no responde a ninguna jerarquía sino –tal como se menciona ut supra- es a modo de organización.

En cuanto a los contenidos previstos en cada eje, pueden resultar exhaustivos pero no exclusivos en tanto fueron seleccionados a los efectos de construir una propuesta amplia y variada que responda al nivel de conocimientos y capacidades que debería alcanzar un estudiante en el primer año de cursada de esta UC. Por otra parte, en tanto propuesta, el docente puede hacer libremente una selección de

²⁶ Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2002). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

aquellos contenidos que considere de mayor relevancia como así también incorporar otros que juzgue necesarios en función del contexto, motivación, demandas y necesidades puntuales del grupo-clase.

Es pertinente aclarar -en relación a los ejes descriptores- que el orden de su presentación no responde a ninguna jerarquía sino que, por el contrario, deben ser desarrollados en forma articulada a los fines de propiciar un aprendizaje eficaz y significativo de la LC francesa en todos sus niveles.

El desarrollo de las capacidades básicas en el estudiante en el inicio de su recorrido por el Campo de la Formación Específica y, concretamente, en el ámbito de la lengua-cultura francesa le permitirá comprender y utilizar expresiones cotidianas frecuentes y producir enunciados sencillos destinados a realizar tareas comunicativas simples –como dar información personal, recabar información sobre otros, describir personas o lugares- en las que incorpore el léxico apropiado y sus saberes se conviertan en un saber-hacer que otorgue significatividad a la interacción comunicativa.

Para el desarrollo de estas capacidades y de otras requeridas en el primer año de la formación, la UC procura:

- Propiciar el conocimiento y la comprensión de los aspectos formales y funcionales de la LE poniendo especial atención en la relación norma-uso.
- Conocer las dimensiones léxica y pragmático-discursiva de la LCE, identificando tipos de relaciones entre los interlocutores a través de las marcas textuales.
- Favorecer la interpretación de los elementos verbales y no verbales (implícitos, silencios, gestualidad) en situaciones de intercambio comunicativo como así también otros rasgos culturales.
- Propiciar la producción y comprensión de textos orales y escritos inscriptos en géneros determinados y variedades de la LCE.
- Promover el desarrollo de la competencia intercultural en el marco de los intercambios entre las culturas materna y extranjera.
- Problematizar la enseñanza de la LC francesa y promover la transposición didáctica de los contenidos de acuerdo a los niveles para los que los estudiantes se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EXPRESIÓN ORAL y EXPRESION ESCRITA

- **Comunicación:** Entrar en contacto con alguien, presentarlo y caracterizarlo. Caracterizar algo. Situarse en el tiempo y en el espacio.
- **Léxico:** Los números. Apellidos y nombres. Profesiones y estado civil. La dirección postal. Actividades de ocio. Países, ciudades y nacionalidades. La familia. Los colores. Los días, la fecha y la hora. Las estaciones, el clima y la meteorología. El dinero y el precio.
- **Saber-hacer:** Describirse. Describir una actividad, su lugar de residencia. Leer y escribir un texto simple sobre sí mismo y sobre otras personas. Escribir una carta y una postal. Completar una ficha o un formulario simple.
- **Socioculturales:** Nuevas configuraciones familiares. Actividades culturales y sociales. Los rituales de la carta amistosa, la postal y el correo electrónico.
- **Soportes:** Textos cortos de presentación, bienvenida. Cartas, postales, fichas, formularios, correos electrónicos.

EJE Nº 2: COMPRENSIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN ESCRITA

- **Comunicación:** Entrar en contacto con alguien, presentarlo y caracterizarlo. Caracterizar algo. Pedir una información o una tarea a alguien. Situarse en el tiempo y en el espacio.
- **Léxico:** Los números. Apellidos y nombres. Profesiones y estado civil. La dirección postal. Actividades de ocio. Países, ciudades y nacionalidades. La familia. Los colores. Los días, la fecha y la hora. Las estaciones, el clima y la meteorología. El dinero y el precio.
- **Saber-hacer:** Comprender palabras familiares y expresiones de uso corriente. Seguir instrucciones e indicaciones. Comprender preguntas y mensajes sencillos.
- **Socioculturales:** Los saludos y las fórmulas de cortesía. Nuevas configuraciones familiares. Actividades culturales y sociales. Los rituales de la carta amistosa, la postal y el correo electrónico.
- **Soportes:** Textos informativos cortos y simples. Cartas y postales. Fichas y formularios. Correos electrónicos. Avisos sencillos, afiches publicitarios y catálogos.

EJE Nº 3: INTERACCIÓN ORAL

- **Comunicación:** Entrar en contacto con alguien, presentarlo y caracterizarlo. Caracterizar algo. Situarse en el tiempo y en el espacio.
- **Léxico:** Los números. Apellidos y nombres. Profesiones y estado civil. La dirección postal. Actividades de ocio. Países, ciudades y nacionalidades. La familia. Los colores. Los días, la fecha y la hora. Las estaciones, el clima y la meteorología. El dinero y el precio.
- **Saber-hacer:** Utilizar expresiones básicas para saludar y despedirse. Formular y responder preguntas personales. Presentar a alguien y solicitarle una información personal. Desenvolverse en situaciones empleando los números (cantidades, dinero y horarios).
- **Soportes:** Textos cortos de presentación, bienvenida. Cartas, postales, fichas, formularios, correos electrónicos.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, Hélène et alii (2005). *Tout va bien 1. Méthode de français. A1*. Paris: CLE International.
- BERTHET, Annie et alii (2006). *Alter Ego 1. Méthode de français. A1*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère.
- _____ (2012). *Alter Ego + 1. Méthode de français. A1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- CHOLLET, Isabelle et ROBERT, Jean-Michel (2008). *Les expressions idiomatiques*. Paris : CLE International.
- DENYER, Monique et alii (2009). *Version originale 1. Méthode de français. A1*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- FLUMIAN, Catherine et alii (2011). *Nouveau Rond-Point 1. Méthode basée sur l'apprentissage par les tâches. A1-A2*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- PEYROUTET, Claude (2002). *La pratique de l'expression écrite. Repères pratiques*. Paris: Nathan.

UNIDAD CURRICULAR: Gramática francesa I

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS

Ante la pregunta, ¿qué es la gramática?, surgen numerosas respuestas tales como:

- Es el *conjunto de reglas* que se dictan, se describen, se explican y caracterizan las formas y el orden de las palabras de una lengua.
- Según la visión saussureana, la gramática constituye un *conjunto de reglas* que permitía comprender y producir frases correctas en una lengua, impidiendo la producción de frases incorrectas. Después, se la concibió como un dispositivo innato y universal (Chomsky).
- La gramática representa sobre todo *recurrencias y asociaciones* estadísticamente significativas propias a una lengua, de base distribucionalista.
- También puede ser considerada como los *reflejos condicionados y/o las competencias*, lingüísticas y/o comunicativas, y/o cognitivas que permiten la adquisición y la utilización de estas reglas.
- Desde el punto de vista metalingüístico, la gramática designa también el análisis lingüístico y la enseñanza de estas reglas.

A pesar de la multiplicidad de concepciones sobre la gramática, la tradición escolar –unida a la tradición en la formación de docentes de LE- ha privilegiado una gramática general *prescriptiva y morfológica*, es decir, una gramática centrada en el descubrimiento y la descripción de las formas y de las reglas. Incluso hoy, cuando se habla de gramática, se piensa en una gramática dividida en categorías que forman parte del discurso.

Intentar hacer una síntesis entre la perspectiva de la enseñanza de la gramática que se ocupa de la forma y la otra que apunta al sentido resultaría imposible. Sin embargo, pensar en una articulación dialéctica entre ambas, haciendo una reflexión semántica, que pueda explicar la relación forma y sentido, posibilitaría el conocimiento de los hechos del lenguaje de otra manera, seguramente más significativa.

¿Cuáles serían entonces las condiciones para plantear una gramática del sentido que no niegue la existencia de las formas y la necesidad de respetar las reglas

de construcción, pero que busque analizar la relación forma-sentido? La respuesta puede encontrarse en el procedimiento inductivo-deductivo, es decir, partiendo de un análisis minucioso de los usos se busca reconstruir la intención (sentido) para llegar finalmente a la regla y luego a la expresión.

Desde esta mirada, el abordaje de la gramática debería acompañar tanto el conocimiento de la lengua a nivel teórico como el desarrollo de las competencias de comprensión y de expresión, siendo conscientes de que las categorías lingüísticas están al servicio del discurso y que la expresión es una cuestión de ajustes, adecuación y uso de estrategias en relación a las normas.

Para desarrollar esta capacidad y las que se busca en la construcción del perfil del futuro profesor de LCE, esta unidad curricular procurará:

- Posibilitar el análisis de las unidades que conforman el código lingüístico y sus combinaciones poniendo el acento en la relación forma-sentido, a partir de los procedimientos inductivo, deductivo o mixto cuando sea necesario.
- Propiciar la comprensión del funcionamiento de los aspectos sistemáticos y normativos de la lengua desde una perspectiva descriptiva, explicativa y contextualizada.
- Proponer actividades variadas que impliquen la producción y la comprensión de enunciados adecuados en relación a la norma y al sentido.
- Problematizar la enseñanza de la gramática según los niveles educativos para los que los estudiantes se forman.
- Promover la transposición didáctica de los contenidos abordados teniendo en cuenta los distintos niveles en los que se desempeñarán los futuros docentes.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EL DETERMINANTE

- El determinante como constituyente del grupo nominal.
- Clases de determinantes: artículos definidos e indefinidos, adjetivos demostrativos, posesivos, interrogativos, exclamativos, numerales, indefinidos, partitivos.

EJE Nº 2: EL PRONOMBRE

- El pronombre personal: ubicación, funciones y usos.
- El pronombre demostrativo, posesivo, interrogativo, indefinido, relativo: formas y usos.

- La interrogación directa e indirecta, total y parcial.
- La negación total y parcial. Diferenciación del *ne explétif*.

EJE Nº 3: EL SUSTANTIVO Y EL ADJETIVO

- Marcas formales de género y número.
- Funciones y clasificación semántica. La ubicación del epíteto.
- La expresión del grado. Cantidad y comparación.
- La frase nominal.

EJE Nº 4: LA PREPOSICIÓN

- El grupo preposicional.
- Clasificación semántica de la preposición.
- La localización en el espacio y en el tiempo: formas y funcionamiento general.

EJE Nº 5: EL VERBO

- Clasificación semántica de los verbos Variaciones según las categorías morfo-semánticas: modo, tiempo, persona, número, voz, aspecto.
- Modos verbales: indicativo e imperativo. Valores y usos.
- Presente de indicativo: el estado, la descripción, los hábitos; y el presente progresivo: la acción en desarrollo.
- El futuro próximo y el futuro simple: el hecho cercano o distante en el tiempo.
- El pasado compuesto: valores y usos; casos de concordancia con el participio pasado.
- El imperfecto: valores y usos; relaciones con el pasado compuesto.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBADIE Christian et alii. (1994). *L'expression française, écrite et orale. 5e édition*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CALLAMAND, Monique (2009). *Grammaire vivante du français*. Collection FLE. Larousse-CLE International.

- DELATOUR Yvonne et alii. (2004). *Nouvelle grammaire du Français, Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*. Paris : Hachette.
- ÉLUERD, Roland (2009). *La grammaire française*. Paris : Garnier.
- GRÉGOIRE, Maia et THIEVANAZ, Odile (2003). *Grammaire progressive du français avec 600 exercices. Niveau intermédiaire*. France : CLE International
- GREVISSE, Maurice (2010). *Exercices de grammaire française et corrigé*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- LAGANE, René (1995). *Difficultés grammaticales*. Livres de bord. Paris: Larousse-Bordas.

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Fonética francesa I

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 5 horas cátedras (3h 20m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Un mensaje emitido en lengua extranjera (LE) puede no siempre alcanzar los objetivos comunicativos que el hablante se propone porque, –en muchos casos– obedece a una mala interpretación del mismo. A su vez, esta interpretación errónea se relaciona con una pronunciación deficiente en la LE.

La didáctica de las LE, históricamente orientada hacia la lingüística tradicional, ha relegado a un segundo plano la enseñanza de la pronunciación: los aspectos mayormente considerados y, por ende enseñados, han sido siempre los gramático-lexicales. Por consiguiente, la expresión escrita ha sido privilegiada en detrimento de la expresión oral. Si bien este panorama ha cambiado un poco a partir de la irrupción y desarrollo del enfoque comunicativo, todavía se observa una predominancia de la lengua escrita. Para lograr un cierto equilibrio en el desarrollo de las competencias, se torna necesario reforzar la oralidad acompañada y reforzada por la enseñanza de la fonética, no sólo en la formación inicial sino también en las prácticas áulicas de los destinatarios de esta formación.

En tal sentido, compartimos la visión de Canepari sobre la enseñanza de la fonética, según el cual hacer fonética representa un trabajo “práctico, descriptivo y didáctico:

- Práctico, en cuanto implica una ejercitación constante y sistemática de las estructuras fonético-fonológicas.
- Descriptivo, en la medida en que requiere un conocimiento técnico-teórico del sistema fonológico, de la articulación de los sonidos y los mecanismos necesarios para dicha articulación, de los criterios adecuados para la selección de los modelos de pronunciación, (...)
- Didáctico, porque la fonética, para ser enseñada y aprendida, se vale de instrumentos, estrategias, itinerarios didácticos así como también técnicas

específicas que el docente (...) debe poseer para ayudar a sus alumnos a pronunciar bien y corregir errores de pronunciación”.²⁷

La presente unidad curricular se articula con Lengua y cultura francesa I y con Gramática I y las tres constituyen el nudo central del Campo de la Formación Específica en el primer año de la formación inicial. Durante el primer año, abordará, fundamentalmente, el estudio de los sonidos, el sistema vocálico de la lengua francesa y los fenómenos fonológicos que tienen lugar tanto en los procesos de producción como de comprensión.

Para ello, el desarrollo de la UC prevé:

- Posibilitar el análisis y la discriminación de fonemas y demás elementos de la dicción.
- Promover la producción de fonemas, palabras y enunciados sencillos, buscando la acentuación y las curvas esenciales del francés.
- Propiciar la comprensión de documentos auténticos simples, exponiendo a los estudiantes al contacto con la lengua en su uso real.
- Articular con los contenidos de lengua-cultura para reforzar la expresión oral empleando materiales didácticos en común.
- Propiciar la reflexión sobre las producciones propias y ajenas y brindar técnicas y estrategias para la corrección de errores.
- Problematizar la enseñanza de la fonética y promover la transposición didáctica de los contenidos según los niveles para los que los estudiantes se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: LA FONÉTICA Y LA FONOLOGÍA

- El lenguaje y su doble articulación.
- La fonética y la fonología: delimitación del campo.
- Los sonidos y los fonemas: rasgos distintivos.
- Los órganos de la fonación y el mecanismo del habla: articulación, transmisión y percepción del habla.

²⁷ Canepari, L. (2003). *Il manuale de pronuncia italiana*, Bologna, Zanichelli en “La fonodidáctica y su aplicación específica en la enseñanza del italiano”. En www.didacticale.unlu.edu.ar

- El alfabeto internacional de símbolos fonéticos.

EJE Nº 2: EL SISTEMA VOCÁLICO DE LA LENGUA FRANCESA

- Articulación y timbre de las vocales.
- Clasificación de las vocales francesas.
- Variaciones vocálicas: la distribución complementaria. Las excepciones de la ley de distribución complementaria.
- Condiciones para el alargamiento fonético de las vocales.
- Les semi-vocales: relación grafía-sonido.
- Valor funcional de las oposiciones vocálicas esenciales.

EJE Nº 3: FENÓMENOS DE SINTAXIS FONÉTICA

- Los encadenamientos vocálicos: la silabación gráfica y fónica.
- La “e” caduca: reconocimiento a partir de la grafía. Reglas generales de mantenimiento o caída de la “e caduca”.
- La *liaison*: diferentes casos. Tendencias generales de realización o no realización de la *liaison*.

EJE Nº 4: CARACTERÍSTICAS RÍTMICAS DEL FRANCÉS

- Diferenciación entre la acentuación del francés y del español.
- Distinción entre acento de grupo y acento de palabra.
- Noción de grupo rítmico.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRY, Dominique et CHALARON, Marie-Laure (2009). *Les 500 exercices de phonétique (avec corrigés)*. A1 /A2. Paris : Hachette FLE.
- CHARLIACA, Lucile et alii. (2003). *Phonétique progressive du français avec 400 exercices*. Niveau débutant. Paris : CLE International.
- MARTINIE, Bruno et WACHS, Sandrine. (2006) *Phonétique en dialogues*. Niveau débutant. Paris. CLE International.
- VAISSIÈRE, Jacqueline (2006) *La phonétique*. Collection « Que sais-je » Paris : Presses Universitaires de France.

- LEON, Pierre (1997). *Phonétisme et prononciation du français (avec travaux pratiques d'application et corrigés)*. Paris : Nathan Université.
- _____ et LEON, Monique. *La prononciation du français*. Paris : Nathan.

DCU

UNIDAD CURRICULAR: Problemática de la educación

FORMATO: Taller

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2° cuatrimestre de 1º Año

CARGA HORARIA: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

La Ley de Educación Nacional le imprime a la sociedad y al estado el compromiso de diseñar una escuela que incluya a todos, que garantice iguales condiciones de calidad en la enseñanza y en los aprendizajes, que atienda y valore la diversidad y el respeto a las diferencias en la educación de las futuras generaciones.

La articulación entre educación y sociedad asume, en este contexto, formas diferentes a las del pasado. La universalización no puede ser asimilada a la idea de homogeneización. El reto es diseñar un modelo institucional de escuela que atienda a la diversidad y a los diferentes intereses de los alumnos, con propuestas educativas que se abran a múltiples alternativas de formación, que consideren la multiplicidad de motivaciones, expectativas y proyectos de cada uno de nuestros niños, adolescentes y jóvenes.

La enseñanza de las LCE es un ejemplo concreto de las nuevas formas de articular la educación y la sociedad y de implementar una propuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad, valore las diferencias e incluya la multiplicidad de motivaciones, expectativas y necesidades de los alumnos (cf. supra).

Durante muchos, la enseñanza de las LE estuvo sujeta a la idea de homogeneización: todos los alumnos debían aprender una única lengua y, por lo general, con un estatus superior al de las otras.

En la actualidad, hablar de LCE en el sistema educativo y posicionarlas en un nivel de paridad es una forma de combatir las jerarquías instaladas en el imaginario social. Una educación plurilingüe o del plurilingüismo, como la deseada para el siglo XXI, rescata las lenguas del aislamiento, sobre todo las minoritarias y minorizadas, con la finalidad de consolidar una competencia basada en todos los conocimientos y todas las experiencias transitadas por los sujetos en el campo lingüístico-cultural. ²⁸

En este sentido, el plurilingüismo debe ser entendido como la experiencia lingüística de un sujeto, desde el lenguaje familiar hasta el de su comunidad y el de

²⁸ Ministerio de Educación de la Nación. Instituto de Formación Docente. *Proyecto de Mejora para la formación inicial de profesores. Área: Lenguas extranjeras*. 2010, p. 150

otras comunidades o culturas. Éste no guarda las lenguas-culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa en la que convergen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan, competencia a la que apelará total o parcialmente en otras situaciones según sus necesidades.²⁹

Las lenguas se presentan en un plano igualitario y su enseñanza pone en el centro de la escena al alumno como sujeto con derecho a aprender más de una lengua y a entrar en contacto con varias culturas, aun cuando se trata de contextos exolingües. En palabras de Puren, se trata de adoptar la idea de progreso no por sustitución sino por enriquecimiento.

El recorrido por esta unidad curricular posibilitará abordar el componente político-ideológico que presenta la enseñanza y el aprendizaje de una o varias LCE y destacar el papel fundamental que las políticas lingüísticas adoptan en una comunidad como forma concreta de generar espacios de ciudadanía y e inclusión. Al respecto, es necesario favorecer la construcción de una sociedad plurilingüe e intercultural con intervenciones docentes en el aula que contribuyan a modificar parámetros monolingües y hegemónicos por otros más inclusivos e integradores.

El tema de la crisis de los vínculos intergeneracionales, la autoridad y los límites como una cuestión condicionada por la variable generacional constituyen también una problemática relevante en la actualidad y, al mismo tiempo, el desafío de transformar la escuela como una transformación cultural necesaria que debe ser abordada en la formación inicial de los docentes de los distintos niveles.

El recorrido por esta unidad curricular permitirá a los futuros docentes de LCE:

- Conocer los desafíos que la universalización de la educación le plantea a la gestión institucional, a las prácticas educativas y al trabajo docente en los distintos niveles.
- Reflexionar sobre los nuevos sentidos de la educación en una sociedad plural y en permanente transformación.
- Dimensionar sobre su responsabilidad como educador y agente de cambio social.
- Propiciar la toma de conciencia de su papel político-pedagógico en el sistema educativo para participar en la materialización de políticas lingüísticas que garanticen los derechos y el respeto por la diversidad lingüístico-cultural de su comunidad y de su país.

²⁹ Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. 2001. p.4

CONTENIDOS

Eje Nº 1: La enseñanza de LCE como práctica democrática y forma de inclusión.

- Las políticas lingüísticas como relaciones entre LC y sociedad y como asunto de Estado.
- La planificación lingüística como modos de intervención para la enseñanza de LCE: inclusión y/o exclusión en los niveles del sistema educativo.
- El plurilingüismo: hacia una redefinición. ¿Mito o realidad en la escuela de hoy?
- Estatus conferidos a las lenguas según representaciones históricas, sociales y culturales.
- La sustitución de LE por LCE: cambios en el enfoque y en las prácticas de enseñanza.
- La enseñanza y el aprendizaje de una LCE en contexto exolingüe. Motivaciones, intereses y necesidades específicas que configuran el perfil de los alumnos.

Eje Nº 2: La escuela de hoy: realidades y desafíos.

- La crisis de los vínculos intergeneracionales: su ruptura, su redefinición y su recreación. La confianza en la capacidad de enseñar y aprender.
- La inclusión escolar y la “desnaturalización” de la exclusión: los alumnos como sujetos de derecho.
- La recuperación de la centralidad del conocimiento como valor a transmitir. El conocimiento de otras LCE como aportes a la formación integral del sujeto.
- Desigualdad social y fragmentación educativa: la repitencia, la deserción escolar y el fracaso educativo.
- Autoridad, saber y transmisión. Autoridad, autorización y legitimidad.

BIBLIOGRAFIA

- CALVET, Louis-Jean (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial. Versión de Lía Varela.
- DI TULLIO, Ángela (2010). *Política lingüística e inmigración. El caso argentino*. 2ª edición. Buenos Aires: Eudeba.
- DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam (2009). “La autoridad docente en cuestión. Líneas para el debate”. Revista *El Monitor*. Buenos Aires

- TIRAMONTI, Guillermina et alii (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- KAPLAN, Carina (2005). "Desigualdad, fracaso, exclusión ¿Cuestión de genes o de oportunidades?" En: *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, México: Noveduc.
- KLETT, Estela et alii (2007). *Recorridos en la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y técnica: "Lenguas".
- _____ (2005). *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora, "Ciencia y técnica".
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira y BEIN, Roberto (compiladores) (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba Editorial Universidad de Buenos Aires.
- MEDINA, Jorge (2006). *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- PIERELLA, María Paula (2005). "La autoridad docente fuera de foco. Los límites de una 'verdad moral'". En *Ensayos y Experiencia Nº 61*. Buenos Aires: Noveduc
- VARELA, Lía (editora) (2011). *Para una política del lenguaje en Argentina. Actas del Seminario Lenguas y políticas en Argentina y el MERCOSUR*. Buenos Aires. EDUNTREF Universidad Nacional de Tres de Febrero.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

UNIDAD CURRICULAR: Taller: Lectura y escritura académica

FORMATO: Taller

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1er. Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

La unidad curricular “Taller: Lectura y escritura académica” se concibe como un espacio en la formación inicial de los profesores para la educación secundaria que posibilita la comunicación de saberes. Tanto para comprender como para producir los diferentes tipos de textos que demanda este quehacer, es necesario desarrollar capacidades lingüísticas, discursivas, semióticas, pragmáticas, meta-cognitivas y socio-culturales que hagan posible que el estudiante pueda acceder a un discurso racional, con alto grado de abstracción y simbolización; donde las palabras del lenguaje cotidiano puedan adquirir sentidos particulares, con una gran concentración de términos propios de las disciplinas y una sintaxis muchas veces dirigida hacia operaciones lógicas e intelectuales.

Considerando que las estrategias necesarias para la comprensión y producción de textos se adquiere a través de la práctica, el taller, una acción interactiva o dialógica entre estudiantes y docentes, es el espacio privilegiado para realizarlas, en tanto se propone como un ámbito en el que se lee, se produce y reflexiona sobre los textos propios y ajenos.

Desde esta perspectiva, se promueven como finalidades formativas en esta unidad curricular el desarrollo de capacidades para acceder al mundo académico. La lectura y escritura de este género textual implica:

- Comprender y redactar textos académicos en sus diferentes formatos, atendiendo a las demandas propias de la formación docente.
- Desarrollar estrategias para comprender y producir los diferentes tipos textuales, pertinentes a las variadas experiencias académicas en la que participan los estudiantes en su formación inicial y que, a la vez, le permitan transferirlas a otros contextos.

- Reflexionar sobre los procesos que exigen al lector y al escritor tomar decisiones y elecciones en función de determinados objetivos.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Aproximación a la cultura académica

- Lectura y escritura en el Nivel Superior. Relación de la lectura y la escritura con el aprendizaje. Alfabetización académica. El discurso académico: caracterización, el enunciador y el enunciatario, representación de la situación enunciativa. Los formatos de los textos académicos que demanda la formación docente.
- El texto expositivo y el texto argumentativo: características, estrategias textuales y discursivas.
- Los medios masivos de comunicación. El hipertexto. Configuración de un nuevo lector. Estrategias de lectura y escritura en el hipertexto.

Eje Nº 2: Prácticas discursivas académicas

- Modos y estrategias de interacción oral. Lectura y escritura en función de la oralidad: organización de la ponencia oral. Pautas y estrategias para la exposición oral. Debate. Conferencia.
- Lectura de textos académicos: objetivos del lector, estrategias de lectura. Exponer, explicar y argumentar. La lectura en función de la escritura: buscar y registrar información. Estrategias de reformulación.
- Escritura de textos académicos: informes y monografía. Pautas y estrategias del proceso de escritura.
- Evaluación y meta-reflexión de las prácticas de oralidad, lectura y escritura académica realizadas. Procesos de comprensión y composición.

BIBLIOGRAFÍA

- CASSANY, Daniel (2007). *Describir el escribir*. Paidós.
- CARLINO, Paula (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- KLEIN, IRENE (Coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- NATALE, Lucía (Coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. UNGS.
- VERDI, Giuseppe (2000). *Discurso académico*. Fondo de Cultura Económica.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

UNIDAD CURRICULAR: Filosofía

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1er. cuatrimestre de 1º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Tratar de definir a la filosofía no es tarea fácil teniendo en cuenta la diversidad de nociones que se dieron sobre ella a lo largo de la historia. Tampoco es la finalidad de este documento discutir sobre el asunto en cuestión. Pero sí es necesario tomar posición al respecto y por ello se propone la adopción de un enfoque que entiende a ésta como una actividad o práctica teórica, crítica y reflexiva que genera un saber acerca de los interrogantes últimos y más profundos del hombre y su existencia, de la realidad y del conocimiento, proponiendo ideales éticos y modelos de sociedad. Esta visión resulta apropiada en cuanto que no excluye las diferentes concepciones existentes sobre la filosofía y, por otro lado, le otorga una impronta a su enseñanza. Además, alberga la posibilidad de ensayar respuestas lógicamente fundamentadas a los más diversos interrogantes humanos y en constante diálogo con las demás disciplinas.

La inserción de la unidad curricular Filosofía en la formación de los docentes posee un carácter instrumental y propedéutico, además del formativo propio. El saber filosófico posee características particularmente apropiadas para favorecer la autonomía intelectual, promoviendo la problematización, reflexión, discusión y comprensión, con el fin de potenciar en el estudiante la capacidad crítica de los saberes tanto como la oportunidad de integrar los mismos en un complejo entramado de ideas en permanente construcción, fundados en torno a dos cuestiones: la pregunta por el hombre, en tanto sujeto de la educación y la cultura, y la pregunta por el conocimiento (problema gnoseológico). La selección de estas dos problemáticas obedece a que ofrecen los supuestos teóricos sobre los que se basan teorías que serán abordadas en otras unidades curriculares tales como Pedagogía, Psicología educacional, Sociología, Ética y deontología, etc. Por otro lado, la relación entre educación, concepción de hombre y conocimiento es una problemática pedagógica central, no sólo de las prácticas especulativas, sino también de las educativas, institucionales como áulicas.

El problema del conocimiento constituye un componente central del desarrollo histórico filosófico, que caracteriza a la filosofía como cuestionadora de supuestos. El estudio de los temas vinculados con la gnoseología permitiría a los estudiantes analizar la relación entre conocimiento y conocimiento escolarizado; reconocer los supuestos subyacentes a las nociones comúnmente adoptadas y reproducidas en torno de la temática en cuestión, cómo evaluar su alcance, límites y dificultades.

Teniendo en cuenta lo considerado anteriormente es que el cursado de esta unidad curricular se propone:

- Propiciar el reconocimiento y valoración del esfuerzo de la razón humana en su intento incesante por plantear y resolver las grandes cuestiones filosóficas.
- Ayudar a la aplicación de conceptos y procedimientos filosóficos fundamentales en el proceso concreto de reflexión crítica sobre diversas cuestiones filosóficas: análisis y elaboración de argumentos y contra-argumentos, búsqueda o producción de definiciones, explicitación de supuestos, fundamentación y debate.
- Presentar distintas soluciones que se propusieron a los problemas antropológicos y gnoseológicos, situándolas en su contexto histórico y cultural, a fin de poder entender su vinculación con otras manifestaciones teóricas y prácticas de la circunstancia que las ha originado.
- Facilitar la construcción de una visión comprensiva y reflexiva acerca del conocimiento y del hombre.
- Promover la disposición para asumir una actitud de respeto y tolerancia frente puntos de vista diferentes en el abordaje de cuestiones debatibles.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Filosofía como disciplina

- ¿Qué es la filosofía? Origen, objeto y método.
- La filosofía como sabiduría. La filosofía como ciencia de los fundamentos. La filosofía como análisis. La filosofía como práctica teórica, crítica y reflexiva.
- Los móviles del pensamiento filosófico: asombro, duda, necesidad, situaciones límites.
- Las disciplinas y los problemas filosóficos.

