



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CATAMARCA

Ministerio de Educación
Secretaría de Gestión Educativa
Secretaría de Planeamiento Educativo

Dirección Provincial de Educación Superior
Dirección Provincial de Educación Pública de Gestión Privada y Municipal

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
PROFESORADO DE FRANCÉS

AUTORIDADES

Gobernación de la Provincia de Catamarca

Lic. Raúl Jalil

Vice-Gobernación

Ing. Roberto Rubén Dusso

Ministerio de Educación

Prof. Francisco Gordillo

Secretaría de Gestión Educativa

Prof Miguel Angel Arroyo

Secretaría de Planeamiento Educativo

Lic. Julio Osvaldo Zanduay

Secretaría de Gestión de Recursos Humanos

Dr. Silvio Martoccia

Dirección Provincial de Educación Superior

Prof. Alejandro Nieto Iturres

Dirección Provincial de Educación Privada y Municipal

Lic. Rubén David Martí

Dirección Provincial de Educación Secundaria

Prof. Patricia del Valle Álvarez

Dirección Provincial de Educación Primaria

Prof. Nélide Rosana Caliva

Dirección Provincial de Educación Inicial

Lic. Nancy Díaz

ÍNDICE

	Pág.
De la carrera	8
Marco de la política educativa nacional y provincial para la formación docente	8
Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular	10
Referentes conceptuales	17
a) Acerca de la Sociedad	17
b) Acerca de la Escuela	19
c) Acerca de la Educación	20
d) Acerca del Conocimiento	20
e) Acerca del Aprendizaje	21
f) Acerca de la Enseñanza	22
g) Acerca del Currículo	22
h) Acerca de los Sujetos de la Formación Docente Inicial	23
i) Acerca de las Prácticas Profesionales	26
i.1) Ampliando la noción de práctica	27
i.2) Algunos ejes para estructurar las Prácticas Docentes	30
Finalidades formativas de la carrera	33
Perfil del Egresado	36
Organización curricular	38
Definición y caracterización de los campos de formación.	38
1. El campo de Formación General	39
2. El campo de Formación Específica	40
3. El campo de Formación de la Práctica Profesional	43
3.1. La Organización de los contenidos del campo de la Práctica Profesional	46
3.2. El Equipo Docente de Práctica Profesional	50

3.3. El Instituto Formador y las Escuelas Asociadas	50
3.4. La carga horaria del estudiante en las escuelas asociadas	51
3.5. Referencia bibliográfica para los docentes del campo de formación de la práctica profesional	53
Carga horaria y porcentajes relativos por campo de formación	58
Formatos Curriculares que integran la propuesta	58
Unidades curriculares de definición institucional	61
Estructura curricular	62
Estructura curricular por campo de formación	62
Estructura curricular por año de estudio	65
Presentación de las unidades curriculares	69
Unidades Curriculares por Año Académico	71
Primer Año	72
1. Pedagogía	73
2. Didáctica General	78
3. Lectura y Escritura Académica	84
4. Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios	91
5. Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera I	96
6. Gramática Francesa I	103
7. Fonética, Fonología y Dicción del Francés Lengua Extranjera I	107
8. Linguística General (en Español)	112
Segundo Año	117
9. Sociología de la Educación	118
10. Psicología Educacional	125
11. Historia y Política de la Educación Argentina	131
12. Currículum y Programación de la enseñanza	135
13. Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera II	141
14. Gramática Francesa II	147
15. Fonética, Fonología y Dicción del Francés Lengua Extranjera II	151

16. Didáctica del Francés Lengua Extranjera para nivel inicial y primario	156
17. Lingüística del Francés Lengua Extranjera	162
Tercer Año	166
18. Tecnología de la Información y Comunicación aplicada a la educación	167
19. Educación Sexual Integral	172
20. Prácticas de Enseñanza	179
21. Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera III	186
22. Gramática Francesa III	191
23. Fonética, Fonología y Dicción del Francés Lengua Extranjera III	195
24. Literatura Francesa	198
25. Producción de Recursos didácticos para el Francés Lengua Extranjera	202
26. Didáctica del Francés Lengua Extranjera para el nivel secundario	209
27. Sujeto de la Educación	214
Cuarto Año	221
28. Filosofía de la Educación	222
29. Ética y Construcción de ciudadanía	227
30. Residencia Docente	232
31. Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera IV	240
32. Literatura Francófona	246
33. Pragmática y análisis del discurso del Francés Lengua Extranjera	250
34. Cultura francesa y francófona	255
36. Traducción y terminología en Francés	259

De la Carrera

A. Denominación: Profesorado de Francés

B. Título a otorgar: Profesor/a de Francés

C. Duración en años académicos: cuatro (4) años

D. Carga horaria total: Dos mil seiscientos sesenta y siete (2.667) horas reloj equivalentes a cuatro mil (4.000) horas cátedras.

E. Condiciones de Ingreso: Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior se debe haber aprobado el nivel polimodal o secundario. Excepcionalmente los mayores de 25 años que no reúnan la condición de titulación, podrán ingresar siempre que demuestren a través de las evaluaciones pertinentes que se realicen en el Instituto debidamente registradas sobre conocimientos, aptitudes y capacidades suficientes para cursar la carrera satisfactoriamente (Ley de Educación Superior N°24.521). Presentación del DNI, DUN o Pasaporte. Participar de los cursos o talleres iniciales, cursos de apoyo o sistemas tutoriales sin carácter selectivo. Certificado de aptitud psicofísica.

Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación

Docente

El presente Diseño Curricular, emerge a partir de un proceso de trabajo conjunto y en respuesta a los lineamientos políticos nacionales, normativas federales y provinciales vigentes como la Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Educación Provincial N° 5381 y Resoluciones del Consejo Federal de Educación que plantean el fortalecimiento de la Formación Docente Inicial, mediante la definición de los diseños curriculares si se considera la importancia que tiene el currículum en las políticas de reforma educativa, en

tanto proceso que, con mayor o menor autonomía, ejerce regulaciones y prescripciones vinculadas a la legitimación de un proyecto cultural, político y social, incorporándose recientemente el Marco Referencia de Capacidades Profesionales, CFE N° 337/18, siendo una nueva herramienta de política curricular de carácter normativo que complementa a las anteriores –los lineamientos curriculares nacionales- considerando a las capacidades profesionales docentes “como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones comunicativas –además de comprenderla, interpretarlas o situarlas- para llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz así como resolver problemas característicos de la docencia”, por lo tanto, es un proceso de construcción continua que comienza en la formación inicial y se consolida a posterior, en el puesto de trabajo, a partir de la socialización profesional, las experiencias de formación continua, el acompañamiento de los directivos y los colegas más experimentados. Esto, exige integrar los aportes de todas las unidades curriculares que conforman la carrera en razón que las capacidades se consolidan en relación con la multiplicidad de saberes que se deben enseñar y las actitudes que promuevan ambientes favorables para el aprendizaje, el desarrollo eficaz de la enseñanza y la participación democrática en la vida escolar. En este sentido, resulta necesario desarrollar propuestas formadoras de carácter institucional que integren y articulen esta pluralidad de saberes, tomando como eje a la práctica docente.

La jurisdicción de Catamarca asume el compromiso de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, que pueda superar la fragmentación social y educativa, a través del fortalecimiento y mejora de la Formación Docente. Procura la formación de profesionales capaces de aprender y enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas y el desarrollo provincial, a partir de una convivencia ciudadana intercultural, promoviendo la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con su historia, con su región, su cultura y los desafíos contemporáneos.

El acceso a la Formación Docente Inicial se concibe como una de las oportunidades que brinda el sistema educativo para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas, la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (Ley de Educación Nacional y Ley Provincial de Educación).

Este Diseño responde a lo dispuesto en la Ley Nacional N° 26.150, que estableció la responsabilidad del Estado para garantizar el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. La aprobación de dicha Ley, no constituyó un hecho aislado, sino que formó parte de un proceso de cambios sociales, culturales y avances científicos, que fueron generando la necesidad de incorporar conocimientos y contenidos con respecto a la Educación Sexual Integral, de tal manera de promover valores que fortalezcan la formación integral de los sujetos.

Fundamentación pedagógica de la Propuesta Curricular

Inicialmente resulta necesario advertir la importancia de la apropiación de la lengua-cultura extranjera (francés) en tanto objeto de estudio y de enseñanza, pero junto a ello el valor y la significación de la adquisición de las teorías sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, para poder construir una comprensión profunda de los conceptos estructurantes de la disciplina a enseñar.

Los cambios sociales, políticos, culturales y tecnológicos a los que, como sociedad, asistimos y que demandan constantemente el sentido formativo de la escuela de origen, además del mandato inclusivo que con la obligatoriedad de la educación y la formación de los niños desde el Nivel Inicial y Primario hasta el Secundario, obligan 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 sobre el que se fundó y consolidó la Educación Argentina. Esto es, una forma escolar caracterizada por elementos como “el saber cultural 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 curriculum graduado (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), una secuencia física 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”¹

Todos los cambios 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, pasando a concebir ya no un sistema regular, homogéneo, lineal y predecible sino “*como un itinerario en situación y 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.*”²

Hacer posible un cambio en la escuela de hoy requiere de fuertes políticas de enseñanza que hagan de ésta un lugar de aprendizaje para todos; docentes y estudiantes y, que a partir del “ *trabajo colectivo de los educadores y la vinculación de las escuelas con diferentes contextos*”³, se construyan propuestas pedagógicas que respondan a las nuevas demandas sociales de manera integral y complementaria, instalando en el centro del debate y la

¹ SOUTHWELL, M. 2011. “La educación Secundaria en argentina. Notas sobre la historia de un formato”. (p.47.)

² Documento de Trabajo. Trayectorias escolares. Debates y Perspectivas. Ministerio Educación de la Nación 2009).

³ Documento de Trabajo. Trayectorias escolares. Debates y Perspectivas. Ministerio Educación de la Nación 2009).

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.

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 permita 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 es el de concebir la Formación Docente como un ámbito de articulación entre el campo pedagógico, el campo disciplinar y la formación en la práctica pedagógica que constituya a la misma en *“un terreno de investigación donde la prueba, la experimentación contribuya 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”⁴

Este diseño se constituye -desde su construcción y posteriormente en su desarrollo- en un documento orientador de trabajo, análisis 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 desde la recuperación, en clave analítica, de las siguientes características del contexto:

- 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 educativos obligatorios.
- La consideración de las culturas juveniles.

A partir de estas ideas directrices resulta necesario especificar las capacidades profesionales ineludibles a desarrollar en el proceso de formación inicial de los futuros docentes. Para ello, se tiene en cuenta la definición de capacidades que brinda el Marco referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, donde se establecen seis capacidades generales que aluden a la formación global del docente: **“dominar los saberes a enseñar, actuar de acuerdo con las características y diversos modos de**

⁴ ROMERO, Claudia (comp); ALLIAUD, Andrea; BOLÍVAR, Antonio, entre otros. “Claves para mejorar la escuela secundaria – La gestión, la enseñanza y los nuevos actores” – N Noveduc (2011:98).

aprender de los estudiantes, dirigir la enseñanza y gestionar la clase, intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar, intervenir en el escenario institucional y comunitario, y comprometerse con el propio proceso formativo.”

Con respecto a las Lenguas Extranjeras, es necesario tener en cuenta que según las diferentes teorías lingüísticas se habla de **competencias** como un conjunto de capacidades o habilidades, conocimientos y requisitos que el futuro docente deberá poseer para su desempeño profesional. Es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) quien define los niveles de competencia que permiten regular el progreso del estudiante en cada etapa de su aprendizaje y en todo momento de su vida. A su vez proporciona herramientas como objetivos de enseñanza, métodos, programas de enseñanza para profesores y formador de formadores, criterios de evaluación según los niveles de exámenes, etc., que sirven de base para toda enseñanza de lenguas vivas.

En este sentido, en el campo de la formación específica, el estudiante del profesorado se apropiará, durante todo el cursado, de los conocimientos necesarios que debe poseer, desarrollando capacidades para el logro de **competencias lingüísticas** (conocimiento de las normas gramaticales, el léxico, la fonética, la sintaxis de la lengua, sus variantes) y sus **competencias comunicativas** (refiere a las reglas sociales, culturales y psicológicas que determinan el uso particular del lenguaje en un momento dado).

El desarrollo de las capacidad comunicativa intercultural se da en todo momento ya que implica una reflexión permanente entre la cultura propia y la ajena. Aprender una lengua extranjera implica un acercamiento inmediato a la cultura que ella conlleva y por lo tanto extender la mirada hacia las demás manifestaciones de cultura, relacionándolas con otras percepciones del mundo sin establecer jerarquías y juicio de valor. Se concibe la cultura no solamente desde una perspectiva antropológica sino también como un sistema teórico-práctico conformado por discurso complejos en permanente relación y transformación, a través del cual una comunidad cultural se desarrolla y se identifica y en el que la lengua interviene como una gran protagonista.

El docente de Lengua Extranjera debe tener desarrollada esta capacidad de **comunicación intercultural**, es decir, ser capaz de poner en relación los referentes de la/s cultura/s propias y ajenas para construir interrelaciones como condición para la construcción del sentido y apertura a la comprensión del otro, para superar estereotipos y prejuicios, evitando el comportamiento etnocéntrico que manifiestan generalmente las personas cuando establecen contacto con otro cultura (como en este caso la cultura francesa). En este sentido, se propone la interpelación a nociones dadas, visiones hegemónicas y estereotipos culturales en relación a otras Lenguas Extranjeras y la construcción reflexiva de una competencia intercultural que sustente el desarrollo personal y profesional de los futuros docentes, promoviendo prácticas sociales y ciudadanas responsables, guiadas por la sensibilidad, el compromiso social y el respeto a la alteridad.

Es necesario tener en cuenta también a un conjunto de capacidades que se requieren para la docencia de lengua extranjera, como la capacidad **discursiva** (manejo de las diferentes formas del discurso), la capacidad **estratégica** (capacidad de redefinir, ajustar, negociar el mensaje y compensar fallas de la comunicación derivadas de la lengua en el conocimiento de la lengua) y la capacidad **socio-cultural** (conocimiento de reglas sociales en un grupo determinado)

También es importante destacar que el docente de lengua francesa debe ser capaz de asumir su responsabilidad como educador y como agente de cambio social en nuestro sistema educativo y participar en la materialización de políticas lingüísticas que favorezcan la construcción de una sociedad plurilingüe e intercultural con intervenciones docentes en el aula.

El desarrollo gradual y progresivo de los aspectos formales y funcionales del lenguaje está garantizado por el vínculo entre los contenidos curriculares de las Prácticas Discursivas I a IV, las Gramáticas Francesa I a III y las Fonéticas, Fonología y Dicción Francesa I a III, posibilitando además su manifestación y actualización a través de tipos textuales, de estructuras léxico-morfo-sintácticas y de patrones de pronunciación y entonación en consonancia con las funciones de cada unidad curricular.

Se estimula el progresivo fortalecimiento de la formación de los estudiantes como lectores de literatura de habla francesa y francófona, posibilitando, a lo largo del cursado de la carrera, la oportunidad de construir un amplio repertorio de lectura.

Asimismo, se sugiere una aproximación reflexiva a problemas y tensiones del campo de la enseñanza del francés en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria y la revisión crítica de las tradiciones de enseñanza de estos niveles.

Desde la perspectiva de la enseñanza y la formación de docentes en lenguas extranjeras se trata de trabajar con una gramática del significado, es decir, de asumir que una misma forma lingüística puede interpretarse de maneras diferentes según el contexto socio-histórico, los propósitos de los participantes y las relaciones que se entablan entre ellos; dar sentido significa interpretar el mundo desde perspectivas diferentes, y comprender las circunstancias que hacen posibles las diversas instancias de la enunciación. Las formas lingüísticas construyen modos de significación y de representación del mundo real o imaginario y las prácticas discursivas construyen la realidad social, sin descuidar el hecho de que la realidad impacta sobre esas prácticas. El futuro docente deberá conocer los aspectos formales y funcionales de la lengua extranjera, haciendo hincapié en la relación norma-uso. A su vez, tendrá que comprender el funcionamiento de los aspectos sistemáticos y normativos de la misma desde una perspectiva teórica, descriptiva, explicativa y situada, como así también su dimensión fonética y fonológica, morfosintáctica, léxico pragmático-discursiva, para verbal y no verbal.

La inclusión de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se las considera sustancial ya que favorecen el desarrollo, el aprendizaje, el acceso a la cultura, la interacción con personas reales o agentes inteligentes, llevando a cabo actividades de comunicación auténtica como así también otro tipo de interacción como la producción, recepción; búsqueda de información, interrogación, argumentación, negociación, etcétera. Es esencial que los profesionales docentes contraigan una estrecha relación con las TIC, puesto que las nuevas alfabetizaciones

producirán otras formas de lectura y escritura que les permitirán a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, y los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. Así, la enseñanza se convertirá en razón suficiente y necesaria para vincular el mundo de la escuela y la sociedad actual, transformándola en significativa y relevante para quienes lo habitan. Las TIC enriquecen, otorgan diversidad y flexibilidad en la comunicación lingüística, brindando oportunidades nuevas de comprender, de reflexionar, de participar y de aprender.

Referentes Conceptuales

Se consideran claves para la gestión curricular atender los siguientes referentes conceptuales que fundamentan la propuesta pedagógica:

a) Acerca de la Sociedad

Ante el debilitamiento del Estado-Nación como articulador de la vida social y como operador simbólico de sentidos homogeneizantes, las instituciones ligadas con su proyecto, particularmente la escuela, ven alteradas su sentido. Con ello, la consistencia de la institución escolar queda afectada, generando una sensación de crisis -entendida como efecto de complejas transformaciones de nuestro tiempo- que hoy fácilmente podemos constatar.

Estas transformaciones repercuten en los proyectos escolares y en el complejo entramado de historias de vida y trayectorias institucionales. Los procesos de globalización e individualización se tornan fundamentales –aunque no suficientes- para comprender los nuevos escenarios. Ambos procesos se encuentran estrechamente relacionados con las nuevas tecnologías como también con las condiciones de actuación de sus miembros que cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en hábitos y rutinas determinadas (Bauman, 2006). Esto no sólo afecta los valores tradicionales sino también la dilución de certezas y sentidos.

La globalización alude a un proceso complejo que al mismo tiempo homogeniza e individualiza, totaliza y fragmenta, integra y margina, articula y disgrega, y se presenta como amenaza, pero también como oportunidad (Arellano y Ortega Ponce, 2004). El desarrollo tecnológico ha permitido una intercomunicación inusitada como incalculable al punto que se han modificado las relaciones establecidas entre las dimensiones de espacio y tiempo. Hoy podemos ver como se enlazan los lugares lejanos de tal manera que algunos acontecimientos locales son afectados por acontecimientos que ocurren en lugares remotos y distantes (Giddens, 1994). La globalización de la economía y cultura se encuentra ligada a este desarrollo. Vivimos en sociedades de economías desindustrializadas, dominadas por el flujo de capitales globalizados donde se impone con fuerza la flexibilización de las condiciones laborales (Beck, 1998). La movilidad e inestabilidad generalizada de las relaciones laborales, de las carreras profesionales y de las protecciones asociadas al estatuto del empleo, generan por un lado, la descolectivización y aumento de inseguridad social y, por el otro, reindividualización y reinención de estrategias personales (Castel, 2004).

La compleja red de instituciones y normativas que se constituían en garantes del orden de la sociedad moderna y conformando un denso entramado ético e institucional responsable de la regulación de las conductas, se encuentra hoy profundamente debilitado. Dubet y Martuccelli (1999) señalan que el desdibujamiento de lo social da lugar a la emergencia de una sociedad individualizada. Estos postulados son abordados por Elías (1990) y Bauman (2001).

El futuro se ordena según un cálculo de riesgo, creando nuevas regulaciones, nuevos intereses, configurando nuevas subjetividades, en este escenario de pérdida de las certezas y seguridades, el declive de la capacidad instituyente de las instituciones -entre ellas la escuela-, tanto como las persistentes situaciones de vulnerabilidad, exclusión social y fragmentación. Las transformaciones contemporáneas, sociales, políticas y económicas, nos invita a repensar la práctica y la formación de los docentes.

b) Acerca de la Escuela

La Escuela concebida como agente cultural, debe analizar en forma rigurosa las expectativas sociales y trabajando a partir del contexto sociocultural, centrando su atención en los problemas de nuestro tiempo.

Se considera a la escuela - institución privilegiada desde la modernidad- como una institución con intención hegemónica de reproducir el orden social imperante, como un lugar de transmisión y reproducción; pero a la vez también de creación, producción y promoción del saber y de discursos.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) caracterizan a la escuela como cruce de culturas. La tensión entre la tendencia a homogeneizar a través de la definición de opciones de cultura legítima para la transmisión y la heterogeneidad socio-cultural de los sujetos que la constituyen generan un problema que se objetiva en prácticas de exclusión.

Así, en las instituciones escolares se identifican también espacios de luchas y tensiones entre culturas diversas por los modos particulares en que los sujetos perciben e interpretan la trama de significados que constituyen la cultura, las trayectorias y posiciones sociales diferenciales, la diversidad de estrategias y prácticas. Signos, entre otros, de diversidad inherentes a los sujetos sociales que intervienen en la vida cotidiana institucional. Asimismo, y en simultaneidad, se puede reconocer su valor formativo como espacio de enseñanza y aprendizaje y su valor como espacio material y simbólico, en los procesos de constitución de los sujetos sociales.