Eje Nº 2: El problema antropológico

- La pregunta por el hombre. Diversas respuestas en la historia del pensamiento: platonismo, aristotelismo, tradición judeo-cristiana, el hombre moderno, el materialismo dialéctico, el existencialismo.
- El hombre como persona.
- El hombre como creador de cultura.
- La condición humana postmoderna: características de la cultura postmoderna.

Eje Nº 3: El problema del conocimiento

- ¿Qué es el conocimiento? Problemas en torno al conocimiento.
- Posibilidades, fuentes y límites del conocimiento: escepticismo, dogmatismo, intelectualismo, racionalismo, empirismo, criticismo.
- Razón, emancipación y progreso: la Ilustración.
- Conocimiento, representación, realidad y verdad. El problema de la verdad y la justificación racional. Saber y poder: debates contemporáneos.
- Condicionamientos sociales del conocimiento y de los procesos para su producción, circulación y apropiación.

BIBLIOGRAFÍA

- CANALS VIDAL, F. (2002). *Textos de los grandes filósofos. Edad contemporánea*. Barcelona: Herder.
- COMPTE-SPONVILLE, A. (2012). *La filosofía. Qué es y cómo se practica*. Buenos Aires: Paidós.
- DI SEGNI OBIOLS, S. (2010). *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Noveduc.
- FEINMANN, J. (2008). *La filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires: Planeta.
- GONZÁLEZ, M. (2006). *La filosofía de la educación*. Argentina: Editorial Anábasis.
- KANT, I. (2004). *¿Qué es la ilustración?* Madrid: Alianza Editorial.
- LYOTARD, J. (2004). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MONDOLFO, R. (2003). *El pensamiento antiguo*. Argentina: Losada.
- SAVATER, F. (2008). *La aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Sudamericana.

- VANZAGO, L. (2011). *Breve historia del alma*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

DCU

UNIDAD CURRICULAR: Pedagogía

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADO: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º Año

CARGA HORARIA: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS

La Pedagogía en tanto saber que procura describir y comprender los procesos educativos que se desarrollan en las sociedades, a la vez que proponer alternativas de cambio educativo, se constituye en un marco interpretativo válido de las prácticas educativas como prácticas históricas y socialmente construidas en función de diferentes momentos y contextos y no como una característica natural de nuestras sociedades.

Recuperar parte de la historia de constitución de este campo permitirá que los futuros docentes conozcan, analicen y comprendan cómo la escuela que hoy tenemos llegó a ser lo que es, visualizando las continuidades y rupturas en la gramática escolar desde su surgimiento en la modernidad hasta la actualidad.

La educación constituye el objeto de estudio de la Pedagogía y sólo puede ser comprendida e interpretada a la luz de los complejos contextos sociales, históricos y culturales donde se manifiesta.

Entender la educación escolar de hoy supone adoptar un enfoque de reconstrucción histórica de los conceptos y procesos asociados a la escolarización, que permita comprender cómo la escuela, sus métodos, los alumnos, los maestros, las relaciones con el conocimiento llegaron a ser lo que son.

El tránsito por esta unidad curricular permitirá comprender los orígenes pedagógicos de la educación y reflexionar respecto a los desafíos que hoy se le presenta.

Durante el recorrido de la materia se propone:

- Otorgar a los futuros docentes una perspectiva histórica de la constitución del campo pedagógico y de sus planteamientos epistemológicos centrales.
- Problematizar el proceso de surgimiento y consolidación del dispositivo escolar moderno como proceso histórico y social, identificando sus elementos constitutivos y los efectos educacionales que se nos presentan como indiscutibles y naturales en las prácticas educativas.

- Posibilitar la comprensión de referencias conceptuales que permitan identificar y caracterizar las principales ideas pedagógicas de los siglos XIX y XX.
- Problematizar, desde el aporte teórico del campo pedagógico, las características que asume la relación pedagógica en diferentes contextos y momentos históricos.
- Reflexionar respecto a temáticas emergentes que interpelan en un contexto de crisis de legitimidad de las instituciones educativas al campo pedagógico y a la autoridad pedagógica de la escuela y los docentes.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Educación, pedagogía y escolarización.

- Educación, Pedagogía y complejidad actual del campo educativo.
- La educación como objeto de estudio de la Pedagogía: origen, conceptualizaciones, caracteres esenciales. Tipos de educación.
- Educación y sociedad. La educación como práctica social. Los aportes de Emile Durkheim.
- Educación y escolarización: el surgimiento de la institución escolar como proyecto social moderno.

Eje Nº 2: Modernidad y dispositivo escolar

- El proyecto originario: la obra de Juan Amos Comenio. Enseñar todo a todos. La instrucción simultánea. El orden en todo. La simultaneidad sistémica. La homogeneidad del grupo-clase.
- La educación en la Modernidad: Los aportes de Immanuel Kant para pensar la relación disciplina y educación.
- La función social de la Escuela Secundaria en sus orígenes: el cuidado y el control de las pasiones juveniles.
- El origen pedagógico del nivel secundario: la presencia dominante del currículum humanista. Las características identitarias del nivel medio.
- La crisis del discurso pedagógico homogeneizador moderno: el trabajo con la diversidad en el aula. La ruptura del contrato escuela-familia. La crisis del método único. La reconstrucción del conocimiento y la experiencia.

Eje N° 3: Los sujetos pedagógicos y la construcción del espacio escolar

- La construcción del alumno en la Pedagogía Moderna. El niño y el alumno del discurso pedagógico. El lugar del maestro como lugar de saber-poder.
- La posibilidad educativa: educatividad y educabilidad. El análisis de la educabilidad en la actualidad: perspectivas psico-educativas, sociológicas y político-educativas para enriquecer el debate. Una nueva categoría de análisis: La resiliencia.
- La relación pedagógica: poder, autoridad y asimetría en los vínculos pedagógicos. La crisis de la autoridad pedagógica hoy.
- La construcción del espacio escolar y la circulación de los sujetos pedagógicos: los aportes de Michel Foucault. Elementos para analizar la función disciplinadora de la escuela secundaria en sus orígenes y la crisis de sus dispositivos disciplinadores en la actualidad.

Eje N° 4: Teorías pedagógicas y prácticas educativas

- El Positivismo Pedagógico: su influencia en la formación de docentes para educación secundaria.
- El movimiento de Escuela Nueva y la renovación en la enseñanza. John Dewey y el valor de la experiencia.
- La Pedagogía crítica y el cuestionamiento del *statu quo*: Henry Giroux, Michael Apple. Peter McLaren.
- La enseñanza como práctica política: Paulo Freire y la conformación de la Pedagogía de la esperanza. La escuela para todos: La Pedagogía diferenciada de Phillippe Meirieu.

Eje N° 5: Agenda actual de la pedagogía

- Diversidad cultural. Las industrias culturales y sus derivaciones para la educación.
- Los complejas vinculaciones entre la educación formal, no formal e informal. Nuevos desafíos para el campo pedagógico y la educación de niños, jóvenes y adultos.
- Educación: nuevos procesos culturales y formación de la subjetividad. Las subjetividades juveniles y la experiencia escolar.
- La obligatoriedad de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria: tensiones y desafíos de la Formación Docente.

BIBLIOGRAFÍA

- CARLI, Sandra (2002). *Niñez, Pedagogía y Política*. Buenos Aires: Eudeba, Miño y Dávila.
- DIKER, Gabriela y ot. (2004). *La transmisión en la sociedad, los sujetos y las instituciones*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Mariano (2006). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- FRIGERIO, Graciela y DICKER, Gabriela (Comp.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- GRINGBERG, Silvia y LEVY, Esther (2009). *Pedagogía, currículum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- GWIRTZ, Silvina, GRINGBERG, Silvia y ABREGÚ, Victoria. *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía (2007)*. Buenos Aires: Aique grupo Editor. 1ª Edición.
- PINEAU, Pablo y ot. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- TIRAMONTI, Guillermina y ot. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (2011). Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

UNIDAD CURRICULAR: Práctica I: Introducción a la realidad educativa de las instituciones y sus contextos

FORMATO: Práctica docente

REGIMEN DE CURSADO: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1er. Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedra (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS

Esta unidad curricular se constituye en el primer acercamiento de los estudiantes a las prácticas educativas y docentes en sus contextos reales de actuación.

La unidad curricular Práctica I se desarrolla en torno al trabajo de campo o residencia propiamente dicha que se lleva a cabo en las aulas del instituto formador y escuelas asociadas donde se realiza el trabajo de campo. Esta instancia culmina con la socialización de las experiencias de la práctica.

Desde un reconocimiento de la complejidad de dichas prácticas se ofrecen espacios progresivos de indagación de las mismas, en tanto prácticas sociales históricamente construidas en contextos e instituciones situadas y atravesadas por el bagaje de experiencias de los sujetos que las habitan y transitan cotidianamente.

Es por ello que se considera la necesidad en la formación inicial de los docentes de ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas que permitan la construcción de claves de interpretación de las realidades institucionales y las marcas identitarias de las instituciones educativas y sociales que se ocupan de la transmisión cultural de los adolescentes, jóvenes y adultos hoy.

Se plantea, entonces, que este espacio formativo se constituya en el lugar de la deconstrucción analítica y la reconstrucción de experiencias educativas de los propios estudiantes, como así también de los sujetos/objetos de su análisis e intervención empírica.

Con éste propósito, la estructuración conceptual y metodológica de esta unidad curricular se orienta a que los estudiantes comprendan la singularidad de las culturas institucionales que enmarcan e impregnan todas las prácticas de los actores que en ella participan.

Desnaturalizar los rituales escolares, deconstruir la propia biografía escolar, tener una mirada de “extranjería” frente al espacio escolar será el propósito formativo de esta unidad curricular, en la cual los aportes conceptuales del “Análisis institucional” se constituirán en los sustentos teóricos básicos que permitan la sistematización y profundización de los saberes respecto a las instituciones sociales y educativas y las prácticas que ellas contienen.

Se considera necesario que los docentes de cátedra delineen en su propuesta pedagógica diferentes maneras de abordar la complejidad de las prácticas docentes en terreno proyectando la participación de los estudiantes en las dinámicas institucionales de las escuelas e instituciones asociadas desde diferentes tareas y actividades institucionales: rutinas institucionales, actos y otros eventos escolares, apoyo y acompañamiento de alumnos en tareas de aprendizaje, entre otros.

Por otra parte, es importante recordar que simultáneamente a la inserción de los estudiantes a las escuelas e instituciones asociadas, en las aulas del instituto formador se trabajará sobre un conjunto de saberes propios del campo de las prácticas, que otorgarán sentido al trabajo de campo desarrollado en terreno. En esta instancia se proveerá a los estudiantes de estrategias y herramientas para la observación y análisis de las lógicas de funcionamiento institucional y sus contextos.

En este marco conceptual y metodológico, cobra fuerza y sentido, la apropiación- por parte de los estudiantes- de estrategias sistemáticas para observar, recoger y organizar la información empírica que contribuyan a la reflexión conceptual acerca de los ámbitos donde se llevan adelante prácticas escolares y socioeducativas

El ingreso de estudiantes de primer año en instituciones educativas plantea también la necesidad de articulaciones entre los docentes de los otros campos de formación, para dar sentido a estas primeras incursiones, en un momento de la formación en el cual las biografías escolares se ponen particularmente en tensión con los aportes que se van realizando desde los otros campos. Para ello, las contribuciones de la Pedagogía y la Psicología Educativa resultan particularmente importantes para la experiencia formativa en esta etapa.

Metodológicamente, esta unidad curricular adopta el formato de taller con el propósito de que, a partir del trabajo colectivo y la reflexión sistemática los estudiantes, “aprendan haciendo” mediante una articulación constante entre la teoría y la práctica.

La distribución de la carga horaria correspondiente a esta unidad curricular será especificada en el Reglamento Jurisdiccional de Práctica y Residencia. Tanto lo referido al trabajo áulico como al de campo.

Si bien para los fines de la organización de contenidos los mismos se enuncian a partir de ejes concretos de trabajo; las propuestas curriculares organizadas bajo el formato de taller tienen la riqueza metodológica de abordar los contenidos de manera globalizadora a partir de la definición y enunciación del tipo de trabajo de campo que desarrollarán los estudiantes durante su cursado, elemento este que permite visualizar con claridad la articulación entre la información de carácter empírico obtenido de la realidad institucional a través de la observación y recolección de los datos y los aportes conceptuales y las categorías analíticas ofrecidas.

Para el desarrollo de las capacidades referidas a la actividad docente, en este año de cursado de la carrera se promueve:

- Proporcionar conocimientos adecuados para recolectar y organizar información sobre la dimensión institucional.
- Iniciar a los futuros docentes en el conocimiento de lo institucional como la dimensión colectiva que contiene y configura a la práctica docente como quehacer individual.
- Orientar y facilitar la aproximación empírica y conceptual al contexto institucional en el cual transcurre la práctica docente y al contexto sociocultural más amplio que la contiene y en el cual se sitúa.
- Introducir a los alumnos en el conocimiento y reflexión sobre la complejidad del espacio institucional en tanto trama de dimensiones, sujetos, cultura y decisiones.
- Propiciar instancias formativas de búsqueda, recolección y organización de la información para realizar un análisis situacional de las realidades institucionales en las que eventualmente intervendrá como futuros docentes
- Promover la participación paulatina y creciente de los estudiantes en los diferentes momentos institucionales
- Recuperar la experiencia de las trayectorias escolares personales para el análisis y reflexión sobre las representaciones sociales de la docencia en la educación secundaria que portan los estudiantes.

CONTENIDOS

Eje 1: Las prácticas educativas en contexto

- La práctica docente como práctica social: las condiciones contextuales y estructurales en las que se inscriben.
- Prácticas educativas y prácticas escolares. Prácticas docentes y prácticas de enseñanza.
- Las representaciones sociales sobre las prácticas docentes en educación secundaria

Eje 2: Las instituciones educativas en Educación Secundaria

- Las instituciones como ámbitos de filiación. El proceso de institucionalización. Lo instituido – instituyente. La escuela como institución de existencia.
- La institución como organización. La institución como espacio social, político y cultural. El orden simbólico- metáforas.
- Elementos estructurantes de las instituciones: espacios, tiempos, agrupamientos. Diferentes dimensiones de la institución escolar.
- Escuela, vida cotidiana y representaciones de los sujetos. Cultura institucional, rutinas y rituales.

Eje 3: Herramientas metodológicas para la recolección y análisis de la información

- La observación: su riqueza metodológica y analítica. Tipos de observación: participante y no participante. Instrumentos de observación: los registros categoriales y narrativos. Registros categoriales: listas de cotejo, escalas de estimación. Registros narrativos: registro etnográfico, notas de campo, diarios de campo. Reflexión sobre lo observado: objetivación y análisis de la información.
- Entrevistas. Encuestas. Análisis documental. Búsqueda bibliográfica
- Biografías escolares. Historias de formación y trayectorias académicas. El papel de las narrativas
- Procedimientos para el procesamiento y análisis de información: Los diarios de formación.

Trabajo de campo (en las escuelas asociadas)

Si bien el trabajo de campo es una acción propia de los estudiantes, éste debe estar organizada guiada por el Equipo Institucional de Prácticas y Residencia. Esta acción comprende:

- **Observación**

Características de la cultura institucional; dimensiones de la institución, organización institucional de los tiempos; espacios y agrupamientos; el proyecto formativo de la escuela; la participación, el poder, el conflicto y la concertación; el lugar de las normas, la comunicación, la convivencia, entre otras

- **Entrevistas a diferentes actores institucionales**

- **Realización de un informe de diagnóstico institucional**

A partir de la información recopilada, el estudiante identificará la identidad institucional y sus mandatos y relaciones en su contexto próximo, los rasgos característicos de la cultura institucional y los condicionantes que los mismos presentan para la configuración de una determinada dinámica institucional e interacción y relación entre los sujetos.

- **Socialización de la experiencia de práctica docente (en el instituto formador)**

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICK Rebeca, CAPELLETI, Graciela, MORA, Silvia y SABELLI, María José (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- FERNANDEZ, Lidia (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Editorial Paidós
- GARCIA de CERETTO, Josefa y GIACOBBE, Mirta (2009). *Nuevos Desafíos en Investigación: Teorías, métodos, técnicas e Instrumentos*. Argentina: Editorial Homo Sapiens.

2º AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

UNIDAD CURRICULAR: Lengua-cultura francesa II

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 8 horas cátedras (5h 20m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Para todas las UC “Lengua-cultura francesa”, la organización de los contenidos se basa en tres grandes ejes que versan sobre las principales habilidades lingüístico-comunicativas que todo estudiante-futuro docente de francés debe desarrollar y perfeccionar a lo largo de su recorrido formativo.

Es más que sabido que la “subdivisión” de la competencia comunicativa en sus dos vertientes, la comprensión y la expresión, ya sea en su forma oral o escrita es a título convencional y sirve de criterio organizador de los ejes descriptores de contenidos ya que ésta es, en realidad, indisoluble. La comprensión y la expresión se desarrollan mutuamente, y la palabra y la escritura permanecen, sustancialmente, manejadas por los mismos procesos. Al decir de Cuq, querer disociarlas resulta “artificial”, en el sentido de “inútil”, puesto que el aprendizaje de una sirve para el desarrollo de la otra: “leer mejor es escribir mejor y escuchar y entender mejor es hablar mejor”.³⁰ En este sentido, el orden de presentación de los ejes no responde a ninguna jerarquía sino –tal como se menciona ut supra- es a modo de organización.

En cuanto a los contenidos previstos en cada eje, pueden resultar exhaustivos pero no exclusivos en tanto fueron seleccionados a los efectos de construir una propuesta amplia y variada que responda al nivel de conocimientos y capacidades que debería alcanzar un estudiante en el segundo año de cursada de esta UC. Por otra parte, en tanto propuesta, el docente puede hacer libremente una selección de aquellos contenidos que considere de mayor relevancia como así también incorporar otros que juzgue necesarios en función del contexto, motivación, demandas y necesidades puntuales del grupo-clase.

³⁰Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2002). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

Cabe aclarar -en relación a los ejes descriptores- que el orden de su presentación no responde a ninguna jerarquía sino que, por el contrario, deben ser desarrollados en forma articulada a los fines de propiciar un aprendizaje eficaz y significativo de la LC francesa en todos sus niveles.

De manera general, los contenidos incluyen estructuras y expresiones lingüísticas de uso frecuente que permitirán al estudiante participar en intercambios sencillos y directos que impliquen la transmisión de información sobre cuestiones conocidas o habituales de su vida personal (necesidades, sentimientos, opiniones, experiencias vividas) o en relación a otros. Propiciar la interacción en clase es una finalidad de suma importancia puesto que constituye el momento en que el saber se transforma en saber-hacer y los aprendizajes se van afianzando y potenciando.

La comprensión, en su doble vertiente, es otra de las capacidades fundamentales que el futuro docente de LC francesa debe lograr. Es por ello que se propone una variedad considerable de soportes textuales para su exploración e interpretación complementándose así con las capacidades necesarias para ampliar la expresión oral y escrita.

Para el desarrollo de éstas y otras capacidades en relación al conocimiento y manejo de la lengua con fines comunicativos, esta unidad procura:

- Profundizar la comprensión de los aspectos formales y funcionales de la LE poniendo especial atención en la relación norma-uso.
- Trabajar sobre las dimensiones léxica y pragmático-discursiva de la LCE, identificando tipos de relaciones entre los interlocutores a través de las marcas textuales.
- Favorecer la interpretación de los elementos verbales y no verbales (implícitos, silencios, gestualidad) que subyacen en situaciones de intercambio comunicativo.
- Propiciar la producción y comprensión de textos orales y escritos de mayor complejidad inscriptos en géneros determinados.
- Promover el contacto con variedades lingüísticas y su valoración social.
- Problematizar la enseñanza de la LC francesa según los niveles para los que los estudiantes se forman.
- Promover la transposición didáctica de los contenidos de acuerdo a los niveles para los que se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EXPRESIÓN ORAL y EXPRESION ESCRITA

- **Comunicación:** Hablar del pasado. Expresar sentimientos. Expresar una opinión, argumentar. Participar en una conversación.
- **Léxico:** Las personas y su aspecto físico. Países: generalidades, paisajes. La ciudad: lugares e itinerarios. La vida cotidiana: alimentos y comidas, salidas, medios de transporte, trabajo, actividades diarias, accidentes, información televisiva. Los ambientes de la casa y la decoración. Eventos sociales: encuentros, celebraciones, fiestas familiares, visitas, etc.
- **Saber-hacer:** Describir a otros, sus condiciones de vida, actividades cotidianas, gustos, etc. Hacer la descripción de un acontecimiento. Expresar opiniones y dar sus justificaciones. Escribir una carta personal. Expresar agradecimientos o disculpas. Hacer una descripción de acontecimientos, hechos pasados, experiencias personales.
- **Socioculturales:** Los agradecimientos. La toma de la palabra. Los rituales del mensaje personal (carta, e-mail, invitaciones).
- **Soportes:** Cartas personales, participaciones y tarjetas de invitación.

EJE Nº 2: COMPRENSIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN ESCRITA

- **Comunicación:** Proponer algo a alguien, aceptarlo o rechazarlo. Expresar un sentimiento positivo. Hablar del pasado y del futuro.
- **Léxico:** Las personas y su aspecto físico. Países: generalidades, paisajes. La ciudad: lugares e itinerarios. La vida cotidiana: alimentos y comidas, salidas, medios de transporte, trabajo, actividades diarias, accidentes, información televisiva. Los ambientes de la casa y la decoración. Eventos sociales: encuentros, celebraciones, fiestas familiares, visitas, etc.
- **Saber-hacer:** Comprender vocabulario relativo a la familia, las compras, el entorno inmediato, el trabajo. Seguir directivas e instrucciones simples. Identificar el tema central de una noticia televisiva. Comprender y reconocer diferentes tipos de carta: solicitud de información, amistosa, de confirmación. Comprender la información de folletos publicitarios. Comprender artículos informativos simples. Seguir un manual de uso. Comprender un reglamento de redacción simple.
- **Socioculturales:** La invitación. Los rituales de la carta personal, comercial y administrativa.
- **Soportes:** Señales y carteles de la vía pública o del trabajo. Afiches publicitarios, folletos, prospectos. Guías telefónicas, páginas amarillas, páginas de internet. Textos

instructivos: recetas de cocina, manuales de uso, reglamentos, etc. Artículos breves de diarios: policiales. Cartas estándares habituales.

EJE Nº 3: INTERACCIÓN ORAL

- **Comunicación:** Hablar del pasado. Expresar sentimientos. Expresar una opinión, argumentar. Participar en una conversación.
- **Léxico:** Las personas y su aspecto físico. Países: generalidades, paisajes. La ciudad: lugares e itinerarios. La vida cotidiana: alimentos y comidas, salidas, medios de transporte, trabajo, actividades diarias, accidentes, información televisiva. Los ambientes de la casa y la decoración. Eventos sociales: encuentros, celebraciones, fiestas familiares, visitas, etc.
- **Saber-hacer:** Hacer o aceptar un ofrecimiento, una invitación, disculpas. Discutir sobre la organización de un encuentro. Hacer sugerencias y consejos. Expresar su acuerdo y su desacuerdo. Discutir sobre el futuro cercano. Pedir y dar directivas. Solicitar y explicar un itinerario con la ayuda de un plan. Pedir una comida. Iniciar, continuar y terminar una conversación breve.
- **Socioculturales:** El uso del tuteo y de Ud. La conversación informal. Los rituales de la conversación telefónica. El pedido de disculpas. Los gestos y la organización del espacio (proxemia y kinesis)
- **Soportes:** Planos de ciudades, programas de espectáculo, guía de programas televisivos, guías turísticas, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, Hélène et alii (2005). *Tout va bien 2. Méthode de français. A1*. Paris: CLE International.
- BERTHET, Annie et alii (2006). *Alter Ego 2. Méthode de français. A1*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère.
- _____ (2012). *Alter Ego + 2. Méthode de français. A2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- CHOLLET, Isabelle et ROBERT, Jean-Michel (2008). *Les expressions idiomatiques*. Paris : CLE International.
- DENYER, Monique et alii (2010). *Version originale 2. Méthode de français. A2*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- FLUMIAN, Catherine et alii (2011). *Nouveau Rond-Point 1. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. A1-A2*. Paris: Éditions Maison des Langues.

- PEYROUTET, Claude (2002). *La pratique de l'expression écrite. Repères pratiques.* Paris: Nathan.

DCU

UNIDAD CURRICULAR: Gramática francesa II

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

En el segundo año de formación, esta UC abordará otras unidades del sistema lingüístico cuyas funciones sintácticas revisten mayor complejidad y devienen en elementos constructores de sentido en la producción del discurso.

En consecuencia, la enseñanza de la gramática debe buscar tanto el conocimiento de la lengua a nivel teórico como el desarrollo de las competencias de comprensión y de expresión, sabiendo que las categorías lingüísticas están al servicio del discurso y que la expresión es una cuestión de ajustes, adecuación y uso de estrategias en relación a las normas.

En este sentido, adherimos a Beacco cuando se refiere a la necesidad de un “eclecticismo gramatical” según el cual la adquisición de una competencia *práctica* y la de una competencia *formal* no son en sí contradictorias puesto que saber comunicar en LE supone que las producciones verbales son a la vez apropiadas con respecto a las intenciones y a la situación de comunicación y correctas según el sistema de la lengua meta o de su variedad considerada la más legítima.³¹ Estas posturas reflejan claramente la complejidad de la competencia de comunicación en la cual parece difícil, incluso imposible, escindir forma, sentido y función.

El grupo verbal, el discurso referido, la voz pasiva, los elementos relacionales y el subjuntivo constituyen los ejes aglutinantes de contenidos de la presente UC que complementan los ya abordados en la UC “Gramática francesa I” y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa en sus vertientes de producción y expresión oral y escrita, ya referida ut supra.

Desde el punto de vista metodológico, también nos encontramos frente a una situación compleja que está, a su vez, en concordancia con el eclecticismo gramatical de Beacco y que configuran un “ida y vuelta” de estrategias o procedimientos onomasiológicos (del sentido a la forma) y semasiológicos (de la forma al sentido) que obedecen a las demandas y necesidades pedagógicas propias del proceso de

³¹ Beacco, J-C. “Quel écartisme en grammaire?” en Bertocchini, P. y Constanzo, E. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Cours, activités, corrigés* (2008). CLE Internationale.

enseñanza y aprendizaje. El hecho de que el estudiante tenga, al principio, una intención de comunicación que debe traducir por medio de las formas lingüístico-gramaticales que corresponden no implica que, en otros casos, esté en situación semasiológica para acceder al sentido.

Para el logro de las capacidades más relevantes en relación al dominio de la gramática y sus relaciones con el sentido y la función, esta UC prevé:

- Profundizar el análisis de las unidades morfológicas y sus combinaciones poniendo el acento en la relación forma-sentido-función.
- Propiciar la comprensión de las funciones sintácticas de unidades de la lengua como así también sus funciones discursivas en un contexto comunicativo.
- Proponer actividades variadas que impliquen la producción y la comprensión de enunciados adecuados a la norma y al propósito de comunicación.
- Problematizar la enseñanza de la gramática según los niveles para los que los estudiantes se forman.
- Promover la transposición didáctica de los contenidos abordados en simulaciones de clase según los distintos niveles para los cuales se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EL GRUPO VERBAL

- Complementos COD y COI.
- Complementos circunstanciales: el adverbio y construcciones adverbiales.
- Participio, adjetivo verbal y gerundio.

EJE Nº 2: EL DISCURSO REFERIDO

- Las diferentes formas del discurso referido: estilo directo, indirecto e indirecto libre.
- Uso de expresiones introductoras de voces y de universos espacio-temporales.
- La concordancia de los tiempos verbales: relaciones entre mensaje original y el mensaje referido.

EJE Nº 3: LA VOZ PASIVA

- Las transformaciones simples: cuatro formas de transformación pasiva.
- Algunas restricciones de la voz pasiva.
- Razones de su uso en el discurso.

EJE Nº 4: LOS ELEMENTOS RELACIONALES

- Los pronombres relativos simples y compuestos. Funciones.
- Las conjunciones: clasificación y funciones. .
- La coordinación de frases y la coordinación de constituyentes.

EJE Nº 5: EL SUBJUNTIVO

- El subjuntivo y los sentidos de voluntad, duda, temor, posibilidad, prohibición, deseo, lamento.
- Su morfología y sus funciones sintácticas.
- El subjuntivo presente y el subjuntivo pasado.
- El subjuntivo en la expresión de la causa y la consecuencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBADIE Christian et alii. (1994). *L'expression française, écrite et orale. 5e édition.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CALLAMAND, Monique (2009). *Grammaire vivante du français.* Collection FLE. Larousse-CLE International.
- DELATOUR Yvonne et alii. (2004). *Nouvelle grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la Sorbonne.* Paris : Hachette.
- ÉLUERD, Roland (2009). *La grammaire française.* Paris : Garnier.
- GRÉGOIRE, Maia et THIEVANAZ, Odile (2003). *Grammaire progressive du français avec 600 exercices.* Niveau intermédiaire. France : CLE International
- GREVISSE, Maurice (2010). *Exercices de grammaire française et corrigé.* Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- LAGANE, René (1995). *Difficultés grammaticales.* Livres de bord. Paris: Larousse-Bordas.

UNIDAD CURRICULAR: Fonética francesa II

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

En el segundo año de formación, el modelo práctico, descriptivo y didáctico de Canepari sobre la enseñanza de la fonética servirá de marco para el abordaje de esta UC cuyos contenidos principales versan sobre el sistema de consonantes francesas y los fenómenos fonológicos que las afectan, así como la entonación según los distintos tipos de frases. Planteada así, el estudiante podrá lograr una adecuada competencia fonológica como profesor de francés.

Por consiguiente, el conocimiento, la reproducción adecuada de las consonantes y la transferencia de aspectos que hacen a la entonación como elemento de la prosodia constituyen la principal capacidad que debe desarrollar en la presente unidad curricular el futuro docente de LC francesa.

Para el logro de otras capacidades en torno a esta disciplina, la unidad curricular procura también:

- Profundizar el análisis y la discriminación de fonemas (vocales y consonantes).
- Generar la producción de fonemas en palabras y enunciados sencillos, buscando la acentuación y las curvas esenciales del francés.
- Propiciar la comprensión de documentos auténticos sencillos, exponiendo a los alumnos al contacto con la lengua en su uso real.
- Articular con los contenidos de lengua-cultura para reforzar la expresión oral utilizando materiales didácticos en común.
- Desarrollar técnicas y estrategias didácticas para la corrección fonética.
- Problematizar la enseñanza de la fonética y promover la transposición didáctica de los contenidos de acuerdo a los distintos niveles para los que se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EL SISTEMA CONSONÁNTICO FRANCÉS

- Clasificación de las consonantes según el modo y el punto de articulación.
- Las *semi-consonantes*: rasgos fonéticos de su articulación.

- Noción de grupos consonánticos.

EJE Nº 2: LA COARTICULACIÓN EN LA CADENA DEL HABLA

- La asimilación consonántica total, parcial y progresiva en la coarticulación del habla.
- Otros fenómenos ligados a la coarticulación: *l'harmonisation vocalique*, *l'enchaînement*, *la gémination*, *la liaison* et *l'élision*.
- La *liaison*: desnasalización y cambio de timbre de la consonante de *liaison*. Tipos de *liaison*: facultativas, obligatoria y prohibida en el sintagma nominal y en el sintagma verbal.
- La *liaison*: su realización o no según el registro de lengua y según variables sociolingüísticas.

EJE Nº 3: LA PROSODIA DEL FRANCÉS

- Funciones de la prosodia: función gramatical, pragmática y para-lingüística.
- Distinción entre ritmo y acentuación: patrón rítmico del francés.
- Grupos fónico, *de souffle*, sintagma y rítmico. El grupo *de souffle* y los distintos tipos de pausa.
- Nociones de *tempo* et *débit*: variaciones fonoestilísticas.
- La naturaleza del acento francés: realización y percepción.
- El acento de insistencia: ubicación, función y realización fonética.

EJE Nº 4: LA INTONACIÓN DEL FRANCÉS

- Distinción entre acento y entonación.
- Los parámetros de la entonación: nociones de *hauteur*, *durée*, *intensité*, *courbe mélodique*.
- El modelo de entonación de Delattre: los entonemas de base.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRY, Dominique et CHALARON, Marie-Laure (2011). *Les 500 exercices de phonétique (avec corrigés)*. B1 /B2. Paris: Hachette FLE.
- ABRY, Dominique et CHALARON, Marie-Laure (2009). *Les 500 exercices de phonétique (avec corrigés)*. A1 /A2. Paris : Hachette FLE.

- CHARLIACA, Lucile et MONTRON, Annie-Claude (2006). *Phonétique progressive du français avec 400 activités*. Niveau avancé. Paris : CLE International.
- _____ (2007). *Phonétique progressive du français avec 400 activités*. Niveau intermédiaire. Paris : CLE International.
- MARTINIE, Bruno et WACHS, Sandrine. (2006) *Phonétique en dialogues*. Niveau débutant. Paris. CLE International.
- VAISSIÈRE, Jacqueline (2006) *La phonétique*. Collection « Que sais-je » Paris : Presses Universitaires de France.
- LEON, Pierre (1997). *Phonétisme et prononciation du français (avec travaux pratiques d'application et corrigés)*. Paris : Nathan Université.
- _____ et LEON, Monique. *La prononciation du français*. Paris : Nathan.

UNIDAD CURRICULAR: Didáctica del Francés para los niveles inicial y primario

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º cuatrimestre de 2º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Esta unidad curricular introduce a los estudiantes en el ámbito de la didáctica de las LCE y los acerca a su objeto de estudio, la lengua-cultura francesa, y las relaciones que se establecen entre ésta, la lengua materna (LM), la lengua segunda (LS) y el modo de intervención de la interlengua, entendida como un estadio intermedio que se construye en forma provisoria y se modifica permanentemente. Este será también el ámbito en el que los estudiantes descubrirán los procesos de apropiación de la nueva LCE y los factores intervinientes en ellos. Se trata de una materia que articula con la UC "Sujetos de la educación" y que aborda los marcos teóricos que sostienen la didáctica orientada a los niveles inicial y primario.

En cuanto a los procesos de apropiación de las LCE, Krashen afirma que hay dos procesos distintos: la adquisición y el aprendizaje. Estos son los contenidos principales sobre los cuales está organizado el eje N° 1.

La adquisición es entendida como un proceso automático, a nivel del subconsciente, animado por la necesidad de comunicación, semejante al proceso de asimilación que ocurre con la adquisición de la LM. No hay un esfuerzo consciente por parte del sujeto ni un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero sí en el acto comunicativo. El aprendizaje, en cambio, es un proceso consciente que permite al sujeto describir las reglas de la lengua meta, en el cual surge el error y entra en juego su interlengua, su gramática provisoria, que lo aproxima poco a poco a la LCE que está aprendiendo.

La enseñanza de LCE en los niveles inicial y primario tiene como intención hacer que los niños aprendan más fácilmente las lenguas puesto que sus primeros años constituyen el periodo más activo y fértil, teniendo en cuenta que dicho proceso se desarrolla de manera complementaria con el de la adquisición de su LM. Al respecto, para que un niño pueda encontrarle sentido al aprendizaje de una LCE es necesario que pueda ejercitar las mismas capacidades que desarrolla en su LM, es decir, adquiriendo la lengua en acción, percibiéndola en algunos casos como un juego o como algo utilitario y funcional en otros casos.

Desde el plano social y educativo, Dominique Groux considera que el objetivo de la enseñanza de diversas LCE posibilita el pluralismo cultural, el diálogo intercultural y la riqueza del pensamiento.

La didáctica orientada a los niveles inicial y primario plantea otra forma de enseñar la LCE que el niño empieza a explorar y a descubrir, como un nuevo código de comunicación y como una puerta que se abre a una cultura distinta con la que comenzará a interactuar.

El eje N° 2 incluye las estrategias de enseñanza de las principales competencias comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, de las cuales las dos primeras son las que se privilegian en los niveles inicial y primario. Estas competencias suponen el desarrollo de la agudeza y la memoria auditivas y una capacidad para identificar los fonemas diferenciales de la nueva lengua, por lo que los contenidos fonéticos son relevantes en los primeros años de la escolarización. En cambio, en los últimos años del nivel primario y ya cuando las dos primeras competencias están desarrolladas, se empieza a poner énfasis sobre la lectura y la escritura. Se trata, en definitiva, de un recorrido progresivo que va de la sensibilización o familiarización al aprendizaje consciente de un nuevo código lingüístico que forma parte de un nuevo código cultural. Se busca que el sujeto adquiera la LCE como instrumento para cumplir otros objetivos que trasciendan la simple manipulación formal de la lengua y realcen así su valor formativo. Su capacidad de interacción, su imaginación, su creatividad y el deseo de exploración sensorial y corporal de sí mismo como el de su entorno resultan aspectos considerablemente favorables para la realización de este proceso.

La diversidad de actividades de enseñanza y la multiplicidad de recursos que pueden ser incorporados a las clases complementan el abordaje de los marcos metodológicos. Entre las actividades y recursos, el juego ocupa un lugar de preponderancia y resulta de gran rentabilidad en términos de adquisiciones y aprendizajes.

No es menor, metodológicamente hablando, el estatus reservado al aula como un microcosmos cuyo clima general es un factor indispensable para la interacción real entre los sujetos. La clase debe ser el espacio apropiado para generar no solamente intercambios lingüísticos en pos de la adquisición de otra lengua sino también toda una serie de relaciones sociales.

A todo esto, no debemos descuidar la presencia de alumnos con necesidades especiales en las aulas. Incluso muchas veces no somos conscientes de su presencia, ya que suele suceder que sus dificultades no permiten ver sus habilidades y fortalezas.

El eje N° 3 considera el sentido, los principios y propósitos de la evaluación en LE en estos dos niveles, y de ello se desprenden, por consiguiente, los criterios e instrumentos para llevarla a cabo.

En suma, la delimitación del campo de la didáctica específica y su objeto de estudio, el conocimiento de los procesos de apropiación de la LCE, de las teorías del aprendizaje –abordadas en la UC “Didáctica general”- le permitirán al futuro docente comprender los modos de enseñar y aprender para poder pensar *a posteriori* en prácticas pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los ritmos, dificultades y posibilidades de los sujetos y contextos, utilizando técnicas motivadoras que encuentren su anclaje en un enfoque basado en lo lúdico, lo comunicativo y lo cultural. En este contexto encontrará también su punto de articulación con la UC “Práctica II” en el momento de incursionar en las escuelas para observar y registrar prácticas de enseñanza.

Para lograr esta capacidad en el futuro docente y otras necesarias para construir el perfil deseado, esta unidad curricular prevé:

- Delimitar el objeto de enseñanza “lengua-cultura extranjera” desde una perspectiva didáctica, intercultural y plurilingüe, resaltando su valor formativo en el sujeto y, desde una visión más amplia, en el sistema educativo.
- Promover la apropiación de conceptos básicos de la lingüística adquisicional e interaccional para una mayor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- Propiciar la construcción personal y progresiva de los marcos conceptuales de referencia.
- Problematizar la enseñanza del francés en los niveles inicial y primario por medio de la reflexión sobre la práctica y los aportes de las teorías abordadas.
- Brindar las herramientas teóricas y prácticas a los fines de analizar y seleccionar contenidos y recursos didácticos acordes a la diversidad de los sujetos y sus contextos.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DE LAS LCE

- Configuración del campo de la didáctica de las LCE: definición y redefinición de su objeto de estudio. Relaciones entre lengua materna, lengua extranjera y lengua segunda. La interlengua como estrategia de enseñanza y como punto de partida de futuros aprendizajes para los alumnos.
- Diferenciación entre los procesos de adquisición y aprendizaje. Influencia de la teoría del control de Krashen.
- Aportes de la Gramática generativa de Chomsky.

EJE Nº 2: MÉTODOS, ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE ENSEÑANZA

- Diferenciación entre métodos, metodologías y estrategias de enseñanza.
- Métodos de enseñanza. El método activo y la implicancia de la actividad física del sujeto. El método oral y su contribución a la comunicación. El método imitativo y la incorporación de la nueva información. El método inductivo.
- Estrategias de enseñanza: la incitación y la expansión (método activo); la exposición a la lengua oral (método oral); la repetición de la información/input (método imitativo); la presentación de ejemplos (inducción); la utilización del lenguaje verbal, no-verbal y para-verbal.
- Actividades de enseñanza. Actividades físicas: de expresión corporal, *mimodrame*, fabricación de objetos. Actividades orales: escucha de *comptines*, canciones, poemas, etc. Actividades lingüísticas: de apareamiento, completamiento, de asociación lengua oral y lengua escrita, entre otras.
- La importancia del juego: de expresión corporal (loto, representación de personajes), de lenguaje (sopa de letras, batalla naval, el ahorcado, palabras cruzadas, adivinanzas, *charades*, etc.). Actividades creativas: narrar, dramatizar un texto, etc. Actividades cognitivas: resolución de problemas.
- Estrategias para lograr prácticas de enseñanza inclusivas de sujetos frente a la diversidad: la enseñanza cooperativa; el aprendizaje cooperativo; la agrupación heterogénea; las adaptaciones curriculares según las habilidades y necesidades del sujeto; adaptaciones del material didáctico. Actividades de enseñanza: dibujar, cantar, hacer mímicas, entre otras. La importancia de la actuación y la interacción con los pares.
- Recursos didácticos: visuales (figuras, videos, juegos con tarjetas, etc.); orales (rimas, canciones, poemas cortos, *comptines*, entre otros) y audiovisuales (muñecos,

títeres, cuentos, juegos interactivos, etc.); documentos auténticos. El manual de lengua: ¿como otro recurso o como el configurador de la clase?

- Contenidos: historias, cuentos, elementos y personajes de origen mítico; juegos y actividades de comunicación oral; contenidos culturales referidos a lugares, monumentos, comportamientos y hábitos diarios y culinarios.

EJE Nº 3: LA EVALUACIÓN EN LOS NIVELES INICIAL Y PRIMARIO

- El sentido de la evaluación en LE para los niveles inicial y primario: principios y propósitos. Tipos de evaluación.
- Definición de criterios y de instrumentos de evaluación propios de las LCE. Comunicación de los resultados.
- Evaluación diferenciada: concepto y consideraciones.

BIBLIOGRAFÍA

- CALLEGARI VASQUES OLIVEIRA, Marília (2007). "Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen. Un puente entre la teoría y la práctica". *Revista electrónica E/LE Brasil*, Nº 5, febrero.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE, CLE International.
- CUQ, Jean-Pierre y GRUCA, Isabelle (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France: Presses Universitaires de Grenoble.
- GAONAC'H, Daniel (2006). *L'enseignement précoce d'une langue étrangère: du point de vue psycholinguistique*. Paris: Hachette.
- KLETT, Estela et alii. (2005). *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora, "Ciencia y técnica".
- _____ (2009). *Construyendo las didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y Técnica: "Lenguas"
- PIQUET, Muriel (2006). *Former à enseigner une langue étrangère aux enfants*. Limoges: Atalante innovations.
- PORCHER, Louis et GROUX, Dominique (2003). *L'apprentissage précoce de langues. Collection Que sais-je?* Paris : Presses Universitaires de France
- PROSCORY, Argyro. "Apprendre le flé à l'école primaire: de l'épanouissement affectif au développement cognitif" in *Enseigner le FLE à l'école primaire. Actes de la Journée*

du 21 octobre 2006. Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Faculté de Lettres. Disponible en www.frl.uos.gr

• TISSERA, Alicia et alii. (2000). *Le français à l'école - EGB 2*. Universidad Nacional de Salta. Consejo de Investigación. Salta: Gofica Editora.

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Sujetos de la educación

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS

Iniciar el recorrido por la unidad curricular Sujeto de la Educación implica instalar en la formación docente un espacio de reflexión y análisis en torno a las características constitutivas de la subjetividad de los niños, adolescentes y jóvenes y los avatares que la misma presenta en la actualidad. Pues, desde la perspectiva que se adopta se considera que cada sujeto es una multiplicidad infinita cuya subjetivación depende de ciertas circunstancias y en donde *“el sujeto de la educación es un sujeto fundamentalmente colectivo porque surge de una combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, conocimientos, otros estudiantes, prácticas). Por lo tanto no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto de y en las instituciones educativas”*³²

En tal sentido se piensa en un sujeto que no está dado de antemano, que se constituye en cada una de las interacciones. *“Somos sujetos del lenguaje, el universo simbólico nos preexiste”*. (Larrosa. J.2000).

Esta afirmación nos lleva a sostener la idea de que la lengua participa, de manera contundente, en la construcción de la subjetividad. El hecho de enfrentar al sujeto a otra lengua-cultura lo lleva a cuestionar su propia relación con la lengua materna y empieza a cuestionar ese otro universo cultural que no conoce y que se le presenta como un cuerpo *extraño* y *extranjero*, y que le significa una fuente de placer o de angustia, de aceptación o de rechazo, de identificación o de extrañeza.

La dimensión afectiva del sujeto cobra gran importancia en la motivación y generación de actitudes positivas frente al contacto y apropiación de la LCE. El alumno se predispone de otra manera y encuentra en esa otra LC una forma de satisfacer sus necesidades de expresarse, jugar, descubrir su entorno, sin olvidar que la LCE propicia la exploración del mundo y su redescubrimiento, hecho que amplía el territorio ya explorado. Estas temáticas y otras referidas al componente afectivo y su incidencia en el aprendizaje serán abordadas en los ejes N° 1 y 2.

³² INFoD. *Aportes para el desarrollo curricular: Sujetos de la Educación*. 2009

Desde el punto de vista del desarrollo personal, las LCE ayudan a reflexionar sobre los procesos cognitivos que generan la propia lengua; la capacidad de funcionar con otros códigos lingüísticos y con un nuevo instrumento de organización de los conocimientos. Esto suscita una mayor riqueza cognitiva, una mejor predisposición procedural que redundará en una mejor aprehensión y aplicación del propio código lingüístico. Para ello, es fundamental que el estudiante conozca los procesos cognitivos y las estrategias de aprendizaje que pone en juego el sujeto para apropiarse de esos otros códigos lingüístico-culturales a los fines de reflexionar y empezar a pensar en propuestas de enseñanza o actividades destinadas a sujetos de distintas edades y capacidades, como una preparación para su residencia en los niveles inicial y primario en el 3º año de la cursada. Esto constituye el núcleo central del eje N° 3.

El eje N° 4 versa sobre la diversidad como característica inherente a las sociedades actuales en cuanto a culturas, religiones e intereses, en consecuencia, las instituciones educativas no pueden estar ajenas a esta realidad. Básicamente, la diversidad puede entenderse como la presencia de diferencias entre individuos y entre grupos de individuos. Se consideran parámetros tales como personalidad, estilos de trabajo, creencias religiosas, nacionalidad, raza, orientación sexual, origen socioeconómico, edad, etc. Esto refleja una nueva concepción de diversidad que ya no considera únicamente al sujeto con capacidades y necesidades educativas especiales (NEE) sino también a aquel sujeto que presenta necesidades determinadas por los contextos social, familiar, escolar y del entorno en el que se desarrolla.

La integración de las personas con NEE es totalmente posible a través del pleno desarrollo de sus capacidades por medio de la adaptación de estrategias pedagógicas y de recursos. La escuela debe poder brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica adaptada para el desarrollo de sus posibilidades, la integración y el ejercicio de sus derechos.

En este sentido, la clase de LCE constituye un marco privilegiado para el aprendizaje y la inclusión de la diversidad y la alteridad, haciendo hincapié siempre en las fortalezas –en términos de capacidades- de cada sujeto al aprender y utilizar el idioma para comunicarse y resaltar los valores y cualidades humanos. Éste es el recorrido por el eje N° 4 de la presente UC.

En el eje N° 5, los estudiantes podrán visualizar a las instituciones educativas, escolares o no escolares, como formaciones sociales, culturales y psíquicas, construidas en el juego de tres instancias: la social, la propiamente institucional y la de los sujetos, que se inscriben en un orden simbólico social,

asumiendo la función de transmitir, reproducir y recrear ese orden a partir de la configuración de los sujetos a través de diferentes mecanismos de identificación.

Las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, no pueden ser abordadas sin comprender las determinaciones contextuales que las configuran y atraviesan y el impacto que las mismas tienen en la constitución de las subjetividades. Lo mismo sucede con las prácticas de enseñanza de LCE, que no pueden hacerse “en el vacío” o de manera neutral ya que los discursos de transmisión conllevan forzosamente miradas y representaciones sobre las culturas extranjeras y contribuyen a la re-configuración del sujeto en relación a la alteridad, la diversidad y el respeto y aceptación de las diferencias. En síntesis, la lengua, como la cultura, es el lugar donde se realiza la puesta en escena de sí mismo y de los otros. Esta puesta en escena implica diferentes tipos de contextos y relaciones entre los sujetos, dando lugar a la diversidad.

El recorrido por esta unidad curricular permitirá al estudiante:

- Comprender la relación existente entre los procesos de constitución subjetiva y de apropiación de la cultura como procesos solidarios e inseparables.
- Conocer las principales estrategias de apropiación de la LCE y cómo las dimensiones psico-afectivas, cognitivas y culturales inciden en dicho proceso.
- Analizar el proceso de escolarización como una invención humana que se constituye en una parte sustantiva del desarrollo subjetivo de los sujetos.
- Visualizar a la escuela y a la enseñanza de LCE como un espacio de encuentro con lo “otro”- otros conocimientos, otros sujetos, otros mundos – que enriquece al sujeto y lo prepara para interactuar con la alteridad y diversidad.

CONTENIDOS

Eje N° 1: La constitución subjetiva y el rol del lenguaje.

- Condiciones históricas de producción de subjetividades. Diferentes perspectivas para abordar la constitución subjetiva: social, psicológica, filosófica, pedagógica.
- La constitución subjetiva y la filiación institucional. Transmisión e institución del sujeto. La familia, la escuela, los grupos sociales como ámbitos de filiación.
- La constitución subjetiva y la adquisición de como proceso relacional, inconsciente y cognitivo.
- Subjetividad, lenguaje e intersubjetividad.

Eje Nº 2: La dimensión afectiva y su incidencia en la adquisición y aprendizaje de una LCE

- El impacto de la afectividad como generador de motivación. El componente afectivo y su correspondencia con la satisfacción de las necesidades del sujeto: lúdicas, de expresión (verbal y no-verbal), de comprensión y descubrimiento (a sí mismo y al Otro) y de aprendizaje.
- La incidencia de la afectividad en la atención, la concentración y la memorización al servicio del aprendizaje.
- El desarrollo afectivo y la aceptación de la diversidad y la tolerancia. La alteridad y el rol de los prejuicios y estereotipos culturales (propios y de otras LCE).

Eje Nº 3: Los procesos cognitivos en la adquisición y aprendizaje de una LCE

- La infancia como etapa óptima para el desarrollo de las competencias fonológicas: la flexibilidad de los órganos fonadores y el manejo de las sonoridades, la articulación, el ritmo y la prosodia. La interdependencia entre percepción y producción.
- Los niños y sus capacidades para distinguir, interpretar, imitar y fijar los sonidos de la LCE. El análisis de la información fonológica, su almacenamiento y su sistematización/fijación.
- Estrategias generales para el aprendizaje/adquisición del léxico: la memorización, el almacenamiento y la organización de las unidades lexicales; la asociación de las palabras con la fonología, ortografía, morfología, sintaxis y semántica; el acceso al léxico por medio de la frecuencia en el uso de palabras y expresiones.
- Estrategias generales para el aprendizaje/adquisición de la gramática: la manipulación de los elementos morfosintácticos y de los enunciados, la formulación de hipótesis acerca de su funcionamiento, la verificación de hipótesis, la formulación de leyes o reglas y su reemplazo.
- Estrategias generales para el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas: memorización, generalización, conceptualización, formulación de hipótesis y verificación, transferencia a situaciones o contextos comunicativos diferentes.

Eje Nº 4: El sujeto de la diversidad y su integración a la clase de LCE.

- Evolución en la concepción de diversidad y de sujetos con necesidades educativas especiales (NEE).
- La integración o inclusión educativa revalorizando las fortalezas y posibilidades de los sujetos con NEE.

- El desarrollo y el manejo de diferentes habilidades del sujeto según diferentes variables: la dimensión biológica; el potencial neurológico y las limitaciones para su funcionamiento; los patrones/modos de relación con sus padres, maestros, compañeros; las pautas familiares, culturales y del medio.
- Estrategias de aprendizaje frente a la exposición a la LCE: asociación palabra-estructura; contextualización de las asociaciones; exploración; experimentación; observación; repetición de acciones; escucha y repetición de textos orales; entre otros.

Eje Nº 5: Las dimensiones social, escolar e institucional en la constitución de la subjetividad.

- Adolescencia y juventud como categorías socialmente construidas.
- Los discursos sociales que circulan históricamente sobre las infancias y juventudes. Los estigmas sociales en la escuela.
- Adolescencia, juventud y escolarización: la configuración de la experiencia escolar y las trayectorias escolares.
- La construcción de las trayectorias estudiantiles: límites y posibilidades.

BIBLIOGRAFIA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. "Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad". En: http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf
- BLEICHMAR, Silvia. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- DE CARLO, Maddalena (1998). *L'interculturel. Didactique des langues étrangères*. Collection dirigée par Robert Galisson. France: CLE International.
- DIKER, G et alii. (2004). *La transmisión en la sociedad, los sujetos y las instituciones*. Ediciones Novedades Educativas.
- KLETT, Estela et alii. (2003). *Nouveaux regards sur les pratiques de FLE*. Buenos Aires : Araucaria editora, "Ciencia y técnica".
- _____ (2004). *Mosaïque du FLE: aspects didactiques et interculturels*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y Técnica: "Lenguas".
- LARROSA, Jorge (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- MAROT, Julie. "L'apprentissage lexical du français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe" in *Publications FLE*. Disponible en : www.lecafedufle.fr
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006/2007). "Dossier: Las infancias de hoy" en Revista *El monitor de la educación*. Argentina.
- PATELI, Maro. "L'enseignement de la phonétique au primaire : stratégies et techniques" in *Enseigner le FLE à l'école primaire. Actes de la Journée du 21 octobre 2006*. Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Faculté de Lettres. Disponible en : www.frl.uos.gr
- TERIGI, Flavia. (2008) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En Dussel, Inés et alii. *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana.
- TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy (comp.) (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/Flacso.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

UNIDAD CURRICULAR: Psicología Educacional

FORMATO: Materia

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedra (2h 40m)

REGIMEN DE CURSADA: Anual

FINALIDADES FORMATIVAS:

La Psicología Educacional como disciplina, puente de naturaleza aplicada entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa, tiene un lugar privilegiado en el campo de las ciencias de la educación y de la formación docentes en particular, en el sentido de que este campo de conocimiento brinda las herramientas necesarias para comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo, en los diferentes modelos psicológicos de aprendizaje y en el análisis de las prácticas educativas y sus diferentes modos de intervención.

De acuerdo con Cesar Coll, se establecen algunos principios básicos para el estudio de los fenómenos y proceso educativos:

- La caracterización de la psicología de la educación como ámbito de saber y de conocimiento al mismo tiempo psicológico y educativo.
- La necesidad de adoptar una postura multidisciplinar, en el abordaje de los fenómenos y procesos educativos dada su complejidad.
- La exigencia epistemológica de contemplar los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje en el análisis de los fenómenos y procesos educativos.

En este marco surge la necesidad de producir saberes sobre las mismas prácticas escolares y en forma conjunta con docentes, directivos y otros profesionales pueden llevar a plantear la necesidad de una **implicación** en tales prácticas más que solo una **aplicación** de un saber producido en otros contextos. (Baquero, Cimillo y Lucas, 2009; Baquero, 2.007)

Recorrer el campo de la Psicología Educacional, permitirá a los estudiantes y formadores:

- Analizar y comprender a la psicología educacional como disciplina puente entre los saberes brindados por la Psicología y los del campo educativo.

- Brindar conocimientos acerca de las perspectivas teóricas que permiten apreciar las transformaciones epistemológicas en la comprensión del aprendizaje de los sujetos de la educación.
- Comprender y analizar las diferentes concepciones acerca del aprendizaje escolar, atendiendo a sus fundamentos filosóficos, psicológico antropológicos, epistemológicos y socioculturales.
- Analizar los problemas particulares que presentan los procesos de desarrollo y aprendizaje en los contextos educativos.
- Comprender críticamente problemas educativos y su posible solución desde los aportes de la psicología educacional.
- Favorecer la articulación teoría-práctica en el proceso de aprendizaje de la disciplina, y la construcción de conocimiento contextualizado.
- Propiciar en los futuros docentes aptitudes y actitudes necesarias para el trabajo de articulación interdisciplinaria en el ámbito educativo.

CONTENIDOS

Eje 1: Función y alcance de la Psicología Educacional

- La constitución histórica del campo de la Psicología Educacional. Relaciones entre Psicología y prácticas educativas: reduccionismo y aplicacionismo.
- La complejidad de los fenómenos educativos. Los procesos de escolarización y la necesidad de atender a la especificidad de los procesos educativos y escolares.
- Aportes de la psicología de la educación a la comprensión de las prácticas educativas

Eje 2: Supuestos epistemológicos y fundamentos psicológicos de las Teorías del Aprendizaje

- Las teorías del aprendizaje. Clasificación. Principales representantes.
- Aportes y límites del conductismo a la práctica pedagógica. Teoría de la Gestalt: Fundamentos y aportes. Principales representantes. Relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza: Perspectiva Psicogenética, Socio-histórica y Cognitiva: los aportes de Ausubel y Bruner.
- Procesos de construcción de conocimiento en el contexto escolar. Aprendizaje significativo. Su importancia. Continuidad y discontinuidad entre el aprendizaje escolar y no escolar. El proceso de aprendizaje desde una mirada compleja: dimensión afectiva, cognitiva, lingüística, social y cultural.

Eje 3: Las Prácticas Educativas desde una perspectiva Psicoeducativa

- La interacción en el aula: interacciones docentes-alumnos y entre pares. Autoridad, poder y comunicación. Relaciones intersubjetivas y alteridad
- Motivación. Diferentes enfoques. Motivación y metacognición.
- Diferentes concepciones sobre el fracaso escolar: de la hipótesis del déficit a la comprensión de las relaciones entre sujeto y escuela

Eje N° 4: Miradas y Tensiones actuales en el campo de la Psicología Educativa

- La escuela y los medios: los nuevos contextos de aprendizaje en entornos virtuales.
- Las representaciones de los docentes sobre el aprendizaje de los alumnos. ¿Qué dicen los estudiantes de los docentes?
- Relación familia-escuela: generando una relación colaborativa

BIBLIOGRAFIA

- BAQUERO, R.: Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar. En: *Perspectivas desde la Obra de Vygotsky*. Noveduc. 2004.
- BLEICHAMAR, S.: *Inteligencia y Simbolización*. Paidós. 2.009.
- CARRETERO, M.: *Constructivismo y Educación*. 8va. Edición. Aique Didáctica. 2006.
- COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comp.): *Desarrollo psicológico y Educación*. Alianza Editorial. 2004.
- COLL, C., Y CARLES MONEREO (Eds.) *Psicología de la Educación Virtual*. Morata Editorial. 2.008
- ELICHIRY, N. (comp.): *Aprendizajes Escolares: Desarrollos en Psicología Educativa*. Editorial Manantial. Buenos Aires. 2004.
- ELICHIRY, N. (comp.): *¿Dónde y Cómo se Aprende?* Temas de Psicología Educativa. Eudeba, Buenos Aires. 2001.
- CHARDON, M. (comp.): *Perspectivas e Interrogantes en Psicología Educativa*. Eudeba. 2.000.
- POZO, JUAN IGNACIO. *Adquisición de Conocimiento*. Ediciones Morata 2.003.

UNIDAD CURRICULAR: Didáctica General

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2° Año

CARGA HORARIA: 5 horas cátedras (3h 20m)

FINALIDADES FORMATIVAS

La Didáctica es considerada en el marco de esta propuesta como una disciplina teórica respecto a las prácticas de enseñanza en los contextos socio-históricos en que se inscriben y que dan sentido y significado a intervenciones didácticas situadas.

En este campo disciplinar existe una preocupación histórica sobre la posibilidad de normativizar la enseñanza y producir conocimientos que orienten la acción y permitan la investigación e innovación didáctica. No obstante, la pretensión regulativa de esta disciplina se verá limitada en sus efectos por la lógica de las prácticas. La historicidad de sujetos e instituciones, que tenderán a presentar desviaciones, discontinuidades, rupturas o resignificaciones respecto de esa pretensión, deben ser consideradas durante el ejercicio de la profesión.