En las interacciones cotidianas, los sujetos sociales suelen desempeñar sus papeles, en un marco de tipificación de los roles institucionales, de estereotipos y rituales que no suelen cuestionarse por considerarse constitutivos de la cultura escolar. A la vez, pueden reconocerse variados modos de corrimiento de las prescripciones, construyéndose estrategias desde diversos lugares que irrumpen contra el orden establecido, instalan el conflicto y abren espacios a confrontaciones, resistencias y a múltiples negociaciones cotidianas.

c) Acerca de la Educación

La Educación, como la cultura en general, está implicada en procesos de transformación de la identidad y la subjetividad. Es preciso educar para un mundo intercultural, lleno de matices y contrastes, rompiendo la homogeneidad de continentes y países. Entender y valorar el mundo diverso en el que vivimos, un mundo global a donde la circulación de informaciones se realiza con gran rapidez, requiere integrar, contextualizar y problematizar la realidad, abriendo al mismo tiempo los problemas al interjuego de escalas temporales y espaciales; para superar visiones etnocéntricas y dar lugar al relativismo y el reconocimiento de la otredad.

Al respecto, Moacir Gadotti (2003) señala, siguiendo el pensamiento freiriano, que *“la educación tiene como fin la liberación, la transformación radical de la realidad para mejorarla, para volverla más humana, para permitir que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su historia y no como objetos”*.

d) Acerca del Conocimiento

El Conocimiento es el resultado de un proceso de creación e interpretación social. Se enfatiza el carácter construido e interpretativo del conocimiento. No hay una separación rígida entre conocimiento académico y escolar y cotidiano de las personas implicadas en el currículo. Desde esta perspectiva, es cultural en la medida en que se constituye en un sistema de significación. Asimismo, como sistema de significación, todo conocimiento está estrechamente vinculado con relaciones de poder.

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

El conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado. La adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber conocimiento. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales, como “cuerpos de conocimiento”, “aprendices”, y “transmisión cultural”, requieren reconceptualización como productos culturales y sociales (Seth Chaiklin y Jean Lave, 1996).

e) Acerca del Aprendizaje

Se sostiene que no podemos pronosticar el potencial de aprendizaje o desarrollo de un sujeto por fuera de la situación o situaciones que habita, habitó y habitará y de los sentidos posibles que los sujetos puedan constituir en su seno. La reflexión sobre el carácter situacional de desarrollo subjetivo debe ser complementada con una reflexión sobre el carácter histórico, cultural, políticamente específico que adquiere la organización del aprendizaje y sus desarrollos a partir de las prácticas escolares modernas (Baquero, 2000).

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

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

Lo que se aprende es siempre complejamente problemático. El aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento (Seth Chaiklin y Jean Lave, 1996).

f) Acerca de la Enseñanza

La tarea será reconstruir, revelar el proceso de naturalización del mundo cultural y social.

Se concibe a la enseñanza como una práctica social, política, ética, teórica, técnica y epistemológicamente justificada que adquiere sentido en tanto se preocupa por promover procesos de comprensión-apropiación de conocimientos sustantivos para la construcción de versiones y para comprensión de los mundos natural, social y cultural, situándose críticamente en ellos para producir nuevos mundos posibles connotados por la justicia en sus diversas manifestaciones (Bruner, 1998).

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

g) Acerca del Currículo

Se entiende el Currículo como un campo de lucha en torno a la significación y la identidad. Tanto el conocimiento como el currículo constituyen campos culturales, por lo tanto, son campos sujetos a la disputa y a la interpretación en los que diferentes grupos intentan establecer su hegemonía.

El currículo es un mecanismo cultural, es una invención social, consecuentemente, el contenido del currículo es una construcción social.

Según Bolívar (1999), *“el currículum es un concepto profundamente sesgado en su valoración, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser”*. Quizás en este punto sea importante señalar que en cada una de las diferentes definiciones de lo curricular, complementarias o no, se construyen posiciones y miradas socio-políticas particulares sobre la educación, el conocimiento, el cambio social, los estudiantes y, claro está, sobre la escuela.

Los textos de la práctica nos llevan a focalizar en el trabajo docente lo relacionado con los procesos de transmisión de los conocimientos que se encuentran en las prescripciones curriculares nacionales y provinciales, -textos normativos con un cierto marco de legitimidad- que, en el plano concreto de intervención docente en el aula, producen un nuevo texto que implica la planificación, la acción y la evaluación crítica de resultados de las propias prácticas. En este marco, el diseño y el desarrollo curricular dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad. Es preciso establecer entonces la necesaria distinción entre la lógica de producción de conocimientos en los ámbitos disciplinarios, la transposición del conocimiento producido en dispositivos curriculares y la lógica de su reproducción en los espacios de la práctica.

h) Acerca de los Sujetos de la Formación Docente Inicial

Giroux (1992) plantea que estamos constituidos, en tanto sujetos⁵, dentro de una serie de condiciones políticas, sociales y culturales, rápidamente cambiantes. La inestabilidad y la dinámica de los contextos socioculturales actuales caracterizan los procesos de constitución subjetiva desde la complejidad, la hibridez y la contingencia.

⁵ Cuando hablamos de *sujeto* lo pensamos en su heterogeneidad y dinamismo, no exento de contradicciones. Ahora bien, *pese a que la contingencia y la inestabilidad tienen un rol destacado en esta construcción, ella no debe entenderse como pura aleatoriedad: hay un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas preexistentes, que delimitan el horizonte posible*. Birgin et. al. (1998). Este horizonte histórico de posibilidades, es el que desarrollaremos en este apartado (horizonte que, reiteramos, es siempre dinámico).

Estas condiciones cambiantes la describen Fitoussi y Rosanvallon (1997), al plantear el impacto de los procesos de globalización actuales en contextos sociales caracterizados por su fragilidad y desigualdad. Sostienen los autores que, *“fallan simultáneamente las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad (la crisis del Estado providencia), las formas de la relación entre la economía y la sociedad (la crisis del trabajo) y los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas (la crisis del sujeto)”*. Buena parte de los planteos teóricos actuales, coinciden en señalar que lo social se *opaca*, y el sujeto, al estar más liberado de las ataduras institucionales (familia, Estado, escuela), sufre la *“necesidad paradójica de hacerse cargo de su propia vida como una nueva carga”*. En última instancia, se presenta el desafío de volver a articular proyectos colectivos, en oposición a contextos que estimulan la responsabilidad individual frente a la crisis de los proyectos de la Modernidad.

Por otra parte, a partir de la emergencia de estos enfoques que describen los contextos contemporáneos, investigaciones en el campo de la Formación Docente, dan cuenta de algunos cambios en las características sociológicas de los estudiantes de magisterio: estos grupos estarían caracterizados por la *“fragilidad cultural”*, es decir, afectados por dinámicas socializadoras más cercanas a sus intereses que a las propuestas por la escuela. Davini y Alliaud, (1995), caracterizan al estudiante de magisterio del siglo XXI como provenientes de los sectores económicamente menos favorecidos que *“consumen una cultura mass-mediática y literatura de autoayuda, apropiadas para el retorno al individuo y a la responsabilidad individual”*. A pesar de que cuestionan la falta de políticas sociales y educativas y de valorizar la misión de la escuela, los estudiantes tienen escasa participación en proyectos sociales y en actividades de desarrollo cívico. En recientes investigaciones de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), se señala coincidentemente con lo antes dicho que el consumo mass-mediático, a su vez, promueve una subjetividad que transforma y tensiona las clásicas coordenadas de espacio-tiempo cerrados, fijos y lineales; *“del espacio de los lugares al espacio inmaterial de los flujos, del tiempo lineal al tiempo simultáneo y atemporal”*.

El tremendo impacto de los procesos descritos, alcanza en la Formación Docente características particulares; en algunas ocasiones, este nuevo sujeto “*genera conflictos y rechazos al interior de las instituciones formadoras, que muchas veces siguen a la espera de un perfil de estudiante para la docencia que ya no es (Birgin e Isod, 2007)*”. En torno a este sujeto, se van construyendo clasificaciones que lo muestran como apático, desmotivado, sin vocación, sin proyectos, etc. Son sujetos *deficitarios*, (supuestamente) privados material y simbólicamente, alejados de los patrones culturales necesarios para el ejercicio de la docencia.

A partir de las argumentaciones de Pablo Pineau (2007), diremos que esta idea de *déficit* con que se clasifica al sujeto alumno-futuro docente, se inscribe en viejos presupuestos de la pedagogía tradicional, que identifican siempre al alumno desde la posición de un menor al que hay que tutelar. En este tipo de pedagogías, parece haber una deslegitimación del sujeto en razón de otro que no puede dialogar en una situación de igualdad; *la desigualdad era la única relación habilitada entre los sujetos, negándose la existencia de planos de igualdad y de diferencia. Esto estimuló la construcción de mecanismos de control y continua degradación hacia el subordinado: el alumno no estudia, no lee, no sabe nada*. Al asociar alumno con niño, se cristalizó una concepción de sujeto deficitario, incompleto, incapaz de responsabilizarse de sus actos, sobre el que el docente impuso un tipo de autoridad.

Desde nuestra concepción, en realidad, debería reconocerse en el sujeto alumno, el bagaje de saberes, experiencias de vida, que contribuyen a una riqueza cultural que también es legítima al momento de pensar en la tarea de enseñar. Al reflexionar sobre el sujeto de la formación docente, desde una concepción amplia de los procesos de transmisión cultural, debe entenderse que no sólo la escuela es el espacio para aprender/reproducir los patrones culturales valorados por la sociedad, sino que el sujeto docente también tiene que ser un agente cultural, creador de pautas innovadoras y transformadoras.

En síntesis, partimos de una concepción del sujeto estudiante-adulto, que rescatando y poniendo en diálogo los contextos complejos de los que

emergen las subjetividades contemporáneas, permita habilitarlo para la transmisión de la cultura a partir de tomar distancia de esquemas que lo caracterizan como *deficitario* o *menor* al que hay que tutelar. Davini (1995), permite reconocer la necesidad de pensar y posicionarnos frente a un alumno-futuro docente, en tanto profesional y trabajador, en tanto ciudadano que no puede circunscribirse a los límites cerrados del aula. Esto requiere de una pedagogía propia que fortalezca la autonomización creciente, el trabajo colectivo y solidario, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de variadas fuentes de información y la elaboración de trayectos de acción que reconozcan la diversidad de sujetos y contextos culturales.

i) Acerca de las Prácticas Profesionales

Una de las grandes tensiones que ha caracterizado la formación docente, ha sido la compleja y, a menudo, polémica relación entre teoría y práctica. Pérez Gómez (1995), señala que la escuela no garantiza la adquisición de un aprendizaje relevante que permita reconstruir el conocimiento empírico (producto de hábitos, tradiciones, teorías y creencias) que se desarrolla en forma paralela al conocimiento académico. También Davini (1995), afirma que el estudiante de formación docente, cuando se enfrenta a situaciones “reales”, encuentra muy poca conexión entre la producción pedagógica y el acontecer cotidiano de la institución y del aula.

Distintas perspectivas han entendido esta compleja relación, de manera diferente. Al existir distintos enfoques, tradiciones o paradigmas (de acuerdo con la conceptualización de cada autor), se han ido sedimentando en las políticas y prácticas de Formación Docente en nuestro país, dando lugar a ciertas notas *identitarias*⁶ que al adquirir carácter hegemónico, perviven en la

⁶ Postularemos, siguiendo a Birgin, Duschatzky y Dussel (1998): “*la identidad docente que en los institutos de formación se van configurando, es una resultante de la articulación de fragmentos y dinámicas diversos procedentes de distintos campos y prácticas, cuya característica es la complejidad y la hibridación. No hay un único elemento que marque la identidad ni su construcción es exterior. Pese a que la contingencia y la inestabilidad tienen un rol destacado en esta construcción, ella no debe entenderse como pura aleatoriedad: hay un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas preexistentes, que delimitan el horizonte posible*”.

actualidad⁷. A partir de Zeichner (1987); Schön (1992), mencionaremos que la *perspectiva reflexiva* resulta de mayor valor formativo para abordar en el curriculum en acción, la complejidad de la formación docente.

La perspectiva reflexiva *“concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y acción. Las situaciones educativas que afrontan los profesores/as deben considerarse como complejos e inciertos procesos sociales, cargados de opciones de valor, de intereses en conflicto, que se presentan en parte como casos únicos y singulares. Por tanto, la intervención eficaz en los mismos, no puede resolverse mediante la aplicación directa de una teoría genérica, de una norma técnica o de una rutina preespecificada, sino que requiere el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad intelectual para discernir la apropiada respuesta a una situación compleja abierta a la duda y a la incertidumbre...”* Así, *“entre la teoría y la práctica, entre entendimiento y actuación, se produce una relación claramente interactiva* (Pérez Gómez, 1995).

i.1) Ampliando la noción de práctica

Nuestras descripciones iniciales pretenden mostrar, entre otras derivaciones, que no hay nada más teórico que la noción de práctica.

En este breve recorrido, que señala las perspectivas, paradigmas o tradiciones sobre la relación entre teoría y práctica que han conformado la matriz identitaria de la docencia en la Argentina, no se han mencionado los profundos cuestionamientos a ésta, provocados por las complejas y profundas reconfiguraciones en la familia, la escuela y la sociedad⁸ que han modificado el suelo (identitario) que sustentaba las nociones de autoridad que tradicionalmente constituía la figura del docente. Desde esta línea teórica, sólo

⁷ Sólo a título de ejemplo, y para señalar la conveniencia de un abordaje teórico-metodológico de este pensamiento hegemónico, mencionaremos la obra de Davini (1995) que señala tres *tradiciones en la Formación Docente: Normalizadora-Disciplinadora; Académicista y Eficientista*.

⁸ Podemos mencionar, entre otros planteos los de Duschatzky (2005); Gagliano (1998); Golbert y Kessler (2000); Fitoussi y Rosanvallon (1997); Tenti Fanfani (2004); Guillermina Tiramonti/FLACSO (2004).

nos permitimos sugerir su planteo, en vista a la fertilidad de profundizar en su análisis.

Desde nuestra perspectiva coincidimos con Larrosa (1996) en señalar que las gramáticas⁹, tanto las técnicas como las críticas; tanto las que usan ese vocabulario de la eficacia, la evaluación, la calidad, los objetivos ... tanto ellos (los técnicos) como los críticos, los que se sitúan en el campo desde la legitimidad de la crítica, los que usan ese vocabulario de la reflexión sobre la práctica o en la práctica, los que consideran la educación como una práctica política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía, siguen siendo importantes en tanto necesitamos el lenguaje del saber y de la crítica; aunque también necesitamos explorar nuevos territorios con otras temáticas, desde otras miradas. Dejamos expuesto que las estrategias y teorías aquí sugeridas, no son sólo herramientas que van a permitir a los futuros docentes “leer” la realidad (de aula, institucional, contextual) a través de su enseñanza. Estas herramientas también tienen que hacer un análisis de su propio papel como mecanismos que obturan estas lecturas e incorporan discusiones en torno a temáticas emergentes de las actuales situaciones de profundos cambios socioculturales tales como:

- *La preocupación por el multiculturalismo (Teoría postcríticas)*
- *El cuestionamiento a la idea de identidad como un atributo inmanente al sujeto ligado a propiedades biológicas y como su componente esencial.*
- *Las corrientes postmodernistas*
- *El postestructuralismo.*

Cristina Davini (1995) comenta que una de las primeras nociones que debe rechazarse es la equiparación de la práctica con un *saber hacer en el aula* reduciéndola a una *perspectiva técnica* (el primero y segundo nivel de Ferry). La autora sugiere también recuperar alguno de los planteos de las pedagogías críticas¹⁰ que *revalorizan la práctica como fuente de construcción*

⁹ Desde esa perspectiva, tanto los positivistas como los críticos encarnan lo que Foucault llamó “el orden del discurso”, orden que determina lo que se puede decir y lo que se puede pensar, los límites de nuestra lengua y de nuestro pensamiento (Larrosa, 1996).

¹⁰ También sería muy fértil indagar la línea de los planteos postcríticos a los cuales se ha hecho mención en este documento (ver nota 3).

de problemas y de reflexión en la acción. Insiste en la integralidad de la experiencia y en la recuperación del debate sobre la política cultural de la escuela, evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador.

Afirmamos entonces que la práctica no es un saber hacer técnico en el aula. A la vez que, la práctica no es la “realidad”, puesto que *la visión que identifica la práctica como la “realidad de la escuela” desconoce el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos en la definición de “lo real”. Propio de la tradición positivista y del empirismo en la concepción del mundo, esta perspectiva elimina el papel de la subjetividad en la configuración de la realidad...* Así comprender que “lo real” no es una presencia objetiva monolítica sino que *está fuertemente determinada por la manera como los sujetos lo perciban y lo construyan, la realidad es, también, aquello que esta interiorizado en las personas.* De este modo, *las explicaciones que los sujetos dan de la realidad, forman parte de ésta y, en última instancia, la crean.*

Para pensar la “realidad” de la escuela, nos acordamos de Bachelard cuando afirma que *“se conoce en contra de un conocimiento anterior”.* Esta tesis postula la necesidad de que una práctica docente científica, debe abandonar la inmediatez de lo cotidiano, abandonar lo que aparece como real para dotarlo de sentido, para darse cuenta de que *“sin teoría no es posible ajustar ningún instrumento ni interpretar una sola lectura”* (Bourdieu, 1975).

Finalmente, llamamos la atención sobre el hecho de que más allá del marco teórico-epistemológico adoptado, nuestro punto de partida será pensar *que el docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas, sino un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que determinan no sólo las formas de ejercer su rol sino también los resultados de la enseñanza. Estas concepciones operan como “teorías prácticas” basadas en juicios empíricos, fruto de sus experiencias escolares como alumno y, después, como docente...* *Tales evidencias muestran que teorías y acciones son sólo dos caras de la misma moneda... La labor pedagógica en la formación de los docentes debería*

considerar un trabajo sistemático de revisión de las tradiciones y costumbres incorporadas en los sujetos a la luz de nuevas miradas.

En síntesis, rechazamos una concepción practicista de la formación basada en el entrenamiento de habilidades, proponiendo una concepción desde la interacción entre acción, marcos conceptuales y epistemológicos, que implique construir un trayecto formativo inicial que habilite al futuro docente para *reconocer la dimensión política y cultural de la profesión docente, entendiendo al maestro como trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura, reconstruyendo el sentido de la escuela como institución político-cultural.*

i.2) Algunos ejes para estructurar las Prácticas Docentes

El desarrollo de una perspectiva reflexiva exige la formación de un complejo proceso de pensamiento y acción. Desde las consideraciones de S. Barco (1996), al referirse al campo de formación en la Práctica Profesional, entiende la práctica docente desde una concepción amplia de “Práctica de Enseñanza” que no está *circunscripta a los límites del aula, al ensayo de fórmulas de enseñanza.* Así, desde el momento en que el estudiante ingresa a la carrera docente se debería generar aproximaciones sucesivas a la escuela y a las múltiples tareas que tiene un docente en su oficio. A partir de estas perspectivas, la propuesta curricular de la práctica docente que se desarrollará en los cuatro años de estudios se constituirá a partir de los siguientes ejes¹¹ estructurante para el abordaje curricular:

a) La Práctica docente en terreno: a lo largo de la formación resulta central la temprana incursión de los futuros docentes en contextos educativos institucionalizados, razón por la cual se recomienda un fuerte trabajo del Instituto con las escuelas asociadas que implique para el estudiante la presencia en las distintas dimensiones y actividades institucionales. La práctica docente en terreno debe desarrollarse centrada en la institución escolar y en el

¹¹ Cuando hablamos de ejes pensamos con S. Barco (1996), quien siguiendo a Lundgren, toma la idea de código curricular, *entendido como conjunto homogéneo de principios de acuerdo con los cuales opera la selección, organización de contenidos y de métodos de transmisión.*

aula, donde se comparte con los sujetos que la constituyen, desde su *historicidad constitutiva*, no sólo en las historias individuales sino como sujetos sociales, inmersos en un contexto histórico-social, operando bajo la influencia de proyectos sociales (desde su aceptación o resistencia a los mismos), que producen políticas educativas en las que se enmarca la institución.

Así entendida, los sujetos pueden analizar la práctica institucional y de aula desde la propia experiencia y el aporte de las distintas disciplinas que la propuesta curricular brinda siendo este eje el espacio de articulación.

b) El Sujeto Pedagógico¹²: este eje articula el Campo de la Práctica Profesional con los aportes conceptuales y procedimentales del Campo de la Formación General a partir de pensar las relaciones entre Estado, sociedad y *sujeto pedagógico*. Es esta una perspectiva global, que permite articular el análisis sociohistórico, político e ideológico con la práctica pedagógica, tan proclive a la naturalización de los procesos educativos formales. El intento es el de *reconstruir una mirada sobre la escuela, rompiendo la “naturalidad” constituida en los tramos anteriores de la escolaridad, considerando que los problemas no existen en los ámbitos sociales y esperan ser descubiertos, sino que son los sujetos quienes, instalados en una perspectiva determinada, problematizan ciertos sectores de la realidad*.

Reiteramos que estos ejes no representan contenidos para seleccionar, sino que constituyen un enfoque general, que orienta la selección de contenidos sobre la base de una *pluralidad de estrategias* (Davini, 1995) de las cuales podemos mencionar:

- *Estudio de casos*
- *Estudio de incidente crítico*
- *Materiales escritos y digitales, grabaciones*
- *Estudios o trabajos dirigidos al ambiente exterior*
- *Conferencias, entrevistas públicas, mesas redondas*

¹² Tomado de Puiggrós (2006) al plantear que *“la educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado ‘sujeto pedagógico’. Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (por ejemplo, una niña, negra, garota, bahiense) y los educadores, también sujetos complejos (el educador popular, evangelista, hombre (...))”*. El sujeto pedagógico que se constituye será decisivo para los resultados del proceso educacional.