En la presente propuesta se concibe a la enseñanza como práctica social, como acción intencional y como práctica ética y política que abandona toda pretensión de neutralidad sobre la enseñanza y pone el acento en los procesos de reflexión, toma de decisiones y compromiso profesional en la asunción de la tarea de enseñar.

Como disciplina comprometida con la acción pedagógica, su propósito es otorgar herramientas teórico-metodológicas para describir, explicar y fundamentar las prácticas de enseñanza a partir de una reflexión crítica de sus elementos constitutivos, de las corrientes didácticas y las diferentes problemáticas que las mismas les presentan a los docentes en su ejercicio profesional.

El aporte fundamental de esta unidad curricular a la formación general de los docentes es ofrecer herramientas útiles para la toma de decisiones fundamentadas en la construcción de propuestas de intervención en el aula, estrategias de enseñanza, configuración de ambientes de aprendizajes y de situaciones didácticas, entre otras, que coadyuven a la articulación del Campo de la Formación General con las Didácticas específicas.

En el desarrollo de la unidad curricular se procura:

- Conocer y comprender los marcos teóricos vinculados con el desarrollo de la Didáctica como disciplina.
- Conocer y comprender los diferentes modelos conceptuales acerca de la enseñanza, sus fundamentos epistemológicos, filosóficos, psicológicos y sociológicos y sus posiciones específicas con respecto a las intenciones pedagógicas, el contenido, las estrategias y la evaluación.
- Reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre los modelos teóricos y los escenarios en que las prácticas de enseñanza se sitúan.
- Posibilitar la construcción de conocimientos acerca de los procesos de enseñar y del sentido y significado de la investigación y la intervención didáctica en los procesos de construcción del conocimiento.
- Abordar herramientas básicas para la construcción de un modelo de práctica de la enseñanza comprometida éticamente y situada social e históricamente.

CONTENIDOS

Eje N° 1: La Didáctica como campo disciplinar

- Configuración del campo: la trayectoria histórica en la definición de su objeto.
- J. A. Comenio como expresión estructurante del discurso didáctico: escuela, maestro, niño, método.
- Corrientes actuales de la Didáctica: la centralidad de la enseñanza. Didáctica general y didácticas específicas.

Eje N° 2: Didáctica, currículum y prácticas de enseñanza

- El currículum como proyecto social, político y educativo: el proceso de selección cultural del contenido a enseñar. Política, conocimiento y poder.
- Las fuentes del currículum. Niveles de análisis y especificación curricular. Los materiales para el desarrollo del currículum.
- El contenido de enseñanza: transposición didáctica.
- Adaptaciones curriculares para el trabajo con la diversidad en el aula. Tipos de adaptaciones.

Eje N° 3: Enseñanza, práctica docente y desarrollo curricular

- La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. Teorías de la enseñanza y sus derivaciones a las prácticas docentes. Enseñanza para la comprensión.
- La configuración didáctica de la clase: su proceso de planeación. La relación contenido-método de enseñanza. La construcción metodológica. Estrategias de enseñanza e intervención didáctica.
- La clase anticipada como hipótesis de intervención: propósitos, contenidos, proyectos, actividades.
- Formas narrativas en la enseñanza: la explicación, la pregunta, uso de metáforas y analogías. Los recursos o medios para la enseñanza.
- Reinterpretar lo enseñado. Meta-análisis de la clase.

Eje N° 4: Evaluación e innovación didáctica

- Evaluación, control y poder. Planificación y diseño de la evaluación. Tipos de evaluación.
- Relación entre planificación, enseñanza y evaluación.
- Enfoques, técnicas e instrumentos de evaluación.
- Metacognición y procesos autoevaluativos.
- La evaluación como herramienta de análisis e innovación didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMILLONI, Alicia y ot. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- _____ (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Editorial Paidós
- GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano (1999). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- STEIMAN, Jorge (2007). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires: UNSAM edita.
- _____ (2008). *Más didáctica (En la educación superior)*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

DCU

UNIDAD CURRICULAR: Lenguaje multimedial

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º Cuatrimestre del 2º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Si ya no se escribe ni se lee como antes, es porque tampoco se puede ver ni representar como antes. Ello no es reductible al hecho tecnológico. Hay una seria reestructuración de la memoria, el saber, el imaginario y la creación. La visualidad electrónica entra a formar parte de la visualidad cultural, capaz de hablar culturalmente y no sólo de manipular tecnológicamente, de abrir nuevos espacios y tiempos para una nueva era de lo sensible.

(Martín Barbero, 1996)

La cultura mediática de la que somos parte ha planteado una lógica diferente en la transmisión de conocimientos, en las dimensiones espacio tiempo, en el modo de concebir el trabajo intelectual y supone una reestructuración de la memoria, el saber y la creación. En un mundo así, el desafío es comprender la cultura de los educandos, por medio de una concepción más dinámica, hacia un saber mosaico, que supone objetos en movimiento, fronteras difusas, intertextos, pensamiento divergente. No alcanza con conocer el funcionamiento de los modernos aparatos técnicos y las nuevas tecnologías, sino que es necesario conocer los mecanismos a través de los cuales estas herramientas contribuyen a la reconfiguración de la realidad, a su potencial transformador de la sensibilidad, la sociabilidad y la subjetividad.

Luego del arribo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, se pretende posibilitar a los estudiantes espacios de análisis que permitan problematizar el lugar que tienen los recursos tecnológicos y mediáticos en la constitución de sentidos y de subjetividades individuales y colectivas en el mundo contemporáneo; remitiendo a la dimensión de la cultura como estructurante de las representaciones sociales en un mundo mediatizado. La cultura es comunicación, los diferentes lenguajes, el pensamiento y la percepción están íntimamente comprometidos en la conformación de la cultura. Lo social, lo comunicacional y lo cultural condicionan el modo de registrar y estructurar no solo la realidad exterior sino también la realidad interior del sujeto.

El fenómeno de la comunicación, en los últimos tiempos, estableció nuevos códigos que determinan nuevos lenguajes, valores que se yuxtaponen, confrontan, dominan o son asimilados por las culturas regionales preexistentes y los sistemas educativos, marco de un mundo globalizado que delineó nuevos rumbos, valores e identidades.

A decir de Manuel Castells (investigador e historiador de la Sociedad de la Información) "No vemos la realidad como es, sino como nuestros lenguajes son. Y nuestros lenguajes son nuestros medios de comunicación. Nuestros medios de comunicación son nuestras metáforas. Nuestras metáforas crean el contenido de nuestra cultura". Sólo preguntas nos quedan frente a este párrafo: Grupal e individualmente, ¿cómo vemos la realidad?, ¿cómo vemos nuestro lenguaje?, ¿cómo vemos los medios de comunicación?, ¿cómo vemos nuestras metáforas? Por último, ¿cómo vemos y qué quisiéramos ver?

Existe la posibilidad de construir una mirada fusionando la cultura, la comunicación y la educación a través de la experimentación con los diferentes lenguajes multimediales que trasciende la implementación de las TIC como *una herramienta más*; dar paso a las implicancias pedagógicas y la transmisión de conocimientos en los procesos de enseñanza - aprendizaje articulando con los marcos conceptuales de las disciplinas que constituyen el campo de la Formación General.

Teniendo en cuenta lo considerado anteriormente, es que en el cursado de esta unidad curricular se propone:

- Desarrollar marcos conceptuales y metodológicos que le permitan, al futuro docente, desde una perspectiva reflexiva, analítica y crítica, integrar los distintos contextos educativos generados por el desarrollo de los lenguajes y tecnologías multimediales.
- Aprehender la complejidad y la asimetría de los procesos comunicacionales como constructores simbólicos de significado y sentido.
- Adquirir la disposición y apertura para explorar los distintos entornos comunicacionales y multimediales sistematizando los conocimientos que emergen de las nuevas experiencias con sentido crítico y reflexivo
- Incorporar el sentido de la autonomía, la creatividad y las nuevas posibilidades interactivas, que permita dar cuenta de la diversidad y la complejidad de las sociedades actuales y de las nuevas posibilidades educativas.

- Apropiarse de los códigos, las lógicas y las técnicas de producción multimedial con sentido educativo y en ambientes colaborativos.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Las TIC como rasgo de la cultura y los códigos de comunicación

- La comunicación como producción social de sentidos y significados. Los modos y formatos comunicacionales. La cultura mediática y digital. La producción, distribución, circulación y recepción de la información, el conocimiento y los bienes culturales. Perspectivas de una alfabetización digital.
- Debate: cultura mediática y escolar. La transmisión a partir de nuevos lenguajes. La hipertextualidad. El entrecruzamiento de narrativas en la red.

Eje Nº 2: Nuevos lenguajes multimediales en educación.

- El uso de los medios y tecnologías desde la perspectiva pedagógica. Lenguajes digitales y audiovisuales: sus posibilidades de construcción de sentido, su impacto en los procesos contemporáneos de producción, circulación y apropiación del conocimiento y de la información.
- El aprendizaje icónico o visual. Características y posibilidades del lenguaje audiovisual. La imagen fija. La imagen en movimiento.
- Producción audiovisual como recurso educativo. Características y requerimientos técnicos para la producción. Los medios gráficos y audiovisuales: aplicación educativa en sus distintos formatos comunicacionales. Nuevas tecnologías. Internet. Telefonía celular.

Eje Nº 3: Posibilidades creativas y recursos didácticos

- Dinámicas de trabajo con lenguajes y tecnologías. Aulas en red; modelo 1 a 1; laboratorios; aulas temáticas. Perspectivas de la incidencia multimedial sobre los procesos cognitivos y el conocimiento colaborativo.
- La producción de registros, comunicabilidad, expresividad, interpelación, estética, creatividad, sensibilidad. La imagen y el sonido. Fotografía. Video.

- Producción audiovisual: diseño y producción de material audiovisual con contenidos educativos. Técnica de *stop motion*. Animaciones con técnica de dibujo, modelado y fotografía. Publicación de contenidos audiovisuales en comunidades virtuales.
- Los medios digitales. Los espacios digitales para la enseñanza: *e-learning*. Herramientas para actividades colaborativas en red. La Red, los entornos virtuales, el juego y la educación. Las Webquest; Wikis; weblogs; círculos de aprendizaje; portafolios electrónicos o e-portfolios; páginas web.
- El juego en la cultura mediática. Juegos de roles, simulación, videojuegos temáticos.

BIBLIOGRAFIA

- BURBULES, Nicholas y CALLISTER, Thomas (2008). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica.
- BARBERO, Martín J. (2007). *La Razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- CASTELLS, Manuel (2001). "Retos educativos en la era de la información" en *Cuadernos de Pedagogía N° 271*.
- DUSSEL, Inés. (2008). "¿Qué significa educar la mirada hoy?". En *Seminario Educar la Mirada 3*. FLACSO. Buenos Aires. En: <http://tramas.flacso.org.ar/articulos>
- *Escuela, Medios y Nuevas Tecnologías: Una caracterización de las prácticas en Bogotá* (2003). Informe de Estudio. Bogotá, Colombia.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2007). Resolución N°30. Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- IGARZA, Roberto (2008). *Nuevos Medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- LITWIN, Edith (2004) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza: Casos para el análisis*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- RUEDA ORTIZ, Rocío (2006) "Tecnologías y escuela: por una pedagogía de(co)constructora de mundos posibles". En NARODOWSKY, Mariano y ot. (comps.) *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- SCOLARI, Carlos (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Editorial Gedisa.

DCU

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

UNIDAD CURRICULAR: Práctica II: Organización de la tarea docente y coordinación de grupos de aprendizaje

FORMATO: Taller

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 6 horas cátedra (4h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

La unidad curricular Práctica II se desarrolla tanto en las instituciones formadoras como en las escuelas asociadas. Esta instancia del proceso de la formación en la práctica profesional culmina con la socialización de las experiencias realizadas.

Esta unidad curricular se estructura en torno a la comprensión y abordaje de dos aspectos estructurantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por un lado, refiere al análisis de los organizadores normativos y didácticos que regulan los procesos supra mencionados y le dan sentido en contextos singulares y, por otra parte, reflexiona respecto a las decisiones que un docente debe tomar en el espacio del aula en relación a los modos de organizar y coordinar los agrupamientos de los alumnos para hacer circular y compartir el conocimiento.

Durante este trayecto formativo el estudiante podrá, en una primera instancia, ir incursionando paulatinamente en el análisis del currículum como propuesta político-educativa que se proyecta hacia las aulas y constituye un organizador normativo y didáctico al contextualizarse en las particularidades de cada espacio de transmisión cultural, de cada aula y en cada realidad institucional y social que lo contenga.

Se promueve asimismo el análisis crítico de las continuidades y rupturas entre el currículum prescripto y el currículum real en las clases de educación secundaria, el análisis de las regulaciones implícitas vinculadas con las normativas vigentes, las producciones editoriales, los cuadernos de clase y otros materiales curriculares destinados al ejercicio de las prácticas de enseñanza en educación inicial, primaria y secundaria y que circulan cotidianamente en ellas.

El aprendizaje en el aula no es un proceso individual y limitado a las relaciones cara a cara de un docente y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un

grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar dentro del aula.

Es en este espacio de convivencia e intercambio que el docente debe crear un contexto de comunicación con la intencionalidad de la transmisión, mediante la negociación abierta y permanente que se enriquece constantemente con las aportes de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y capacidades. Para ello, el docente, organizará los agrupamientos, regulará los intercambios entre los integrantes de los grupos y los grupos entre sí, distribuirá los tiempos, tareas, actividades entre ellos. Ya que, para responder a las demandas de una sociedad cada vez más complejas, los alumnos deben aprender a trabajar y convivir con otros, buscar recursos, solucionar problemas, cambiar la dirección de sus esfuerzos cuando esto se hace necesario, aprender a escuchar, es en el desarrollo de estas capacidades donde los docentes tienen un lugar fundamental.

Por ello, el trabajo en esta unidad curricular promueve también que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de entender el aula desde lo grupal, que además puedan realizar una lectura psico-social de los procesos grupales, utilizar y construir diversas técnicas de trabajo de grupo, lo que les posibilitará también integrarse como miembros activos a los grupos de pares. Todo ello permitirá la superación de los enfoques didácticos que promueven el individualismo y la competencia.

En este marco, la unidad curricular Práctica II continúa la orientación reflexiva y analítica iniciada ya desde Práctica I e incluye la participación de los estudiantes en actividades graduales en las prácticas de enseñanza de educación inicial, primaria y secundaria a partir de la observación en las clases de la organización de los grupos y la distribución de tareas, el análisis de todo documento curricular o material de apoyo a la enseñanza que circula en ellas, el análisis de producciones editoriales, entre otros.

Por otra parte, en las aulas del instituto formador, los estudiantes seleccionarán y esbozarán actividades propias del campo específico para diferentes instancias del desarrollo de una clase. Asimismo, a partir del esbozo de un diagnóstico del grupo-clase; construirán dispositivos grupales de intervención, realizarán ejercicios de desarrollo de técnicas grupales, etc.

Es así que esta unidad curricular se constituye en un ámbito de privilegiada articulación con los campos de la Formación General, especialmente con la Didáctica General, y la Formación Específica (por ejemplo, con las unidades curriculares destinadas al desarrollo de las didácticas propias de las diversas disciplinas), así como

entre los docentes del instituto formador y de las escuelas asociadas, claramente orientado a la promoción de aprendizajes integrados.

Al igual que la unidad curricular Práctica I, este trayecto formativo se organiza metodológicamente como Taller en tanto espacio de deconstrucción y reconstrucción junto con otros de la experiencia de inserción en las prácticas docentes en contexto.

Es entonces en la enunciación de la propuesta pedagógica del equipo de docentes de la unidad curricular donde debe explicitarse con claridad las intervenciones que realizarán los estudiantes en las instituciones asociadas y a partir de ello el tipo de trabajo de campo como instancia de integración teoría -práctica que se solicitará para su aprobación.

La distribución de la carga horaria correspondiente a esta unidad curricular, será especificada en el Reglamento Jurisdiccional de Práctica y Residencia, tanto lo referido al trabajo áulico como al de campo.

Para el desarrollo de las capacidades referidas a la actividad docente, en este año de cursado de la carrera, se plantea:

- Propiciar instancias y estrategias para realizar el análisis de documentos curriculares para educación inicial y primaria y secundaria como marco regulador, organizador y configurador de la práctica docente en los distintos niveles.
- Analizar críticamente materiales didácticos específicos para todos los niveles educativos (manuales del alumno, guías para el docente, cuadernillos de actividades, etc.) que circulan en las instituciones de educación inicial, primaria y secundaria a fin de posibilitar la selección pertinente de contenidos, actividades, estrategias, entre otros aspectos, para el diseño de las futuras propuestas de intervención.
- Generar procesos que permitan analizar el sentido y función de los aspectos técnicos y normativos en la práctica docente y su relación con los marcos conceptuales político, cultural, sociológico, pedagógico y didáctico que la fundamentan teórica e ideológicamente.
- Diseñar e implementar experiencias educativas innovadoras considerando que el aprendizaje es un proceso que se puede generar en contextos áulicos o formales y también en contextos no formales.
- Brindar marcos teóricos y empíricos referenciales para apropiarse, diseñar e implementar estrategias de coordinación de grupos de aprendizaje.
- Posibilitar la adquisición de herramientas conceptuales y metodológicas que posibiliten la elaboración de informes, registros y análisis de las prácticas docentes.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Lo grupal y los grupos en el aprendizaje

- Grupos de aprendizaje. Interacción educativa y relaciones sociales. El grupo como constitutivo de la subjetividad y como basamento de lo institucional.
- La dinámica grupal y sus componentes. La complejidad de los grupos, su organización y su dinámica. La clase como grupo social.
- El grupo como contexto de aprendizaje. Características del trabajo grupal. Estrategias para organizar el trabajo grupal en el contexto del aula. Los procesos pedagógicos como construcciones sociales.

Eje Nº 2: El docente como coordinador del grupo clase

- El grupo, lo grupal y la grupalidad en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. La coordinación de los procesos grupales en el aula y en otros contextos educativos.
- El diseño de experiencias de coordinación de grupos de aprendizaje y circulación del saber en el aula. La construcción metodológica: el diseño de actividades y tareas.
- Construcción de dispositivos grupales de intervención.

Eje Nº 3: Currículum y organizadores escolares

- La dimensión normativa del currículum y su incidencia sobre la práctica docente. El currículum como texto, como práctica y como proyecto político.
- Planificaciones, materiales curriculares y producciones editoriales como documentos organizadores del currículum real. Acercamiento a los manuales de lengua y revisión de su función didáctica.
- La planificación como organización de la enseñanza. Tipos de planificación: diaria, por unidades didácticas, por proyectos interdisciplinarios, entre otros.
- Otros documentos ordenadores de las prácticas docentes y escolar: agendas de trabajo, registros de asistencia, legajos, circulares.
- Concepciones sobre la tarea docente y la enseñanza implícitas en los organizadores escolares.

Trabajo de campo:

- **Observación y diagnóstico del grupo-clase**
 - Características generales del grupo
 - Distribución en el espacio del agrupamiento
 - Modalidades y dinámica de participación del grupo
 - Estrategias de intervención del docente
 - Modalidades de circulación del conocimiento

- Análisis de documentos curriculares, propuestas editoriales, planificaciones del docente, actividades y tareas desarrolladas por los alumnos en el espacio de la clase observada.
- Redacción de un informe diagnóstico del grupo observado que incluya el diseño de una propuesta alternativa de actividades para el desarrollo de un tema para dicho grupo.
- Socialización de la experiencia de práctica docente realizada en las aulas del instituto formador.

BIBLIOGRAFÍA

- BOGGINO, Norberto (2004). *El constructivismo entra al aula*. Editorial Homo Sapiens.
- EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. 1ª edición. Buenos Aires: Editorial Paidós
- KLETT, Estela et alii. (2005). *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora, "Ciencia y técnica".
- _____ (2009). *Construyendo las didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y Técnica: "Lenguas".
- LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidos.
- SANJURJO, Liliana y RODRIGUEZ, Xulio (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- TRILLO ALONSO, Felipe y SANJURJO, Liliana (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuesta para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

3º AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

UNIDAD CURRICULAR: Lengua y cultura francesa III

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 6 horas cátedras (4h)

FINALIDADES FORMATIVAS

Al igual que las otras UC “Lengua-cultura francesa”, los contenidos están agrupados en tres grandes ejes que apuntan al desarrollo de las principales habilidades para comunicar eficazmente, tanto en contextos de enseñanza-aprendizaje como en contextos reales por medio de intercambios –ocasionales o previstos- con hablantes francófonos usando el código oral o escrito de la lengua.

Es evidente que la “subdivisión” de la competencia comunicativa en sus dos vertientes, la comprensión y la expresión, ya sea en su forma oral o escrita es a título convencional y sirve de criterio organizador de los descriptores de contenidos ya que ésta es, en realidad, indisociable. La comprensión y la expresión se desarrollan mutuamente, y la palabra y la escritura permanecen, sustancialmente, manejadas por los mismos procesos. Al decir de Cuq, querer disociarlas resulta “artificial”, en el sentido de “inútil”, puesto que el aprendizaje de una sirve para el desarrollo de la otra: “leer mejor es escribir mejor y escuchar y entender mejor es hablar mejor”.³³ En este sentido, el orden de presentación de los ejes no responde a ninguna jerarquía sino –tal como se menciona ut supra- es a modo de organización.

En cuanto a los contenidos previstos en cada eje, pueden resultar exhaustivos pero no exclusivos en tanto fueron seleccionados a los efectos de construir una propuesta amplia y variada que responda al nivel de conocimientos y capacidades que debería alcanzar un estudiante en el tercer año de cursada de esta UC. Por otra parte, en tanto propuesta, el docente puede hacer libremente una selección de aquellos contenidos que considere de mayor relevancia como así también incorporar otros que

³³ Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2002). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

juzgue necesarios en función del contexto, motivación, demandas y necesidades puntuales del grupo-clase.

Es pertinente aclarar -en relación a los ejes descriptores- que el orden de su presentación no responde a ninguna jerarquía sino que, por el contrario, deben ser desarrollados en forma articulada a los fines de propiciar un aprendizaje eficaz y significativo de la LC francesa en todos sus niveles.

Durante el dictado de esta UC, el estudiante deberá comprender los puntos centrales de diversos tipos textuales producidos en francés estándar sobre temáticas conocidas y relacionadas con el ámbito personal, académico, artístico, laboral, como así también producir textos y discursos de mayor complejidad en referencia a temas variados, particularmente, aquellos en los que encuentre interés personal: experiencias propias, deseos, acontecimientos. Asimismo, deberá ser capaz de justificar sus opiniones y desarrollar una argumentación sólida y sostenida.

La incursión en la lectura de textos literarios de distintos géneros y la exploración de otras manifestaciones artísticas –como el cine, la música- también están previstas en esta UC, lo que posibilitará en el estudiante el desarrollo del sentido crítico mediante la emisión de opiniones apoyadas en argumentos claros y precisos. De este modo, Lengua-francesa III encuentra su punto de articulación con Literatura francesa y francófona I potenciando entre ambas la enseñanza de las dimensiones culturales de la lengua.

Para el desarrollo de estas capacidades y de otras requeridas en un nivel avanzado en el conocimiento y dominio de la lengua, la unidad curricular tiene como finalidades:

- Continuar profundizando la comprensión de los aspectos formales y funcionales de la LCE, enfatizando en la relación norma-uso.
- Trabajar las dimensiones léxica y pragmático-discursiva de la LCE, identificando tipos de relaciones entre los interlocutores a través de las marcas textuales.
- Favorecer la interpretación de los elementos verbales y no verbales (implícitos, silencios, gestualidad) de la lengua en situaciones de intercambio comunicativo y de otros rasgos culturales particulares de la cultura extranjera.
- Propiciar la producción y comprensión de textos orales y escritos inscriptos en géneros determinados y con un mayor nivel de complejidad.
- Poner en contacto a los estudiantes con variedades lingüísticas y favorecer su comprensión y valoración social.
- Promover el desarrollo de la competencia intercultural en el marco de los intercambios entre las culturas materna y extranjera.

- Problematizar la enseñanza de la LC francesa y promover la transposición didáctica de los contenidos abordados en función de los niveles para los el estudiante que se forma.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EXPRESIÓN ORAL y EXPRESION ESCRITA

- **Comunicación:** Expresar diversidad de sentimientos. Evocar recuerdos. Hablar del futuro: expresar un deseo, una intención, referir a sus proyectos. Expresar una opinión, un juicio. Hacer un elogio, una crítica. Relatar una historia (real o ficticia).
- **Léxico:** Las personas: el carácter y la vestimenta. Encuentros, incidentes, accidentes, fenómenos de la naturaleza. Los medios de comunicación: programas televisivos, diarios, Internet. Expresiones artísticas: cine, literatura, pintura y espectáculos. El mundo profesional: la empresa, el empleo. El sistema educativo.
- **Saber-hacer:** Contar un hecho, una experiencia o un sueño. Relatar una historia, la intriga de un libro o de una película. Expresar un deseo o un objetivo. Exponer brevemente las razones y explicaciones de sus opiniones, proyectos y acciones. Desarrollar una argumentación. Describir un acontecimiento. Hacer una reseña de sus experiencias. Escribir informes breves. Resumir una fuente de información. Parafrasear pasajes escritos cortos.
- **Socioculturales:** La toma de la palabra: comenzar y terminar una exposición.
- **Soportes:** Novelas cortas, cuentos, obras de teatro, películas. Fuentes de información variadas: artículos, documentales, noticieros. Informes.

EJE Nº 2: COMPRENSIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN ESCRITA

- **Comunicación:** Dar instrucciones, órdenes. Argumentar: exponer, analizar, demostrar.
- **Léxico:** Las personas: el carácter y la vestimenta. Encuentros, incidentes, accidentes, fenómenos de la naturaleza. Los medios de comunicación: programas televisivos, diarios, Internet. Expresiones artísticas: cine, literatura, pintura y espectáculos. El mundo profesional: la empresa, el empleo. El sistema educativo.
- **Saber-hacer:** Comprender una información referida al trabajo, escuela, viajes. Comprender relatos cortos. Comprender en gran parte las emisiones televisivas. Seguir los puntos principales de una discusión extensa. Seguir una conferencia o una exposición. Comprender informaciones técnicas simples. Comprender todo tipo de

escritos cotidianos. Comprender los puntos significativos de un artículo periodístico. Reconocer el esquema argumentativo de un texto. Identificar las conclusiones de un texto argumentativo. Comprender textos redactados en lengua estándar relativos al ámbito profesional.

- **Socioculturales:** La comunicación escrita en la empresa. El estilo periodístico. La estructura argumentativa del discurso. Los temas polémicos.
- **Soportes:** Escritos cotidianos. Artículos de diarios y revistas. Textos argumentativos. Novelas cortas y cuentos. Manuales de uso. CV y cartas de presentación.

EJE Nº 3: INTERACCIÓN ORAL

- **Comunicación:** Pedir una información, una opinión, un consejo, una autorización. Pedir, reservar y reclamar por un servicio. Dar instrucciones. Aconsejar y desaconsejar. Autorizar, permitir, expresar desacuerdo. Expresar interés. Hacer hipótesis, suposiciones. Expresar la posibilidad, la certeza, la duda. Aprobar y desaprobado. Referir el discurso de otro. Reformular. Justificar su punto de vista, marcar una oposición. Iniciar la conversación, continuarla y terminarla.
- **Léxico:** Las personas: el carácter y la vestimenta. Encuentros, incidentes, accidentes, fenómenos de la naturaleza. Los medios de comunicación: programas televisivos, diarios, Internet. Expresiones artísticas: cine, literatura, pintura y espectáculos. El mundo profesional: la empresa, el empleo. El sistema educativo.
- **Saber-hacer:** Intercambiar información sobre: familia, diversión, trabajo, viajes, etc. Describir síntomas o un estado físico. Emitir o solicitar un punto de vista personal, expresar sus convicciones. Referir en parte el discurso de otro. Comentar brevemente el punto de vista de otro. Resumir un relato breve, artículo, exposición, entrevista, conversación, documental y dar su opinión. Conducir una entrevista. Comenzar, proseguir y concluir una conversación. Tomar la palabra. Reformular los dichos del interlocutor. Tomar parte en una conversación formal.
- **Socioculturales:** El gusto por la conversación: su aspecto informal y cordial, la función fáctica del lenguaje y oralidad, gestualidad. El debate y la argumentación. La toma de la palabra: interrumpir a alguien. El mundo profesional y la conversación formal.
- **Soportes:** Relatos breves, novelas cortas. Artículos de prensa (diarios, revistas). Emisiones radiales y televisivas (documentales, entrevistas, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, Hélène et alii (2005). *Tout va bien 3. Méthode de français. B1*. Paris: CLE International.
- CAPUCHO, Filoména (2007). *Rond-Point 3. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. B2*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- CHOLLET, Isabelle et ROBERT, Jean-Michel (2008). *Les expressions idiomatiques*. Paris : CLE International.
- DENYER, Monique et alii (2011). *Version originale 3. Méthode de français. B1*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- DOLLEZ, Catherine et PONS, Sylvie. (2007). *Alter Ego 3. Méthode de français. B1*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère.
- _____ (2013). *Alter Ego + 3. Méthode de français. B1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- HEU, Élodie et MABILAT, Jean-Jacques (2006). *Édito 3. Méthode de français. B2*. Paris : Didier.
- PEYROUTET, Claude (2002). *La pratique de l'expression écrite. Repères pratiques*. Paris : Nathan.

UNIDAD CURRICULAR: Lingüística y análisis del discurso

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

La lingüística, fundada por Ferdinand de Saussure, ha sido concebida como la ciencia que estudia la lengua en tanto sistema de signos. Su teoría reposa sobre la oposición lengua y habla que plantea, a su vez, la oposición sociedad/individuo. De esta manera, la lingüística se orienta al estudio del sistema de la lengua excluyendo a las manifestaciones individuales del habla. Es en esta oposición donde el discurso queda totalmente excluido.

Por lo tanto, la constitución del campo de investigación autónomo cuyo objeto de estudio es el discurso se inscribe en el marco de la evolución de las ciencias del lenguaje. El análisis del discurso mantiene con la lingüística relaciones complejas que están en situación de redefinición constante, ya que se trata más bien de un movimiento científico con su propio objeto, sus marcos metodológicos y sus nociones, que de una disciplina cerrada como un bloque homogéneo.

A pesar de la diversidad de enfoques en el análisis del discurso, de teorías y nociones, todos los caminos hacia la definición de su objeto convergen en que *el texto en tanto modo de organización específica* debe ser relacionado con las condiciones en las que es producido y es, justamente, la consideración del texto-estructura y su contexto de producción lo que se concibe como *discurso*.

El primer cuestionamiento a la oposición de Saussure aparece en 1909 y expone los principios de una lingüística de la palabra que abre la vía de la investigación sobre la relación entre el sujeto hablante, su discurso y su interlocutor. Este tema así como las nociones básicas de la lingüística saussureana serán abordadas en el eje N° 1, las cuales serán complementadas con los aportes de Martinet, Pottier y Chomsky en relación a la lingüística estructural.

Benveniste hace sus aportes referidos a la enunciación y la semiología de la lengua y, del mismo modo, Austin y su teoría de los actos de habla, lo que constituye los fundamentos de lo que comúnmente llamamos hoy análisis del discurso. Todos estos contenidos forman parte del eje N° 2.

El eje N° 3 muestra la evolución del discurso hacia una dimensión transfrástica ligada a la noción de texto y como tal, a otras nociones como "coherencia discursiva" y

“coherencia textual”, cuya unidad resulta de la articulación de una pluralidad de unidades transfrásticas, en función de condiciones de producción particulares. La coherencia de los enunciados tiene por objeto el discurso concebido como una unidad completa, lo cual representa una nueva manera de abordar el discurso. Este nuevo abordaje apunta no al mensaje del texto sino a la manera en cómo ese mensaje es enunciado.

El eje N° 4 versa sobre los diferentes enfoques del análisis del discurso, lo que lleva a afirmar que la noción de discurso no es estable. Así, -y solo por citar sucintamente algunos ejemplos- la teoría de la enunciación y la pragmática lo entienden como un conjunto de enunciados en una situación interactiva, siguiendo una serie de parámetros. Varios son los autores y especialistas que dan cuenta de las distintas maneras de concebir la enunciación como una disciplina explicativa de la producción del discurso. Estas situaciones de producción presentan una serie de componentes que fueron organizados, por ejemplo, por Jakobson en su clásico esquema de la comunicación. Kerbrat Orecchioni hizo lo suyo aportando las determinaciones psicológicas y psicoanalíticas y los competencias culturales del emisor y del receptor.

Finalmente, el análisis conversacional se desprende de la sociolingüística y la convergencia de tres corrientes: el interaccionismo simbólico, la etnografía de la comunicación y la etnometodología.

Para que un futuro profesor de LCE pueda apropiarse de estas nociones, hacer distinciones entre ellas y ponerlas en relación con otras más complejas, esta unidad curricular procura:

- Ampliar los marcos de referencia de los estudiantes en relación al estudio de la lengua, el lenguaje y sus diferentes concepciones.
- Evaluar los aportes de las diversas teorías lingüísticas abordadas.
- Promover el análisis de las relaciones entre las ciencias del lenguaje y detectar los puntos de convergencia y divergencia entre ellas.
- Proporcionar las herramientas metodológicas necesarias para analizar voces, intenciones, ideologías, implícitos y posicionamientos en la construcción del discurso desde los distintos enfoques.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA

- La lingüística y las ciencias del lenguaje: relaciones conexas y aportes al estudio de la lengua y el lenguaje.
- Saussure: nociones de lenguaje, lengua y habla; sincronía y diacronía; sistema, paradigma y sintagma.
- El signo lingüístico: componentes y caracteres.
- Clasificación morfosintáctica y léxico-semánticas de las unidades significativas según Martinet y Pottier.
- Aportes de la Gramática Generativa Transformacional: nociones de estructura profunda y superficial, transformaciones.
- El sentido del signo lingüístico: referencia, contexto, situación, connotación, sistema.

EJE Nº 2: DE LA LINGÜÍSTICA DE LA LENGUA A LA LINGÜÍSTICA DEL HABLA

- El habla como objeto de estudio: su complejidad, la multiplicidad de códigos, la situación de comunicación y sus componentes.
- El enunciado como unidad de comunicación: sentido y significación. Aportes de la Teoría de la Enunciación.
- La Pragmática y los actos de habla: sus dimensiones locutiva, ilocutiva y perlocutiva.

EJE Nº 3: DEL ENUNCIADO AL TEXTO

- Distinción entre enunciado y texto.
- Aproximaciones a la noción de texto: distintos enfoques para su análisis.
- Tipologías textuales: clasificaciones y relación entre las diferentes tipologías y las marcas lingüísticas.
- Coherencia y cohesión textual: procedimientos.
- Tema y rema.

EJE Nº 4: EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

- Distinción entre texto y discurso.
- Los diferentes enfoques del análisis del discurso: enunciativo, comunicacional, conversacional.

- El dialogismo y la polifonía textual. Nociones de transtextualidad, intertextualidad, hipertextualidad.
- Los distintos tipos de discursos: su organización, componentes y marcas lingüísticas.

BIBLIOGRAFÍA

- DUCROT, Oswald (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Editions de Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris: Nathan.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2005). *Le discours en interaction*. Paris: A. Colin.
- MAINGUENEAU, Dominique (2002). *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan Université.
- _____ (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Collection Points Essais. France : Points.
- POTTIER Bernard (1974). *Linguistique Générale, théorie et description*. Paris : Klincksieck édition.
- SAUSSURE Ferdinand De (1968). *Cours de Linguistique Générale (CLG)*. Paris: Payot.

UNIDAD CURRICULAR: Dicción I

FORMATO: Taller

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

Tal como fuera expresado en la presentación de la UC "Fonética francesa I" (p. 46), el desarrollo de la expresión escrita, con toda su complejidad, es ampliamente privilegiado en la enseñanza de las LE, tanto en la formación inicial como en las prácticas de clase en la escuela, sobre todo, en el nivel secundario.

En muchos de los casos, esta práctica surge de la ecuación lengua=lengua escrita, lo que produce un déficit en la producción oral. La enseñanza de una LCE no puede prescindir de su dimensión oral, y en este sentido, el aprendizaje de la pronunciación y la prosodia se hacen indispensables.

Una buena pronunciación constituye, sin duda, una capacidad básica en el futuro docente de LCE teniendo en cuenta su rol en la comunicación oral, lo cual derriba cualquier creencia de supremacía de la comunicación escrita.

La enseñanza de la lengua oral y de la pronunciación se tornan sumamente necesarios pues ésta vehiculiza la totalidad del mensaje (verbal) oral. En este sentido, no hay que perder de vista que la construcción del mensaje se hace en directo, durante el intercambio comunicativo, y es el momento propicio para la aparición de errores que pueden llegar hasta bloquear la comunicación o provocar malentendidos si hay segmentos mal pronunciados, problemas de acentuación y de entonación, o dificultades ligadas a la expresividad.

Esta unidad curricular, con formato taller, está orientada al abordaje de la problemática que surge de la pronunciación y de la entonación durante la producción de enunciados simples y complejos. Para ello, se propone como una de sus finalidades más significativas formar un estudiante-futuro docente de francés competente y consciente de los instrumentos que tiene a disposición para nuevas adquisiciones y para mejorar las que ya tiene.

Al respecto, el conocimiento y la puesta en práctica de diversas técnicas con diferentes objetivos le permitirán la resolución práctica de situaciones relevantes para la formación docente, concretamente, la producción de discursos acompañados de una pronunciación y entonación adecuadas como así también la recepción y comprensión de una amplia gama de discursos de circulación social.

El desarrollo de las capacidades y de la puesta en acto de las adquisiciones posibilitarán al futuro docente de francés intervenir en situaciones prácticas, que no se reducen a un simple hacer, repetitivo y automático, sino que se constituye en un hacer creativo y reflexivo fundados en los marcos conceptuales que ya dispone y en la búsqueda de otros desarrollando un aprendizaje autónomo.

Se puede considerar el taller de Dicción I como una UC basada en un enfoque interdisciplinario y globalizador, recuperando los conocimientos de Fonética y fonología y articulándolos con los de Lengua-cultura, Gramática y Literatura, desde una metodología predominantemente práctica, descriptiva y didáctica, según la enunciado por Canepari.

Su principal finalidad es ayudar a los estudiantes a corregir errores recurrentes en la pronunciación y resolver dificultades más complejas –si se quiere- ligadas a la dicción en situaciones comunicativas como debates, explicaciones, ponencias, lectura y comentarios de fragmentos literarios, entre otros, sin descuidar, por cierto, sus intervenciones espontáneas. Estas últimas pueden resultar el insumo más potente para trabajar desde una metodología más flexible como la que propone el taller.

Para el desarrollo de las capacidades ya referidas, esta unidad curricular procura:

- Desarrollar técnicas para identificar y corregir errores de pronunciación y asegurar una fluidez y una dicción aceptable en función de las características de las situaciones de comunicación
- Profundizar y ampliar las estrategias de percepción y comprensión de documentos orales.
- Proporcionar las herramientas para interpretar y reproducir distintos discursos orales, con una dicción y una expresividad adecuadas, desde el registro coloquial hasta la dicción poética.
- Generar intervenciones espontáneas que representen un hacer creativo y reflexivo sobre la lengua oral.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: LA ENTONACIÓN

- Diferenciación de melodía y entonación.
- Relación entre entonación, semántica y fonología.
- Importancia del rol lingüístico de la entonación.

- Abordaje de componentes de la entonación: línea melódica, registro, intensidad, duración, tensión e insonorización de ciertos fonemas.

EJE Nº 2: NIVELES Y PATRONES ENTONATIVOS DEL FRANCÉS

- Los cuatro niveles de entonación básicos: finalidad e inciso; fundamental usual; continuidad menor; pregunta o continuidad mayor.
- La entonación según: el enunciado declarativo; el inciso y la aposición; preguntas de forma declarativa; preguntas con inversión; preguntas con palabras interrogativas; orden; exclamación.
- La función expresiva de la entonación. Relación entre entonación y discursos.

EJE Nº 3: MÉTODOS Y TÉCNICAS DE CORRECCIÓN

- Método por oposiciones fonológicas. Ventajas: prioridad a los fonemas; discriminación fónica sobre diferencia de sentidos. Desventajas: escaso alcance del componente prosódico y de la dinámica de la palabra.
- Método verbo-tonal: importancia de la palabra como parte de un todo comunicativo y rol de los elementos para-verbales (entonación, ritmo, velocidad, etc.) y no-verbales (gestualidad, distancia, imagen, etc.). La importancia de la percepción auditiva.
- Técnicas táctiles, de percepción, de producción, prosódicas para el acento, la duración, la entonación, asociación entonación-grafía, asociación entonación-énfasis, entonación y pragmática.

BIBLIOGRAFIA

- BORREL, André (2002). *La variation, le contact des langues: études phonétiques. Contribution à la méthodologie verbo-tonale*. CIPA.
- GUIMBRETIERE, Elizabeth (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral. Didactique du français*. Paris : Didier Hatier.
- INTRAVAIA, Pietro (2003). *Formation des professeurs en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. CIPA, 2e tirage.
- _____ (2000). *Formation théorique et pratique des professeurs de langue, la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique*. Centre International de Phonétique Appliquée de Mons. Paris : Didier Erudition.

- MARTINS, Cidalia et MABILAT, Jean-Jacques (2003). *Conversations. Pratiques de l'oral*. Collection FLE. France: Didier.
- _____ (2004). *Sons et intonations*.
Collection Atelier Fle. France: Didier

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Literatura francesa y francófona I

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

¿Es relevante enseñar literatura en la formación inicial del futuro profesor de FLE? Sin duda, consideramos que sí porque sus aportes complementan la formación lingüística y cultural del estudiante, sabiendo que la cultura literaria se completa con conocimientos más amplios que provienen de la música, la pintura, las artes plásticas la historia, la filosofía, la epistemología, las ciencias sociales, entre otras. La literatura se configura, entonces, en un espacio privilegiado para la apropiación de saberes culturales y estéticos significativos que contribuyen a la formación humanista y general del docente de LCE.

Ahora bien, una vez respondido este primer interrogante, el siguiente sería ¿qué literatura enseñar?, o ¿qué géneros y autores incorporar a los planes de estudios?, respuestas que no son, por cierto, nada fácil de encontrar.

Esta pregunta nos remite a Vercors que, en su obra *El silencio del mar*, hace hablar a uno de sus personajes (un oficial alemán apasionado por la cultura francesa) sobre la literatura:

« *Les Anglais, on pense aussitôt: Shakespeare. Les Italiens: Dante. L'Espagne: Cervantès. Et nous tout de suite Goethe. Après, il faut chercher. Mais si on dit: et la France? Alors qui surgit à l'instant? Molière? Racine? Hugo? Voltaire? Rabelais? Ou quel autre? Ils se pressent comme une foule à l'entrée d'un théâtre, on ne sait pas qui fait entrer d'abord* ». ³⁴

Y en su opinión aparece la suntuosidad y la exquisitez de la literatura, el buen uso de la lengua y la puerta de acceso a una de las civilizaciones más ricas y cultas del mundo moderno. ³⁵

Estas representaciones persisten todavía y en algunos casos se han transformado hasta llegar a desaparecer. No importa cuál sea el caso, lo que sí consideramos necesario y valioso es que el alumno del profesorado, futuro docente y mediador entre las dos culturas, conozca quiénes son estos escritores y por qué son

³⁴ Vercors, *Le silence de la mer*, Editions de Minuit, France, 1942.

³⁵ Blancpain, Marc in l'Avant-propos de *Cours de Langue et Civilisation française I* (1953). Mauger, G. Paris, Hachette.

citados por el oficial alemán y, a la vez, el lugar que ocupan en la literatura francesa y universal. Después él sacará sus propias conclusiones; lo importante es que la formación inicial le dé la posibilidad de conocerlos, indagarlos, cuestionarlos y asignarles su propio lugar en su formación personal en el ámbito de las letras.

Es pertinente aclarar que la selección de las obras y los autores que forman parte de los descriptores de contenidos no es excluyente; solo pretenden ser una guía para el docente responsable de la UC quien terminará seleccionando e incorporando a su proyecto de cátedra aquellos que considere relevantes en función de sus criterios y razones bien fundadas.

Hay otro aspecto que reafirma la importancia de enseñar literatura (cfr. supra): el valor que cobra el texto literario por la capacidad de reflejar la idiosincrasia, las representaciones y los valores de cada cultura. Por consiguiente, la lectura y el análisis de las expresiones literarias permiten al estudiante descubrir y comprender diferentes visiones del mundo, encontrarse con el Otro y lo Otro, con la diversidad, con un mundo *extraño* y *extranjero* que, paradójicamente, lo ayuda a construir puentes con su lengua-cultura materna.

Los contenidos de la unidad Literatura francesa y francófona I están organizados por géneros, siguiendo internamente un orden cronológico. En definitiva, se trata de tres grandes ejes: introducción a la literatura, el cuento y la poesía.

La selección del cuento y la poesía en el primer año de los estudios literarios responde a la demanda pedagógico-didáctica de conocer estos géneros para poder incorporarlos en las propuestas de enseñanza destinadas a los niveles inicial y primario. De este modo, esta UC encuentra su articulación con la Práctica de 3º año.

Concretamente, el primer eje acerca al estudiante al objeto de estudio para ayudarlo a descubrir y diferenciar lo real de lo ficticio y, del mismo modo, las nociones de autor, escritor y narrador, sin desatender, por cierto, el papel que juega el lector como co-constructor de la obra.

El segundo eje aborda el cuento, considerado por algunos como una de las expresiones más primitivas de la creación literaria y, junto con la canción, la manifestación privilegiada del folclore y de la cultura oral. Pero sería injusto reducir el cuento a una forma de literatura "primitiva" o "elemental", teniendo en cuenta el lugar que ocupa en la evolución de la literatura, desde Perrault a Voltaire, es decir, desde el cuento de hadas al cuento moral o filosófico.

Su vitalidad y el desarrollo del pensamiento racionalista y determinista en el Siglo de las Luces fueron el origen de un nuevo género: el fantástico. Al respecto, la literatura francesa cuenta con una vastísima producción y encuentra en Maupassant uno de los referentes del cuento fantástico. El descubrimiento de su obra como el de

otros autores y sus conexiones con autores de la literatura nacional destacados en el género es una de las principales capacidades del futuro profesor de francés en este ámbito.

El eje de la poesía muestra su evolución, desde las canciones de gesta hasta la poesía vanguardista, poniendo de manifiesto su riqueza en el plano lingüístico, social, cultural e intercultural que moviliza el aspecto cognitivo, emotivo, creativo e imaginativo del estudiante frente al texto poético. Por consiguiente, consideramos la interacción entre el alumno-lector y el texto como una experiencia singular en la medida en que le provoca reacciones afectivas e intelectuales que construirán su discurso antes y después del acto de leer.

Esta producción discursiva -en tanto lector activo-, el análisis y la interpretación de poesías en relación con los contextos históricos y estéticos de producción se consideran también capacidades relevantes en el profesor de LC francesa.

Así como la lengua y la gramática, la poesía y el cuento (aunque un tanto olvidados en la enseñanza de las LE) son contenidos que conllevan un gran potencial pedagógico. El cuento maravilloso, particularmente, contribuye al desarrollo del niño en tanto estimula su imaginación, le permite reconocer sus angustias y, desde un punto de vista simbólico, le propone soluciones para crecer.³⁶

La exploración de poemas y cuentos de diversos géneros constituyen un recurso eficaz para hacer motivadoras las ulteriores prácticas de enseñanza del estudiante y un medio apropiado para la adquisición de la LE y la ampliación del horizonte cultural de sus futuros alumnos. La clase de FLE será el momento y el lugar para el encuentro y el intercambio con otro universo, plasmado de belleza, de miradas y voces distintas -y a veces no tanto- a las que encuentra en el universo literario de su lengua-cultura materna.

En suma, dos grandes desafíos se plantean en esta unidad curricular: propiciar el encuentro intercultural a través de la literatura en sus vertientes poética y narrativa y promover la incorporación de la literatura a las futuras prácticas áulicas, para lo cual será de capital importancia amalgamar los conocimientos proporcionados por esta unidad curricular y los aportes de la didáctica del FLE con el objetivo de diseñar y desarrollar propuestas de enseñanza que contemplen una variedad de estrategias y de actividades creativas para las distintas fases de lectura del texto literario.

Además de estas finalidades, se promoverá también:

³⁶ Orecchioni, Laetitia (2002-2003). *Mémoire Les contes en re-création*. IUFM Académie de Montpellier. Site de Nîmes, p.9.

- Despertar en los estudiantes el interés y el gusto por la literatura para experimentar el goce estético que produce, más allá de la lengua que la expresa.
- Dar a conocer los autores y las obras más representativas de la narrativa (cuento) y la poética y proporcionar las herramientas metodológicas necesarias para su análisis.
- Analizar críticamente voces, ideologías, cosmovisiones en las producciones literarias.
- Establecer relaciones entre los textos seleccionados, las lecturas obligatorias, los movimientos literarios y el periodo histórico de producción.
- Promover la construcción de un corpus literario personal que contribuya a la profundización y enriquecimiento de la formación en este ámbito.
- Evaluar los aportes de la literatura francesa y francófona a la literatura universal y nacional.
- Analizar traducciones que favorezcan la percepción intercultural y contrastar perspectivas sobre valores, representaciones, tradiciones, etc.
- Analizar y seleccionar material didáctico para la enseñanza de la literatura adaptándolos a las particularidades de los niveles para los que se forman los estudiantes.
- Diseñar actividades que impliquen un trabajo de articulación e integración de saberes con las demás áreas, especialmente, con el área de lengua materna.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: INTRODUCCIÓN A LA LITERATURA

- ¿Qué es la literatura? Aproximaciones a una definición. Criterios de calidad de la obra literaria.
- Géneros literarios y tipos textuales. La literatura canónica.
- Nociones de autor, escritor, narrador, enunciador.
- El relato y el discurso. Polifonía y transtextualidad.
- El rol del lector en la construcción del sentido de la obra literaria.

EJE Nº 2: EL CUENTO

- El cuento como discurso narrativo. Clasificación y estructura de los cuentos.
- El narrador: naturaleza y función.
- El cuento maravilloso. La producción de Charles Perrault y la literatura infantil.
- Voltaire y el cuento filosófico.

- El género fantástico: orígenes, estructura y temas. Evolución del género. Autores representativos: Guy de Maupassant y Théophile Gautier. Cercanías y distancias con el cuento fantástico de Borges y Cortázar.

EJE Nº 3: LA POESÍA

- La literatura épica: las canciones de gesta. Orígenes y temas. *La Chanson de Roland*.
- La literatura moral. *Les fabliaux*: técnica y estructura. Los temas dominantes.
- La poesía del Renacimiento: estructura y temas. Autores sugeridos: Pierre de Ronsard y Joachim du Bellay.
- El universo de las fábulas: estructura y eficacia de su construcción. Jean de La Fontaine: traducciones y adaptaciones de sus obras.
- La poesía romántica: ruptura de la versificación clásica. Victor Hugo y su faceta poética.
- La poesía moderna y sus temas innovadores. Charles Baudelaire: el prototipo del poeta "maldito".
- El simbolismo y la poesía "revolucionada". Paul Verlaine: su arte y musicalidad poética.
- La desestructuración de la poesía: Arthur Rimbaud y los albores del surrealismo.
- El surrealismo y las otras vanguardias: Guillaume Apollinaire y los caligramas; André Breton y el dadaísmo; Jacques Prévert y Raymond Queneau y la poesía de lo cotidiano.
- La presencia africana en la poesía: David Diop.

BIBLIOGRAFÍA

- BONN, Charles et GARNIER, Xavier (Dir.) (1999). *Littérature francophone. 2. Récits courts, poésie, théâtre*. Hatier-Agence universitaire de la Francophonie.
- BRUNEL, Pierre (1986). *Histoire de la Littérature française du Moyen âge au XVIII siècle*. Paris : Bordas.
- DANDREY, Patrick (2010). *La fabrique des fables*. Paris: Klincksieck.
- DELCROIX, M. et HAYLLYN, F. (1987). *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires*. Paris : Duculot.
- LAGARDE, André et MICHARD, Laurent (1985). *XVIe Siècle. Anthologie et histoire littéraire*. Paris : Bordas.

- _____ (1970). *XVIIe Siècle. Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas.
- _____ (1970). *XVIIIe Siècle. Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas.
- PEYRE, Henri (1976). *La littérature symboliste*. Paris: P.U.F.
- SARTRE, Jean Paul (1999). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.
- TOURSEL, Nadine et VASSEVIÈRE, Jacques (2010). *Littérature : textes théoriques et critiques*. Paris: Armand Colin.

DCS

UNIDAD CURRICULAR: Didáctica del Francés para el nivel secundario

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

La didáctica del FLE para la educación secundaria inicia su recorrido por la larga historia de métodos y prácticas de enseñanza y aprendizaje de las LE en general, y del francés, en particular. Así, el estudiante tendrá acceso a un panorama sobre su evolución abordando de manera general cada uno de los métodos, sus objetivos, actividades, técnicas y materiales didácticos hasta llegar a las tendencias, perspectivas y enfoques actuales. Entre estos, el enfoque intercultural que “irrumpe” en el ámbito de la didáctica de las lenguas-culturas (LC) y plantea una nueva mirada, una perspectiva que apunta al desarrollo de una nueva competencia: la intercultural. La cultura del Otro –en relación con la propia cultura- ocupa el centro de la escena pedagógica y deviene el marco para tratar temáticas que contribuyen al entendimiento y la aceptación de la diversidad cultural inherente a los sujetos en permanente interacción. Del mismo modo, la perspectiva accional propone otra manera de enseñar y de aprender las LC basada en la realización de tareas. Éste será el marco teórico de referencia del futuro profesor de francés, que él mismo irá ampliando y profundizando durante su formación inicial.

El eje N° 2 aborda la competencia comunicativa “subdividida” en la comprensión y la expresión, ya sea en su forma oral o escrita. En realidad, la competencia comunicativa es indisociable. La comprensión y la expresión se desarrollan mutuamente, y la palabra y la escritura permanecen, sustancialmente, manejadas por los mismos procesos. Esta subdivisión es sólo a título convencional y querer disociarlas, según Cuq, resulta “artificial” puesto que el aprendizaje de una sirve para el desarrollo de la otra: “leer mejor es escribir mejor y escuchar y entender mejor es hablar mejor”.³⁷ Al respecto, se vuelve insoslayable el tratamiento de las técnicas y estrategias, los recursos metodológicos y actividades de enseñanza apropiados para el desarrollo de dichas competencias.

³⁷ Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2002). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

El abordaje del léxico y de la gramática en el eje N° 3 constituyen dos grandes “problemáticas” inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de las LE y que merecen un tratamiento particular. Será guiado por el intento de responder a la pregunta: ¿cuál de los dos debe ser priorizado en la enseñanza de una LE? Al respecto, hay múltiples respuestas, incluso algunas contrapuestas al decir que “es inútil conocer las palabras si no se sabe construir enunciados donde insertarlas pero también producir frases gramaticalmente correctas no tiene ningún valor práctico si no se posee el vocabulario necesario para expresar lo que se quiere decir (...)”.³⁸ Los contenidos de este eje, sin pretensión alguna de brindar *recetas infalibles*, proporcionarán diversas estrategias y recursos metodológicos apropiados para la enseñanza de estos componentes de la competencia lingüística, conforme a las necesidades, capacidades e intereses de los sujetos.

Para el desarrollo de los contenidos, las herramientas metodológicas no son suficientes si no se complementan con los recursos didácticos. Por consiguiente, el eje N° 4 prevé la exploración y el análisis de los distintos recursos disponibles, ya sean tradicionales o tecnológicos. El análisis de los manuales, en tanto propuestas editoriales, se vuelve insoslayable por su “omnipresencia” en las clases de idioma. Además de depositario de contenidos disciplinares y organizador de las clases, el manual es también un vector ideológico que invita a descubrir las ideologías y la polifonía de voces implícitas. En este sentido, se busca profundizar el análisis de estos documentos curriculares –ya iniciado en la UC “Didáctica para los niveles inicial y primario”- y detectar aciertos, contradicciones e incoherencias en relación a los enfoques y posicionamientos metodológicos que pregonan.

En relación a los recursos tecnológicos, ¿qué lugar pueden ocupar las TIC en la enseñanza de las LCE? Al respecto, creemos que éstas proveen un dispositivo que todo formador puede aprovechar para concebir tareas pedagógicas. En miras a su utilización, el docente debe desarrollar un saber tecnológico para hacer hacer, en relación con mediadores especializados a fin de reforzar por medio de competencias complementarias el aprendizaje mediatizado. Por cierto, las TIC solo son eficaces o tienen un impacto real cuando forman parte de un dispositivo apropiado, el cual está unido por dos lógicas: la de los medios que ofrece la técnica y la de las finalidades didácticas que procura, entre otros objetivos, dar sentido al aprendizaje. Además, con el avance de las TIC y sus aplicaciones, el docente puede lograr crear ambientes de aprendizaje basados en la comunicación auténtica, el aprendizaje colaborativo y la actividad creativa orientada hacia los objetivos puntuales de y en lengua extranjera. En

³⁸ Op. Cit. p. 176. La traducción es nuestra.

otras palabras y siguiendo la perspectiva accional, se trata de poder formar “actores sociales” competentes, situando al alumno en tareas basadas en la vida real y poder traspasar las actividades de simulaciones imaginarias.

El eje N° 5 trata como tema central la evaluación ya que ésta siempre fue y sigue siendo motivo de discusión en el ámbito educativo. El concepto estuvo estrechamente ligado a la idea de selección, a veces incluso a la de exclusión hasta evolucionar y llegar a la idea de progreso y de ayuda al aprendizaje. Las metodologías de la didáctica de las LC no fueron la excepción y los instrumentos de evaluación también fueron evolucionando para dejar de ser solo sistemas de control de adquisiciones. En la actualidad, el enfoque comunicativo y la perspectiva accional pretenden evaluar la comunicación a través de pruebas “auténticas” focalizadas en las capacidades y conocimientos de los alumnos frente a tareas que deben realizar. Sin embargo, ésta sigue siendo una temática que no está cerrada e invita a la discusión y a la reflexión constantes, unida a la búsqueda permanente de otras modalidades e instrumentos adecuados a la diversidad de contextos, sin dejar de ser coherentes con las metodologías de enseñanza.

Esta materia será un espacio privilegiado para lograr articulaciones con diferentes UC de los diversos campos de formación: “Didáctica de los niveles inicial y primario”, “Práctica III o Residencia en los niveles inicial y primario” y la “Práctica IV o Residencia en el nivel secundario”. Como tal, esta promueve:

- Ampliar, comparar y analizar críticamente los diferentes enfoques y métodos de enseñanza del FLE en lo referido a metodologías, objetivos, contenidos, actividades, progresión temática, entre otros.
- Actualizar los marcos de referencia de los estudiantes y promover su cuestionamiento permanente.
- Posibilitar el análisis de materiales curriculares y recursos didácticos tradicionales y tecnológicos a la luz de la didáctica de las LCE y las teorías lingüísticas.
- Analizar las representaciones socioculturales subyacentes en los manuales de lengua y otros materiales curriculares.
- Propiciar la selección de estrategias, técnicas y actividades variadas según el posicionamiento metodológico adoptado y los contenidos a enseñar y a evaluar.
- Problematizar la enseñanza del FLE en el nivel secundario y promover la transposición didáctica de los contenidos de acuerdo al nivel para el que los estudiantes se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: MÉTODOS, ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

- Métodos de enseñanza de las LE: Gramática-traducción, Directo, Audio-oral, Audiovisual.
- El Enfoque Comunicativo: objetivos y nociones principales, recursos y técnicas de enseñanza. La importancia de los documentos auténticos.
- La ingreso de la cultura o “lo cultural” en la didáctica de las LE. Diferenciación de las nociones de cultura y civilización. Actividades y recursos para su enseñanza. Estatus y rol del docente.
- La perspectiva intercultural: ¿metodología o pedagogía? Conceptos claves, competencias, contenidos, estrategias, actividades de clase y recursos. El docente en su rol de mediador e informador cultural.
- La perspectiva accional: conceptos claves, objetivos y estrategias metodológicas. Su articulación con la pedagogía del proyecto y la enseñanza y aprendizaje por tareas.