- *Reconstrucción de la propia biografía*
- *Grupos de estudio y reflexión*
- *Tutorías*
- *Pasantías*

A esta diversidad de estrategias que desarrolla Davini y que transcribimos sólo con intención orientadora, también sugerimos la *narrativa*, puesto que puede estar incluida en otras o tener un desarrollo propio. Al respecto, la *narrativa* a partir de la ruptura de “los grandes relatos” se ha producido la emergencia de visiones críticas que ponen en duda los parámetros de homogeneidad, estabilidad y universalidad de los discursos explicativos del pensamiento social y político (marxismo, liberalismo, etc.); cuestionando así los paradigmas omnicomprensivos que articulaban estrechamente la teoría, la metodología y los temas por estudiar. Ante este panorama, irrumpen nuevas formas de *relatar* la historia y la cultura, sin las pretensiones universalistas de los enfoques iluministas. En este marco, sustentamos que, el retorno de la *narración* viene a acompañar una tendencia hacia un cierto eclecticismo teórico y un desarrollo de las ciencias sociales alrededor de focos temáticos, antes que de marcos teóricos, tales como: estudios ambientales, estudios de género, estudios multiculturales.

En síntesis, proponemos que en el Campo de la Formación de la Práctica Profesional se genere un espacio que posibilite al sujeto (futuro docente), que su texto se enfrente con otros textos, que puedan emerger las narrativas personales que están producidas y mediadas por otros, en diferentes contextos sociales y con diferentes propósito. Considerar que las prácticas *discursivas de la autonarración no son autónomas*, implica ser conscientes de que las mismas se producen en espacios sociales e institucionales. Las historias de nosotros mismos se desarrollan intertextualmente en espacios que, con sus propios procedimientos, median y regulan las posibilidades de contarse las interpretaciones de uno mismo, las posibles narraciones en las que uno se reconoce. Explorar desde este enfoque las biografías escolares con las que los futuros docentes ingresan a la institución formadora, el poder *narrar*

las experiencias de campo, entre otros, abren un abanico de posibilidades para el análisis de la *práctica docente en sus diferentes ámbitos y etapas*.

Finalidades Formativas de la Carrera

El profesorado de francés se constituye en una oportunidad de mejora integral de la población en términos de integración y promoción social y de desarrollo afectivo. Por otro lado, su enseñanza está presente en todos los niveles educativos del sistema y además se inserta en carreras no docentes y entornos relacionados con la gastronomía, el turismo, la locución periodística y las comunicaciones.

Los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para Lenguas Extranjeras* plantean la interacción entre la formación del docente y los niveles de enseñanza para los cuales forma, esto es para los niveles inicial, primario y secundario.

Los NAP para Lenguas Extranjeras abordan la perspectiva plurilingüe intercultural que debe ser la prioridad en los niveles primario y secundario.

Podemos decir que la docencia es una profesión y un trabajo cuya especificidad se centra en los procesos de transmisión y producción de conocimientos en torno a la enseñanza tendiente al desarrollo integral de los sujetos con los que se interactúa.

En cuanto a la enseñanza, podemos decir que se define como una acción compleja que se despliega en la toma de decisiones acerca de qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar, y que requiere de la reflexión y comprensión de las múltiples dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares, para el desarrollo de prácticas transformadoras del propio sujeto, del otro y del contexto en que se actúa.

La formación de docentes de francés supone generar las condiciones para que quien se forma a fin que realice un proceso de desarrollo personal que le permita comprometerse en un itinerario formativo que va más allá de las experiencias escolares. Por esta razón, un elemento clave en la formación es la

participación en ámbitos de producción cultural, científica y tecnológica que los habilite para poder comprender y actuar en diversas situaciones.

La formación docente inicial requiere de conocimientos disciplinares propios del campo de las Lenguas Extranjeras, que deben articularse con “saberes y habilidades imprescindibles para desempeñarse como profesor: la formación didáctica, el desempeño en espacios de producción y pensamiento colectivo y cooperativo, el desarrollo de buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes, la formación para cumplir nuevas funciones en la escuela inicial, primaria y secundaria, la reflexión sobre la autoridad, la vida democrática y el respeto y la valoración de la ley, 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.

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 Lengua-Cultura Extranjera (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 docente inicial en Lengua-Cultura Extranjera 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 Lengua Extranjera (LE) basado en la reflexión metalingüística, anclados en la Lengua Materna (LM) y ligado a la reflexión sobre las dimensiones culturales que atraviesan a ambas lenguas.
- Generar una multiplicidad de experiencias que posibiliten 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 pedagógico.
- 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.

- Articular la formación docente de Profesores de Francés con los niveles Inicial, Primario y Secundario, fortaleciendo los vínculos con las escuelas asociadas y con otras instituciones y organizaciones sociales. De este modo, se estará reconociendo y valorando el aporte que estas instituciones hacen a la Formación Docente.
- Promover y facilitar el uso de las nuevas tecnologías para el diseño y realización de micro-proyectos de carácter educativo y multicultural, estableciendo redes interinstitucionales de intercambio sostenido en base a un trabajo colaborativo.

Perfil del Egresado

Entendemos como perfil al conjunto de capacidades sólidamente articuladas que se adquieren a lo largo de un trayecto formativo y que brindan las herramientas necesarias para desempeñarse competentemente en un ámbito profesional específico.

El Egresado del profesorado de Francés, poseerá:

- ◆ Una sólida formación lingüística que le permita el manejo de todas las habilidades y la producción de discursos (escritos y orales) en diversas situaciones de comunicación.
- ◆ Una formación en Literatura Francesa y Francófona, Lingüística y en las metodologías específicas de los estudios de esas áreas del conocimiento, que le permita acceder, en forma cada vez más autónoma a nuevos contenidos.
- ◆ Una actualizada formación pedagógica que conjugue la preparación teórica con la aplicación didáctica adecuada a las problemáticas que el contexto social de la escuela argentina plantea a la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa.
- ◆ Un juicio crítico receptivo y transformador de la realidad actual.

- ◆ La capacidad de seleccionar contenidos, estrategias adecuadas, tipos e instrumentos de seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Por lo que estará capacitado para:

- ◆ Desempeñarse como docente de Francés en los Niveles y Modalidades del sistema educativo.
- ◆ Profundizar acerca de las problemáticas lingüísticas sobre el análisis de los discursos y de los textos y su articulación con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- ◆ Reconocer las posibles controversias socio-culturales contenidas en los estudios histórico-literarios y de intercambios multiculturales y multimediáticos.
- ◆ Ahondar sobre las problemáticas de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en todos los ciclos y niveles de la enseñanza.
- ◆ Producir recursos didácticos y digitales para la enseñanza del FLE., que motiven a los alumnos y faciliten la adquisición de competencias educativas, a los fines de mejorar las prácticas de clase y proponer continuamente experiencias innovadoras.
- ◆ Integrar equipos interdisciplinarios en Instituciones Educativas del Sistema Educativo, como así también trabajar colaborativamente y en redes dentro y fuera de la comunidad educativa.
- ◆ Participar en las actividades de desarrollo profesional docente destinadas a profesores de los niveles educativos para los cuales está capacitado, Inicial, Primario y Secundario, con sus modalidades.
- ◆ Ejercer el rol de mediador cultural reflexivo y crítico.
- ◆ Seleccionar y secuenciar los contenidos pertinentes a los distintos contextos educativos.

Su formación incluye también el desarrollo de capacidades para la integración en equipos de trabajo multidisciplinarios, para la animación de actividades de extensión y para la producción de materiales didácticos diversos atendiendo a los contextos educativos particulares en que se desempeñe. Al

mismo tiempo, el egresado estará capacitado para presentar candidatura en las instancias de estudios en el extranjero como becas de perfeccionamiento, actualización pedagógica, maestrías, en el marco de la cooperación lingüística y movilidad estudiantil que ofrece la Embajada de Francia y países de habla francesa.

Organización Curricular

En el marco de los Lineamientos Curriculares Nacionales, el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Biología se organiza en tres Campos de Formación: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente. Estos se entienden como estructuras formativas que reúnen un conjunto de saberes delimitados por su afinidad, lógica, epistemológica, metodológica o profesional, y que se entrelazan y complementan entre sí. Están regidos por un propósito general que procura asegurar unidad de concepción y de enfoque curricular para todos sus elementos constitutivos.

Definición y caracterización de los Campos de Formación

El ***Campo de Formación General***, el ***Campo de Formación Específica*** y el ***Campo de Formación de la Práctica Profesional*** están presentes en cada uno de los años de estudios de la carrera.

Esta matriz organizativa del curriculum tiene el sentido de orientar el desarrollo curricular, esperando que sea a partir del consenso de quienes tienen a cargo el mismo. Por ello, se constituye en una “hipótesis de trabajo” que se puede resignificar en las situaciones de enseñanza. *“La presencia de los campos de conocimientos en los diseños curriculares no implica una secuencia vertical de lógica deductiva, sino una integración progresiva y articulada a lo largo de los mismos. En este sentido, se recomienda que la Formación en la*

Práctica Profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas”.

1. El campo de formación general

Se orienta a la comprensión de los fundamentos históricos, filosóficos, políticos, económicos, sociales, culturales, pedagógicos y éticos del trabajo docente, analizando las tensiones entre los enfoques teóricos, las prácticas en contextos diversos y las subjetividades en interacción. La finalidad de este campo de formación, favorece no sólo la comprensión de los contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también de las problemáticas de la enseñanza propias del Campo de la Formación Específica.

En este campo se adopta el enfoque disciplinar para la organización de las unidades curriculares considerando que brindan marcos interpretativos fuertes y de pensamiento sistemático: *“el enfoque disciplinar que se propone, intenta recuperar la lógica de pensamiento y de estructuración de contenidos propios de los campos disciplinares a la vez que pretende, desde dicho modo de estructuración de los contenidos, fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y desde esos contextos las prácticas docentes para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de los saberes.”*

Las Unidades Curriculares que integran este Campo son las siguientes:

1. *Pedagogía - 1er. año*
2. *Didáctica general – 1er. año*
3. *Lectura y Escritura Académica – 1er. año*
4. *Sociología de la Educación – 2do. año*
5. *Psicología Educativa – 2do. año*
6. *Historia y Política de la educación Argentina – 2do. año*
7. *Tecnología de la Información y la Comunicación aplicada a la Educación – 3er. año*
8. *Educación Sexual Integral – 3er. año*

9. *Filosofía de la Educación – 4to. año*

10. *Ética y construcción de Ciudadanía – 4to. año*

2. El Campo de Formación Específica

Las unidades curriculares que integran este campo se conciben y organizan como un trayecto continuo y articulado con el campo de la Formación General y de la Formación en la Práctica Profesional a lo largo de toda la formación.

Las unidades curriculares del campo han sido definidas con el propósito que se promueva el abordaje de saberes sustantivos para ser enseñados, vinculados con conceptos, categorías y procesos centrales de las disciplinas de referencia; saberes relativos a las condiciones generales de su enseñanza y de su apropiación por los sujetos; y saberes orientados a la especificidad y complejidad de los contextos donde se aprende. Se recomienda un abordaje amplio de los saberes provenientes de diferentes enfoques teóricos y metodológicos y de los debates actuales en las Lenguas Extranjera.

Este campo de formación debe dar al futuro docente en lengua francesa las herramientas epistemológicas, teóricas y metodológicas para diseñar y desarrollar la enseñanza en los niveles obligatorios del sistema educativo a partir de poner en juego distintas estrategias, teorías, concepciones, coordinar la tarea áulica, crear su propio material pedagógico-didáctico y evaluar los aprendizajes.

A fin de brindar cohesión, se proponen los siguientes ejes formativos para este campo de formación:

* Eje **Aprendizaje**: apunta a la reflexión metalingüística de las lenguas, la construcción y negociación de formas y significados, la interlengua y los procesos de aprendizaje en contexto y en diálogo con factores individuales de los sujetos, el desarrollo de competencias y el rol de las TIC en el conocimiento lingüístico. También aquí incluimos las didácticas específicas. Esto requiere que en las unidades curriculares de este campo de formación se reflexione sobre los usos de la lengua, las características de los textos, los

posicionamientos discursivos, y los modos de construir sentido de cada una de ellas.

* Eje **Ciudadanía**: tiene por objeto abordar conocimientos de las políticas lingüísticas, las reconfiguraciones identitarias a partir de la lengua, y el papel del docente como sujeto político desde las prácticas discursivas.

* Eje **Interculturalidad**: tiene por finalidad proponer a los docentes ser mediadores entre las culturas propias y otras a través de la reflexión de manifestaciones culturales como la literatura y conceptos tales como la alteridad, la identidad, multiculturalidad, interculturalidad, multilingüismo y plurilingüismo.

* Eje **Prácticas Discursivas**: implica tanto en habilidades orales como escritas a través de un enfoque crítico que estudia las ideologías, identidades y los usos de la lengua como práctica situada. El conocimiento de la lengua francesa como el de todas las lenguas extranjeras implica desarrollar una serie de macrohabilidades fundamentales: **hablar, escuchar, leer y escribir**. Estas habilidades suponen el dominio de complejas operaciones cognitivas de percepción, identificación, categorización y clasificación que inciden en el proceso de aprendizaje de los sujetos en formación en tanto lo acercan a una concepción de mundo y de vida con semejanzas y diferencias de la que sostiene su lengua materna en un escenario contemporáneo caracterizado por la diversidad y la interculturalidad.

Debemos recordar que aprendizaje y adquisición, son procesos diferentes pero complementarios. El primero implica un tratamiento sistémico, reflexivo y consciente del material lingüístico impuesto desde el exterior, y la adquisición, en cambio exige una automatización e interiorización que resultan de operaciones conscientes y no conscientes de tratamiento lingüístico, y que aseguran la utilización efectiva de la lengua. Desde esta perspectiva, la actividad de apropiación de una lengua extranjera se define como un proceso complejo por medio del cual un sujeto construye un nuevo sistema lingüístico, sometido a constantes reestructuraciones a medida que recibe datos del input, es decir, que el sujeto que aprende puede dar muestras o ejemplos orales, escritos de la segunda lengua en su proceso de aprendizaje. Se trata de un

sistema de aproximaciones imperfectas, que evoluciona con el propósito de acercarse a las estructuras de la lengua meta, (lo que se quiere aprender).

En función de ello podemos afirmar que “todo aprendizaje debería desembocar en un cierto grado de adquisición”¹³, pero al mismo tiempo participamos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de lenguas. Consideramos que es de suma importancia preguntarnos y analizar cuál es la actitud que debe asumir el profesor de lengua frente al proceso creativo de construcción lingüística de los aprendientes. Un proceso necesariamente relacionado con el error y con la producción de estructuras consideradas no gramaticales, que sin duda, constituyen aproximaciones a las estructuras propuestas por el modelo de la lengua meta. “*Cuando un sujeto aprende una lengua (materna o extranjera), formula hipótesis en relación con el funcionamiento de esa lengua y pone en marcha estrategias que le permiten realizar producciones lingüísticas, es decir utilizar dicha lengua*”.¹⁴

En otros términos, el proceso de aprendizaje de la lengua francesa ayuda a mejorar la comprensión y dominio de la propia lengua materna en tanto, se asume un rol activo y político en la defensa de las identidades lingüístico-culturales de la lengua francesa y de la propia.

Las Unidades Curriculares que integran el Campo de la Formación Específica son:

1. *Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera I*
2. *Gramática Francesa I*
3. *Fonética, Fonología y Dicción del FLE I*
4. *Lingüística General – 1er. año*
5. *Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera II*
6. *Gramática Francesa II*
7. *Fonética, Fonología y Dicción del FLE II*
8. *Didáctica del FLE para nivel Inicial y Primario – 2do. año*
9. *Lingüística del Francés Lengua Extranjera –2do. año*

¹³ Pendax, 1998

¹⁴ VILLECCO, María Elena – “Enseñanza de lenguas materna y extranjeras: Del aprendizaje a la adquisición” –

10. *Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera III*
11. *Gramática Francesa III*
12. *Fonética, Fonología y Dicción del FLE III*
13. *Literatura Francesa – 3er. año*
14. *Producción de Recursos Didácticos para Francés Lengua Extranjera – 3er. año*
15. *Didáctica del FLE para Nivel Secundario – 3er. año*
16. *Sujeto de la Educación – 3er. año*
17. *Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera IV*
18. *Literatura Francófona – 4to. año*
19. *Pragmática y Análisis del Discurso del FLE – 4to. año*
20. *Cultura Francesa y Francófona – 4to. año*
21. *Unidad de Definición Institucional – 4to. año*
22. *Traducción y Terminología en Francés – 4to. Año*

3. El campo de formación de la práctica profesional

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente definen a la docencia como una práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes, una práctica de mediación cultural, reflexiva y crítica que concreta su hacer profesional en las instituciones educativas. La especificidad de la tarea docente es la enseñanza, entendida como una acción intencional, socialmente mediada y situada, que requiere de una formación de calidad para abordar la complejidad del trabajo en torno al conocimiento. La formación de este profesional requiere de un trayecto específico que posibilite el acercamiento progresivo de los estudiantes al ejercicio docente y por ello se ha definido el Campo de Formación de la Práctica Profesional (CFPP) cuyo propósito es desarrollar las capacidades para y en la acción práctica docente, en situaciones didácticas prefiguradas y en contextos sociales diversos (Res. 024/2007: 39).

El CFPP se organiza de forma progresiva en tanto abordaje e involucramiento en la tarea docente y requiere para ello la vinculación del

Instituto Formador con las Escuelas Asociadas, el acompañamiento de los docentes formadores del Instituto y de los docentes co-formadores de la Escuela Asociada. Este doble escenario formativo requiere de un régimen de cursada interinstitucional con presencia de los estudiantes no sólo en el Instituto sino también en las escuelas asociadas y en algunos casos en aquellos contextos donde los egresados puede desempeñarse (p.e. Laboratorios de Idioma, institutos privados de enseñanza de lenguas extranjeras, Alianza Francesa, etc.) donde pueden realizar prácticas de enseñanza. Estas instancias deben promover aprendizajes situados y aportes valiosos de las instituciones de prácticas –en una redefinición del vínculo entre Instituto y Escuela Asociada- y un trabajo colaborativo de los docentes para el logro de estas finalidades formativas, en tanto que las unidades curriculares del CFPP son ejes de articulación de la formación profesional del estudiante.

El trayecto de práctica profesional, como secuencia formativa, se entiende como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales vinculados al oficio docente que exceden a la definición clásica que lo comprendía exclusivamente como prácticas de la enseñanza y como la tarea de dar clase en las escuelas.

Además Gloria Edelstein (2002) señala que las prácticas docentes tienen un "plus" que les otorga especificidad y en ese sentido, sea cual fuere la forma que adopten, son estructurantes y permanecen en el tiempo personal de los estudiantes del profesorado como una de las marcas en lo que se refiere a la constitución de su identidad como docentes. Por lo tanto, la definición de este campo curricular tiene como apuesta para la formación el proveer de esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan en el proceso de socialización profesional.

El aprendizaje en el CFPP no requiere de modelos fijos pero sí de modelizadores que influyan desde sus intervenciones insertas en la realidad de la enseñanza misma. Al igual que otras prácticas sociales, la práctica docente se define como altamente compleja y esta complejidad deviene en el hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ellas y la

simultaneidad desde las que se expresan, tendrían por efecto que sus resultados sean impredecibles en gran medida (Edelstein y Coria, 1996). En el caso de la práctica docente dicha complejidad abarca diferentes aspectos: un escenario singular como es la escuela y, particularmente el aula, lo cual conforma un contexto social de comunicación atravesado por una multiplicidad de dimensiones y relaciones que se ponen en juego entre docentes y alumnos caracterizándose por su incertidumbre, singularidad, inestabilidad y conflictividad; a la vez que implican una aprehensión del mundo social dado por evidente. La práctica docente, en la interacción con el conocimiento y el alumno, pone en juego aspectos valorativos que implican decisiones éticas y políticas. Por lo tanto, la práctica docente se define también como práctica política, ya que no es una práctica neutra y ascética sino que está dotada de intencionalidad.

A partir de lo expresado, se propone una concepción de la formación en la práctica basada en una interacción entre acción, marcos conceptuales y epistemológico que implique construir un trayecto formativo inicial que habilite al futuro docente para reconocer la dimensión político-cultural de la profesión docente, entendiendo al docente como un trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura, reconstruyendo el sentido de la escuela como institución política, cultural y social.

Los propósitos formativo de la Práctica Profesional son:

- Reconocer e interpretar los múltiples contextos educativos, tanto en el formato escolar como ámbitos de prácticas educativas en contextos comunitarios y aproximándose a ellos desde una perspectiva reflexiva e investigativa, de intervención profesional y propositiva.
- Reflexionar sobre la propia trayectoria en el Sistema Educativo en relación con los contextos de formación docente, a través de la narración como modalidad discursiva que posiciona al sujeto en relación a una trama de saber y práctica para desarticular supuestos y creencias en pos de construcciones significativas para sus futuras decisiones respecto de la enseñanza.
- Construir y deconstruir saberes en torno al oficio docente.

- Intervenir en prácticas docentes en todos los contextos, funciones, obligaciones.
- Construir una red de relaciones entre el Instituto de Formación Docente y las diferentes instituciones educativas de su zona de influencia, para favorecer desde el espacio de la práctica docente en la formación de practicantes.

Las Unidades Curriculares que integran el Campo de la Formación Específica son:

1. *Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios - 1er Año*
2. *Currículum y Programación de la Enseñanza - 2do Año*
3. *Prácticas de Enseñanza - 3er. Año*
4. *Residencia Pedagógica - 4to. Año*

3.1. La Organización de la enseñanza en el Campo de la Práctica Profesional

Las unidades curriculares del campo de la práctica profesional se organizan en torno a tres núcleos que sirven como referencia para el abordaje de la complejidad del campo de formación de práctica profesional:

Narrativa y experiencia

Los estudiantes son sujetos con historia, especialmente con una historia escolar donde aprehendieron formas de enseñar, formas y modos de los contenidos escolares, modos de trabajo áulico; ese saber debe ser puesto “en foco” para analizarse y reconstruirse desde procesos de visibilización y reflexión. Las narraciones permiten “contar” la biografía escolar y analizarlas en cruces con marcos sociales e institucionales, epistemológicos y didácticos, contextuales y culturales. Sobre la base de esta idea se organiza este núcleo problemático, en tanto la biografía escolar previa y la socialización laboral, tienen un peso decisivo en las teorías implícitas que estructuran pensamiento y acción en los futuros docentes. Poner en texto la experiencia, en tanto aquello

que nos pasa, que a través de la referencia de tiempo y espacio, puede organizarse en una trama y un escenario (Connely y Clandinin, 1995).

Retomando los aportes de Connely y Clandinin (1995), la narrativa es una forma de estudio social, en la que los datos empíricos adquieren una relevancia central. Por ello, se recomienda trabajar con una variedad de fuentes de datos narrativos, un entramado de textos frente a otros textos, que construyen y reconstruyen la propia experiencia para la confrontación y análisis de sentidos apropiados en los trayectos formativos previos al profesorado y los saberes aprendidos en la formación docente inicial que se propone en el eje articulador de cada unidad curricular de práctica docente. En 1er. año será la institución escolar y los contextos comunitarios; en el 2do. año el curriculum y la programación curricular, en el 3ro., las prácticas de enseñanza en los niveles e instituciones y/u organizaciones donde se desempeñan los egresados de la carrera, y por último, en el 4to., la escritura acompañará los procesos de residencia docente en las escuelas. Así el eje articulador de cada unidad curricular de práctica docente reúne y pone en discusión los supuestos, creencias y teorías implícitas apropiados en la biografía escolar con los contenidos abordados en los campos de formación general y formación específica en tantos anclajes teóricos y metodológicos necesarios para pensar y desarrollar la práctica docente del egresado.

Las recomendaciones para abordar este núcleo son: relatos de experiencias escolares y de formación en instituciones/organizaciones no escolares, registros de situaciones escolares de la biografía y de las instancias de trabajo en las instituciones de prácticas, diarios de trabajo, autobiografías escolares, etc. en relación con el aporte de otras herramientas de recolección de datos como pueden ser entrevistas y análisis de documentos.

Trabajo de Campo

Este núcleo hace visible y define una estrategia metodológica destacada para el desarrollo curricular de cada unidad en lo específico del trabajo progresivo de vinculación con la tarea del docente en articulación progresiva de cada año con la Residencia Pedagógica. En este sentido, implica un abordaje

desde las herramientas de la etnografía para desnaturalizar lo conocido y volver objeto de análisis (Rockwell, 2009). El estudiante pondrá en proceso de revisión sus propias creencias, contrastando marcos conceptuales, teorías y resultados de investigaciones de la enseñanza de los contenidos para los que se forma en el profesorado. Con la intención de posibilitar una *pedagogía de la formación docente* (Davini, 1995) un aprendizaje situado que permitan al practicante la reconstrucción de criterios de acción para su intervención como profesional docente -en el transcurso del trayecto de las cuatro unidades curriculares- desarticulando y desmontando rutinas acríicas de intervención docente.

El trabajo de registro propio del ingreso al campo –articulado con el núcleo anterior- produce narrativa/s de la experiencia de campo, para la descripción e interpretación de las situaciones vividas que permitan el análisis, promoviendo procesos de transformación de la mirada (Rockwell, 2009). Si bien la intención no es realizar una etnografía, la riqueza teórica y metodológica de esta tradición potenciará al alternar observación y análisis la ejercitación de la inferencia, de la discusión intelectual con otros y, sobre todo, la disciplina de la escritura, permitiendo continuidades y rupturas entre el sentido común y los conceptos teóricos. Se sugiere algunos procedimientos analíticos para sistematizar la experiencia de trabajo de campo (Rockwell, 2009: 86-90):

- a) Interpretación: ejercicio de inferencias para darle sentido a las situaciones vividas en el trabajo de campo, intentando comprender el sentido y la fuerza que las mismas tienen para los sujetos implicados. Como precaución teórica, hay que recordar que no existen significados fijos e inmutables en los discursos o las prácticas, sino solo significados creados o apropiados por sujetos.
- b) Reconstrucción: la búsqueda de recurrencias y regularidades para reconstruir la trama del trabajo de campo. Requiere una sistemática y cuidados búsqueda de todos los indicios en los registros, articulando un conjunto limitado de fragmentos para conocer estructuras completas.

- c) Contextualización: articulación entre lo que sucede y los contextual (local, regional y global) para que, mediante el análisis en relación, se puedan considerar de algunas características específicas que hacen comprensibles los sucesos observados y analizados.
- d) Contrastación: permite describir algo al compararlo con otro caso y encontrar diferencias significativas entre dos situaciones similares.
- e) Explicitación: es este el proceso de hacer explícito aquello que se ha observado, a partir de la reescritura de los registros iniciales. Este proceso resulta sumamente rico desde una mirada pedagógica, en tanto permite sacar a la luz los preconceptos y las categorías que se usan implícitamente para describir las prácticas docentes, y por lo mismo, hace posible repensarlas, discutirlos y modificarlos.

Sujetos y ámbitos de abordaje de la práctica

Este eje organiza las discusiones alrededor de las dimensiones de abordaje de las prácticas docentes en la secuencia de los cuatro años académicos: I- Instituciones educativas y contextos comunitarios, II- Currículum y programación de la Enseñanza, III- Prácticas de Enseñanza y IV- Residencia Docente. No debe ser pensado únicamente como contenido a transmitir (ya que buena parte de ellos han sido abordados en el Campo de la Formación General y de la Formación Específica), sino que organizan la unidad curricular como eje integrador y abordaje problematizador que apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones (INFOD, 2007). Tiene por lo tanto, características procedimentales y metodológicas que los diferencian, pensando fundamentalmente en que las teorías y conceptos son herramientas, que ayudan a “leer” la práctica, que son cuestionadas en la misma instancia, y nunca son un elemento que configura la acción (Davini, 1995).

3.2. El Equipo Docente de Práctica Profesional

El equipo de prácticas, responsable de la formación para los distintos desempeños del estudiante, futuro docente, requiere de la coordinación del docente o los docentes responsables de las unidades curriculares de cada año de estudio del CFPP al que se suman a trabajar los profesores del campo de formación general, los docentes de las Didácticas Específicas y los colegas conformadores (maestros/as de sala/aula, profesores, coordinadores, etc.), de modo tal que este trayecto pueda constituirse una unidad formativa articulada durante su desarrollo con los tres campos de la formación.

La conformación de equipos de práctica en cada año de estudios se centrará en el apoyo a los procesos de intervención por parte del practicante, en el sentido de compartir el proceso constructivo, recuperando la idea de tutoría.

El objetivo del equipo es orientar e involucrar a los estudiantes en cada uno de los roles y funciones que tiene un docente en la institución para el nivel que se forma, por ello, la tarea primordial del equipo docente será generar instancias formativas que, desde la participación y construcción de las diferentes decisiones, pongan en tensión y faciliten la construcción identitaria del futuro docente en procesos que interpelen la propia construcción de identidad profesional y ciudadana.

Los practicantes deberán aprender –desde una mirada crítica y reflexiva– las actuaciones propias de la profesión antes las exigencias y problemáticas cotidianas. A su vez, su presencia en las escuelas asociadas proporciona un intercambio de experiencias con los docentes donde se desarrolla su práctica, favoreciendo no sólo la formación individual del estudiante sino también el intercambio y acuerdo de experiencias pedagógicas potentes y la relación interinstitucional basadas en las propuestas educativas que ambas instituciones comparten en la práctica.

Los estudiantes practicantes se involucrarán en las tareas que el equipo de práctica le vaya proponiendo en cada año de estudio, objetos de enseñanza

de este campo de formación. Los profesores abordaran la práctica docente como objeto de enseñanza y acompañarán este proceso, favoreciendo la ayuda contingente y el andamiaje de los aprendizajes para que en la Residencia Pedagógica asuma la complejidad que le demanda ser docente.

3.3. El Instituto Formador y las Escuelas Asociadas

Tomando a Rockwell (1995) advertimos que las relaciones entre sujeto e instituciones dejan huellas que se transforman en constitutivas del desarrollo profesional. Desde este marco, resultan elementos claves las relaciones y la articulación entre el Instituto Formador y las Escuelas Asociadas en las que los futuros docentes realizan sus prácticas profesionales. Para ello se requiere, por lo tanto, un trabajo colaborativo en redes interinstitucionales entre el Instituto Formador y las Escuelas Asociadas.

La red entre Instituto y escuelas asociadas debe asentarse sobre la base de proyectos no sólo consensuados ente ellos, sino fundamentalmente articulados, a partir de los cuales sean posibles experiencias de innovación y de experimentación, en donde todos los sujetos involucrados en la red resulten beneficiados y deben las instituciones involucradas promover y establecer tiempos y espacios de encuentro entre los sujetos involucrados: profesores de la Escuela asociada - alumno/a practicante – profesores del Instituto. Es importante destacar que estas formas de articulación entre las instituciones no se visualizan como “mejora de las relaciones externas” de una institución u otra, sino como la articulación de trabajos conjuntos entre instituciones y actores integrantes del sistema de formación docente.

Esta red implica también un desafío al trabajo con el conocimiento. La histórica tradición de concebir a las escuelas asociadas como el lugar en el cual se debe “aplicar” la teoría “vista” en el Instituto debe ser superada por una concepción integrada del conocimiento en el cual el “lugar de la práctica” y el “lugar de la teoría” no se presenten dicotómicos ni de manera aislada y para ello se debe sustituir esa visión en la cual el “afuera” del Instituto se convierte

en el espacio de legitimación de lo que se aprende en el “adentro” del Instituto por otra en la cual prima la retroalimentación y la permeabilidad a la experiencia. Así, las vivencias de la vida escolar, las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas y las prácticas de enseñanza de los propios alumnos y docentes de los Institutos Superiores se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación.

Por último, pensar una vinculación entre las instituciones educativas desde las Prácticas y Residencia pedagógica requiere de un proyecto de trabajo interinstitucional entre el Instituto y las Escuelas Asociadas que se caracterice por el consenso y la coherencia, ya que debe organizar todas las instancias de práctica, desde el primer año de estudios hasta finalizar en la Residencia Docente, estableciendo a lo largo de toda la carrera la secuencia, gradualidad y tipo de tarea de los alumnos en las escuelas de la red, del grado de responsabilidad de todos los actores involucrados y de las formas de seguimiento y evaluación de los alumnos y del proyecto.

3.4. La carga horaria del estudiante en las escuelas asociadas

El desarrollo de las prácticas profesionales implica para los estudiantes un ingreso paulatino, con crecientes tiempos y responsabilidades en las tareas propias de toda la actividad docente y que comprende desde las instancias de planificación, elaboración de materiales didácticos, reuniones docentes, reuniones con padres, acontecimientos institucionales, ayudantías y desarrollo de actividades áulicas y extra-áulicas, ayudantía y actividades de evaluación, etcétera. Por ello, debe prever el docente a cargo de unidades curriculares de éste campo el diseño de un proyecto didáctico que contemple actividades y tiempos escolares para el estudiante tanto en el Instituto como en la/s Escuela/s Asociada/S e instituciones/organizaciones relacionados con el desempeño profesional.

Para ello y con respecto a la organización del tiempo escolar, los docentes definirán en su previsiones didácticas de cada año lectivo no sólo las actividades sino también la carga horaria del estudiante que desarrollará en la/s escuela/a asociada/s pertinente a la unidad curricular de la práctica

profesional. Es necesario que se indique en la Planificación y en los Reglamentos de Práctica el porcentual y la carga horaria obligatoria para los estudiantes que será utilizada para las actividades en el Instituto y fundamentalmente en la escuela asociada.

De la carga horaria anual establecida en la grilla curricular de la carrera para cada unidad curricular del campo de formación en la práctica profesional, se deberá prever para las intervenciones en la escuela e instituciones/organizaciones asociadas (vinculados a la práctica) mínimamente destinar el siguiente porcentual de carga horaria anual de los estudiantes:

Año de cursado	Unidad Curricular	Porcentual de carga horaria mínima de los estudiantes destinada al trabajo en la escuela e instituciones/organizaciones asociadas en relación a la carga horaria total anual
1ero.	Instituciones educativas y contextos comunitarios	Entre el 15 al 25 %
2do.	Currículum y programación de la Enseñanza	Entre el 15 al 25 %
3ero.	Prácticas de Enseñanza	Entre el 30 al 50 %
4to.	Residencia Docente	Entre el 40 al 60 %

3.5. Referencia bibliográfica para los docentes del campo de formación de la práctica profesional

Si bien en cada año de estudios de la carrera se constituye un equipo de práctica, se entiende que todos los docentes que tienen a cargo unidades curriculares del CFPP constituyen un equipo más amplio e integrador: el equipo institucional de práctica. En este sentido, se considera importante y necesario para los docentes del CFPP que sus prácticas docentes, sus actividades y especialmente sus evaluaciones de los estudiantes estén enmarcadas con líneas formativas y epistemológicas comunes. Por ello, todos los docentes del CFPP deberán tener como referencia la siguiente bibliografía:

- ◆ ACHILLI (2000) Investigación y Formación Docente. Laborde Editorial. Rosario
- ◆ ACHILLI, E. (1996): Práctica docente y diversidad sociocultural. Homo Sapiens, Rosario
- ◆ ANIJOVICH, R y otros.(2009).“Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias”. Paidós. Bs As
- ◆ ARDOINO, JAQUES (2005), Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Colección Formación de Formadores, Tomo 13. Ediciones Novedades Educativas -UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.
- ◆ BAQUERO, R.; DIKER, G. & FRIGERIO, G. (Comp.) (2007). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: CEM del estante editorial.
- ◆ BIDDLE, BRUCE J; GOOD, THOMAS L. & GOODSON, IVOR F. (Eds.) (2000). La enseñanza y los profesores I, II, III. Barcelona: Paidós.
- ◆ BOURDIEU (2007) *El Sentido Práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI
- ◆ BURBULES, N. (1993). El diálogo en la enseñanza. Buenos. Aires: Amorrortu
- ◆ CAMILLONI, A. (Comp.) (2007). El saber didáctico. Buenos. Aires: Paidós.
- ◆ CAMILLONI, A.; DAVINI, M. C.; EDELSTEIN, G. & LITWIN, E. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos. Aires: Paidós.
- ◆ DAVINI, M.C. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.
- ◆ DAVINI -coord- (2002). De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires. Papers Editores.
- ◆ DAVINI (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós
- ◆ DIKER, G. Y TERIGI, F. (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Paidós. Argentina.
- ◆ EDELSTEIN, G. CORIA A. (1995): Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia. Kapelusz. Buenos Aires.
- ◆ EDELSTEIN (2011) *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós

- ◆ EZPELETA, J. (1991). Escuelas y Maestros. Buenos. Aires: CEAL.UNESCO.REC.
- ◆ FERNANDEZ, LIDIA (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos. Aires: Paidós.
- ◆ FIERRO, C. Y OTRAS (1999): Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación-Acción. Paidós. México.
- ◆ FRIGERIO, G. & DIKER, G. (Comp.) (2004). La transmisión en las sociedades. Las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos. Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- ◆ FRIGERIO, G. & DIKER, G. (Comp.) (2005). Educar: ese acto político. Bs. As. Ciudad de Buenos Aires: CEM del estante editorial.
- ◆ FRIGERIO, G. & POGGI, M. (1996). El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Buenos. Aires: Santillana.
- ◆ GOODSON, I. (1995). Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares.
- ◆ HUNTER Y EGAN, KIERAN (comps), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Bs. As.: Amorrortu.
- ◆ GVIRTZ, S. (Comp.) (2000). Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos. Aires: Santillana.
- ◆ HARGREAVES, A. (1995). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.
- ◆ JACKSON, P. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- ◆ JACKSON, P. (1999). Enseñanzas implícitas. Buenos. Aires: Amorrortu.
- ◆ LARROSA, J. (Ed.) (1995). Escuela, Poder y Subjetivación. Madrid: La Piqueta.
- ◆ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2007): Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.
- ◆ PANQUEVA y GAITÁN “Contexto General” en Gaitán, R. Carlos. (2005) *Prácticas educativas y procesos de formación en la Educación Superior*. Estado del Arte. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

- ◆ ROCWELL, E. & MERCADO, R. (1986). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México. D.F: DIE. CINVESTAV. IPN.
- ◆ ROCWELL, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. México. D.F: DIE. CIEA del IPN.
- ◆ ROCWELL, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Bs As.
- ◆ SANJURJO, L. (2002): La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
- ◆ SANJURJO, L. RODRIGUEZ, X. (2003): Volver a pensar la clase. Homo Sapiens. Rosario. Argentina
- ◆ SANJURJO y Otros (2009): Los dispositivos de la formación en las prácticas. Homo Sapiens, Rosario.
- ◆ SCHÖN, D. (1983). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Trad. José Bayo. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ◆ SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- ◆ TERIGI, F. (1999). Curriculum. Buenos. Aires: Santillana.
- ◆ WITTRICK, M.C. (1989) La investigación de la enseñanza. I Enfoques, teorías y métodos. Paidós. Barcelona.
- ◆ WOODS, P. (1993). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
- ◆ WOODS, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación Barcelona: Paidós.

Documentos

- ◆ ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Colección de materiales pedagógicos Documentación de Narrativas de Experiencias y Viajes Pedagógicos. Proyecto CAIE y Laboratorios de políticas Públicas Fascículo 4
- ◆ ¿Qué es la Documentación Narrativa De Experiencias Pedagógicas? Colección de materiales pedagógicos Documentación de Narrativas de experiencias y viajes pedagógicos. Proyecto CAIE y Laboratorios de políticas Públicas Fascículo 2.

Bibliografía Metodológica:

- ◆ CONNELLY, F. MICHAEL Y CLANDININ, D. Jean (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Laerte.
- ◆ CONTRERAS José y Nuria PÉREZ de LARA (2010) *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- ◆ HERNÁNDEZ SAMPIERI, R y Col. (1.998): Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill. México.
- ◆ JARA (2001) Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Presentación en el Seminario ASOCAM: agricultura sostenible campesina de Montaña organizada por Intercooperation.
- ◆ McEWAN, H. y EGAN, KIERAN comp.- (2005) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu editores
- ◆ MESSINA RAIMONDI “La sistematización Educativa: acerca de su especificidad” en Revista Enfoques Educativos 6 (1), pp 19-28. Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile 2004
- ◆ SANDOVAL AVILA, Antonio (2005) *Propuesta Metodológica para sistematizar la práctica profesional del Trabajo Social*. Buenos Aires. Nuevo Espacio.
- ◆ SUÁREZ (2008) “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de indagación-acción formación de docentes” en Novedades Educativas. Año 20, N° 215, noviembre de 2008, pp. 8-11.
- ◆ YUNI, JOSÉ A.; URBANO, CLAUDIO (2.005): Investigación Etnográfica e Investigación Acción. Mapas y Herramientas para conocer la escuela. 3ª Edición. Ed. Editorial Brujas. Córdoba.
- ◆ YUNI, J A.; URBANO, C (2006): Técnicas para Investigar Tomo I, II, III. 2ª Edición Editorial Brujas. Córdoba.

Carga horaria y porcentajes relativos por campo de formación

En el siguiente cuadro se resumen los datos totales de la carga horaria de cada campo de formación de la carrera del Profesorado de Francés:

	Hs. Cátedra	Hs. Reloj	%
CAMPO DE FORMACIÓN GENERAL	992	661	25
CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA	2400	1600	60
CAMPO DE FORMACIÓN PRACTICA PROFESIONAL	608	405	15
TOTAL CARRERA	4000	2667	100

Formatos curriculares que integran la propuesta

Las unidades curriculares que conforman el diseño de la formación docente se organizan en relación a una variedad de formatos que, considerando su estructura conceptual, las finalidades formativas y su relación con las prácticas docentes, posibilitan formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales.

La coexistencia de esta pluralidad de formatos habilita, además, el acceso a modos heterogéneos de interacción y relación con el saber, aportando una variedad de herramientas y habilidades específicas que en su conjunto enriquecen el potencial formativo de esta propuesta curricular.

El diseño curricular se organiza atendiendo a los siguientes formatos: materias, seminarios, talleres y práctica docente.

Materia: también llamada asignatura en algunos casos, es un formato que reconoce la relevancia de la disciplina tanto en su estructura sintáctica como semántica, en los procesos de transmisión, es decir, en las formas particulares en que se producen y validan los conocimientos de carácter provisional. En el proceso formativo, la preocupación es incluir los problemas centrales que se abordan en los campos disciplinarios, su historia de constitución, las variaciones de los interrogantes y categorías en el tiempo, las formas para producir ese conocimiento que determinan cuándo los nuevos conocimientos son considerados válidos y qué opciones organizan las búsquedas, las contrastaciones empíricas, la puesta a prueba de hipótesis o teorías. Por lo tanto, la organización de propuestas metodológicas que promueven este formato es el análisis de problemas, la investigación documental, la elaboración de informes, la interpretación de datos estadísticos, etc. En relación con la acreditación proponemos exámenes parciales y finales.