EJE Nº 2: LA COMPRESIÓN Y LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA: ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES PARA SU DESARROLLO

- La comprensión oral: el rol fundamental de la percepción auditiva y de las estrategias de escucha. Los diferentes tipos de escucha: global, selectiva y detallada como modos de acceso al sentido.
- Técnicas y estrategias para la comprensión: *le remue-méninges*, la anticipación, *le repérage*, *la mise en relation*, entre otras.
- Actividades de clase: diferenciación entre ejercicios, actividades y tareas.
- Actividades de comprensión y producción oral o escrita: grillas para completar; cuestionarios; ejercicios de reparación de texto; de reconstitución ou *puzzles*; actividades de reescritura por simplificación o complejización; por contracción o expansión; actividades lúdicas, entre otros.
- La vigencia de los juegos de roles para el desarrollo de la expresión oral. Las actividades de expresión libre para el logro de comportamientos discursivos.
- La expresión escrita y sus etapas: la planificación, la textualización y la revisión y corrección. La importancia de la relación con la producción escrita en LM. La escritura colaborativa, la articulación lectura-escritura, la exposición a diversas tipologías textuales y de textos: funcionales, ficcionales, ordinarios, etc.
- El enfoque global de los textos escritos. La lectura según los diferentes tipos de comprensión: *lecture écrémage*, *balayage*, *critique* y *intensive*.

EJE Nº 3: LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO Y DE LA GRAMÁTICA

- El léxico: diferenciación de las nociones de léxico y vocabulario. La presentación del léxico a través de redes semánticas o de su contexto. Las cuatro etapas de su reemplazo: sensibilizar, nombrar, reforzar/fijar y reutilizar.
- La *lexiculture* o las palabras con carga cultural compartida. Estrategias de identificación y asociación de palabras o expresiones figuradas a categorías, lugares, productos culturales, costumbres. Actividades de enseñanza: de apareamiento, juegos con contenidos culturales, entre otros.
- La gramática: la gramática prescriptiva o descriptiva; la gramática implícita o explícita; la gramática contextualizada o descontextualizada; la gramática de reconocimiento/pasiva o de producción/activa. Los procedimientos inductivo, deductivo y mixto. La conceptualización como una de las principales estrategias de enseñanza.
- Los ejercicios y sus funciones: de fijación, mejoramiento y corrección de la competencia lingüística. Tipos de ejercicios: de análisis (reconocimiento de la forma), estructural, de reemplazo, de repetición, *à trous*, de reformulación, entre otros.

EJE Nº 4: LA DIVERSIDAD DE RECURSOS DIDÁCTICOS EN CLASE DE LCE

- El manual en los métodos de enseñanza: análisis de posicionamientos teóricos y metodológicos. Los manuales “universales” vs los manuales “contextualizados”. El manual como género discursivo: identificación y análisis de voces y representaciones socioculturales en las escenas discursivas.
- Exploración y análisis de otros recursos didácticos: documentos auténticos, juegos, canciones, secuencias fílmicas, sitios web, actividades en línea, blogs, TBI, etc. Criterios de selección y explotación según contenidos, objetivos y competencias a desarrollar.
- Las fichas pedagógicas como instrumento para la explotación de recursos didácticos.
- Las TIC y su relación con la didáctica de las LCE. Criterios de selección de recursos: su potencialidad, su aplicabilidad y los contenidos y competencias a desarrollar. Noción de escenario pedagógico. Herramientas Web 2.0 para la producción oral: voki, translate. Programas para la creación de presentaciones dinámicas: Prezi, Glogster, Power Point. Software libres para la producción audiovisual: Movi Maker, Audacity, Cmap. Los blogs, bloggers y wiki para la escritura colaborativa y creativa. El uso didáctico de las redes sociales.

EJE Nº 5: EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR Y LA EVALUACIÓN EN LCE

- El trabajo didáctico interdisciplinar: PPA y PAIS como propuestas disciplinares e interdisciplinares para la adquisición, articulación y evaluación de saberes basadas en la exploración, la producción y la expresión de los alumnos.
- La diversidad de modalidades de evaluación en la didáctica de las LCE.
- La prueba “objetiva” como instrumento para la evaluación de la competencia comunicativa: componentes, parámetros y criterios. Instrumentos de evaluación: test de apareamiento, cuestionarios cerrados (del tipo *vrai ou faux*), *texte lacunaire ou à trous*, puzzle, QCM, *texte de closure*.
- La prueba “auténtica” como instrumento de evaluación de la producción (lingüística y no-lingüística) de los alumnos: ejecución de tareas y de proyectos.
- Los portafolios de lenguas como formato de monitoreo y de autoevaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- BEACCO, Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*. Série Références. Paris : Hachette Livre.
- BERTOCCHINI, Paola y CONSTANZO, Eduvige (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Cours, activités, corrigés*. Paris : CLE International.
- BOURGUIGNON, Claire. (2007). “De l’approche communicative à l’approche communic-actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues”. En : www.alpv-languesmodernes.org
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE, CLE International.
- CUQ, Jean-Pierre y GRUCA, Isabelle (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- DE CARLO, Maddalena (1998). *L’interculturel. Didactique des langues étrangères*. Collection dirigée par Robert Galisson. France : CLE International.
- KLETT, Estela et alii. (2003). *Nouveaux regards sur les pratiques de FLE*. Buenos Aires : Araucaria editora, “Ciencia y técnica”.
- _____ (2004). *Mosaïque du FLE: aspects didactiques et interculturels*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y Técnica: “Lenguas”.
- _____ (2004). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*. Conferencias y foros. IX Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Buenos Aires: Araucaria editora.

- _____ (2005). *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y Técnica: "Lenguas".
- _____ (2009). *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria editora, Ciencia y Técnica: "Lenguas".
- OLIVIER, Christian y PUREN, Laurent (2011). *Le web 2.0 en clase de langue*. Paris: Edition Maison de langues.

DOC

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

UNIDAD CURRICULAR: Sociología de la Educación

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º cuatrimestre de 3º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

El abordaje de Sociología de la Educación contribuirá al análisis de los condicionamientos sociales de la acción humana, así como del conocimiento de la variabilidad cultural e histórica de las normas, instituciones y estructuras sociales. Análisis que favorece a una mirada desnaturalizada del mundo social, crítico respecto de las ideas aceptadas espontáneamente por el sentido común y respetuoso de la diversidad. Análogamente, y dado que la escuela se ubica dentro de una sociedad determinada (histórica, coyuntural y estructural), las modalidades educativas se corresponden con formas sociales vigentes, lo que influye fuertemente tanto en la dinámica institucional como en las interacciones de los actores sociales involucrados.

El recorrido que se propone en esta unidad curricular se estructura a partir del tratamiento de ciertos temas y problemas que consideramos centrales para entender la estructura y dinámica de los procesos, instituciones y agentes educativos en la escuela secundaria. En cada tema los estudiantes tendrán la oportunidad de revisar las principales polémicas teóricas que estructuran el campo de la discusión sociológica. En todos los casos se procura introducir la perspectiva histórica con el fin de reconstruir el momento del origen y las principales etapas de desarrollo de los objetos que se analizan. Por último, en esta unidad curricular se privilegia una mirada relacional e instrumental de las teorías sociológicas entendidas como lenguaje sistemático basado en evidencias empíricas. Desde este punto de vista la teoría no es concebida como conocimiento hecho para ser aprendido, sino como instrumento que nos permite ver relaciones, construir objetos y problemas de investigación y definir estrategias de producción de nuevos conocimientos.

El cursado de esta unidad curricular se propone:

- Conocer las características fundamentales (planteos teórico-metodológicos, problemática relevante, etc.) de las escuelas sociológicas más importantes.

- Desarrollar la capacidad de analizar críticamente las problemáticas sociales a partir de la puesta en cuestión de las ideas del sentido común acerca de la educación y sus agentes.
- Desarrollar actitud de respeto frente a la variabilidad de las formas de organización social y las pautas culturales.
- Comprender las situaciones educativas problemáticas en la educación secundaria hoy.

CONTENIDOS

Eje N° 1: La sociología como disciplina: objeto y perspectivas históricas.

- Contexto de surgimiento histórico: la Revolución industrial, la Revolución francesa, el pensamiento positivista. Escuelas teóricas: los precursores: Saint Simon y Comte; los padres fundadores: Emile Durkheim, Max Weber, Karl Marx.
- La vinculación entre teoría y método. Principales conceptos sociológicos. La concepción de los sistemas educativos desde las diferentes perspectivas teóricas. Las corrientes neo-marxistas: aportes de Pierre Bourdieu.

Eje N° 2: Educación, Estado y Sociedad

- Sociedad: concepto. La interacción social: estatus, roles y pautas de conducta. Las instituciones sociales. Socialización primaria y secundaria. Educación: concepto. Sociedad y Educación: su vinculación desde diferentes perspectivas teóricas.
- El nacimiento del Estado Nación y de los sistemas educativos modernos. Las sociedades disciplinarias: la cuestión disciplinaria y la producción del orden. La construcción social del individuo. Formas de dominación y ejercicio del poder. El poder disciplinario sobre los cuerpos. La regla y la norma. El examen. La arquitectura escolar. Las sociedades post-disciplinarias y la crisis de las instituciones: el desfundamiento estatal y la ruptura del lazo social.

Eje N° 3: Estructura social, desigualdades y educación

- Debates acerca de lo social y educativo hoy. Las transformaciones estructurales de las sociedades contemporáneas. La cuestión de la educación en las sociedades

contemporáneas. Desigualdad, pobreza, vulnerabilidad y exclusión social. La fragmentación social. Educación y construcción de subjetividades. Escuela y ciudadanía. Exclusión social y escolarización masiva.

▪ Educación en movimientos sociales modernos: obrero, campesinos, de pueblos originarios, mujeres, de derechos humanos: Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, ecologistas. Nuevos movimientos sociales argentinos: trabajadores desocupados, fábricas e instituciones tomadas y recuperadas.

Eje N° 4: Jóvenes, cultura y escuela: Aproximaciones desde la sociología de la educación.

▪ El ser alumno en las instituciones escolares hoy. El desafío de cambiar la mirada sobre los adolescentes y los jóvenes desde la escuela. Cultura: concepto, características, componentes. Diversidad cultural. La identidad cultural.

▪ Principales características del contexto cultural contemporáneo: tecnología del cuerpo. Género y sexualidad. Culturas juveniles y cultura escolar. Debates actuales sobre la juventud/los jóvenes que habitan el espacio escolar. Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto.

BIBLIOGRAFÍA

- GUERRERO SERON, Antonio (2003). *Enseñanza y sociedad: el conocimiento sociológico de la educación*. Editorial Siglo XXI.
- KAPLAN, Carina (2005). *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- KAPLAN, Carina (2007). *Violencias en plural (Sociología de las violencias en la escuela)*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- OBIOLS, Guillermo y DI SEGNI de OBIOLS, Silvia (1995). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapelusz editora S.A.
- REGUILLO CRUZ, Rossana. Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación. Biblioteca Digital. Juventud. Disponible en:

http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T03_Docu7_Emergenciadeculturasjuveniles_Cruz.pdf

- VON SPRECHER, Roberto (2010). *Teorías Sociológicas. Introducción a los clásicos*. Córdoba: Editorial Brujas.
- VON SPRECHER, Roberto (2007). *Teorías Sociológicas. Introducción a los contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas.

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Historia y política de la educación argentina

UBICACIÓN DE PLAN DE ESTUDIOS: 3° Año

RÉGIMEN DE CURSADA: Anual

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

En la presente Unidad Curricular se integra el área sociopolítica de la educación y se procura abordar desde un análisis histórico, sociológico, político el desarrollo de la educación escolarizada en nuestro país y de la tarea docente.

Para tal fin, será la Política Educacional la disciplina que ayudará a abordar la problemática de la función del Estado y de otros actores sociales en la formulación, ejecución y evaluación de decisiones y acciones en el sector educación, en el marco de las políticas públicas globales.

La propuesta de formación procura otorgarles a los futuros docentes herramientas teórico–metodológicas que les posibiliten la desnaturalización de las prácticas y formatos escolares a través de la comprensión de los modelos que se desarrollaron en el sistema educativo y fomentar en ellos la capacidad de formular estrategias alternativas de gestión de las instituciones escolares y del sistema educativo.

En el caso particular de la Educación Secundaria, el recorrido por esta unidad curricular permitirá analizar el proceso de construcción histórica de nuestro Sistema Educativo, reconociendo la centralidad del Estado en dicha configuración, reconstruyendo, a su vez, el lugar otorgado en sus orígenes a la Educación Secundaria en la formación de una élite dirigente y las sucesivas reformas respecto a esta restricción que la educación media sufrió a lo largo del Siglo XX; producto de la presión que ejerció el ascenso político de los sectores medios, la atención a sectores populares e intentos de respuestas a las diferentes demandas sociales.

Durante el transcurso del año se procura:

- Proporcionar los conocimientos necesarios para el análisis de los principales elementos conceptuales de la Política Educacional, que permitan comprender los procesos políticos- educativos como lugares de lucha, resistencia y contradicciones.
- Proporcionar a los futuros docentes la estructura conceptual pertinente para la comprensión de los factores históricos, sociales, políticos económicos e ideológicos

que determinaron las características de la configuración y organización del Sistema Educativo Nacional.

➤ Realizar una deconstrucción de la historia de la educación media en argentina para conocer sus matrices identitarias y los desafíos que hoy se le presentan a partir del reconocimiento de las nuevas demandas sociales.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: La construcción del Estado Nacional y la configuración del Sistema Educativo (1853-1884)

- La constitución de 1853: la educación como derecho individual y social.
- Educación, Sociedad y Estado. El surgimiento de la política educativa como espacio de construcción y consolidación de identidades. Las ideas educativas de Juan Bautista Alberdi, Domingo F. Sarmiento y Bartolomé Mitre.
- La función política de la educación secundaria: la formación de élites y los Colegios Nacionales. Las Escuelas Normales: la instrucción masiva en el proyecto sarmientino de educar al soberano.
- La Generación del 80: Estado, construcción de ciudadanía y educación. El Sistema Educativo Nacional centralizado.

Eje Nº 2: El Normalismo en el afianzamiento del Estado Nacional. La expansión de la educación media (1884-1916)

- El Estado Docente: La emergencia de los maestros como cuerpo especializado dedicado a la formación. La Escuela Normal Nacional.
- La educación religiosa: el debate de liberales y católicos. Primer Congreso Pedagógico Nacional. Ley 1420. Ley Láinez.
- La construcción de un imaginario pedagógico: Positivismo y educación patriótica. El disciplinamiento escolar
- El centenario. Inmigración. Cuestión social: la función política asignada a la educación.
- La educación media en debate: los ministerios de Magnasco y Saavedra Lamas y sus intentos de reforma frente a los cuestionamientos políticos y sociales.
- Sectores medios y radicalismo: La Reforma Universitaria de 1918. Aportes a la democratización de la educación superior.

Eje 3: Peronismo y Educación. Transformaciones del Sistema Educativo (1944-1955)

- Las diferentes concepciones de educación en el discurso peronista. La aparición de nuevos sujetos político-educativos y alternativas de inclusión. El auge del Estado benefactor
- Los nuevos principios del sistema educativo nacional: la educación en el Primer Plan Quinquenal. Las grandes modificaciones: la educación confesional y la creación del sistema de capacitación técnico- profesional. La relación educación-trabajo en un proyecto industrializador de país.
- Las escuelas técnicas. La Universidad Obrera Nacional. La gratuidad en la educación superior
- La educación en el Segundo Plan Quinquenal: continuidades y rupturas con la etapa anterior. La política educativa en la Doctrina Nacional Justicialista. La ideologización del sistema educativo

Eje Nº 4: Dictaduras y Educación: Disciplinamiento y represión en el Sistema Educativo (1966- 1983)

- La crisis del Estado Docente: derogación de la Ley Láinez, proyectos de transferencia educativa y el avance de la educación privada. La aparición de los organismos internacionales como agentes educativos (UNESCO, UNICEF, OEA)
- Golpes de Estado y Dictaduras en Argentina: análisis de los procesos sociales, económicos y políticos Características e implicancias educativas.
- Escuela Media y estrategia disciplinadora en educación.
- El vaciamiento de contenido, la censura, el control ideológico.

Eje Nº 5: Retorno a la democracia y retos a la democracia

- El retorno a la democracia y la recuperación de las instituciones: el debate por la calidad educativa. Segundo Congreso Pedagógico Nacional.
- La legislación educativa como estrategia de cambio: Ley de transferencia educativa. Ley Federal de Educación: Educación Polimodal. Ley de Educación Superior.
- Los debates del período post-reforma: Reforma escolar y recreación de cultura. La fragmentación educativa.
- La escuela media hoy: el desafío de una escuela para todos. Ley de Educación Nacional 26.206.

BIBLIOGRAFÍA

- ARATA, Nicolás, MARIÑO, Marcelo (2013). *Educación en Argentina. Una historia en las lecciones*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- KRICHESKY, Graciela y BENCHIMOL, Karina (2009). *La educación argentina en democracia. Cambios problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Argentina: Universidad Nacional General Sarmiento.
- PINEAU, Pablo y ot. (2006). *El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Argentina: Colihue.
- PUIGRÓS, Adriana (2002). *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- TEDESCO, Juan Carlos (2009). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880- 1945)*. Siglo XXI.
- TENTI FANFANI, Emilio (2009). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- YUNI, José y MOLINA, Fidel (2000). *Reforma educativa, cultura y política*. Buenos Aires: Tema grupo editorial.

UNIDAD CURRICULAR: Investigación educativa

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3er. Año

CARGA HORARIA: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

La Ley de Educación 26.206 prevé una preparación pedagógica y científica que favorezca el contacto del alumno con las escuelas desde el inicio de su trayectoria formativa a través de prácticas directas y asunción de responsabilidades. Para ello propone incentivar la actividad investigativa vinculada con la producción de saberes sobre dicha práctica.

Es en este contexto en el que el currículum cumple un rol protagónico ya que a través de él se generarán los procesos de transformación mencionados.

En el caso particular de la Investigación Educativa, los documentos que el Instituto Nacional de Formación Docente elaboró sobre esta actividad sostienen que: *“En la medida en que la investigación educativa forme parte del proceso de formación de los futuros docentes, permitirá la construcción de esquemas conceptuales y procedimentales que posibilitarán el desarrollo de la investigación como una habilidad en los docentes”*³⁹(pag.249)

La investigación educativa puede definirse como el proceso por el cual se construye conocimiento sistemático y riguroso acerca de alguna problemática vinculada al campo de las ciencias de la educación. A esta actividad Pérez Gómez la denomina Investigación *“sobre”* educación.

El autor se refiere también a la investigación *“en”* educación, vinculada fundamentalmente con *“la reflexión sobre la práctica”*. Desde esta perspectiva, la investigación educativa es una actividad que involucra a los sujetos en la reflexión, la ampliación de sentidos, la problematización de la realidad educativa, la desnaturalización de lo cotidiano institucionalizado, para poder re significarlo.

En este marco, la posición teórica que sobre la **investigación educativa** se adopta en el diseño del currículum, es una postura superadora de la investigación

³⁹ Documento Metodológico orientador para la Investigación Educativa elaborado por el INFoD. Pág.249

como mera producción de conocimiento sobre la educación para mirar el hecho educativo desde una concepción **crítica**.

La teoría crítica intenta cimentar una ciencia social crítica que se vincule con la problemática de los valores e intereses del hombre. Busca recuperar lo práctico del plano meramente técnico a través de la posibilidad analítica, valorativa y creativa de la razón.

Para la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales. Su articulación es necesariamente dialéctica puesto que la teoría reconoce sus orígenes en la práctica y apunta a mejorarla.

Retomando el planteamiento curricular, es importante aclarar que su inclusión no está orientada a formar especialistas en investigación; más bien tiene por objeto posibilitar en los alumnos el desarrollo de habilidades que les permitan problematizar sus saberes y sus prácticas, generar el conocimiento pertinente y tomar decisiones fundamentadas en todos los ámbitos en los que se desenvuelvan.

Esto supone que el desarrollo de la U.C. favorezca la construcción de un perfil profesional en el cual los futuros docentes cuenten con las competencias necesarias para dar respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica; que adopten una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa y que posean idoneidad técnico-profesional para investigar científicamente esa realidad y transformarla creativamente. Docentes que, como sostiene Paulo Freire, "realicen la tarea permanente de estructurar la realidad, de preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente"

Para ello es necesario incorporar, en este espacio formativo, criterios pedagógicos que incluyan no solo elementos de la metodología de la investigación, sino, y sobre todo, que introduzcan las herramientas de investigación que favorezcan el estudio de situaciones cotidianas, para un posterior análisis teórico-reflexivo y la implementación de estrategias superadoras de esas prácticas a través de la experiencia directa con la problemática a estudiar de tal manera que garantice conclusiones que superen la mera recolección de información.

Esta unidad curricular propone el desarrollo de las siguientes capacidades para la formación inicial de los profesores de Educación Secundaria:

- Desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre la realidad como habilidad cognitiva para el análisis de las prácticas educativas.

- Construir y reconstruir experiencias educativas a partir del uso de los recursos de la investigación.
- Iniciarse en la producción de conocimiento científico.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Conocimiento, investigación y docencia

- El conocimiento como construcción social. La lógica del conocimiento en la práctica docente.
- La investigación como modo de construcción de conocimiento.
- Investigación y práctica docente: Lógicas e implicancias. El problema de investigar la propia práctica.

Eje Nº 2: Concepciones epistemológicas en investigación educativa

- Las perspectivas Positivista, Interpretativa y Socio-crítica: Supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.
- Posibilidades y limitaciones de cada uno de los paradigmas en el ámbito de la investigación educativa.
- La incumbencia de la perspectiva socio- crítica en la investigación de la realidad educativa: Características y supuestos que la sustentan.

Eje Nº 3: El proceso de investigación en educación.

- El proceso de investigación en educación y su relación con la investigación sobre la propia práctica. Consideraciones generales. Características y diferencias básicas entre métodos cuantitativos y cualitativos.
- Métodos de investigación cualitativa en educación: El enfoque etnográfico y el estudio de casos; la investigación acción, la investigación cualitativa.
- Técnicas e instrumentos de recolección de datos. Alcances y limitaciones según cada enfoque.

Eje Nº 4: El diseño de la Investigación educativa.

- Delimitación del campo de intervención: relevancia del tema de investigación.
- El planteamiento del problema y los objetivos de la investigación. La importancia del marco teórico según cada enfoque.
- Explicitación del diseño metodológico: características y componentes.
- El reporte de los resultados: el diseño de Investigación y la elaboración del informe.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, Elena (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- COHEN, Luis y MANION, Lawrence (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- DÍAZ, Esther (1996). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- ELLIOTT, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y LUCIO BAPTISTA LUCIO, Pilar (2000). *Metodología de la investigación*. 2ª edición. México: Editorial Mc Graw Hill.
- LATORRE BELTRÁN, Antonio (2007). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Grao.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- GIMENO SACRISTÁN, José y PEREZ GÓMEZ, Ángel (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SAMAJA, Juan (1995). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- SIERRA BRAVO, Restituto (1995). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. 10ª edición. Madrid: Editorial Paraninfo.
- STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- TAYLOR, S. J. y BODGAN, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

DCU

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

UNIDAD CURRICULAR: Practica III: Residencia en nivel inicial y primario

FORMATO: Práctica Docente

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 3er. Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 8 horas cátedra (5h 20m)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Esta unidad curricular constituye un espacio de desarrollo de los saberes que dan sentido a las prácticas docentes, en su especificidad respecto a la programación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles inicial y primario.

Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza son abordadas en tanto prácticas cargadas de intencionalidad. Se conciben como práctica social y humana, como práctica ética y política que compromete moralmente a quien la realiza. Esta definición suspende y desplaza toda pretensión de neutralidad sobre los procesos de decisión, reflexión y acción que comprometen la profesionalidad del ejercicio de la docencia, pues recupera la responsabilidad del docente en la tarea de “enseñar”. No basta con dedicarse a ayudar a otros a construir un saber sino que, además, hay que asegurar el aprendizaje de dicho saber en la actual sociedad del conocimiento. (Fenstermacher, G.).

Por tanto, la presente unidad curricular introducirá al estudiante en el análisis de las lógicas de las prácticas docentes en los niveles inicial y primario con un acercamiento concreto a su planificación y ejercicio del rol a partir de instancias progresivas de Residencia Pedagógica en dichos niveles.

La UC Residencia en los niveles Inicial y Primario continúa la orientación reflexiva y analítica iniciada ya desde Práctica I y II, e incluye la realización de trabajos de campo y la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente en las aulas de las instituciones, tales como la observación participante en las aulas, la colaboración en tareas docentes y de enseñanza, la producción de materiales alternativos y la puesta en acto de prácticas de enseñanza en las aulas del nivel inicial y primario.

Durante el desarrollo de sus prácticas, el estudiante tendrá el desafío de transmitir la LCE no solo como instrumento para significar y comunicar en y por medio

de otro código, sino también como un “intermediario” en el aprendizaje que le permita al sujeto observar, descubrir, pensar, interactuar. Por otra parte, sus propuestas de enseñanza deberán considerar también esta nueva LC como un medio de conocer otra cultura, lo cual reafirma el valor formativo de la enseñanza de los idiomas en el sistema educativo. Éstas son algunas de las grandes problemáticas sobre las que el estudiante deberá reflexionar: ¿qué aspecto de la lengua realzar o encontrar un equilibrio?, ¿en qué contextos?, ¿para qué sujetos? En definitiva, la complejidad y los desafíos de enseñar LCE en la actualidad se convertirán en materia de reflexión y discusión en el taller delineado para esta unidad curricular.

Las aulas del instituto formador constituirán el espacio apropiado para diseñar e implementar propuestas por medio de micro-experiencias de clase como instancias de prácticas previas a la residencia en ambos niveles.

Para el desarrollo de las capacidades referidas a la actividad docente, en este año de cursado de la carrera se plantea:

- Aportar orientaciones conceptuales y metodológicas para una primera aproximación a la práctica de diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza para sujetos de Educación inicial y primaria, considerando los diversos contextos en que se realizan las prácticas docentes.
- Diseñar e implementar experiencias educativas innovadoras considerando que el aprendizaje es un proceso que se puede generar en contextos áulicos o formales y también en contextos no formales.
- Orientar, conceptual y metodológicamente, acciones de diseño, programación, desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza sustentadas en posicionamientos teóricos y didácticos orientados al nivel inicial y primario
- Posibilitar la adquisición de herramientas conceptuales y metodológicas que posibiliten la elaboración de informes, registros y análisis de las prácticas docentes.
- Establecer zonas de intercambio para que tanto los profesores como los docentes orientadores participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y la práctica propiamente dicha.
- Generar instancias formativas que posibiliten a los estudiantes conocer la problemática de la evaluación de los aprendizajes y las modalidades e instrumentos adecuados según la fase o el aspecto que se procura evaluar.
- Diseñar e implementar instrumentos de evaluación que permita a los estudiantes recopilar información acerca de los aprendizajes de los alumnos.

CONTENIDOS:

Taller “La enseñanza de LCE en diferentes contextos educativos, ciclos y modalidades de los niveles Inicial y Primario”.

- La problemática de la enseñanza de LCE en los niveles inicial y primario.
- Las propuestas didácticas que circulan en las aulas: caracterización e ideas implícitas sobre la disciplina, los sujetos y su relación con las políticas lingüísticas.
- La concepción de la clase: diseño, programación y planificación de una clase. Selección y secuenciación de contenidos. El planteo de objetivos. La selección y elaboración de estrategias. La planificación de actividades. La selección y organización de materiales didácticos. Las fichas pedagógicas.
- Aula, clase y estructura de actividad: la construcción metodológica de la clase. organización de espacios, materiales, contenidos y estrategias para la enseñanza de LCE para cada uno de los niveles.
- Las adaptaciones curriculares frente a la diversidad en sus distintas dimensiones.
- Dispositivos de enseñanza e integración de contenidos: los proyectos interdisciplinarios.
- La evaluación de los aprendizajes: implementación de distintos tipos de instrumentos.

Trabajo de campo:

- Observación del grupo-clase:
 - Características generales del grupo.
 - Estrategias de intervención del docente.
 - Modalidades de circulación del conocimiento.
- Producción de un informe diagnóstico del grupo observado: que incluya el diseño de una propuesta alternativa del desarrollo de una unidad didáctica para dicho grupo.
- Micro-experiencias pedagógicas: diseño e implementación de una propuesta de enseñanza de un contenido de una unidad didáctica en las aulas del instituto formador.
- Ayudantías pedagógicas: participación en el desarrollo de clases de educación inicial y primaria. Cooperación en actividades pautadas por el docente orientador.

- Prácticas pedagógicas: programación y desarrollo de clases en los niveles inicial y primario y realización de experiencias de evaluación.
- Reflexión sobre las prácticas de enseñanza guiada por el portafolio como instrumento de autoevaluación de capacidades, experiencias, avances y análisis de su propia práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- DAVINI, María Cristina (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Editorial Santillana
- FELDMAN, Daniel (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- SANJURJO, Liliana y otros (2003). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- TRILLO ALONSO, Felipe y SANJURJO, Liliana (2008). *Didáctica para profesores de a pie: propuesta para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

CUARTO AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

UNIDAD CURRICULAR: Lengua-cultura francesa IV

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 4º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 6 horas cátedras (4h)

FINALIDADES FORMATIVAS

Las principales habilidades para comunicar de manera óptima en intercambios *in praesentia* o *in absentia* del interlocutor agrupan los descriptores de contenidos en tres ejes al igual que las otras materias de Lengua-cultura francesa. Al respecto, la “subdivisión” de la competencia comunicativa en sus dos vertientes, la comprensión y la expresión, ya sea en su forma oral o escrita es a título convencional y sirve de criterio organizador de los descriptores de contenidos ya que ésta es, en realidad, indisociable. La comprensión y la expresión se desarrollan mutuamente, y la palabra y la escritura permanecen, sustancialmente, manejadas por los mismos procesos. Al decir de Cuq, querer disociarlas resulta “artificial”, en el sentido de “inútil”, puesto que el aprendizaje de una sirve para el desarrollo de la otra: “leer mejor es escribir mejor y escuchar y entender mejor es hablar mejor”.⁴⁰ En este sentido, es pertinente aclarar que el orden de presentación de los ejes no responde a ninguna jerarquía sino –tal como se menciona ut supra- es a modo de organización.

En cuanto a los contenidos previstos en cada eje, pueden resultar exhaustivos pero no exclusivos en tanto fueron seleccionados a los efectos de construir una propuesta amplia y variada que responda al nivel de conocimientos y capacidades que debería alcanzar un estudiante en el último año de cursada de esta UC. Por otra parte, en tanto propuesta, el docente puede hacer libremente una selección de aquellos contenidos que considere de mayor relevancia como así también incorporar otros que juzgue necesarios en función del contexto, motivación, demandas y necesidades puntuales del grupo-clase.