Seminario: centra la acción pedagógica en la profundización e indagación de una problemática o temática disciplinaria o interdisciplinaria específica. La organización de propuestas metodológicas que promuevan la indagación, el análisis, la construcción de problemas y su resolución considerando hipótesis o supuestos de sentido, la socialización de la producción mediante ensayos o informes que impliquen reflexión, debate, cuestionamiento, explicación y argumentación desde posturas teóricas. En cuanto a la acreditación, resulta necesario una instancia de coloquio para la defensa de un trabajo final, previamente aprobado.

Taller: refiere a una modalidad organizativa que confronta y articula las teorías con las prácticas. Esto implica delimitar un tema o problema relevante para la formación a partir de un objeto de estudio que se construye desde un recorte de conocimientos de carácter multidisciplinar o disciplinar. La organización de propuestas metodológicas que promuevan el trabajo colectivo, el intercambio, la reflexión y elaboración de propuestas. Para la acreditación implica la defensa

de los trabajos realizados individual o grupalmente, según los determinen las condiciones de cada taller

Práctica Docente: Las unidades curriculares con este formato presentan 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. Cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores tutores de las escuelas asociadas y los profesores de práctica de los Institutos. Todas las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional docente, de experimentar con proyectos de intervención como el de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar.

Además de los formatos curriculares seleccionados, se considera importante la inclusión de instancias capaces de promover más y mejores aprendizajes sobre el oficio de enseñar y una trayectoria del estudiante fluida y dentro de los tiempos establecidos en el plan de estudios. Por ello, se estima pertinente atender en el desarrollo del currículo a instancias formativas que contengan:

Ateneos: modalidad que profundiza en el conocimiento y análisis de casos relacionados con las prácticas y residencia pedagógicas. Este abordaje metodológico permite ampliar las perspectivas entre estudiantes, docentes de escuelas asociadas, docentes de las prácticas y especialistas de las instituciones formadoras. Su evaluación forma parte de las condiciones de acreditación de las Prácticas y Residencia.

Tutorías: modalidad organizativa que promueve la comunicación, el intercambio de experiencias, el análisis y la reflexión de lo actuado y la

propuestas de alternativas de acción en el campo de las prácticas y residencia de los futuros docentes, con el acompañamiento de los profesores tutores.

Unidades Curriculares de Definición Institucional

Las propuestas de Unidad de Definición Institucional (UDI) permiten el abordaje de temáticas para la profundización de contenidos vinculados fundamentalmente a la tarea docente, a los objetos de estudios que deben ser mediados o a contextos específicos del campo de actuación profesional.

Estas propuestas posibilitan abordar desde las potencialidades y trayectoria del instituto en la carrera como también a partir del desarrollo de acciones innovadoras en la institución formadora.

Se puede pensar también en términos de Trayectos Formativos Opcionales que estén orientados por dar respuestas a: *¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe, sistematiza y propone cada Institución?* Esto significa que los mismos deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de los estudios y registros sistemáticos acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local y singular.

El desarrollo de UDI permite recuperar las experiencias educativas construidas como parte de la trayectoria formativa de la institución y/o un conjunto de temáticas y contenidos que se consideran relevantes para la formación y que no están contempladas en el diseño curricular o requieren de una profundización o mayor especificación/especialización en su abordaje.

Es el instituto formador el responsable de definir, a través de su cuerpo colegiado y en relación a su proyecto educativo, las propuestas que se presenten y sean seleccionadas para su desarrollo en las UDI.

Estructura Curricular

Estructura Curricular por Campo de Formación

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Curso	Unidad Curricular	Formato	Cursada	Carga Horaria semanal		Total	
				Cátedra	Reloj	Cuatr.	Anual
1	Pedagogía	Materia	Cuatrim.	7	4:40	112	
1	Didáctica General	Materia	Cuatrim.	7	4:40	112	
1	Lectura y Escritura Académica	Materia	Anual	3	2		96
2	Sociología de la Educación	Materia	Cuatrim.	6	4	96	
2	Psicología Educativa	Taller	Anual	3	2		96
2	Historia y Política de la Educación Argentina	Materia	Cuatrim.	6	4	96	
3	Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicada a la Educación	Taller	Cuatrim.	6	4	96	
3	Educación Sexual Integral	Taller	Cuatrim.	6	4	96	
4	Filosofía de la Educación	Materia	Anual	3	2		96
4	Ética y construcción de ciudadanía	Taller	Cuatrim.	6	4	96	
						976	651

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Curso	Unidad Curricular	Formato	Cursada	Carga horaria semanal		H. Cátedra Total	
				Cátedra	Reloj	Cuatr.	Anual
1	Prácticas Discursivas del Francés. Lengua Extranjera I	Materia	Anual	6	4		192
1	Gramática Francesa I	Materia	Anual	4	2:40		128
1	Fonética, Fonología y Dicción del Francés Lengua Extranjera I	Materia	Anual	4	2:40		128
1	Linguística General (en Español)	Materia	Anual	4	2:40		128
2	Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera II	Materia	Anual	6	4		192
2	Gramática Francesa II	Materia	Anual	3	2		96
2	Fonética, Fonología y Dicción del Francés Lengua Extranjera II	Materia	Anual	3	2		96
2	Didáctica del Francés Lengua Extranjera para nivel inicial y primario	Materia	Anual	3	2		96
2	Linguística del Francés Lengua Extranjera	Materia	Anual	3	2		96
3	Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera III	Materia	Anual	5	3:20		160
3	Gramática Francesa III	Materia	Anual	2	0:80		64
3	Fonética, Fonología y Dicción del Francés Lengua Extranjera	Materia	Anual	2	0:80		64
3	Literatura Francesa	Materia	Anual	3	2		96
3	Producción de Recursos Didácticos para Francés Lengua Extranjera	Taller	Cuatrim.	6	4	96	
3	Didáctica del Francés Lengua Extranjera para nivel secundario	Materia	Cuatrim.	6	4	96	
3	Sujeto de la Educación	Materia	Anual	3	2		96
4	Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera IV	Materia	Anual	4	2:40		128
4	Literatura Francófona	Materia	Anual	3	2		96
4	Pragmática y análisis del discurso del Francés Lengua Extranjera	Seminario	Cuatrim.	6	4	96	
4	Cultura Francesa y Francófona	Materia	Anual	3	2		96
4	Unidad de Definición Institucional	-----	Cuatrim.	5	3:20	80	
4	Traducción y terminología en Francés	Taller	Cuatrim.	5	3:20	80	

CAMPO DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Curso	Unidad curricular	Formato	Cursada	Carga horaria Semanal		Horas Cátedra Total	
				Hs. Cuat.	Hs. Reloj	Cuatr.	Anual
1	Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios	Práctica Docente	Anual	4	2:40	---	128
2	Currículum y Programación de la Enseñanza	Práctica docente	Anual	4	2:40	---	128
3	Prácticas de Enseñanza	Práctica Docente	Anual	5	3:20	---	160
4	Residencia Pedagógica	Práctica Docente	Anual	6	4	---	192

Estructura Curricular por Años de Estudios

PRIMER AÑO							
Campo de Formación	Unidad Curricular	Formato	Cursada	Carga Horaria Semanal		TOTAL Horas Cátedra Cuatrim.	TOTAL Horas Cátedra Anual
				Cátedra	Reloj		
General	Pedagogía	Materia	Cuatrim.	7	4:40	112	
General	Didáctica General	Materia	Cuatrim.	7	4:40	112	
General	Lectura y Escritura Académica	Materia	Anual	3	2		96
Específica	Prácticas Discursivas del Francés. Lengua Extranjera I	Materia	Anual	6	4		192
Específica	Gramática Francesa I	Materia	Anual	4	2:40		128
Específica	Fonética, Fonología y Dicción del Francés Lengua Extranjera I	Materia	Anual	4	2:40		128
Específica	Linguística General (en Español)	Materia	Anual	4	2:40		128
Práctica Profesional	Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios	Práctica Docente	Anual	4	2:40	---	128

SEGUNDO AÑO							
Campo de Formación	Unidad Curricular	Formato	Cursada	Carga Horaria Semanal		TOTAL Horas Cátedra Cuatrim.	TOTAL Horas Cátedra Anual
				Cátedra	Relej		
General	Sociología de la Educación	Materia	Cuatrim.	6	4	96	
General	Psicología Educacional	Taller	Anual	3	2		96
General	Historia y Política de la Educación Argentina	Materia	Cuatrim.	6	4	96	
Específica	Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera II	Materia	Anual	6	4		192
Específica	Gramática Francesa II	Materia	Anual	3	2		96
Específica	Fonética, Fonología y Dicción del Francés Lengua Extranjera II	Materia	Anual	3	2		96
Específica	Didáctica del Francés Lengua Extranjera para nivel inicial y primario	Materia	Anual	3	2		96
Específica	Linguística del Francés Lengua Extranjera	Materia	Anual	3	2		96
Práctica Profesional	Currículum y Programación de la Enseñanza	Práctica docente	Anual	4	2:40	---	128

TERCER AÑO							
Campo de Formación	Unidad Curricular	Formato	Cursada	Carga Horaria Semanal		TOTAL Horas Cátedra Cuatrim.	TOTAL Horas Cátedra Anual
				Cátedra	Reloj		
General	Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicada a la Educación	Taller	Cuatrim.	6	4	96	
General	Educación Sexual Integral	Taller	Cuatrim.	6	4	96	
Específica	Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera III	Materia	Anual	5	3:20		160
Específica	Gramática Francesa III	Materia	Anual	2	0:80		64
Específica	Fonética, Fonología y Dicción del Francés Lengua Extranjera	Materia	Anual	2	0:80		64
Específica	Literatura Francesa	Materia	Anual	3	2		96
Específica	Producción de Recursos Didácticos para Francés Lengua Extranjera	Taller	Cuatrim.	6	4	96	
Específica	Didáctica del Francés Lengua Extranjera para nivel secundario	Materia	Cuatrim.	6	4	96	
Específica	Sujeto de la Educación	Materia	Anual	3	2		96
Práctica Profesional	Prácticas de Enseñanza	Práctica Docente	Anual	5	3:20	---	160

CUARTO AÑO							
Campo de Formación	Unidad Curricular	Formato	Cursada	Carga Horaria Semanal		TOTAL Horas Cátedra Cuatrim.	TOTAL Horas Cátedra Anual
				Cátedra	Reloj		
General	Filosofía de la Educación	Materia	Anual	3	2		96
General	Ética y construcción de ciudadanía	Taller	Cuatrim.	6	4	96	
Específica	Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera IV	Materia	Anual	4	2:40		128
Específica	Literatura Francófona	Materia	Anual	3	2		96
Específica	Pragmática y análisis del discurso del Francés Lengua Extranjera	Seminario	Cuatrim.	6	4	96	
Específica	Cultura Francesa y Francófona	Materia	Anual	3	2		96
Específica	Unidad de Definición Institucional		Cuatrim.	5	3:20	80	
Específica	Traducción y terminología en Francés	Taller	Cuatrim.	5	3:20	80	
Práctica Profesional	Residencia Pedagógica	Práctica Docente	Anual	6	4		192

Presentación de las unidades curriculares

Las unidades curriculares que componen el diseño incluyen en cada caso información sobre la denominación, el campo de formación al cual pertenece, el formato curricular asignado, datos de la carga horaria, se desarrolla un marco orientador para su enseñanza en el nivel superior, los propósitos que establecen la unidad curricular y en relación con ellos los contenidos mínimos sugeridos y finalmente una recomendación bibliográfica.

Marco Orientador: incluye consideraciones de contextualización, historia y antecedentes del campo disciplinar y su enseñanza en el nivel. Estas consideraciones permiten definir, a su vez, los problemas de la formación docente que, en cada caso, deben ser abordados especialmente en la formación inicial.

Propósitos: definen el sentido formativo de cada unidad curricular de la formación docente y señalan los principios que orientan y priorizan toda propuesta de enseñanza. Son orientaciones que permiten definir los objetivos de aprendizaje y algunos interrogantes que deberán ser considerados son: ¿Qué se intenta lograr a través de la formación en la unidad curricular? ¿Cuál es el sentido formativo de la unidad curricular en la formación del futuro docente? ¿Qué relaciones guarda la unidad curricular con otros campos de la formación y con otras unidades curriculares del campo al cual pertenece?

Contenidos: son aquellos que deben ser enseñados desde cada una de las unidades curriculares por los docente@s formadores y que deberán ser tenidos en cuenta para determinar la aprobación y acreditación de los saberes de los alumnos, de acuerdo con las modalidades específicas de evaluación definidas en el Diseño Curricular Jurisdiccional. Los contenidos son el medio por el cual se alcanzarán los propósitos y objetivos, por lo cual se organizarán por ejes temáticos o problemáticos según sea el caso. Los ejes remiten a *nudos*

conceptuales que se consideran relevantes y suficientemente amplios para agrupar contenidos que muestran cierta unidad interna. Cada eje organizador refleja esa unidad conceptual. Los contenidos que se explicitan en función de cada eje organizador refieren a categorías centrales necesarias para su comprensión dando cuenta de la estructura sintáctica y semántica de la disciplina, de los problemas y debates que se producen en ella y de los modos en que los sujetos se posicionan en relación con ese contenido. Si bien los contenidos reconocen una lógica en su presentación, no prescriben en este Diseño Curricular una secuencia para su enseñanza.

Bibliografía: son los textos de consulta para el docente en tanto han sido las fuentes para la definición de la prescripción curricular. La bibliografía de los estudiantes será una de las definiciones que tendrá/n el/la/los docente/s a cargo de la unidad curricular.

Unidades Curriculares por año académico

PRIMER AÑO

1. *Unidad Curricular: Pedagogía*

Campo de Formación: **General**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Cuatrimestral**

Ubicación en la Estructura Curricular: **1er. año- I cuatrimestre**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
07	04	112	74

Marco Orientador:

La Pedagogía, como reflexión crítica del campo educativo, siendo un campo teórico y una práctica social asume la no neutralidad, la educación se construye en “la lucha por los sentidos que ella asume en el presente y asumirá en el futuro de nuestras sociedades” (Gentili, 2011:19) tanto de las prácticas educativas como de los discursos sobre lo educativo. Reflexionar sobre la educación nos lleva a indagar respecto a diversas conceptualizaciones acerca de la humanidad, la cultura, la sociedad y el cambio social; que están implícitas en las diferentes teorías y prácticas educativas. Las prácticas educativas institucionalizadas deberían ser entendidas a partir de su vinculación con las estructuras políticas e ideológicas de las formaciones sociales e históricas. En función de esto, es preciso atender a que la organización de los sistemas educativos y los medios y estrategias que se despliegan para alcanzar los fines propuestos están en consonancia con los intereses y necesidades de las clases sociales hegemónicas en cada momento histórico. Las prácticas educativas, revisten siempre una función política.

Desde esta asignatura, los estudiantes podrán construir saberes para interpretar e interrogar los problemas y debates actuales del campo de la educación, recuperando las preguntas presentes en la reflexión pedagógica, de

para qué, por qué y cómo educar. Estos interrogantes remiten al análisis de las matrices históricas en que se gesta el discurso pedagógico y a las diferentes respuestas que se han configurado como tradiciones pedagógicas diferenciales, desde las pedagogías tradicionales, a los aportes de la Escuela Nueva, las pedagogías liberadoras y los aportes críticos.

Finalmente, en este espacio de formación pretende desnaturalizar las prácticas educativas focalizando específicamente en la escuela. Analizar el proceso histórico para explicar la escuela, los métodos, los alumnos, los maestros y las relaciones con el conocimiento es la condición ineludible para promover intervenciones reflexivas y críticas no sólo en el ámbito escolar sino en los entornos educativos que los trascienden; aportando a la formación de los futuros docentes saberes que les permitirán interpretar, comprender e intervenir en los diversos espacios educativos.

Propósitos:

- ◆ Propiciar un clima de análisis para la construcción del discurso y de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva histórica.
- ◆ Aportar herramientas teórico conceptuales que permitan comprender e intervenir críticamente frente a los problemas pedagógicos actuales.
- ◆ Reconocer el valor y los sentidos de la educación en la sociedad.
- ◆ Generar instrumentos teóricos y metodológicos para la reflexión sobre la práctica educativa que contribuyan a su formación profesional.
- ◆ Desarrollar la comprensión existente entre el hecho educativo, las teorías pedagógicas y la realidad.

Ejes de Contenidos:

Sociedad, educación y Pedagogía

El campo pedagógico. Conceptualizaciones socio-históricas: escuela, educación, conocimiento. El docente y la tarea de educar. La Educación como Transmisión. La Educación como mediación entre la cultura y la sociedad: tensión entre conservación y transformación. La educación como práctica social, política, ética y cultural. Espacios sociales que educan. La Educación no

formal. La escuela como producto histórico. La pedagogía en el contexto de la modernidad: la constitución del estatuto del maestro, la pedagogización de la infancia y la preocupación de la educación como derecho. El “Estado educador”: la conformación de los Sistemas Educativos Modernos.

Teorías y corrientes pedagógicas

La pedagogía tradicional, el movimiento de la Escuela Nueva, la Pedagogía Tecniciista. Las Teorías Críticas: Teorías de la Reproducción, Teorías de la Liberación y de la Resistencia. La Educación popular: experiencias en América Latina. Supuestos, antecedentes, rasgos y representantes de cada una de estas teorías y corrientes pedagógicas. Teorías de la desescolarización. Pedagogía del desarrapado. Formación y condición de maestros. Imitar o inventar. Civilización y barbarie. Los sujetos, las relaciones pedagógicas, la autoridad y el conocimiento escolar. Configuraciones de sentidos y de prácticas pedagógicas.

Problemáticas pedagógicas actuales

Debates pedagógicos sobre la función social de la escuela. Relación Estado-familia-escuela. Tensiones al interior del Sistema Educativo: entre la homogeneidad y lo común, entre la unidad y la diferenciación, entre la integración y la exclusión, entre la enseñanza y la asistencia, entre la responsabilidad del Estado y la autonomía. La construcción de las subjetividades e identidades en el contexto actual. El sentido de educar: identidad, singularidad, diversidad, alteridad, hospitalidad. Pedagogías de las diferencias.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ AA.VV. (2000): Pedagogías del siglo XX. Barcelona. CISSPRAXIS.
- ◆ AA.VV. (1994): Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid. Santillana.
- ◆ ANGULO RASCO, F. (1989): “Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica”. En Investigación en la escuela N° 7. Málaga.
- ◆ BERSTEIN, B. (1989): Clases, códigos y control. Madrid. Akal.

- ◆ BERSTEIN, B. (1998): Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- ◆ BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1971): La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI, México. Cap. 1 y 2
- ◆ BOURDIEU P. y PASSERON, J. C. (1977): La Reproducción. Ed. Laia Barcelona.
- ◆ BOWEN, J. (1.992): Historia de la Educación Occidental. Tomo Tercero ED. Herder-Barcelona.
- ◆ BRUNNER, J. J. (2000): Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información. PREAL. N° 16.
- ◆ DA SILVA, T.T. (1995): Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos. Miño y Dávila editores: Buenos Aires.
- ◆ DE ALBA, A (Coord.) (1998): Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. UNAM: México.
- ◆ DUSSEL, I. Y CARUSO, M. (1999): La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana: Buenos Aires.
- ◆ DEGL' INNOCENTI, M. (2002): Educación, Escuela, Pedagogía. UNLZ- Facultad de Ciencias Sociales.
- ◆ DURKHEIM, E. (1.974): Educación y sociología. Publicado por Editorial Schapire, (versión castellana) Cap. II. en Bs. As.
- ◆ DUSSEL, I (2005): Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas en: TEDESCO J. C. (comp.) (2005) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino? IIPE-UNESCO- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs. As.
- ◆ FRANCO, L. (2006): "Pedagogía (La)". Pequeño diccionario de la desobediencia. Sarquís. Catamarca.
- ◆ FREIRE, P. (1994): La naturaleza política de la educación. Planeta-Agostini.
- ◆ FREIRE, P. (1974). Concientización. Ediciones BÚSQUEDA. Bs. As.
- ◆ GADOTTI, M. (2.003): La profesión docente y sus amenazas en el contexto de las políticas neoliberales en América Latina. Instituto Paulo Freire, Sao Paulo, Brasil.

-
- ◆ HUERGO, J. (2012): “Simón Rodríguez. Pedagogía y emancipación”. Seminario Pensamiento Político Latinoamericano y Educación. Ministerio de Educación.
 - ◆ PINEAU, P. (2001): “¿Por qué triunfó la escuela? O la Modernidad dijo esto es educación y la escuela respondió yo me ocupo”, en Pineau P., Dussel I., Carusso, M. (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Ed. Paidós. Bs. As.
 - ◆ RANCIERE, J. (2003): “El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual”. Ed. Leartes. Barcelo.
 - ◆ SKLIAR, C. (2016): “Pedagogías de las Diferencias”. Ed. Noveduc. Bs. As.
 - ◆ ZEITLER, T. (2010): “Pedagogía de la modernidad. Una aproximación a las formas y contenidos de la enseñanza en Comenio, Los Jesuitas, Los Hermanos La Salle y la reforma protestante”. En Revista Iberoamericana de Educación, N° 57/7 – 10/06/10.

2- Unidad Curricular: *Didáctica General*

Campo de Formación: **General**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Cuatrimestral**

Ubicación en la Estructura Curricular: **1^{er}.año- II cuatrimestre**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
07	04	112	74

Marco Orientador:

La Didáctica es la disciplina que aborda teórica e instrumentalmente la enseñanza o prácticas pedagógicas. En esta unidad curricular se construyen conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y, por lo tanto, del sentido y significado de la intervención didáctica como práctica situada en particulares contextos sociales, históricos y culturales.

En este campo disciplinar se puede reconocer una trayectoria histórica de preocupación normativa sobre la enseñanza, ligada a la producción de conocimientos que orientan la acción y la construcción de experiencias relevantes. Mirar críticamente el aporte de la Didáctica General, implica superar una perspectiva tecnicista, para avanzar en el desarrollo de estructuras teóricas interpretativas, metodológicas y de acción. La enseñanza, objeto de la Didáctica, se concibe como práctica social, como acción intencional y como práctica ética y política que articula conocimiento, sentido y poder. 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.

Por lo tanto, la Didáctica como espacio formativo de carácter central, brinda una plataforma productiva para la deliberación y la toma de decisiones

vinculadas al ejercicio de la profesión docente. Define como categoría clave de sus marcos conceptuales la consideración de la enseñanza como una práctica social e histórica, referenciada por factores políticos, económicos, sociales y culturales. Razón por la cual, es interpretada como una práctica humana que involucra elementos axiológicos, políticos y culturales que le permiten posicionarse críticamente frente a determinados fenómenos. Los procesos en los que la didáctica interviene son complejos, ya que comprometen a sujetos y situaciones sociales que son productos de condicionamientos y determinaciones históricas, legales, administrativas y contextuales que influyen tanto en el acto de enseñar como en el acto de aprender.

La enseñanza puede asumir distintas formas. De hecho, se considera que hay varias alternativas idóneas y responsables de ser docente y de llevar adelante la enseñanza y las demás tareas propias de la actividad escolar. Pero, en cualquier forma que adopte, la actividad de enseñanza requiere el dominio de recursos y conocimientos particulares para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes participan del proceso educativo. La enseñanza es una práctica social que no puede comprenderse como el resultado de decisiones individuales, sino que participa del flujo de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales en un contexto particular.

El currículo, la relación contenido/método, la planificación, la enseñanza y la evaluación; se constituyen en ejes organizadores del contenido didáctico que deben contextualizarse en las características y problemáticas propias de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza.

Propósitos:

- ◆ Promover la comprensión de los procesos que atravesaron históricamente la complejidad de la enseñanza.
- ◆ Posibilitar el análisis reflexivo de las dimensiones técnicas, pedagógicas y políticas involucradas en los procesos y documentos curriculares.
- ◆ Construir herramientas conceptuales y prácticas que permitan intervenir críticamente en la realidad del aula.

- ◆ Utilizar las teorías didácticas como categorías que permiten analizar y comprender discursos y prácticas de enseñanza y construir criterios didácticos fundamentados para su intervención gradual en la enseñanza.
- ◆ Adoptar una actitud reflexiva y crítica ante la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas.
- ◆ Tomar conciencia del compromiso social y ético que requiere el rol docente.

Ejes de Contenidos:

El conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza

Didáctica: qué, por qué y para qué de la didáctica. Caracterización de la disciplina. El compromiso de la didáctica como práctica educativa. Viejas y actuales preocupaciones. Formas de producción del conocimiento didáctico: modelos de investigación y su relación con las perspectivas epistemológicas. Teoría didáctica y prácticas de la enseñanza. La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. La enseñanza como práctica social y práctica reflexiva. La enseñanza y el aprendizaje. Relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas.

El currículum y la escolarización del saber

Currículum y conocimiento. El currículum y la escolarización del saber: Criterios de selección, de organización y de secuenciación. Sentidos del currículum: como texto y como práctica. Currículum prescripto, oculto y nulo. Desarrollo curricular: sujetos, procesos, niveles. Currículum de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Articulaciones. Adecuaciones curriculares y organizativas. La organización curricular en plurigrado. Adecuaciones curriculares.

La relación contenido método

El conocimiento eje del sentido de enseñar. Los contenidos de enseñanza. La transposición didáctica. Relación forma/contenido. La construcción metodológica. La clase. Configuraciones didácticas. Las

estrategias de enseñanza. El grupo clase. La planificación de la enseñanza, sentidos y significados. Programas, proyectos, unidades didácticas, planes de clases.

La problemática de la evaluación

Relación entre evaluación y enseñanza. La evaluación de los aprendizajes. Sentidos e implicancias de la evaluación. Diseño y análisis de instrumentos de evaluación. Elaboración de informes de evaluación. La participación de los sujetos en la evaluación. La evaluación como insumo para la mejora del trabajo docente.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ANGULO, J. y BLANCO. N. (1994): Teoría y desarrollo del curriculum. Aljibe, Málaga.
- ◆ ANIJOVICH, R. y CAPPELLETTI, G. (2017): “La evaluación como oportunidad” (Capítulo 1 y 2). Bs. As. Ed. Paidós.
- ◆ ARAUJO, S. (2006): Docencia y enseñanza una introducción a la didáctica. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes
- ◆ BRAILOVSKY, A. y FOGUELMAN, D. (1991): Memoria Verde: Historia ecológica de la Argentina. Sudamérica. Buenos Aires,
- ◆ BIRGIN, Alejandra y PINEAU, Pablo (1999): Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente, en Cuadernos de Educación, Año 1 N° 2, Bs. As.
- ◆ CAMILLONI y otras autoras (1996): Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Bs. As.
- ◆ CAMILLONI y otras autoras (2007): El saber didáctico. Paidós, Bs. As.
- ◆ CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca, Barcelona
- ◆ CONTRERAS DOMINGO, J. (1991): Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Akal, Madrid.
- ◆ COLL, Cesar (1995): Psicología y currículum. Paidós. Buenos Aires / Barcelona.

- ◆ DAVINI, C. (2008): Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana. Buenos Aires.
- ◆ DÍAZ BARRIGA, A. (2009): Pensar la didáctica. Bs. As. Amorrort editores.
- ◆(1988): Didáctica y currículum. Nuevomar, Méjico.
- ◆ DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2009) El currículum. Explora. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación.
- ◆ FELDMAN, D. (2010): Didáctica General- 1a ed. - Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. (2004). Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Aique, Bs. As.
- ◆ FREIRE, Paulo (1973): Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Bs. As.,
- ◆ FOLLARI, R. y SOMS, E. (1994): La práctica en la formación profesional. Humanistas, Bs. As.
- ◆ GARDNER, H. (1993): La mente no escolarizada. Ed. Paidós, Barcelona.
- ◆ GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1992): Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata. Madrid.
- ◆ GIMENO SACRISTÁN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. (1989): La enseñanza. Su teoría y su práctica. Ed. Akal. Barcelona.
- ◆ GVIRTZ, S. Y PALAMIDESSI, M. (2008) EL ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: AIQUE
- ◆ JONES, F. y otros (1987): Estrategias para enseñar a aprender. Aique. Buenos Aires.
- ◆ LEVINAS, E. (2001): La realidad y su sombra libertad y mandato, transcendencia y altura. Trotta. Madrid.
- ◆ LUNDGREN, U. (1992): Teoría del currículum y escolarización. Morata. Madrid.
- ◆ MEIRIEU, Philippe (2003, 2da reimpresión): Frankenstein Educador. Alertes. Barcelona.
- ◆ MOREIRA, M. (2000): Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Visor. Madrid.
- ◆ MONEREO, C. (Coord.) (1997): Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Grao. Barcelona.
- ◆ NOVAK, J. (1990): Teoría y práctica de la educación. Alianza. Madrid.

-
- ◆ NOVAK, J. y GOWIN, B. (1988): Aprendiendo a Aprender. Martínez Roca. Barcelona.
 - ◆ PANZA, M. (1995): Pedagogía y currículo. Gernika, Méjico.
 - ◆ PERRENOUD, P. (1999): Construir competencias desde la escuela. Dolmen. Santiago de Chile.
 - ◆ ROSALES, C. (1990): Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea. España.
 - ◆ SANTOS GUERRA, M. (1993): La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe, Málaga.
 - ◆ STEIMAN, J. (2007): ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de la enseñanza en la Educación Superior. Baudino, UNSAM, Bs. As.
 - ◆ SCHÖN, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Barcelona.
 - ◆ SKINNER, J. B. (1970): Tecnología de la enseñanza. Labor. Barcelona.
 - ◆ STENHOUSE, L. (1991): Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid.
 - ◆ ZABALZA, M. (1989): Diseño y desarrollo curricular. Narcea. España.

3. *Unidad Curricular: Lectura y Escritura Académica*

Campo de Formación: **General**

Formato: **Taller**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **1er. año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
03	02	96	64

Marco Orientador:

Las prácticas de lectura y la escritura académica han suscitado múltiples reflexiones acerca de los problemas vinculados al ingreso de los estudiantes a la formación de grado y al cursado de su primer año de estudios. Las instituciones educativas de nivel superior están repensando debates tales como la deserción, repitencia, permanencia. De este modo, se formulan preguntas sobre aspectos políticos, académicos y pedagógicos, tales como: quiénes ingresan y en qué condiciones, cómo eligen una carrera y qué representaciones tienen acerca del valor social y ético del conocimiento.

El debate atañe a una formación de calidad, expectativa de logro, que se intenta sostener entre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y las dificultades de enseñanza de los docentes, en el marco de las dificultades de gestión de las instituciones. Por supuesto, la problemática mencionada no puede concebirse si no es en el seno del sistema educativo en un contexto de crisis social, que afronta el mismo desafío tanto en la educación superior como en los otros niveles: motivar, retener y promover con calidad a los educandos. Se necesita, entonces, coadyuvar a una óptima transición del nivel medio o secundario al superior, con estrategias que faciliten la orientación, la continuidad, el seguimiento y el apoyo para lograr la permanencia con calidad.

La complejidad del desafío demanda la consideración de múltiple perspectivas, entre las cuales se tiene que atender estratégicamente al de la heterogeneidad y variabilidad de los ingresantes a los institutos de formación docente, cuyas diferencias devienen de la fragmentación del sistema educativo: los trayectos personales previos, en general, y los educativos, en particular, determinan el ingreso en condiciones de desigualdad estructural.

En este marco, las decisiones que a continuación se presentan devienen de la conciencia de los problemas lingüístico-discursivos en la competencia comunicativa de los ingresantes. Sabemos que las dificultades se producen fundamentalmente por dos situaciones: la primera, concierne a las debilidades en la enseñanza de la lengua en los niveles previos y la segunda, a la “ajenidad” de los textos académicos.

La UC no se puede hacer cargo de una intervención sistemática cuyo propósito sea construir las competencias de las que generalmente necesitan los estudiantes, en especial de las que involucran los procesos de lectura y de escritura, de competencias básicas tales como la selección de significado para las lexías de un texto, la consideración de la morfología en el léxico y de las relaciones sintácticas establecidas entre las unidades textuales, la representación gramatical de los fonemas, el uso de los subsistemas de la tildación y la puntuación, entre otras.

Al respecto, Mabel Pipkin y Marcela Reynoso (2014: 13) expresan:

“El ingreso a los estudios superiores es [un momento de entrada en un ciclo de enseñanza] uno de ellos y muchos de los alumnos que egresan de la escuela secundaria no pueden franquear este umbral. Esto impone implementar medidas no sólo en el primer año de los estudios superiores sino también en los últimos años de la escuela media”.

Las estrategias de apoyo a los estudiantes, en este sentido, operarían entonces desde las posibilidades de la UC, a partir de la identificación de los problemas de cada estudiante y la orientación de un proceso tendiente a la mejora, pero del cual sería responsable el educando, quien –consciente de tales problemas– tendría que gestionar su propia formación, aunque facilitada por el docente.

Con respecto a los textos académicos, la UC funcionará como instancia de iniciación para el abordaje de estos textos de complejidad ascendente, en

una intervención orientada a la consideración de los elementos paratextuales, la identificación de voces presentes en los textos, los diferentes géneros que circulan en el nivel y en la carrera elegida, los criterios de pertenencia, los procesos de escritura y sus particularidades y, sobre todo, la funcionalidad formativa.

La UC de lectura y escritura académica no operaría como instancia remedial de la formación previa sino como instancia propedéutica a los estudios de nivel superior. Para ello se precisa que no se concentre en el desarrollo de los constructos teóricos que sustentarán la intervención docente, sino en las prácticas de lectura y escritura, complementadas estas con escucha y verbalización, frecuentes en el ámbito académico. En este sentido, sería conveniente seleccionar algún eje temático –posiblemente en articulación con otra/s unidad/es curricular/es del primer año– que permita desarrollar una intervención coherente.

Las prácticas discursivas académicas en relación con las prácticas institucionales también podrían ser otro eje. De este modo, se tendrán en cuenta los procesos comunicativos en un instituto de formación docente, concibiéndolos como actos de habla, es decir, como producciones intencionadas para lograr un cierto significado: informar, analizar, sintetizar, describir, clasificar, definir, explicar, comparar, etc. las fuerzas ilocucionarias y los efectos perlocucionarios de los textos.

Así, se hará hincapiés en la puesta en práctica, evaluación y ajuste de proyectos de escritura de textos de carácter expositivos, argumentativos, ensayísticos, descriptivos, entre los más frecuentes en las prácticas discursivas académicas.

En el proceso, se generarían oportunidades para atender dificultades concretas y orientar procesos remediales extra clases. Por lo tanto, siendo parte de un espacio propedéutico, la UC articula tanto los contenidos como los materiales de lectura con todas las materias del primer año de la carrera. Se espera que, así como desde este espacio curricular se toman los textos académicos como contenidos de enseñanza, todos los espacios curriculares

asuman las particularidades de los textos académicos propios de cada especialidad.

Propósitos:

Facilitar a los estudiantes la intervención en procesos comunicativos académicos tales como la toma de apuntes, la consulta de bibliografía, la producción de informes, reseñas o ensayos y la exposición oral

Se propiciará:

- Construir competencias de comprensión lectora, como el análisis y la integración de la información paratextual, la activación de conocimientos previos, la reposición de la información contextual, la observación de la superestructura, la obtención de la macro estructura, la reducción de ambigüedades y la identificación de la estrategia discursiva.
- Resignificar competencias de comprensión oral, en particular de la interpretación de consignas y la toma de apuntes de clases; de competencias de producción oral, como la intervención relevante en debates, la reformulación de lo escuchado o leído, la exposición de temas y la argumentación para sostener una postura.
- Adquirir competencias de producción escrita, como la acotación de un tema, la búsqueda de información, el fichaje bibliográfico, la planificación, la textualización y la revisión de textos académicos y la generación de prácticas de escritura.
- Comprender que la escritura es un proceso que se gesta en exposiciones docentes, intercambios grupales, lectura de bibliografía, por ejemplo, y que se sostiene tomando decisiones que atañen a todos los niveles textuales.

Ejes de Contenidos:

Prácticas de lectura

Qué es leer. La lectura como práctica social. La lectura como proceso. Propósitos del lector. La dimensión social, su función y sentido pragmático.

La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. Los textos académicos: expositivo-explicativos, argumentativos y ensayísticos. Estrategias discursivas de los textos académicos. Identificación de las voces presentes en los discursos. La imagen del enunciador y del enunciatario. El procesamiento inferencial. Sistema de inferencias.

Prácticas de escritura

La escritura como práctica social. El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos.

La escritura de diferentes géneros discursivos. Textos académicos: resumen, respuesta de examen, preguntas por el qué y por el porqué, informe, monografía, ensayo, registro de clase, toma de notas, entre otros.

Prácticas de oralidad

La lengua oral en contextos informales y formales. Diferencias contextuales y textuales entre lengua oral y lengua escrita.

Propuestas de comprensión y producción de textos orales (exposición, debate, diálogo, intercambio, narración, entre otros).

Reflexión sobre las prácticas del lenguaje

Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Contextualización de gramática y normativa.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ AUSTIN, J. L. (1971). *Palabras y acciones: cómo hacer cosas con palabras*, Buenos Aires: Paidós.
- ◆ AZNAR, CROSS Y QUINTANA (1982). *Coherencia textual y lectura*, Barcelona: Ice-Horsori.
- ◆ ARNOUX, Di Stefano y Pereira (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- ◆ BAJTÍN, M. (1985): “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- ◆ BRASLAVSKY, B. (1998). *La lectura y la escritura en una escuela para la diversidad*. Módulo 6 y 7. Buenos Aires: Fundación Pérez Companc.

- ◆ BENVENISTE, E. (1980). Problemas de lingüística general, México: Siglo XXI.
- ◆(1982). Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Espasa Calpe.
- ◆ CÁRDENES, V. (Coord.) (2006). La puesta en palabras. Salta: EDUNSa.
- ◆ CARLINO, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ◆ CUBO DE SEVERINO, L. (Coord.) (2005). Leo pero no comprendo. Córdoba: Comunicarte.
- ◆ CHARTIER, R. (2008). “Aprender a leer, leer para aprender”. En: José A. Millán, (coord.), *La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España.
- ◆ HALLIDAY, M. (1979). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.
- ◆ MARÍN Y HALL (2007). Prácticas de lectura con textos de estudio. Buenos Aires: Eudeba.
- ◆ MELGAR, S. (2005). Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada. Buenos Aires: Papers Editores.
- ◆ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. La Formación Docente en Alfabetización Inicial 2009-2010. Instituto nacional de Formación Docente- INFD-. Argentina.
- ◆ SCANDELL VIDAL, M. V. (1996): Introducción a la pragmática, Barcelona: Ariel.
- ◆ SILVESTRE, A. (1998). En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito. Buenos Aires: Cántaro Editores.
- ◆ WILSON Y SPERBER (2004). La teoría de la relevancia, en *Revista de Investigación Lingüística*.
- ◆ GIAMMATTEO, M. y ALBANO, H. (2009): Léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza. Biblos. Buenos Aires.

-
- ◆ LACO, L.; NATALE, L.; ÁVILA, M. [coord] (2012): lectura y escritura en la formación académica, docente y profesional. Editorial de la U.N.T. Buenos Aires.
 - ◆ CAMARGO MARTÍNEZ, Z- URIBE ÁLVAREZ, G- CARO LOPERA, M. (2011): Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos. Ed. Dilema. Armenia (Col).
 - ◆ MONTYN, S. Y MAZZUCHINO, M.G. (2017): Lectura y Escritura en la Universidad. 1ra Ed. Comunic-Art. Córdoba.
 - ◆ NARVAJA DE ARNOUX, E., DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2012): La lectura y la escritura en la universidad. 2da ed. 10° reimp. Eudeba. Buenos Aires.
 - ◆ PADILLA, C. et al. (2011): Yo argumento: taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos. Comunic-Arte. Córdoba.
 - ◆ PIPKIN, M. Y REYNOSO, M. (2010 [2014]): Prácticas de Lectura y Escritura Académica. Comunic-Arte. Córdoba.

4. Unidad Curricular: Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios

Campo de Formación: **Práctica Profesional**

Formato: **Práctica Docente**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **Primer Año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Relej	Cátedras	Relej
04	02	120	80

Marco Orientador:

En esta unidad curricular se propone objetivar los procesos que involucran al sujeto, las instituciones y su contexto, en donde los futuros docentes deberán contar con algunas herramientas metodológicas y técnicas que permitan problematizar, indagar y organizar la información empírica, producida en contextos concretos y guiados por un equipo docente. Este abordaje de la práctica docente desde y en la institución pretende además, revisar la propias creencias y supuestos construidos en la biografía escolar, superar los presupuestos en relación a las escuelas especiales, reflexionar sobre las condiciones sociales de la escolarización y discutir alternativas de forma colectiva y también permite entrenar al grupo en el relevamiento, el tratamiento de información y en la capacidad para “escuchar al otro”, lo que constituye un requerimiento básico de la enseñanza (Davini, 1995).

El aprendizaje y análisis de las distintas dimensiones de la vida institucional y de los diversos contextos de intervención profesional aportaría al futuro docente herramientas conceptuales para comprender la estructura formal de la institución escolar, otras instituciones educativas y culturales y organizaciones sociales y las dinámicas de las relaciones que se establecen en

ellas, así como cuestiones vinculadas con la cultura institucional, el proyecto formativo, la participación, el poder, el conflicto y la concertación, el lugar de las normas, la comunicación, la convivencia, entre otras. El abordaje de tales contenidos debería ser enriquecido a partir de la articulación con la información relevada por los estudiantes en las observaciones y actividades realizadas durante su concurrencia a las escuelas asociadas.

Para esta unidad curricular se sugiere los siguientes núcleos de abordaje:

Núcleo 1: el sujeto en formación y las instituciones escolares

- Problematizar y volver objeto de reflexión la propia historia formativa y la biografía escolar de los futuros docentes, tomando como eje la narración de la propia experiencia formativa en instituciones educativas, interpelándolas a través de estrategias como el estudio de caso y la reconstrucción de la propia biografía.
- Indagar las tensiones que se generan entre los ámbitos institucionales y la formación docente: la escuela, el contexto, la propia biografía y la historia incorporada. Para comprender cómo se procesa esta relación entre los sujetos y las instituciones/organizaciones; cómo se identifican los sujetos con las instituciones; cómo éstas limitan las posibilidades de los sujetos; cómo se negocia; cómo los sujetos expresan sus intereses y modifican las normas implícitas y explícitas (Davini: 2002).
- Intervenir en las escuelas asociadas y reflexionar sobre las vivencias y las prácticas en las relaciones intra-institucionales docentes.
- Trabajar en equipo e integrarse a la escuela con los docentes de las instituciones, según sus modos de trabajo, en propuestas para desempeños docentes sin ingresar al aula

Núcleo 2: relación escuela-comunidad: actores institucionales y tensiones

- Analizar la relación escuela-comunidad y a través de las observaciones, entrevistas, registros y análisis de documentos. Las categorías teóricas que aportan las unidades curriculares cursadas en este mismo año para analizar tareas de los docentes que están

vinculadas a los padres de sus alumnos, a los grupos de cooperativas y/ u otros agrupamientos, instituciones del contexto que tienen proyectos de trabajo con la escuela, reuniones y comunicaciones con los padres, actividades con la comunidad (planificadas como instancias de trabajo escolar), interrupciones de lo "extra-curricular" entre algunas de las vinculaciones más comunes.