⁴⁰ Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2002). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

En el último año, habiendo construido un bagaje de conocimientos y habilidades para el dominio de la lengua y las dimensiones culturales que la atraviesan, el estudiante futuro profesor de FLE deberá capaz de comprender las ideas centrales de textos complejos que traten temas concretos como abstractos, incluso algunos de carácter técnico o especializados, y otros propios del ámbito del arte y de la comunicación.

A nivel de la expresión, se espera que las adquisiciones sobre léxico, gramática, análisis del discurso, entre otros, permitan al estudiante producir textos y discursos claros y precisos sobre temas diversos así como defender un punto de vista y mantener una argumentación señalando las ventajas y desventajas de las distintas opciones. La argumentación sigue siendo un contenido de relevancia que merece continuidad en su tratamiento en virtud de su complejidad y de la necesidad de realizar prácticas argumentativas en la vida cotidiana y durante las interacciones en lengua francesa como en lengua materna.

Poder relacionarse con hablantes nativos y con sus propios compañeros en el contexto áulico apoyado en un nivel fluidez suficiente y de espontaneidad de manera que la comunicación se desarrolle sin mayores esfuerzos ni interferencias por parte de los interlocutores, es otra de las capacidades esperables del estudiante que está pronto a terminar su formación inicial.

El hecho de incursionar en el cine y en emisiones de actualidad encuentra su nexo con la materia “Análisis de prácticas culturales y discursivas” que aportará saberes declarativos y procedimentales para reforzar el saber-hacer desde el punto de vista lingüístico-comunicativo. Asimismo, identificar el humor, el tono, la intención y la actitud del interlocutor al momento de transmitir su mensaje (sobre todo verbal) marca el punto de articulación con el Taller de Dicción II que prevé el abordaje de estos contenidos desde su óptica específica.

Este DC plantea la materia Lengua-cultura francesa IV como el espacio que propicia la retroalimentación de todas las materias del último año del Campo de la Formación Específica, promoviendo el afianzamiento y el perfeccionamiento de las capacidades que se requieren para realizar la Residencia pedagógica desde este campo.

Para desarrollar las capacidades antes mencionadas y otras que hacen al dominio de la lengua en un nivel avanzado, esta materia se plantea como finalidades:

- Profundizar la comprensión de los aspectos formales y funcionales de la LCE enfatizando en la relación norma-uso.
- Conocer las dimensiones léxica y pragmático-discursiva de la LCE, identificando tipos de relaciones entre los interlocutores a través de las marcas textuales.

- Exponer a los estudiantes a intercambios comunicativos a los fines de promover el análisis de elementos verbales y no verbales y rasgos culturales significantes.
- Propiciar la producción y comprensión de textos orales y escritos inscriptos en géneros determinados y con un mayor nivel de complejidad.
- Hacer descubrir y comprender variedades lingüísticas de la LCF y su valor social.
- Promover el desarrollo de la competencia intercultural en el marco de los intercambios comunicativos.
- Problematizar la enseñanza de la LCF según los niveles para los que los estudiantes se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: EXPRESIÓN ORAL y EXPRESION ESCRITA

- **Comunicación:** Expresar una opinión. Hacer hipótesis. Expresar la probabilidad. Argumentar: justificar su punto de vista, marcar una oposición, señalar ventajas e inconvenientes. Poner en relieve un concepto / Expresar su irritación y hostilidad, su desconfianza. Referir el discurso de otro.
- **Léxico:** La política, la religión, la educación, la ecología, la cultura, el derecho y la justicia, la economía, la salud, la historia, el mundo laboral.
- **Saber-hacer:** Hacer una presentación precisa. Desarrollar una argumentación. Explicar un punto de vista sobre un problema. Hacer la síntesis y la evaluación de informaciones y argumentaciones. Escribir una crítica de cine, de un libro, de una obra teatral. Escribir un ensayo o un informe desarrollando la argumentación y sus diferentes recursos. Resumir distintos tipos de textos: fragmentos de novelas, entrevistas o documentales.
- **Socioculturales:** El discurso descriptivo y argumentativo. La comunicación profesional. Los escritos escolares y profesionales. Los rituales de la carta de presentación
- **Sportes:** Filmes y obras de teatro. Fragmentos de novelas cortas, entrevistas o documentales. Críticas literarias. Cartas de presentación y CV.

EJE Nº 2: COMPRENSIÓN ORAL y COMPRENSIÓN ESCRITA

- **Comunicación:** Dar instrucciones, órdenes. Argumentar: exponer, analizar, demostrar su punto de vista.
- **Léxico:** La política, la religión, la educación, la ecología, la cultura, el derecho y la justicia, la economía, la salud, la historia, el mundo laboral.
- **Saber-hacer:** Comprender conferencias y discursos extensos. Seguir una argumentación compleja. Comprender la mayoría de las emisiones televisivas sobre la actualidad. Comprender la mayoría de las películas en lengua estándar. Identificar el humor, el tono del locutor. Reconocer el punto de vista y la actitud del locutor. Seguir una conversación animada. Leer artículos e informes sobre temas y ámbitos especializados. Comprender instrucciones extensas y complejas. Identificar la actitud particular o cierto punto de vista de los autores. Comprender un texto literario en prosa.
- **Socioculturales:** El implícito cultural (turnos de habla, volumen de la voz, entonación) en la conversación formal e informal. La expresión del humor. El tono del discurso (cómico, trágico, lírico). El discurso explicativo y argumentativo. La lengua de especialidad. El lugar de la lengua literaria.
- **Soportes:** Conferencias y discursos. Emisiones de televisión y radio sobre la actualidad (reportajes, noticieros). Películas en lengua estándar y con otras variedades lingüísticas. Registro de conversaciones entre nativos. Artículos especializados. Instrucciones extensas y complejas. Cláusulas de contrato.

EJE Nº 3: INTERACCIÓN ORAL

- **Comunicación:** Argumentar: demostrar, hacer una concesión, conformar, precisar. Participar e invitar a alguien a sumarse a la conversación. Pedir precisiones.
- **Léxico:** La política, la religión, la educación, la ecología, la cultura, el derecho y la justicia, la economía, la salud, la historia, el mundo laboral.
- **Saber-hacer:** Participar activamente en una discusión informal: hacer comentarios, expresar puntos de vista, emitir y reaccionar a hipótesis, defender sus opiniones, etc. Participar activamente en discusiones formales. Identificar con exactitud argumentos. Hacer especulaciones sobre las causas y consecuencias. Manejar una negociación en situación de conflicto. Conducir una entrevista de trabajo. Intervenir de manera adecuada en una entrevista o discusión.
- **Socioculturales:** El ritual de la negociación. Los rituales de la reunión formal y profesional. La entrevista de trabajo.

- **Sportes:** Escritos profesionales: documentos de referencia, orden del día, informes. CV y cartas de presentación

BIBLIOGRAFÍA

- CAPUCHO, Filoména et alii (2007). *Rond-Point 3. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. B2*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- BARTHE, Marie et CHOVELON, Bernardette (2003). *Le français par les textes II. 45 textes de français courant. B 2-C1*. Français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble.
- CHOLLET, Isabelle et ROBERT, Jean-Michel (2008). *Les expressions idiomatiques*. Paris : CLE International.
- DOLLEZ, Catherine et PONS, Sylvie. (2007). *Alter Ego 4. Méthode de français. B2*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère.
- ----- (2013). *Alter Ego + 3. Méthode de français. B1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- PEYROUTET, Claude (2002). *La pratique de l'expression écrite. Repères pratiques*. Paris : Nathan.

UNIDAD CURRICULAR: Sociolingüística

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º cuatrimestre de 4º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

La Lingüística moderna ha hecho grandes avances en cuanto a la formalización de sus propias teorías y a la consideración del lenguaje como un sistema independiente, autónomo y coherente.⁴¹

El habla varía de acuerdo a diferentes circunstancias sociales y las variedades son una realidad tangible en una misma comunidad lingüística. Esto significa que el comportamiento lingüístico de un individuo o de una comunidad cambia permanentemente, dependiendo de una variable clave: la relación entre lenguaje, cultura y sociedad. La Sociolingüística se ocupa, precisamente, de analizar cómo se relacionan estos tres sistemas en el acto comunicativo y en la producción discursiva. Esto es posible gracias a los aportes de de la Sociología, la Antropología, la Historia, demostrando que se trata de una disciplina permeable y abierta.

Muchos lingüistas ya no conciben su trabajo como la tarea de descubrir y describir los elementos estructurales de que dispone el usuario de la lengua para realizar funciones comunicativas, sino como el estudio de *en qué forma, para qué propósitos y en qué situaciones* ese usuario de la lengua utiliza sus gramáticas. Los actos de habla son seleccionados de acuerdo a normas y expectativas socialmente reconocidas, siguiendo una perspectiva más amplia, la del comportamiento social. Se trata, entonces, de estudiar la *lengua en uso*, es decir, quién la usa, cuál es su origen, su edad, el medio sociocultural al que pertenece, su formación, sus ideologías, por citar solo algunos de los factores que entran en la escena discursiva y en los fenómenos de variación.

También es tarea de la Sociolingüística abordar fenómenos como la inseguridad lingüística, las normas y los ritos interaccionales, la identidad lingüística, el bilingüismo, el contacto de lenguas y todo fenómeno que dé cuenta de la actividad social de la lengua.

⁴¹ José Manuel Vez. *Formación en Didáctica de las lenguas Extranjeras*. Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe. 2001. Pág, 171.

La didáctica de las lenguas extranjeras (LE) tiene una deuda contraída con esta nueva manera de entender la lengua, una concepción variacionista de la misma, y que durante un tiempo importante ha sido mal considerada o descuidada en la actividad de enseñar las LE. Por tanto, hoy debe ser una certeza para quienes llevan a cabo dicha tarea que adoptar una perspectiva descontextualizada de la actividad lingüística es empobrecer el aprendizaje de cualquier lengua cultura extranjera (LCE).

Los componentes sociológico e ideológico que impregnan los usos lingüísticos *complementan, modifican y enriquecen* los enfoques metodológicos en la didáctica de las lenguas-culturas.

La Sociolingüística ha sido una de las primeras en “proveer” a la didáctica de las LE algunas nociones que deben de considerarse en las interacciones comunicativas reales para no ocuparse únicamente de construcciones desencarnadas de la realidad que responden a modelos lingüísticos ideales. Y aquí aparece el gran dilema de muchos profesorados de LE: prestar una excesiva atención a las formas lingüísticas puras, sin considerar a los hablantes que usan esas formas en situaciones comunicativas ordinarias, lo cual distorsiona la realidad de los *usos* lingüísticos, o concentrarse de manera excesiva en los usuarios de esas formas y sus contextos sociales y culturales, lo que hace que la enseñanza de dichas formas se convierta en superficial y poco útil. Creemos, en este sentido, que la Sociolingüística y la didáctica del FLE contribuirán a poder superar este dilema durante la formación de los futuros docentes de LCE.

Para formar, entonces, un docente capaz de apropiarse de esta nueva mirada sobre la lengua y las lenguas y cómo se materializa en el aula, esta unidad curricular se procura:

- Ampliar los marcos de referencia de los estudiantes en relación al estudio de la lengua y del lenguaje.
- Evaluar los aportes de la Sociolingüística a la didáctica de las LCE en vistas a su futura práctica docente.
- Posibilitar el reconocimiento y la comprensión de variedades lingüísticas y su valor discursivo y social.
- Analizar variables socioculturales, económicas, étnicas, generacionales y otras en interacciones comunicativas reales.
- Promover la transposición didáctica de los contenidos abordados de acuerdo a los niveles para los que los estudiantes se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: LA SOCIOLINGÜÍSTICA: OTRA MIRADA SOBRE LAS LENGUAS

- La Sociolingüística: delimitación del objeto de estudio, contextos histórico y epistemológico. Límites y superposiciones con la Lingüística y la Sociología.
- Re-conceptualización de los conceptos de lengua y habla, sincronía y diacronía.
- Niveles de análisis: macro y micro-sociolingüístico.
- La Sociolingüística y su relación con la didáctica de las LE.

EJE Nº 2: LA VARIACIÓN COMO EJERCICIO COMUNITARIO DE UNA LENGUA

- La comunidad lingüística: diversas concepciones y parámetros para su definición.
- Los mercados lingüísticos: el mercado oficial y los mercados periféricos y fenómenos relacionados con ellos: la inseguridad lingüística y la hipercorrección.
- La variación según los usuarios: la variación diatópica, diastrática, generacional y diafásica. Variaciones en el plano lexical, gramatical y fonético.
- “El “francés de los jóvenes”: el rol de los medios de comunicación social. Procedimientos para la innovación lexical.
- La variación según el uso: definición y caracterización de los registros culto, estándar y vulgar.
- Normas y ritos interaccionales, cambio lingüístico y actitudes, bilingüismo, diglosia.

EJE Nº 3: EL FRANCÉS EN INTERACCIÓN CON OTRAS LENGUAS

- La variación diacrónica: principales etapas de la evolución de la lengua francesa.
- Interferencias y préstamos lingüísticos: a nivel de la lengua y a nivel del habla. Aspecto sociolingüístico de los préstamos y su categorización.
- El francés estándar en tanto norma de corrección. Tipos de normas. Proceso de estandarización.
- ¿Qué francés enseñar? El francés contemporáneo: variaciones en el plano fonológico, léxico y sintáctico.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHARD, Pierre. *La sociologie du langage* (1998). Collection « Que sais-je? ». 2e édition. Presses Universitaires de France. Paris.

- BOYER, Henri. *Introduction à la Sociolinguistique* (2001). Collection Les topos. Dunod. Paris.
- BULOT, Thierry. *Cours : Sociolinguistique* (2007 et 2008). En : sur eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/
- CALVET, Jean Louis. *La Sociolinguistique* (2006). Collection « Que sais-je? ». 5e édition. Presses Universitaires de France. Paris.
- HELLER, Mónica (2005). *Eléments d'une sociolinguistique critique*. Collection Langues et apprentissage des langues. Université de Toronto. Didier. Paris.
- LABOV, William (1976). *Sociolinguistique*. Collection « Le sens commun ». Les Editions de Minuit.
- MOREAU, Marie-Louise (1997). *Sociolinguistique. Concepts de base*. Mardaga.

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Dicción II

FORMATO: Taller

REGIMEN DE CURSADO: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 4º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

El Taller de Dicción II se propone dar continuidad al tratamiento de la problemática asociada a las funciones del mensaje oral y a los aspectos fonostilísticos de la variación lingüística. Al respecto, enriquecerá el estudio de los fenómenos de la variación que se abordan en la unidad curricular Sociolingüística desde otro ángulo, por cierto.

Como se sabe, la lengua hablada no es un modelo fijo sino que varía según los individuos, las regiones, las circunstancias de la comunicación. Se distinguen así dos grandes tipos de variación: según los indicios y según las señales.

La variación según los indicios permite reconocer el origen del locutor, su edad y, eventualmente, su estado de ánimo. En cambio, la variación según las señales da la posibilidad de identificar el tenor o la carga semántica del mensaje que transmite: insistencia, reticencia, duda, ironía, sorpresa, etc.

El formato taller resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permitan al estudiante operar con el conocimiento en función de sus necesidades más relevantes, en este caso, el dominio de la dicción.

Al igual que el taller de Dicción I, éste también está organizado desde un enfoque interdisciplinario que pretende recuperar los conocimientos, principalmente de Fonética y fonología, y los de Lengua-cultura, Gramática, Literatura y Sociolingüística, y por medio de estrategias y actividades didácticas, transferirlos a situaciones que impliquen tanto la producción como la interpretación de discursos condicionados por variables individuales, sociales y regionales. Sin embargo, la metodología del taller también otorga un lugar preponderante a los intercambios e intervenciones espontáneas que serán recuperados como insumos para operar sobre ellos y detectar las dificultades más notables para lograr una buena dicción conforme al estadio de la formación en que se encuentra el futuro docente de francés.

Para el desarrollo de las capacidades planteadas por esta unidad curricular, ésta procurará:

- Determinar los parámetros de la fonoestilística que permiten descubrir o reconocer el origen geográfico de un locutor, su pertenencia a un grupo social determinado, sus emociones, sentimientos o carácter.
- Proporcionar las herramientas teóricas para identificar las características fonoestilísticas que provienen de una actitud voluntaria del locutor de producir cierto efecto en el oyente.
- Hacer tomar consciencia de las modificaciones que sufre el sentido de un mensaje por medio de las variaciones de la entonación.
- Generar intervenciones espontáneas que representen un hacer creativo y reflexivo sobre la lengua oral y sus variaciones.
- Desarrollar técnicas para corregir errores de pronunciación y lograr una dicción adecuada en función de la situación de comunicación.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: LOS DIFERENTES TIPOS DE VARIACIÓN

- Diferenciación entre la variación según los indicios y la variación según las señales.
- La variación individual según las emociones y las actitudes.
- La variación situacional según la profesión o la actividad laboral del locutor.

EJE Nº 2 : LA VARIACIÓN SOCIAL

- Caracterización de la variación según ciertos grupos sociales.
- El valor social de variables como *le [E] caduc*, *la liaison*, *la chute du [R]*, entre otras.
- El acento familiar y el acento popular. El acento popular parisino: ¿un acento proletario?
- El acento y las marcas de estatus social: el acento snob.

EJE Nº 3: LA VARIACIÓN REGIONAL

- Caracterización general de los acentos regionales.
- Rasgos fonoestilísticos del acento del sur en oposición al acento del norte.
- Rasgos fonoestilísticos del acento de Quebec y regiones francófonas de África.

BIBLIOGRAFÍA

- LÉON, Monique (2003). *Exercices systématiques de prononciation française. Pratiques de classe*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- _____ et LÉON, Pierre (2009). *La prononciation du français, 2^e édition*. Paris : Armand Collin.
- LÉON, Pierre (2011). *Phonétisme et prononciation du français : avec travaux pratiques d'application et corrigés, 6^e édition*. Paris : Armand Collin.
- MARTINS, Cidalia et MABILAT, Jean-Jacques (2003). *Conversations. Pratiques de l'oral*. Collection FLE. France: Didier.
- _____ (2004). *Sons et intonations*. Collection Atelier Fle. France: Didier

UNIDAD CURRICULAR: Literatura francesa y francófona II

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADO: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 4º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedras (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

Esta unidad curricular se articula con Literatura francesa y francófona I de manera que el estudiante prosiga su formación literaria incursionando en dos géneros de gran envergadura y de mayor complejidad como la novela y el teatro. De este modo, logrará enriquecer y obtener un panorama general de la literatura francesa y francófona, desde la Edad Media hasta nuestros días.

La lectura de una novela o de una obra de teatro (o de cualquier otro género y tipología) provoca diversas interpretaciones, diversas críticas y, particularmente, diferentes “lecturas”. Por ello, cobra importancia para el estudiante en formación inicial abordar la literatura y la cultura o “lo cultural” de la lengua extranjera en forma simultánea. Para ello, el “Análisis de prácticas culturales y discursivas” –ubicado el último año de la carrera al igual que esta UC- contribuirá a lograr este propósito.

Lo mismo que sucede con la poesía y el cuento, ocurre con la novela y el teatro en el momento de definir qué obras y qué autores los estudiantes deben conocer. Las respuestas pueden ser múltiples y de lo más variadas, incluyendo indudablemente la literatura canónica.

Estudiar los clásicos es importante y necesario en el sentido en que permite a los estudiantes confrontarse a problemáticas que, pese al paso del tiempo y de las diferencias que marcan las épocas, siguen reflejándose e influyendo en la vida del hombre: así, *Alceste* en *Le Misanthrope*, el *Dom Juan*, protagonista de la obra homónima, o el *Doctor Rieux* –personaje central de *La Peste*-, son tipos humanos que cualquiera puede encontrar en el trascurso de su vida. Los textos de Molière o de Camus, en este caso, ofrecen a los futuros docentes de FLE la posibilidad de comprender minuciosamente comportamientos y sentimientos universales del hombre como la seducción, la ambición o el altruismo.

Tal como se plantea en la UC Literatura francesa y francófona I, la selección de los descriptores de contenidos no es excluyente. En tal sentido, este DC pretende ser una propuesta totalmente flexible y, probablemente para algunos “incompleta”, sabiendo que en la formación inicial no se puede enseñar todo a los estudiantes. En

este aspecto, sería oportuno remitirse a los lineamientos para la construcción de los DC y, más precisamente, a la idea rectora de qué es lo importante que el futuro docente sepa y comprenda. En definitiva, será el docente responsable de la UC el encargado de seleccionar e incorporar a su planificación áulica las obras y los autores que considere significativos. La propuesta del diseño no es más que un punto de partida.

Esta construcción curricular tiene una fuerte impronta intercultural, sobre todo, en el Campo Específico a través de las didácticas de la LCE. Por consiguiente, se pretende adoptar este mismo enfoque para abordar la literatura, lo que posibilitará al estudiante el descubrimiento de una cultura Otra y el re-descubrimiento de la propia por medio de la novela y el teatro. Qué mejor que la literatura para hacerlo, ya que refleja el pensamiento y la filosofía de una época, ofrece una visión del mundo e incita a una reflexión sobre las relaciones multiculturales e interculturales que se desprenden de su abordaje. Es la clave para descubrir una civilización, desde un punto de vista interno, y completa la visión ofrecida por textos no literarios (que se trabajan en otras unidades curriculares). En el caso específico de la lengua francesa, la literatura es una de las puertas de acceso al mundo francófono.

La enseñanza de la literatura francófona –al decir de los especialistas- merece un tratamiento especial, una mirada distinta, aparte, porque todavía no se considera a la literatura francesa como un todo en cuyo interior las barreras etno-políticas estén abolidas. En ese caso, en la expresión “literatura francesa” el adjetivo debería tener como referente “francófono” y no más “francés” (en referencia directa con la Francia metropolitana).

El término francofonía es amplio y polisémico. Las literaturas de expresión francesa tienen un denominador común: la lengua –aunque marcada por sus variantes regionales-, pero empiezan a distanciarse cuando proceden de una sociedad, una historia, una visión del mundo que no son las del Hexágono.

La francofonía es una polifonía cultural, es la expresión de un pluralismo vital abierto al mundo y al hombre, la imagen de la emancipación de estas culturas de lenguas minoritarias que se penetran y se enriquecen mutuamente y es ahí donde está el interés pedagógico en la enseñanza de la literatura en la formación inicial.

Por lo tanto, incorporar las literaturas francófonas a la esta materia es un desafío complejo y una finalidad de suma importancia pues significa demostrar al estudiante la riqueza lingüística y cultural de la lengua francesa, hacerle tomar consciencia de su aspecto universal, incitarlo a descubrir otros universos civilizadores expresados por y gracias a una misma lengua. Es preciso aclarar que la noción de francofonía no se opone a la de Francia sino que agrupa en torno a una misma lengua

países con sustratos y etnias diferentes a las de dicho país, y que este agrupamiento multicultural, incluso plurilingüe, no significa en ningún caso la imposición de una sola y única cultura. La literatura belga de expresión francesa, quebequense, africana, del Caribe, por citar solo algunas, merecen su tratamiento no sólo por su historia o tradición literaria sino por el valor estético que encierran.

Para esta UC se adopta el formato seminario, que implica instancias académicas de estudio de temáticas relevantes a la vida humana y que se reflejan de manera más profunda y compleja en la novela y en el teatro. Para ello, es necesaria la reflexión crítica de las concepciones, supuestos y saberes previos 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.

Un seminario es una acción especializada que tiene naturaleza técnica y académica cuyo objeto es realizar un estudio profundo, de tenor investigativo. Constituye un grupo de aprendizaje activo, pues los participantes no reciben la información ya elaborada, como convencionalmente se hace, sino que la buscan, la indagan por sus propios medios en un ambiente de recíproca colaboración. Es una forma de docencia y de investigación al mismo tiempo. La ejecución de un seminario ejercita a los estudiantes en el estudio personal y en equipo, los familiariza con medios de investigación y reflexión y los ejercita en el método filosófico.

En este ámbito, se busca formar un futuro profesor de francés que no sea sólo un transmisor de conocimientos, sino que tenga por tarea ejercer su autoridad, según sus capacidades, en varios ámbitos donde el francés, expresión lingüística de varias mentalidades, se infiltre en su propio patrimonio cultural, ya sea en el de la lengua, el de las ideas, el de los intercambios humanos (cfr. finalidades formativas Literatura francesa y francófona I).

Para el desarrollo de las capacidades antes referidas y otras de relevancia en el ámbito de la formación literaria, unidad curricular propiciará:

- Hacer un recorrido por la producción novelística y dramática más representativa y proporcionar las herramientas metodológicas necesarias para su análisis.
- Analizar críticamente voces e intenciones en las producciones literarias, reconociendo la idiosincrasia de los distintos países francófonos.
- Desarrollar la capacidad de establecer relaciones entre los textos seleccionados, las lecturas obligatorias, los movimientos literarios y el periodo histórico en el que se enmarcan.
- Propiciar la construcción de un corpus literario personal que contribuya a la profundización y enriquecimiento de la formación inicial.

- Evaluar los aportes de la literatura francesa y francófona a la literatura universal y nacional, particularmente, en los géneros novelístico y dramático.
- Analizar traducciones que favorezcan las percepciones interculturales y contrastar perspectivas sobre valores, creencias, tradiciones.
- Analizar y seleccionar metodologías y material didáctico para la enseñanza de la literatura según las particularidades de los niveles del sistema educativo.
- Problematizar la enseñanza de la literatura y diseñar propuestas didácticas que impliquen un trabajo articulado con el área de la lengua materna.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: LA NOVELA

- El despertar del romanticismo: precursores europeos y sus influencias en el romanticismo francés. Temas dominantes: viajes, exotismo y drama de la pasión amorosa. Subjetividades y formas literarias.
- Victor Hugo y la novela romántica, histórica, social y política. Obras propuestas: *Les Misérables* y *Notre Dame de Paris*.
- El realismo: nacimiento de la novela moderna. Honoré de Balzac y el inventario de la sociedad del siglo XIX. Obras propuestas: *Le père Goriot*, *Eugénie Grandet*, *La comédie humaine*.
- Gustavo Flaubert y el “bovarismo”: la mujer en el siglo XIX. Obra propuesta: *Madame Bovary*.
- La novela filosófica de Albert Camus y Antoine de Saint-Exupéry: Obras sugeridas : *L'étranger* y *Le petit prince*.
- La mujer y la novela del siglo XX: Marguerite Duras y Marguerite Yourcenar.

EJE Nº 2: EL TEATRO

- El siglo XVII: el contexto histórico y social. La evolución del pensamiento. Las corrientes literarias: el barroco, el preciosismo, el burlesco, el clasicismo. Las reglas del teatro clásico.
- Pierre Corneille: hacia la tragedia clásica, el heroísmo. El dilema de Corneille: el amor o el honor. El rigor y la tensión del estilo. Obras sugeridas: *Le Cid*, *Horace*.
- Molière: el teatro de la diversión y de los grandes problemas sociales. El retrato de los caracteres. Obras sugeridas: *Le Tartuffe*, *Le Misanthrope*, *L'école des femmes*, *L'avare*.

- Jean Racine: un teatro de la pasión y del rigor. Su dilema: el amor o el poder. La fatalidad inexorable. Obras propuestas: *Andromaque, Bérénice, Phedre*.
- Victor Hugo y la creación del teatro romántico. *La Bataille d'Hernani* y el Prefacio de *Cromwell*. Edmond Rostand y el teatro neorromántico. Obra sugerida: *Cyrano de Bergerac*.
- Eugène Ionesco y el teatro metafísico y del absurdo: una ruptura con el lenguaje dramático. Obras propuestas: *Rhinocéros, Le roi se meurt*.
- Yasmina Reza y el teatro contemporáneo. Obras sugeridas: *La traversée de l'hiver, Art y Trois versions de la vie*.

EJE Nº 3: LAS LITERATURAS DE EXPRESIÓN FRANCESA

- La literatura quebequense: la literatura errante y de búsqueda permanente de Alain Grandbois y Jacques Poulin.
- La literatura africana: Albert Mémmi (Túnez) y la dificultad de encontrar el equilibrio entre el oriente y el occidente. Mongo Beti (Camerún) y su literatura anticolonialista. Jacques Rabemananjara (Magreb) y la defensa de su identidad y la de su pueblo frente a la colonización. Ben Jelloun (Marruecos) y su literatura como reflejo del racismo, las crisis del mundo árabe, la guerra y personajes marginales que buscan su identidad sexual y social. Camara Laye (Nueva Guinea) y *L'enfant noir*: la vida cotidiana, las tradiciones y las costumbres de un pueblo en la visión de un niño.
- La literatura antillesa. Marisa Condé y sus novelas exploratorias de cuestiones sexuales, raciales y culturales en diferentes lugares y épocas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTOINE, Régis (1992). *La littérature franco-antillaise*. Paris: Karthala.
- BONN, Charles. GARNIER, Xavier et LECARME, Jacques (1997). *Littérature francophone 1. Le roman*. Hatier-AUPELF-UREF.
- _____ et LECARME, Jacques (1999). *Littérature francophone 2. Récits courts, poésie, théâtre*. Hatier-Agence universitaire de la Francophonie.
- BAFARO, Georges (1998). *Le roman réaliste et naturaliste*. Paris : Ellipses

- CASSISTA, Claude et al. (1990). *Littérature québécoise. Des origines à nos jours*. Canada : Hutibise.
- DIONNE, René (1994). *Le Québécois et sa Littérature*. Québec/Paris : Naaman/ACCT.
- EISSLIN, Martin (1968). *Le théâtre de l'absurde*. Buchet-Chastel
- LAGARDE, André et MICHARD, Laurent (1985). *XVIe Siècle. Anthologie et histoire littéraire*. Paris : Bordas.
- _____ (1970). *XVIIe Siècle. Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas.
- _____ (1970). *XVIIIe Siècle. Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas.
- HOFFMANN, Léon-François (1989). *Histoire littéraire de la Francophonie. Littérature d'Haïti*. France: EDICEF / AUPELF
- JOMARON, Jacqueline (1988). *Le théâtre en France*. Paris : Armand Colin.
- RICHARD, Jean Pierre (1999). *Etudes sur le romantisme*. Collection Essais. Paris: Points.
- TOURSEL, Nadine et VASSEVIÈRE, Jacques (2010). *Littérature : textes théoriques et critiques*. Paris : Armand Colin.

UNIDAD CURRICULAR: Análisis de prácticas culturales y discursivas

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 4º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40m)

FINALIDADES FORMATIVAS

La incorporación de temáticas culturales y realidades sociales se presenta como una necesidad en la formación inicial de los futuros docentes de LCE, ya que el aprendizaje y enseñanza de la lengua no se pueden abstraer de los contextos de producción y usos de la misma. Además, la cultura-civilización se actualiza a través de diferentes formas discursivas, cuyo tratamiento fortalecerá e intensificará la competencia lingüística de aquellos.

Los discursos relativos a la sociedad construyen y ponen en circulación saberes e interpretaciones de naturaleza diferente, lo que implica un abordaje de diversas modalidades en torno a una metodología que conlleva a la toma de conciencia de la diversidad de normas etno-sociolingüísticas y de la pluralidad de voces que se entrecruzan para hablar de una sociedad otra.

Estos discursos no solo surgen de comunidades científicas sino también de sujetos sociales que pueden intervenir en debates privados o mediáticos. En relación a la interpretación de acontecimientos, del discurso político, de los discursos de otros actores sociales o de creencias sociales, cada ciudadano es también fuente de discurso y conocimiento social que proceden de sus propias experiencias.

Los productos artísticos (cine, pintura, etc.) hablan también de la sociedad y no son simplemente su reflejo sino que pueden anticipar nuevos modos de comportamientos y de percepción de realidades sociales.

En efecto, esta materia se constituye en un espacio de construcción de un corpus teórico y de análisis sobre las prácticas y realidades de la sociedad francesa y francófonas a los fines de favorecer su interpretación y comprensión como estrategias básicas para el desarrollo de la competencia intercultural.

Para el desarrollo de las capacidades referidas en el ámbito de la formación cultural del docente de LC francesa, se promoverá:

➤ Situar a los estudiantes en el espacio y en el tiempo en la cultura extranjera a través de hechos, fenómenos y personajes y de diferentes tipos de discursos (políticos, debates, manifiestos, biografías, slogans, propagandas, etc.).

- Enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de la LE abordando sus dimensiones culturales.
- Ampliar los conocimientos sobre los aspectos simbólicos, míticos, ideológicos asociados a las culturas francesa y francófonas.
- Promover un enfoque basado en el análisis y en la interpretación de puntos de vistas, implícito y presupuestos subyacentes en hechos, fenómenos y procesos socio-históricos.
- Propiciar una reflexión sobre la cultura del Otro y la propia cultura buscando convergencias y divergencias que faciliten su entendimiento e instauren el respeto mutuo
- Problematizar la enseñanza de la cultura extranjera y transponer los contenidos abordados en función de los niveles para los cuales los estudiantes se forman.

CONTENIDOS

EJE Nº 1: PROCESOS, HECHOS HISTÓRICOS Y SUS CONSECUENCIAS

- La conquista de la Galia por los romanos.
- La Guerra de los Cien Años y el rol de Juana de Arco. La reseña biográfica como género discursivo.
- Luis XIV y la monarquía absoluta.
- La toma de la Bastilla y la Revolución Francesa: el Siglo de las luces, la Declaración de los Derechos del hombre. La Marsellesa y su análisis.
- La reinado de Napoleón Bonaparte.
- Francia y su participación en la Primera y Segunda Guerra Mundial. La ocupación alemana. El General Charles de Gaulle y su discurso político.
- Las grandes invenciones y producciones científicas y artísticas y sus protagonistas.
- Mayo del 68: cuestionamiento de los valores sociales. Análisis de slogans políticos y poéticos.
- Los últimos regímenes políticos: hechos, medidas y consecuencias.

EJE Nº 2: LA VIDA COTIDIANA

- Las distintas regiones de Francia: generalidades geográficas, sociales y económicas. Representaciones culturales en torno a las mismas.
- La organización del tiempo laboral, de vacaciones, de ocio. Presupuestos y clichés referidos al uso e importancia del tiempo en la cultura francesa

- Fiestas y tradiciones. Representaciones y valores puestos de manifiesto en dichas prácticas.
- Lugares y modalidades de consumo. La publicidad como género discursivo y vehículo de representaciones socioculturales.
- Las salidas y pasatiempos: deportes, espectáculos, festivales. La historieta, la canción y el cine: su evolución a lo largo del tiempo. La crítica cinematográfica como discurso argumentativo.
- Los medios de comunicación masivos: ideologías y clichés en relación a la prensa.

EJE Nº 3: LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

- Las formas de gobierno. El discurso y el humor político. La ciudadanía y los partidos políticos, sindicatos y asociaciones.
- La vida familiar: las nuevas configuraciones y sus roles. El estado y la familia.
- La educación: organización del sistema educativo y universitario.
- El trabajo y su clasificación. Población activa y desempleo. La tercerización del empleo. El artículo de opinión.
- El sistema de salud: la seguridad social. La medicina alternativa. La propaganda.
- Las religiones y las creencias. El Estado laico.

EJE Nº 4: LAS REALIDADES GEOPOLÍTICAS Y LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES

- Francia y la Unión Europea: relaciones políticas y económicas. Francia y la francofonía: relaciones con los DOM-TOM (Departamentos y Territorios de ultramar).
- La Francia multicultural: ¿tierra de exilio o de expulsión?
- Modelos de asimilación y de integración cultural. Miradas, opiniones y sondeos. Clichés y estereotipos.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, Jean-Michel (2005). *Les textes : types et prototypes. Récit, descriptions, argumentations, explication et dialogues. 2^o édition.* Collection Fac-Linguistique. France : Armand Colin.

- BEACCO, Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*. Série Références. Paris : Hachette Livre.
- _____ (2000). *La construction du savoir culturel. Mœurs et mythes*. Hachette-Larousse.
- BERTRAND, Olivier (dir.) (2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. France : Les Editions de l'Ecole Polytechnique.
- CARLO, Catherine et CAUSA, Mariella (2010). *Civilisation Progressive du Français. Niveau débutant. 2e édition avec 430 exercices*. CLE International.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2005). *Le discours en interaction*, Paris: A. Colin.
- PÊCHEUR, Jacques (2010). *Civilisation progressive du français. Niveau avancé*. France : CLE International
- MIMRAM, Reine et POISSON-QUINTON, Sylvie (2006). *Expression écrite. Niveau 3*. Collection Compétences. Paris: CLE International.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

UNIDAD CURRICULAR: Taller de Educación Sexual Integral

FORMATO: Taller

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º Cuatrimestre de 4º Año

CARGA HORARIA: 3 horas cátedra (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

Los futuros docentes, ciudadanos del siglo XXI, integrantes de la denominada “sociedad del conocimiento”, tienen el derecho y el deber de poseer una formación científica que les permita actuar en forma autónoma, crítica y responsable en defensa de la vida. Esto será posible mediante amplios y sólidos conocimientos para sostener su rol de formadores de adolescentes y jóvenes con habilidades asertivas, promoviendo instancias de trabajo reflexivo a fin de explicitar sus teorías y concepciones sobre la sexualidad.

Esta formación posee en sus fundamentos una concepción compartida y no individualista, propiciando el desarrollo de habilidades que permitan integrar la investigación formativa y del aula en las prácticas pedagógicas cotidianas que investigue un abordaje transversal de la temática: “sexualidad en el marco de los derechos humanos”.

Como así también se propone abordar el conocimiento del desarrollo saludable del joven teniendo en cuenta las medidas de prevención y promoción de la salud, detección precoz de enfermedades y orientaciones en cuanto al cuidado y hábitos de alimentación e higiene.

Con la sanción de la Ley Nacional Nº 26.150, que establece que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de todo el país en todos los niveles y modalidades del sistema educativo”, se plantea un doble desafío para los ISFD y sus docentes: por un lado, el de incluir en las propuestas curriculares de formación docente inicial contenidos de Educación Sexual Integral apuntando al pleno desarrollo de todas las potencialidades humanas; por el otro, un proceso de reflexión que implica replantearse la manera de concebir la sexualidad para dejar de verla exclusivamente como si se tratara solamente de funciones biológicas naturales y permanentes a lo

largo del tiempo, vinculada únicamente al sexo, entendiendo que “la **Sexualidad** es un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida, que abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción, se vivencia y expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales, puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o expresan siempre. Está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.” (OMS).

Si se realiza un recorrido histórico para entender la educación sexual, se observa que la educación sexual se impartía con excesiva importancia en la dimensión biológica del sexo, reducida a una mera transmisión de conocimientos e información, una escasa formación capaz de crear comportamientos críticos y maduros en lo/as estudiantes. Esto era así porque la educación sexual ha estado tradicionalmente inmersa en los distintos escenarios de la vida cotidiana, pero bajo una connotación social parcial que reduce la concepción de la sexualidad a lo genital, situación que refleja la falta de integración de la temática en el ámbito de la educación formal.

El nuevo enfoque de la ESI se asienta en dos pilares fundamentales: la perspectiva de género y la de derechos. Incluir la perspectiva de género como parte de la propuesta de trabajo en educación sexual implica poder reducir los grados de vulnerabilidad y sometimiento a patrones culturales que no respetan la igualdad de trato y de oportunidades para varones y mujeres. La posibilidad de generar modificaciones en los patrones socioculturales estereotipados y eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros constituye una premisa necesaria para trabajar en la promoción de la salud, de allí que “el concepto de género se refiere a la construcción social y cultural que se organiza a partir de la diferencia sexual. Supone definiciones que abarcan tanto la esfera individual, incluyendo la construcción del sujeto y el significado que una cultura le otorga al cuerpo femenino y masculino, como a la esfera social, que influye la división del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías y relaciones de poder entre hombres y mujeres” (Faur, 2007; 31)

Incluir además la perspectiva de Derechos Humanos, inherentes a las personas por el solo hecho de ser humanos, requiere contemplar en el tratamiento de los contenidos aspectos relativos a la salud, la educación, el trabajo, la vida, la libertad, etc. Es el Estado quien asume el compromiso básico para que éstos se cumplan, teniendo la población titular de los derechos -la ciudadanía- a su vez, la

potestad de exigir el cumplimiento de los mismos. Entonces, cuando se habla de "Sujetos de derechos" se señala que, en tanto personas, gozan de todos los derechos que se consideran humanos, que son seres autónomos, con una vida propia que debe ser cuidada y respetada.

Finalmente, se concibe a la educación sexual como una educación que hace hincapié más en el ser que en el tener, es decir se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo, promoviendo una conciencia y respeto comunitario, en el desarrollo personal y social, vinculada en definitiva con el amor y la vida. Por lo tanto, el instituto formador ofrecerá a los futuros docentes de la escuela secundaria propuestas educativas orientadas a la formación permanente de las personas, proporcionándoles marcos teóricos científicos y actualizados, asegurándoles un enfoque coherente de la ESI en el sistema educativo a partir de una formación inicial sistemática que provea de un código compartido a todos los docentes que se desempeñen en este nivel.

Desde esta perspectiva se plantea el desarrollo de las siguientes capacidades en la formación inicial del profesor de Educación Secundaria:

- Promover oportunidades de aprendizaje basadas en información rigurosa y relevante que favorezca el desarrollo de actitudes saludables y responsables hacia la vida, hacia uno mismo y hacia los otros.
- Abordar el tema de la sexualidad de modo sistemático desde una perspectiva multidimensional, multidisciplinaria y respetuosa y comprensiva del contexto cultural.
- Incentivar la toma de conciencia de que la sexualidad es algo inherente a todos los seres humanos, por lo tanto en todas las edades debe formar parte de los conocimientos integrales que ofrece la escuela a los estudiantes, deconstruyendo y visibilizando prácticas de ocultamiento, negación o distorsión de la sexualidad integral de las personas.
- Incorporar los contenidos de la ESI en las prácticas cotidianas docentes, con conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que permitan una comprensión integral de la sexualidad humana, promoviendo de esta manera la salud en el ámbito escolar.

CONTENIDOS

Eje Nº 1: Construyendo un concepto integral de sexualidad – Ejercicio de los derechos.

- Historia de la sexualidad: carácter cultural, mitos, prejuicios. La sexualidad como proceso de construcción humana. Diferentes dimensiones de la sexualidad. Capitalismo y patriarcado: definición política del lugar y del cuerpo de la mujer. La sexualidad como concepto multidimensional. La perspectiva de género.
- Hacia un nuevo enfoque de salud: la salud sexual y reproductiva. Derechos sexuales y reproductivos. Las relaciones interpersonales. Práctica de defensa de derechos. La prevención de diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños, niñas y adolescentes.
- El respeto por la diversidad sexual. Diferentes enfoques conceptuales para trabajar la educación sexual integral: educativo, tradicional, moralista, médico biólogo, de la sexología, normativo o judicial.

Eje Nº2: Fundamentos de la Educación Sexual Integral

- Antecedentes históricos. Marco legal: Ley 26.150. Lineamientos curriculares ESI. Propósitos formativos. Documento Provincial de Educación Sexual Integral de la provincia de La Rioja. Institucionalización de la ESI: 4 de octubre.

Eje Nº 3: El rol de la escuela y del docente en la Educación Sexual – Distintos modos de vida.

- Género. Identidad sexual. Educación Sexual: familia-escuela, una responsabilidad compartida. Incidencia de la cultura institucional en la construcción social de género.
- El rol docente como promotor de comportamientos y actitudes saludables en torno a la sexualidad.
- Posicionamiento epistemológico, ideológico y abordaje pedagógico-didáctico, metodológico desde el que debe enseñarse en la jurisdicción este tema y/o temática.

Eje N° 4: Tratamiento de la ESI en la escuela secundaria desde una perspectiva integral.

- El cuerpo y sus cuidados. Construcción de la corporeidad. Construcción social e histórica del ideal de belleza. Atención a la salud y calidad de vida. Promoción de salud integral. Las instituciones educativas y sus articulaciones con las políticas de salud y con la atención primaria de la salud.
- Embarazo y prevención. Transmisión, consecuencias y protección de las enfermedades de transmisión sexual y el VIH/Sida. Comportamiento sexual seguro y responsable. Planificación familiar y derechos sexuales y reproductivos. Conocimiento de los servicios públicos de salud sexual reproductiva. Violencia sexual. Decisiones personales ante el propio cuerpo. El cuidado mutuo.
- La Educación Sexual Integral en las áreas curriculares: propuestas para la enseñanza desde Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Ciencias Naturales.

BIBLIOGRAFÍA

- GONZALEZ Liliana (2008). *Amor, Sexualidad y Educación*. Ediciones del Boulevard.
- GRECO Beatriz (2008). "Sexualidad y escuela. Hacer pensable y decible la sexualidad". En: *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires.
- GRECO Beatriz (2007). "Sexualidades, adolescencias y escuelas. Una perspectiva institucional". En: *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. GCBA: Dirección General de Planeamiento.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*.
- MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA RIOJA. Secretaría de Gestión Educativa. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2012). *Lineamientos Educativos y Orientaciones Pedagógicas para una Educación Sexual Integral. La Rioja*.

- MORGAGE, Graciela (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- _____ (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Ética y deontología docente

FORMATO: Materia

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 1º cuatrimestre de 4º año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS

Desde que surgió la cultura, la ética se presenta como un problema para el hombre: ¿qué es lo bueno y qué es lo malo? O más bien, en tanto hombre, ¿qué debe hacer? El problema ético enfrenta al hombre con su propia libertad y la de los otros.

Etimológicamente, la palabra ética proviene del vocablo latino “ethos”, que significa costumbre. Y el ethos es precisamente la cultura de un pueblo. Toda sociedad, a través del tiempo y como producto de su convivencia, ha institucionalizado (en el sentido amplio del término) ciertas pautas y normas que rigen la conducta de sus miembros, calificando dichos actos como buenos o malos según se ajusten o no a esas normas. Sin embargo, la ética es una disciplina prescriptiva en cuanto que indica lo que se debe hacer. La ética no es descriptiva, y es aquí donde aparece la primera diferencia entre ethos y ética. Si bien acude a principios teóricos, “aterriza” en la realidad que busca transformar. Es por ello que la ética es considerada como una disciplina “práctica” que se ocupa del estudio de los actos humanos en cuanto son susceptibles de ser juzgados como buenos o malos moralmente. En suma, la ética es la disciplina normativa de los actos humanos, según la luz natural de la razón y se constituye como tal cuando inicia la confrontación a través de la crítica.

¿Qué debo hacer? Es la pregunta ética que compromete al hombre en cuanto a que obliga a su libertad a dar una respuesta. O quizás la pregunta más precisa sea qué voy a hacer en esta situación puntual y concreta, contextualizada en determinadas condiciones. Esto implica reconocer al otro para darle respuesta.

Por otro lado, como la ética rige para los actos humanos, incluido los relacionados con la profesión, es que se torna necesaria una especialización de la ética para determinadas profesiones. De allí surge la ética profesional o deontología, que busca aplicar los principios generales de la ética al caso particular de una profesión específica. Haciendo eco de Enrique Estrellas (2005), se puede definir a la deontología profesional como “...la disciplina que se ocupa de determinar y regular el conjunto de responsabilidades éticas y morales que surgen en relación con el ejercicio de la profesión, especialmente aquellas de dimensiones que tienen repercusión social”.

La formación profesional de un docente no puede omitir una formación ética. La profesionalidad comprende, además de un cuerpo de conocimientos sobre un determinado campo de la realidad sobre la que intervendrá, una dimensión ética. No interesa tanto que el futuro docente sepa lo que éticamente es o no correcto en el ámbito de su profesión, sino que sepa comportarse éticamente como profesional. El componente ético no es, pues, algo ajeno o marginal al ejercicio profesional, por el contrario, forma parte del mismo. La docencia, por más que quisiera refugiarse en la mera transmisión de información es, por naturaleza, una actividad moral.

De lo expresado precedentemente se desprende que la presente unidad curricular no debe ser desarrollada únicamente como la transmisión de ideales abstractos, vacíos de contenido y desvinculados de la realidad que rodea. Pero tampoco puede reducirse a un análisis y descripción de lo que sucede. No puede quedarse en el plano ideal ni tampoco sólo en el plano descriptivo. Tiene que poder interactuar con estos dos planos: lo ideal como parámetro para analizar la realidad, para valorar la distancia entre ésta y lo ideal, para desafiar los hechos, para actuar en referencia al ideal planteado.

El cursado de esta Unidad Curricular se propone:

- Propiciar la apropiación de la naturaleza y especificidad del saber ético.
- Favorecer la identificación de la complejidad de la reflexión deontológica, especialmente la propia de la profesión docente.
- Promover la valoración de la importancia de la ética en la formación profesional docente.
- Aplicar conceptos y procedimientos filosóficos en el proceso concreto de reflexión ética sobre diversos problemas que puedan aprehenderse como propios de la profesión docente.
- Contribuir a la formación de profesionales moralmente autónomos, críticos y participativos.

CONTENIDOS

Eje N° 1: Ética y moral

- Ética y moral. Acción humana: actos humanos y actos del hombre.
- La libertad: necesidad y responsabilidad. Una libertad limitada. Lo voluntario y lo involuntario.
- Argumentación y deliberación: el juicio y los procesos de toma de decisión.

- El orden moral objetivo: la ley. Lo legal y lo moral.
- El orden moral subjetivo: las fuentes de la moralidad. La conciencia moral.

Unidad Nº 2: Paradigmas éticos

- Las Éticas materiales o del fin último.
- La ruptura del paradigma finalista: el planteo de Kant.
- El paradigma relativista.
- La felicidad, la utilidad y el placer como fines de la acción (eudaimonismo, utilitarismo, hedonismo).

Unidad Nº 3: Bases de la ética profesional

- La ética profesional frente a la ética general.
- Ética profesional y las profesiones.
- Libertad, razón, voluntad, responsabilidad y justicia.
- Identidad profesional y ética profesional. Sobre la mala praxis profesional.

Unidad Nº 4: Deontología aplicada al ejercicio de la profesión docente

- Concepto de trabajo y profesiones en la vida contemporánea.
- La profesión y el enfoque ético: perfeccionamiento propio y servicio social. Cualidades y requisitos morales para el ejercicio de la profesión.
- Ámbitos de aplicación de la ética docente: consigo mismo, con los educandos, sus colegas, la familia, la sociedad. Derechos, deberes y obligaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- CASAS, Gustavo (2004). *Ética General*. Córdoba: EDUCC.
- GUARIGLIA, Osvaldo y VIDIELLA, Graciela (2011). *Breviario de ética*. Buenos Aires: Edhasa.
- KANT, Immanuel (2000). *Crítica de la razón práctica* (4ª reimpresión). Madrid: Alianza.
- LEMOS MORGAN, Rodolfo (2005). *Ética. Libertad e historia*. Córdoba: Anábasis.
- _____ (2012). *Introducción a la ética y deontología docente*. Manuscrito no publicado.

- ONETTO, Fernando (1998). *Ética para los que no son héroes*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- PODESTÁ, Susana (2012). *Para pensar la ética profesional del docente. Notas y actividades*. Córdoba: El autor.
- SAVATER, Fernando (2008). *El valor de educar*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- _____ (2012). *Ética de urgencia*. Buenos Aires: Editorial Ariel.

DOC

UNIDAD CURRICULAR: Espacio de definición institucional

FORMATO: Taller

RÉGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 2º cuatrimestre de 4º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)

FINALIDADES FORMATIVAS:

También conforman el Campo de la Formación General unidades curriculares que se constituyen en propuestas complementarias sugeridas de definición institucional y cuyo diseño y desarrollo será el resultado del diagnóstico sobre sus posibilidades y/o requerimientos de formación, la evaluación sobre el impacto de su desarrollo en la formación inicial y el trabajo colectivo de los docentes en cada institución formadora.

Las temáticas sugeridas para esta unidad curricular son:

- Alfabetización audiovisual y digital
- Jóvenes, prácticas y consumos culturales
- La construcción de la autoridad pedagógica
- Oralidad, lectura y escritura

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

UNIDAD CURRICULAR: Práctica IV - Residencia en nivel secundario

FORMATO: Práctica docente

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: 4º Año

CARGA HORARIA SEMANAL: 12 horas cátedras (8h)

FINALIDADES FORMATIVAS

La unidad curricular Práctica IV - Residencia se desarrolla en torno al trabajo de campo o residencia propiamente dicha que se lleva a cabo en las escuelas asociadas y en los espacios de reflexión y sistematización (taller/ateneo/seminario) que se realizan en las aulas del instituto formador. El proceso de residencia pedagógica culmina con una instancia de socialización de las experiencias de la residencia.

Las prácticas docentes se caracterizan como prácticas sociales complejas en un marco de multi-determinación que opera simultáneamente en el ejercicio docente en donde las políticas educativas, la situación social, la dinámica institucional, las prescripciones curriculares, las características del alumnado y de los equipos de trabajo, las particularidades de la comunidad en la que la escuela está inserta, la disponibilidad de recursos, la infraestructura y la propia formación profesional constituyen un entramado complejo, fuente de ricas posibilidades para el ejercicio profesional, y a la vez, generador de interferencias, conflictos, incertidumbres, tensiones, contradicciones.

Hablar de prácticas docentes implica referirse a distintos tipos de tareas que están implícitas e imbricadas, tareas inherentes a la práctica laboral-institucional, sometida a controles pautados normativamente; tareas de la práctica de enseñanza o académica sometida a sanciones sociales en términos de prestigio-desprestigio; tareas de la práctica social de contención y socialización de niños y jóvenes.

Los espacios de la práctica en los que se desarrollan acciones formativas específicas a la tarea docente no pueden desconocer esta realidad, y es función de las instituciones formadoras trabajar mancomunadamente junto a las escuelas asociadas y otras organizaciones sociales para fortalecer la identidad de los futuros docentes.

Es de suma importancia asumir un trabajo colaborador con el desafío constante de reconocer y de respetar la diversidad, poniendo en suspenso posiciones de

asimetría, abriendo un diálogo de pares, haciendo posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos, tanto en contextos escolares como comunitarios.

La residencia pedagógica se sostiene en el concepto de **práctica** como eje articulador de la formación y como espacio de aprendizaje y construcción del rol.

La concepción de práctica que se sostiene en la experiencia de residencia docente se inscribe en una perspectiva procesual, integral, racional y reflexiva.

Es **procesual** porque se trata de una actividad constituida por etapas diferentes, que se complementan mutuamente: anticipación-intervención-reflexión.

Es **integral** porque el sujeto practicante participa de una instancia básicamente educativa y, en consecuencia, tiene que resolver problemas de naturaleza curricular y didáctica pero también lo hace en calidad de sujeto social, cultural e histórico, es decir un ser con una trayectoria educativa desde la cual construyó y se apropió de conocimientos de diferente naturaleza.

Es **racional** puesto que se trata de una experiencia que requiere adquirir y desarrollar determinadas capacidades, saberes y competencias desde los cuales se sostienen la mayoría de las decisiones y acciones. Al respecto es importante señalar que el carácter racional de la práctica puede estar fundamentado tanto en una racionalidad teórica (saberes y capacidades) como en una racionalidad práctica (hábitus).

Es **reflexiva** y abierta ya que se trata de una experiencia sujeta a deliberación, análisis, problematización, a fin de comprender qué se está haciendo, por qué se hace lo que se hace, cuáles podrían ser las posibles causas, cómo se podrían rectificar las acciones y decisiones, y también cuestionar los marcos teóricos que informan las acciones. En consecuencia, a través del proceso de reflexión sobre la práctica, el residente se introduce en una forma determinada de relacionarse con el conocimiento y la realidad educativa.

En este marco de ideas la experiencia de residencia docente se concreta por medio de diversas producciones y acciones específicas que los residentes desarrollan a lo largo de las etapas de **anticipación, intervención y reflexión**.

Se entiende por **anticipación** la observación y el registro de situaciones áulicas, elaboración de caracterización de grupo, entrevista informal con el/la docente de la escuela asociada, elaboración de marco teórico, fundamentación de áreas

curriculares, planificación de situaciones de enseñanza para sujetos específicos en contextos específicos.

La **intervención** implica el desarrollo, la implementación y la evaluación de propuestas de enseñanza y retroalimentación de las mismas a la luz de las sugerencias aportadas en el marco de la evaluación continua.

Por último, **la reflexión** comprende la elaboración progresiva de diferentes producciones (textos descriptivos, narrativos, interpretativos y analíticos) que recuperan como eje diferentes situaciones vividas durante la experiencia de Residencia y los contenidos abordados en los ejes temáticos de los talleres de reflexión.

La distribución de la carga horaria correspondiente a esta unidad curricular será especificada en el Reglamento Jurisdiccional de Práctica y Residencia, tanto en lo referido al trabajo áulico como a la residencia propiamente dicha, los espacios de sistematización y reflexión y la instancia de socialización de las experiencias de la residencia.

Para el desarrollo de las capacidades referidas a la actividad docente, en este año de cursado de la práctica, se promueve:

- Aunar esfuerzos tendientes al logro de una escuela más acorde con un proyecto pedagógico actualizado, poniendo en interacción a las instituciones y los recursos humanos existentes.
- Valorizar el aprendizaje en la interacción social cognitiva entre adultos facilitando la toma de conciencia de la necesidad de la formación permanente.
- Re-significar el sentido del aula concibiéndolo como espacio de trabajo compartido para la experiencia didáctica, la investigación y el aprendizaje de los que lo comparten.
- Favorecer una actitud indagadora de la práctica a partir de la contextualización de las acciones pedagógicas y la toma de conciencia sobre la necesidad de transformar la acción en objeto de estudio a través del cuestionamiento, el análisis y la reflexión.
- Consensuar y definir criterios orientadores para la construcción de la propuesta didáctica de los alumnos residentes.
- Orientar y evaluar la experiencia de práctica de cada residente desde las ideas de asesoramiento, acompañamiento, reflexión, promoción del trabajo autónomo, introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación a las experiencias de enseñanza escolar.

CONTENIDOS

Residencia (en las escuelas asociadas)

Constituye una instancia de práctica integral y compleja que se desarrollará en las escuelas asociadas de la Educación Secundaria.

Se procurará, en la medida de lo posible, la rotación de los estudiantes por escuelas de distintas características y de contextos socio-educativos diversos, como por ejemplo: escuelas secundarias de distintas modalidades, de diferente orientación y diferente matrícula; por distintos turnos de funcionamiento, etc.

Esta instancia comprende:

- Observación y diagnóstico institucional: indagación y construcción colectiva de diagnósticos.
- Observación de clases y diagnóstico áulico: observación de clases. Análisis y revisión de los marcos disciplinares y pedagógicos. Construcción del diagnóstico del grupo.
- Trabajos de diseño: propuesta de enseñanza y evaluación para los grupos de las instituciones en las que se desarrollarán las prácticas de residencia. Se considera la posibilidad de incorporar el portafolio para los docentes de lenguas en formación inicial como una herramienta para la reflexión y autoevaluación de capacidades durante las diferentes instancias de prácticas.
- Prácticas de enseñanza o residencia propiamente dicha: la práctica como eje articulador de la formación y como espacio de aprendizaje y construcción del rol.
- Estructuras didácticas configuradoras de las prácticas de enseñanza hoy: PPA, PAIS, Programas de tutorías, CAJ.

La residencia de cuarto año será acompañada por diversos espacios (taller/ateneo/seminario) destinados a reflexionar y sistematizar los primeros desempeños; a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado.

El taller, el ateneo o el seminario son considerados el ámbito curricular propicio para que los futuros docentes resignifiquen los aprendizajes y conocimientos adquiridos durante su formación inicial. La elección del/de los formato/s destinados a la reflexión y sistematización será una decisión institucional y se desarrollará/n en el primer y segundo cuatrimestre. Se podrían analizar y revisar cuestiones tales como:

- La construcción subjetiva de la práctica docente: los momentos de la formación; la propia biografía escolar.
- La construcción social del trabajo docente: historia, tradiciones, metáforas, representaciones sociales.
- Trabajo y rol docente: la identidad laboral; las condiciones laborales; la perspectiva ética del trabajo docente; el trabajo docente como oficio de enseñar.

Socialización de las experiencias de la residencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, Rebeca y otros (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- ARAUJO, Sonia (2006). *Docencia y Enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- BOGGINO, Norberto (2007). *Aprendizajes y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- BORDIEU, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CAFFARELLI, Constanza (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila.
- DAVINI, María Cristina (2002). *De aprendices a maestros. 1ª edición*. Buenos Aires: Papers Editores.
- DIAZ BARRIGA, Frida (2002). *La enseñanza situada*. México: Editorial Mac Graw Hill.
- EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela (1995). *Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz, Colección Triángulos pedagógicos.
- EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la docencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- JACKSON, Philip (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- LITWIN, Edith (2006). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- NICASTRO, Sandra (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- PERRENOUD, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Alternativa pedagógica. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- PINEAU, Pablo (2005). *Relatos de escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ROCKWELL, Elsie (1995). *La Escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- TRILLO ALONSO, Felipe y SANJURJO, Liliana (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender la práctica*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.