- Desnaturalizar la cotidianeidad de lo institucional: Los estudiantes en sus visitas a las escuelas pondrán en foco de análisis a las definiciones de tiempo, espacio y sujetos en la organización: los organigramas, los horarios, recreos, actos escolares, jornadas de docente, los documentos de registros de hacer docente y la gestión de las mismas, las carteleras, etc.

Propósitos:

- Comprender la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales institucionales y contextuales en las que se inscriben.
- Construir saberes y conocimientos relativos a las prácticas docentes y sus particulares modos de manifestación en diversos contextos sociales y educativos formales y no formales.
- Indagar las tensiones que se generan entre los ámbitos institucionales (tanto escolares como otras instituciones/organizaciones socioculturales) la formación y la propia biografía del futuro docente.
- Conocer las tareas y formas de vinculación entre las escuelas e instituciones/organizaciones socioculturales y actores institucionales propias de la formación docente, según los nuevos marcos legales existentes.
-

Ejes de Contenidos:

Narración y Experiencia:

El campo de la práctica y su articulación con los otros campos. La práctica docente y la práctica de la enseñanza o práctica pedagógica. La narración.

Reconstrucción y análisis de la propia experiencia en tanto sujeto educativo institucionalizado. Biografías escolares y trayectos formativos.

Comunidad- Escuela e Instituciones/organizaciones/centros:

La escuela y sus relaciones con la comunidad. Actores institucionales. Los padres o tutores.

Instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Asociaciones, centros vecinales, clubes y otras instituciones de referencias. La complejidad de su abordaje.

El proceso de institucionalización. Instituido e instituyente. El funcionamiento institucional. Estilo institucional. Las Dinámicas Institucionales. Conflicto institucional La dimensión administrativa y la dimensión democrática-participativa- estilos de gestión- autoridad, poder y liderazgo – autonomía institucional en relación con la función de la gestión.

Proyectos o propuestas de trabajo con instituciones del contexto. Planes, proyectos, líneas de acción. Agendas de trabajo.

Observación participante y no participante, análisis documental y encuesta. Registros. Informes.

Recomendaciones metodológicas:

IFD	Escuela asociada y contextos comunitarios de prácticas educativas
Biografía escolar. Reconstrucción de categorías de análisis para el trabajo de campo Construcción de un plan de trabajo e intervención. Sistematización de experiencia en la Escuela	<p>Ingreso Institucional, presentación al equipo de gestión institucional.</p> <p>Observación de la jornada escolar. Organización del trabajo en ámbitos comunitarios sociales y culturales.</p> <p>Observación y participación en actos escolares, salidas, jornadas extra-curriculares.</p> <p>Participación y registros en reuniones de docentes.</p> <p>Participación y registro en reuniones con padres y/o instituciones de la comunidad.</p> <p>Organización y desarrollo de actividades con actores de la comunidad educativa.</p> <p>Colaboración en salidas educativas</p> <p>Lectura y análisis del PEI, los libros de actas, libros de temas, registros de comunicación. Otros registros institucionales y organizacionales.</p> <p>Lectura, análisis y prácticas de registros institucionales según los contextos de intervención.</p> <p>Registros de las actividades de los acompañantes pedagógicos en el nivel de la gestión escolar.</p>

Bibliografía:

- ◆ LARROSA, J. (ed.) (1995), Escuela, poder y subjetivación. La Piqueta. Madrid.
- ◆ LUS, María Angélica (2005). De la integración escolar a la escuela integradora. Paidós. Buenos Aires.
- ◆ PERRENOUD, P. (2006): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Graó, Barcelona.
- ◆ PÉREZ GÓMEZ A (1992): Las funciones sociales de la escuela. En Comprender y transformar la enseñanza, Cap. 3º. Morata, Madrid.
- ◆ ROCKWELL E. y Otros (1995): La escuela cotidiana, F.C.E. México.

5. **Unidad Curricular: Prácticas Discursivas del Francés Lengua Extranjera I**

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **1er.año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
06	04	192	128

Marco Orientador:

La unidad curricular Prácticas Discursivas es anual y se organiza en torno a clases teórico-prácticas. Tiene como finalidad la enseñanza del francés como lengua-cultura extranjera (LCE) teniendo en cuenta que las prácticas discursivas son los modos, usos y apropiaciones de los discursos, por parte de usuarios de una comunidad determinada, ellas son dinámicas, surgen según las demandas de determinadas comunidades que se apropian de ellos con diferentes usos. Implican comportamientos significativos de los seres hablantes en situaciones de comunicación reales. Esta perspectiva involucra un cambio en cuanto a la noción de gramática como punto de partida o como eje organizador, tratándose pues de una gramática del significado asumiendo la idea que una forma lingüística puede interpretarse de maneras diferentes según el contexto socio-histórico, los propósitos de los participantes y las relaciones que se establecen entre ellos.

Las PD del FLE forman parte de una serie de cuatro espacios dictados en los cuatro años del Profesorado. Estos espacios se centran en la adquisición de un manejo adecuado y pertinente de las habilidades comunicativas de expresión, comprensión y producción oral y escrita, que se

desarrollarán en situaciones concretas de análisis de textos pedagógicos y auténticos extraídos de la prensa oral y escrita en soporte papel y digital, de encuestas, relatos, extractos de obras literarias.

Esta materia se nutre de contenidos de cultura y civilización francesa y francófona en vista a una formación integral de los futuros profesores. En este sentido, se sugiere trabajar con videos sobre Francia y países francófonos, temas actuales y films. Las actividades serán siempre variadas, orales y escritas.

A los fines de garantizar que estos aspectos de la lengua extranjera sean adquiridos paulatinamente por los ingresantes a la carrera, quienes en algunos casos son “debutantes”, resulta indispensable partir desde los contenidos más simples para luego abordar las diferentes situaciones y el desarrollo de las habilidades comunicativas, a partir de enfoques pragmáticos. Se analizarán los fundamentos teóricos y la aplicación práctica de la organización semántica, morfosintáctica del enunciado simple en francés, y se producirán textos orales, escritos de tipo descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo en situaciones de comunicación real y cotidiana.

Los contenidos serán brindados gradualmente sobre la base de situaciones comunicativas, actos de habla, y producciones textuales.

Esta unidad curricular está diseñada en articulación con los espacios de Gramática Francesa, Fonética Francesa y Lingüística General y posibilitará a los futuros docentes el progreso en el desarrollo de las competencias lingüísticas-comunicativas desde el nivel elemental a intermedio avanzado hasta el de usuario experto avanzado.

Propósitos:

- ◆ Desarrollar de manera gradual, competencias comunicativas de expresión, comprensión y producción oral y escrita a través de la práctica del lenguaje en diversas situaciones mediante el acceso a documentos auténticos y pedagógicos acordes al nivel de enseñanza-aprendizaje de los alumnos del primer año.

- ◆ Acceder a contenidos de la cultura y civilización francesa mediante el abordaje de diferentes tipos de textos haciendo hincapié en el material audiovisual existente en Internet.
- ◆ Producir textos orales y escritos utilizando frases y expresiones simples relacionados con su ámbito familiar, condiciones de vida, su formación, acciones profesionales actuales o recientes, como así también de otras personas.
- ◆ Adquirir estrategias de lectura que le permitan acceder a informaciones particulares utilizando diferentes tipos de textos, tanto visuales como sonoros.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **Eje 1: Aspectos morfo-sintácticos y semánticos del enunciado simple en francés.**

Los diálogos de presentaciones e invitaciones. Las Expresiones y las formas gramaticales asociadas a la redacción de invitaciones y diálogos. Los adjetivos calificativos, las categorías de palabras, el género y número.

La morfología verbal.

- ◆ **Eje 2: Organización de la información.**

La lectura, la comprensión y el análisis de documentos auténticos: documentos informativos varios, en soporte papel y digitales. Las solicitudes de trabajo, el curriculum vitae, las publicidades. La función del grupo nominal. Las funciones de las clases semánticas.

- ◆ **Eje 3: Organización del relato periodístico.**

El relato televisivo. La lectura, la comprensión y la producción de relatos orales y escritos. La modalización. Los tipos de enunciados: declarativo, imperativo, interrogativo.

- ◆ **Eje 4: Organización del texto narrativo**

El “fait divers”. La producción de relatos generales orales y escritos.

♦ Eje 5: Organización del texto argumentativo.

El intercambio de opiniones. Los debates sobre temas de actualidad, generados a partir de los artículos y temas desarrollados en clase.

El uso de los conectores de organización discursiva, los conectores lógicos y temporales. Los deícticos personales, espaciales, temporales. La redacción de distintos tipos de textos, la elaboración de proyectos para realizar una actividad específica, la realización de ejercicios de audición, de sustitución, transformación y completación, la formulación de definiciones, de frases comparativas, el planteo de suposiciones, la lectura de textos: manejo de distintas tipologías textuales. Lectura global, selectiva, expresiva y comprensiva, las pruebas de comprensión: cuestionarios escritos, los debates y exposiciones orales sobre documentos auténticos, los juegos de roles, la elaboración de cartas, informes, afiches y revistas, los reportajes, los ejercicios de contracción y expansión de textos, de selección, de selección múltiple, los juegos, las palabras cruzadas, las actividades con Internet y videos, las canciones: escuchar y cantar

Bibliografía básica sugerida:

- ♦ ADAM, J. M. (1992) *Le texte, types et prototypes*. Nathan. Paris.
- ♦ BEACCO, J.-C. (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier. Paris.
- ♦ BORELLI, Nicole ; BORELLI, Angie, *FLE au quotidien*, Éditions Ellipses, Paris, 2011.
- ♦ BORELLI, Nicole ; BORELLI, Angie, *FLE vocabulaire niveau intermédiaire*, Éditions Ellipses, Paris, 2013.
- ♦ CALLAMAND, M. (1989) *Grammaire Vivante du Français*. A. Colin. Paris.
- ♦ CHARAUDEAU, P. (1984) *Aspects du discours radiophonique*. Didier érudition. Paris.
- ♦ CHARAUDEAU, P. (2007) P. "Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérives", *Semé*, 22, Énonciation et

- responsabilité dans les médias, 2006, [En ligne], mis en ligne le 1 mai 2007.
- ◆ COMBETTES (1989) *De la Phrase au Texte*. Delagrave. Paris.
 - ◆ CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier. Paris.
 - ◆ COSTE, D. (1978) "Lecture et compétence de communication". *Le français dans le monde*, n°141 : 25-33.
 - ◆ DAGNAUD-MACÉ, Pierre ; SYLNÈS, Georges, *Le français sans fautes*, Hatier, collection profil, Paris (1995).
 - ◆ GARCÍA PELAYO, R. (1991) *Français - Espagnol / Español - Francés*. Paris, Saturne Larousse.
 - ◆ GRÉGOIRE, M ; MERLO, G. (2011) *Grammaire Progressive du Français avec 400 exercices*. CLE International. Paris.
 - ◆ KERBRAT ORECCHIONE, C.(2004) *Les genres de l'oral: Types d'interaction et types d'activités*. ICAR, Université Lumière Lyon 2, Institut Universitaire de France.
 - ◆ MAINGUENEAU, D. (2001) *Pragmatique pour le discours littéraire*. Nathan. Paris.
 - ◆ MARTINET, André, *Grammaire Fonctionnelle du Français*, Crédit, Paris.
 - ◆ MOIRAND, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette. Paris.
 - ◆ NIQUET, Gilberte, *Écrire avec logique et clarté*, Hatier, collection profil, Paris (1996).

Obras de referencia

- ◆ BESCHERELLE, « L'orthographe pour tous », Hatier, Paris, 2006.
- ◆ Diccionarios: Larousse, Le Petit Robert, Hachette en soporte papel y digitales
- ◆ BESCHERELLE, « La conjugaison pour tous », Hatier, Paris, 2006.
- ◆ BESCHERELLE, « La grammaire pour tous », Hatier, Paris, 2006.
- ◆ LAROUSSE (2008) *Dictionnaire Poche d'Orthographe*. Larousse. Paris.

- ◆ PICOCHÉ, J. (2008) *Le Robert Dictionnaire étymologique du Français*. Nouvelle Édition. Collection Les Usuels. Paris.
- ◆ REVUES(s/f) *Le Français Dans Le Monde*.
- ◆ REY, A ; DANIÈLE MORVAN ET GILLES FIRMIN(2013) *Le Robert de poche*. Le Robert-Sejer. Paris
- ◆ VIGNER, G. (1982) *Écrire*. Clé International. Paris.

Sitografía:

Las fuentes que se citan a continuación corresponden a sitios de la prensa francesa, de divulgación general y especializada, a recursos sobre el aprendizaje de la fonética y la gramática, a sitios donde podemos encontrar actividades orales y escritas, a sitios de literatura y diccionarios en francés.

- ◆ www.lemonde.fr
- ◆ www.liberation.fr
- ◆ www.lefigaro.fr.
- ◆ www.tv5.org
- ◆ www.rfi.fr
- ◆ www.lire-francais.com
- ◆ www.phonetique.free.fr
- ◆ www.litteratureaudio.com
- ◆ www.voila.fr
- ◆ www.didier.com
- ◆ www.lerobert.fr
- ◆ <http://www.francparler-oif.org/histoire-de-france/>
- ◆ www.francaisfacile.com
- ◆ www.bonjourdefrance.com
- ◆ www.lepointdufle.net
- ◆ www.wordreference.com
- ◆ www.larousse.fr
- ◆ www.youtube.com
- ◆ www.tv5.org
- ◆ www.phonetique.free.fr

- ◆ www.podcastfrançaisfacile.com
- ◆ www.paroles.net

6. Unidad curricular: Gramática Francesa I

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **1er. año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
04	02	128	85

Marco Orientador

La unidad curricular Gramática, se ubica en el Campo de la Formación Específica del Plan Curricular del Profesorado de Francés. Este espacio, está destinado a proporcionar los conocimientos sobre las características sistémicas del francés lengua extranjera (FLE), partiendo de los niveles de análisis gramatical (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático). Se analizarán las unidades y reglas de combinación que llevan a la constitución de los sucesivos estratos de organización de grupos y sintagmas en el enunciado. Luego, en base a la propuesta de Charaudeau, se analizarán las operaciones sintáctico-semánticas que explican la constitución de esas formaciones: representación, determinación, caracterización. De ese modo no se verán unidades aisladas, sino conjuntos funcionales que giran en torno a un constituyente central, el sustantivo o el verbo.

Como el punto de vista adoptado para la presentación de los hechos de habla es descriptivo, se habrán sentado las bases para que los estudiantes empiecen a desarrollar una conciencia lingüística, que hace posible el progreso en el conocimiento de ese sistema semiótico que será el objeto de la práctica profesional. La progresión de contenidos, si bien se asienta en enunciados reales, tiende a un despliegue exhaustivo, ordenado y coherente.

En este sentido, el desarrollo gradual de una adecuada competencia comunicativa intercultural, la integración de las habilidades lingüísticas, así como también la adquisición y consolidación de estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas de aprendizaje, se estimula con prácticas discursivas con una variedad de propósitos y dominio de los aspectos morfosintácticos y genérico-sociales y al mismo tiempo facilitar la interacción oral en procesos sociales en una amplia gama de situaciones comunicativas cotidianas.

Propósitos:

- ◆ Analizar sintácticamente una frase identificando la naturaleza y la función de sus constituyentes inmediatos y la construcción de cada uno de ellos.
- ◆ Reconocer y producir las variaciones morfológicas asociadas a cada clase de palabra.
- ◆ Relacionar la forma y el sentido de las unidades lingüísticas, en sus diferentes combinaciones, desde una perspectiva nocional y textual.
- ◆ Adaptar y construir una gramática de enseñanza/aprendizaje a partir de la gramática descriptiva.
- ◆ Identificar y analizar, desde el conocimiento del sistema, la posible causa del error del aprendiente y desarrollar estrategias didácticas de reparación.

Eje de Contenidos:

- ◆ **EJE 1: Los Niveles de Análisis Gramatical.** Morfología flexional y derivacional. Flexión nominal. Derivación. Tipos de enunciado según la modalidad: declarativo, interrogativo, exhortativo, exclamativo.
- ◆ **EJE 2: La Operación de representación:** Los constituyentes de la frase: GN y GV. El sustantivo como núcleo del GN. Clases semánticas. Campos semánticos y asociativos. Homonimia y polisemia.

- ◆ **EJE 3: La Operación de determinación del sustantivo.** Determinantes. Presentativos. Funciones del grupo nominal. La situación de enunciación. Deícticos personales, espaciales, temporales. La doble función de los demostrativos. Función deíctica y anafórica.
- ◆ **EJE 4: La Operación de caracterización.** Los adjetivos calificativos. Grados de significación. Clases semánticas. Funciones.
- ◆ **EJE 5: La Operación de predicación con soporte verbal.** Morfología verbal. Sistema temporo-aspectual. Los modos. Valores de los tiempos verbales en el texto.

Bibliografía básica sugerida

- ◆ AKYÜZ, A ; BAZELLE-SHAHMAEI, B; BONENFANT, J. ET ALT. (2013). *Exercices de Grammaire en Contexte*. Hachette. Paris.
- ◆ AKYÜZ, A ; BAZELLE-SHAHMAEI, B ; BONENFANT, J. ET ALT.(2013). *Les 500 Exercices de Grammaire Avec Corrigés*. Niveau A1. Hachette. Paris
- ◆ AKYÜZ, A ; BAZELLE-SHAHMAEI, B; BONENFANT, J. ET ALT.(2013). *Les 500 Exercices de Grammaire Avec Corrigés*. Niveau A2. Hachette. Paris.
- ◆ BARNAUD, Catherine et SIREJOLS, Evelyne – “Grammaire, Entraînez-vous. Exercices 2 » - CLÉ International – France. 1992
- ◆ BAYLON, C. ET FABRE, P. (1996) *Grammaire systématique de la langue française*. Nathan. Paris.
- ◆ BESCHERELLE, « La grammaire pour tous », Hatier, Paris, 2006.
- ◆ BESCHERELLE, « La conjugaison pour tous », Hatier, Paris, 2006.
- ◆ BORILLO, T. ET SOUBLIN (1974) *Exercices de Syntaxe Transformationnelle du Français*. A. Colin. Paris.
- ◆ CALLAMAND, M. (1989) *Grammaire vivante du Français*. A. Colin. Paris.
- ◆ CALLAMAND, M. (1989) *Exercices d'apprentissage I et II*. Larousse. Paris.

- ◆ DELATOUR Y ; JENNEPIN, D ; LÉON-DUFOUR, M. ET ALT. (2013). *Nouvelle Grammaire du Français*. Hachette. Paris.
- ◆ DELATOUR Y ; JENNEPIN, D ; LÉON-DUFOUR, M. ET ALT. (2013) *Grammaire Pratique du Français*. Hachette. Paris.
- ◆ DE SALINS, G. D. (1996) *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du F.L.E.* Didier /Hatier. Paris.
- ◆ DUBOIS, LAGANNE ET JOUANNON(1961): (1989)*Exercices de français. Vol I, II et III.* Larousse. Paris.
- ◆ GARDÈS- TAMINE, J. (1990) *La grammaire. Morphologie.* A. Colin. Paris.
- ◆ GARDÈS- TAMINE, J. (1990) *La grammaire. Syntaxe.* A. Colin. Paris.
- ◆ LE GOFFIC, COMBES, MC BRIDE (1975) *Les constructions fondamentales du français.* Hachette/ Belc. Paris.
- ◆ GREGOIRE, Maïa et MERLO, Gracia - « Exercices communicatifs de la Grammaire Progressive du Français » – Niveau Intermédiaire - CLE International/SEJER – 2004.
- ◆ GUÉDON, Patrick – POISSON-QUINTON, Sylvie – « La Grammaire du Français » - Editions Maison des Langues, Paris, 2016.
- ◆ ROBERT, Paul, *Dictionnaire du Français Primordial*, Le Robert, Paris.
- ◆ WEINRICH, H. (1989) *Grammaire textuelle du Français.* Didier-Hatier. Paris.

Sitografía

- ◆ <http://www.eco.univ-rennes1.fr/langues/themes/FLE>
- ◆ www.francaisfacile.com
- ◆ <https://www.lepointdufle.net/p/grammaire.htm>
- ◆ <https://www.didierconnexions.com>
- ◆ <https://leconjugueur.lefigaro.fr/>
- ◆ <https://www.bonjourdefrance.com/>
- ◆ <https://www.podcastfrancaisfacile.com/>

7. *Espacio Curricular: Fonética, Fonología y Dicción del Francés Lengua Extranjera I*

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursado: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **1er. año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
04	02	128	85

Marco Orientador:

Fonética, Fonología y Dicción, pertenecen al Eje de las Prácticas Discursivas cuyo objetivo principal es la comunicación, la descripción y el análisis de la producción oral de la lengua francesa.

Se centra en la necesidad de sensibilizar y desarrollar la comprensión auditiva en los ingresantes y futuros profesores de francés. Esta sensibilización se logrará a partir del contacto permanente con producciones orales de todo género de texto, con la melodía y el acento de la lengua, en distintas situaciones de comunicación. Se considera necesario incorporar conocimientos teóricos de grupo rítmico, de respiración, y la acentuación de las unidades fónicas.

Se analizarán los contenidos de la fonética descriptiva y correctiva, y la fonología, en clases teórico-prácticas. Se corregirá y mejorará la fonética francesa poniendo especial énfasis en los aspectos contrastivos. Se brindará ayuda mediante las prácticas de clase, y en extra-clases a través del campus virtual que hubiere en la Institución. Se sugiere crear las herramientas necesarias para lograr una competencia fonética y el manejo de los diferentes métodos, técnicas, material didáctico y tecnología utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El valor de una correcta pronunciación en el proceso

de enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua-Cultura Extranjera, involucra la adquisición gradual, de nuevos hábitos articulatorios, de modelos de entonación desconocidos y de una multiplicidad de sonidos, que convergen en el desarrollo de diversas capacidades lingüístico-comunicacionales propias de la Lengua-Cultura Meta.

La enseñanza de la Fonética, estará centrada en el desarrollo de las cuatro macro-competencias básicas de la Lengua extranjera: **comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita**, privilegiando las habilidades de percepción, recepción y producción oral.

La **dicción** es la forma de emplear palabras para formar oraciones, ya sea de manera oral o escrita. Se considera *buena dicción* cuando el empleo de dichas palabras es correcto y acertado en el idioma al que éstas pertenecen, sin atender al contenido o significado de lo expresado por el emisor.

Al hablar y -sobre todo- al cantar, es fundamental evitar los vicios o defectos de dicción. La colocación de la voz consiste en producirla correctamente, tomando en cuenta la respiración, la colocación correcta del diafragma, la posición de los labios, la articulación y, desde luego, la dicción.

Esta unidad curricular constituye una instancia significativa en la formación del aprendiente de FLE. Se pretende sensibilizar para la producción correcta de los fonemas, fundamental para una buena comunicación, ya que los defectos de pronunciación pueden interferir en la transmisión del mensaje.

Los ingresantes a la carrera, pondrán en práctica las similitudes y diferencias del sistema fonológico de la lengua materna en relación al sistema fonológico de la lengua extranjera. Para ello se establecerán comparaciones de distintos registros del francés oral que podrán ser escuchados a través de textos en CD-ROM, o de registros tomados de radios francesas, o de textos seleccionados de los sitios de internet.

Este entrenamiento oral, se llevará a cabo en forma gradual, con el propósito que los futuros docentes puedan reconocer, adquirir y aplicar en diferentes contextos de la vida cotidiana, las reglas de pronunciación y entonación francesa, e iniciarlos en la reflexión de las diferencias entre la grafía

de los sonidos y la pronunciación para concretar la transcripción fonética; una actividad fundamental que permitirá identificar las particularidades del sistema fonológico y familiarizarse con los diferentes sonidos en lengua extranjera.

Propósitos:

- ◆ Adquirir saberes teórico-prácticos sobre la fonética y fonología del francés, en tanto lengua cultura extranjera (LCE).
- ◆ Conocer la terminología específica disciplinar y los autores que contribuyeron a conformar la disciplina.
- ◆ Producir y discriminar sonidos, ritmos y curvas esenciales de la entonación del francés con una tensión articulatoria adecuada.
- ◆ Perfeccionar la expresión y producción oral.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **Eje 1:** Definición de Fonética. El sonido y sus cualidades. La voz, los órganos de fonación: descripción y funcionamiento. El mecanismo de fonación. Características de la lengua oral. Estructura del discurso Estructura semántica y fónica. Sus vinculaciones. Noción de rasgo articulatorio: Abertura, punto de articulación, labialización, nasalidad, fonación. Los fonemas y su clasificación: vocales, semi-vocales, y consonantes.
- ◆ **Eje 3:** Las vocales, características acústicas y articulatorias. Vocales abiertas y cerradas. Vocales anteriores y posteriores. Vocales labializadas y no labializadas. Vocales orales y nasales. Los signos fonéticos.
- ◆ **Eje 4:** Rasgos articulatorios de cada vocal. Grafías correspondientes a cada vocal. Características articulatorias de las semi-vocales. Grafías correspondientes a las semi-vocales.
- ◆ **Eje 5:** Las consonantes: características acústicas y articulatorias. Consonantes oclusivas, fricativas, nasales, y líquidas. Los signos fonéticos.

- ◆ **Eje 6:** Nociones de liaison y de “enchainement vocalique” (unión de vocales y de consonantes). Nociones de ritmo y entonación francesa.
- ◆ **Eje 7:** La prosodia, el acento tónico. El ritmo. La entonación lingüística, expresiva. La silabación.
- ◆ **Eje 8:** Del oral al escrito. El alfabeto francés, la ortografía. El código fonográfico.
- ◆ **Eje 9:** Adquisición de hábitos articulatorios necesarios para la buena pronunciación en francés en la expresión oral dirigida y en la lectura.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ABRY, Dominique - BERGER, Christelle – « Phonie-graphie du français » - Multi-niveaux – A1 – A2 – B1 – B2 CCRL – Hachette Livre, 2019 – Paris, France.
- ◆ ABRY, Dominique – VELDEMAN-ABRY, Julie – “La phonétique : audition, prononciation, correction » - Techniques et pratiques de classe - CLE International. – Janvier 2207 – Paris, France.
- ◆ ABRY, Dominique – CHALARON, Marie-Laure (2011) « Les 500 exercices de Phonétique» - Niveau A1 / A2 – Éd. Hachette FLE. France.
- ◆ BECK, P. (2000) “Corporéité et expressivité en phonétique corrective”. En Apprendre, Enseigner, Acquérir : *La prosodie au cœur du débat. E. Guimbretièrre*. Rouen, Publications de l'Université de Rouen.
- ◆ CALLAMAND, M. (1981) *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. CLE International. Paris.
- ◆ CARTON, Fernand (1987) « Introduction à la phonétique du français » - Ed. Bordas. Série Langue Française. Paris.
- ◆ CHISS, Jean-Lis ; FILLIOLET, Jacques ; MAINGUENEAU, Dominique (1997) « Linguistique française. Notions fondamentales, phonétique, lexicque ». Éd. Hachette Supérieur. Paris.
- ◆ COMPANYS (1966) *Phonétique Française pour Hispanophones*. Hachette. Paris.
- ◆ FOUICHE, P. (1969), *Traité de Prononciation Française*. Klichsieck. Paris.

- ◆ GERMAIN-RUTHERFORD, A. (1998), *Petit manuel d'Introduction à la transcription phonétique*. Toronto. Canada.
- ◆ GERMAIN-RUTHERFORD, A. AND MARTIN, P. (2001), "Perspectives nouvelles dans l'enseignement à distance de l'oral : les technologies de visualisation et de synthèse. Regards sur la didactique des langues seconds". En C. Cornaire ; and P. M. Raymond, Les Éditions Logiques.
- ◆ LÉON, Pierre (1991) « Phonétisme et prononciation du français ». Éd. Nathan. Paris.
- ◆ LHOTE, E; A. O. BARRY, ET ALT. (2000), *Acquisition et apprentissage de la prosodie: une double approche vocale et discursive. Apprendre, Enseigner, Acquérir : La prosodie au cœur du débat*. E. Guimbretière. Rouen, Publications de l'Université de Rouen - CNRS : 21-45.
- ◆ MALMBERG, B. (1994), *La phonétique*. Presses universitaires de France, 126 p. (Que sais-je?; 637). Paris.

Sitografía:

- ◆ <https://intranet.univ-rennes2.fr/cirefe>
- ◆ www.phonetique.free.fr.
- ◆ www.litteratureaudio.com:
- ◆ www.rfi.fr:
- ◆ <https://www.podcastfrancaisfacile.com/phonetique-2/groupe-rythmique-intonation.html>
- ◆ <https://www.lepointdufle.net/penseigner/phonetique-fiches-pedagogiques.htm>

8. *Unidad Curricular: Lingüística General (en Español)*

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **1º año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Relej	Cátedras	Relej
04	02	128	85

Marco Orientador:

La lingüística, instituida por Ferdinand de Saussure, ha sido concebida como la ciencia que estudia la lengua en tanto sistema de signos. Su teoría se basa 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.

El objeto de estudio de la Lingüística es el lenguaje, en todas las manifestaciones, y como instrumento científico es muy importante para la Formación del Docente, pues en este campo se podrá adquirir el dominio eficaz del idioma a través del conocimiento de sus aspectos formales, pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos, que afirmarán las bases de los conocimientos que serán objeto de estudio en las unidades curriculares de segundo año: Prácticas Discursivas II, Gramática Francesa II y Fonética, Fonología y Dicción Francesa II.

Se prestará especial atención a la reflexión metalingüística de los principios sistemáticos que rigen el funcionamiento de las lenguas en general, los aspectos fonológico, morfológico, sintáctico y lexical y los contenidos que permitan abordar el análisis textual y discursivo, a los fines de que los

estudiantes ingresantes adquieran una conciencia lingüística y pragmática y puedan desarrollar gradualmente las nociones y los fundamentos lingüísticos, con el objeto de promover una efectiva competencia lingüística.

Los futuros docentes no solo deben interiorizarse acerca de los aspectos constitutivos de una lengua extranjera, sino posibilitar que esta reflexión se configure como una preocupación central con sus propios estudiantes. Es de fundamental importancia desarrollar bases sólidas acerca de lo que se entiende por lengua como sistema de signos interrelacionados entre sí y lengua como sistema de comunicación, es decir de práctica comunicacional. De tal manera que pueda contextualizar estas nociones en distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje de LCE, en los Niveles: Inicial, Primario y Secundario.

Este campo del conocimiento es indispensable para el estudiante que inicia la carrera, por un lado para entender los mecanismos de relación entre forma y sentido en general, y por otro, para poder comprender y analizar el sistema particular de la lengua que estudia y que va a enseñar, donde podrá aplicar las distintas relaciones de los conocimientos adquiridos en Prácticas Discursivas I, Gramática Francesa I y Fonética, Fonología y Dicción del Francés Lengua Extranjera (FLE) I. Además, la Lingüística General comprende la enseñanza de los desarrollos actuales de los distintos enfoques lingüísticos, y por su ubicación en el área de las ciencias humanas y sociales, brinda una visión panorámica del estudio del lenguaje.

Este espacio debe contemplar la evolución histórica de los enfoques lingüísticos, presentar las normas que rigen el uso de la lengua oral como escrita, y trabajar sobre las diferencias de cada estudio lingüístico, sus nociones operatorias, sus exponentes y las dificultades en cuanto a las construcciones discursivas, la producción de textos en lengua extranjera y materna.

Con respecto a las expectativas de logro, se espera que en este espacio los estudiantes identifiquen la especificidad de la problemática lingüística en general, comprendan los principios organizativos de los sistemas lingüísticos en los distintos niveles, se instrumenten metodológicamente para el análisis

lingüístico en sus distintas modalidades, puedan establecer relaciones entre los principios generales de análisis y las problemáticas particulares de los sistemas de la lengua materna y de la lengua extranjera, y finalmente puedan lograr una integración de contenidos y la aplicación práctica de los mismos a partir de ejemplos concretos en ambas lenguas.

Propósitos:

- ◆ Estudiar los principios básicos de las diferentes corrientes lingüísticas desde la antigüedad y, particularmente, las contemporáneas.
- ◆ Conocer el metalenguaje y la problemática general de la ciencia lingüística.
- ◆ Desarrollar capacidad en el ejercicio de las técnicas de trabajo intelectual independiente.
- ◆ Aceptar la relatividad de los conocimientos científicos provenientes del continuo avance y cuestionamientos de los mismos.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **EJE 1: La Lingüística y sus generalidades.** La Lingüística: definición y objeto. La Lingüística como ciencia del lenguaje. El método. Las interdisciplinas lingüísticas. Lengua y lenguaje: conceptos y diferencias. Los universales del lenguaje. Características del lenguaje humano. Los niveles de estructuración de la lengua: fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático.
- ◆ **EJE 2: Las principales corrientes lingüísticas del siglo XX.** El Estructuralismo europeo: Ferdinand de Saussure y su teoría. Sincronía y diacronía. Lenguaje: lengua y habla. El signo lingüístico: características. El Estructuralismo americano: los rasgos más destacados. Bloomfield y Harris. El análisis de constituyentes inmediatos. La Lingüística generativo-transformacional: Noam Chomsky y su teoría. La definición de sintaxis, de gramática generativa y transformacional. La derivación sintagmática. Las transformaciones. El árbol de constituyentes inmediatos. La no pertenencia del significado. Los conceptos de competencia y actuación. Estructura

superficial y estructura profunda. El componente semántico. Críticas y desarrollos recientes.

- ◆ **EJE 3: La Morfosintaxis y la Semántica.** Las definiciones de Morfosintaxis y Semántica. Perspectiva estructuralista. Los morfemas como unidades mínimas. Clasificación de los morfemas. La palabra y el sintagma. Semántica. La unidad mínima de significado: el sema. La denotación y la connotación. Distintos análisis semánticos.
- ◆ **EJE 4: La Lingüística Textual.** Las diferencias terminológicas de texto y discurso. El texto como unidad semántica. Los rasgos de textualidad: los principios de cohesión, coherencia e intencionalidad. Las substituciones lexicales y pronominales. Nociones fundamentales del léxico. La competencia textual del hablante. Los tipos textuales.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ÁLVAREZ, G. (1996), *Texto y Discursos. Introducción a la Lingüística del texto*. Universidad de Concepción. Chile.
- ◆ CESTEROS, S. (2005), “La enseñanza de segundas lenguas”. En López, A. y GALLARDO, B. (eds.) *Conocimiento y lenguaje*. PUV. Universidad de Valencia.
- ◆ DUCROT, O. Y TODOROV, T. (1995), *Diccionario de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- ◆ GUTIÉRREZ, S. (1997), *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Arco-Libros. Madrid.
- ◆ LEWANDOWSKI, T. (1995), *Diccionario de Lingüística*. Ediciones Cátedra S.A. Madrid.
- ◆ LORENZO, E. (1995), *Fundamentos de Lingüística*. Ediciones Colihue Sepé. Buenos Aires.
- ◆ LYONS, J. (1971), *Introducción a la Lingüística Teórica*. Teide. Barcelona.
- ◆ MARTINET, A. (1976), *Elementos de Lingüística General*. Madrid, Gredos.
- ◆ MOESCHLER, J. Y REBOUL, A. (1998), *Diccionario enciclopédico de pragmática*. Arrecife. Madrid.

- ◆ MOUNIN, GEORGES (1976), *Claves para la Lingüística*. Anagrama. Barcelona.
- ◆ SAUSSURE, F. DE. (1982), *Curso de Lingüística General*. Alianza. Madrid.
- ◆ SEARLE, J. (1980), *Actos de habla*. Cátedra. Madrid.
- ◆ SIMONE, R. (2001), *Fundamentos de Lingüística*. Ariel Lingüística. España.
- ◆ VAN DIJK, T (2005), *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo Veintiuno editores. Barcelona.
- ◆ VAN DIJK, T. (1978) *La Ciencia del Texto*. Paidós. Barcelona.

Diccionarios

- ◆ Diccionario de la Real Academia Española. DRAE (2001). Vigésima segunda edición. España.

Sitografía

- ◆ www.mundoalfal.org/
- ◆ <http://www.cervantes.es/>
- ◆ <http://catalogo-bibliotecas.cervantes.es>

SEGUNDO AÑO

9. Unidad Curricular: Sociología de la Educación

Campo de Formación: **General**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Cuatrimestral**

Ubicación en la Estructura Curricular: **2^{do} año - II cuatrimestre**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
06	04	96	64

Marco Orientador:

La Sociología de la Educación es una disciplina que aporta al desarrollo de una actitud crítica y reflexiva acerca de la educación y el papel que el sistema educativo ha cumplido y cumple desde su conformación hasta la actualidad.

Los contenidos de la presente UC posibilitan desnaturalizar el orden social y educativo, mediante la comprensión de la dinámica cambiante de la que participan grupos y actores sociales en puja por sus intereses, necesidades y demandas en diferentes contextos históricos. Por ello, se plantea el devenir histórico que ha tenido la Sociología de la Educación, los problemas construidos por la disciplina y se indagan las diferentes categorías de análisis y su correspondiente concepción del espacio educativo desde las distintas corrientes contemporáneas, paradigmas, escuelas y tradiciones o programas de investigación. En este sentido, se identificarán los aportes relevantes de la sociología para pensar y analizar los procesos, las estructuras y los discursos educativos en el marco de las transformaciones de las sociedades contemporáneas, la reconfiguración del papel del Estado y de las políticas sociales en un contexto de pobreza, exclusión y desigualdad social, de

nuevas formas de organización del trabajo, de las demandas del mercado de trabajo al sistema educativo y las consecuencias sobre la subjetividad en el actual escenario sociocultural, político y económico contradictorios.

La consideración de la educación, en tanto organización social, facilita el abordaje de los sentidos y las condiciones sociales de participación, la cuestión disciplinaria y la producción del orden en la escuela, así como la construcción de las trayectorias estudiantiles, las distinciones de clase, género y etnia y la posición del magisterio en la estructura social. Desde esta perspectiva, nos interesa la institución escolar y el aula como espacio social, las subculturas, prácticas e interacciones, las tensiones estructurales que se generan entre los distintos actores de las diferentes instancias, grupos y sectores, el rol de los docentes como agentes reproductores o transformadores, así como límites y posibilidades en la construcción social de los estudiantes. Los problemas y alternativas para el abordaje de la diversidad socio-cultural en la escuela focalizarán las desigualdades de clase, género y etnia en la educación analizando los procesos de marcación, discriminación, marginación y exclusión de grupos socioculturales. Estos procesos identitarios, que operan en un determinado contexto socio-histórico, como resultado de un proceso hegemónico, pretenden homogeneizar y naturalizar la diversidad social a través de dispositivos disciplinadores y normativos.

En síntesis, los contenidos propuestos en esta UC permitirán a los futuros docentes interpretar la realidad social y analizar las relaciones entre educación, sociedad, cultura y política a partir de la propia experiencia y de aprendizajes adquiridos en otras unidades curriculares, como la Pedagogía y la Práctica Docente. El análisis de las mismas posibilitará identificar las formas de estructurar dichas relaciones en las prácticas educativas con un contexto sociopolítico y cultural particular como resultado de procesos históricos. Asimismo, las diferentes posiciones que se fundamenten en distintos marcos teóricos harán posible avanzar en la sistematización, análisis, comprensión y explicación de la dimensión educativa en los procesos que conforman la realidad social.

Propósitos:

- ◆ Promover el análisis de las principales contribuciones de la sociología de la educación para el abordaje de los fenómenos, los problemas y las prácticas educativas ante las profundas transformaciones del Estado y la sociedad civil contemporánea.
- ◆ Aplicar métodos y técnicas para analizar las prácticas docentes desde la perspectiva sociológica interpretativa.
- ◆ Construir alternativas pedagógicas contextualizadas utilizando instrumentos teórico-metodológicos en el análisis de las problemáticas educativas.
- ◆ Promover la apropiación crítica y recreación de herramientas conceptuales que favorezcan la construcción de alternativas analíticas, frente a los problemas socioeducativos.

Ejes de Contenidos:

La construcción del Campo de la Sociología de la Educación: historia, objeto, perspectivas teóricas en tensión y debates sobre el papel de la educación.

Las relaciones entre Estado, Sociedad y Educación en el capitalismo. La perspectiva de los clásicos: Karl Marx, Max Weber, Emile Durkheim y Antonio Gramsci. Estructura Social y Educación. Su vinculación a partir de diferentes paradigmas: ¿consenso o conflicto? Los aportes de la sociología de la educación para el análisis del papel de la escuela. Educación y cambio social. Las perspectivas críticas: principales tradiciones de investigación que abordan el papel del sistema educativo y de la escuela en la reproducción socioeconómica, sociocultural e ideológica. El sistema educativo como espacio de construcción de hegemonía, de resistencia y de contra hegemonía.

Sistema educativo, prácticas sociales y producción de subjetividad

Sistema Educativo y Estado Moderno. La Desigualdad Educativa. Justicia social e igualdad de oportunidades. Crítica a la meritocracia escolar. La escuela como organización. Sentidos y condiciones sociales para la participación. Normalización y estigma en las instituciones educativas. La

construcción social del alumno moderno. Tecnologías del yo y microfísica del poder. La producción del orden a través de la disciplina escolar. Disciplinamiento de la fuerza de trabajo y disciplina escolar.

Sociología de la experiencia escolar

Sociología de las Desigualdades Educativas. Capital Cultural y Escuela. Distinción, lenguaje y poder simbólico. Relaciones entre trayectorias sociales, y trayectorias educativas. La construcción social del éxito y el fracaso educativo. Taxonomías sociales y taxonomías académicas. Destino, autoestima educativa y sentido de los límites. La cuestión de la educación en las sociedades contemporáneas. La diversidad sociocultural: racismo, discriminación y etnocentrismo. La interculturalidad: procesos de selección, legitimación, negación y apropiación de saberes en la escuela.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ALVAREZ-URÍA, F. (2007) Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociología de la Educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos. Morata, Madrid. Pág. 9 a 22; Pág. 41 a 43; Pág. 71 a 74; Pág. 116 a 118.
- ◆(1995) “Escuela y subjetividad”. En Cuadernos de Pedagogía N° 242, España.
- ◆ BALL, S. (2002): “Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas”, en NARODOWSKY, M. (comp.) Nuevas tendencias en políticas educativas. Granica. Buenos Aires.
- ◆ BARTÓN, L. (1998): Discapacidad y Sociedad. MORATA y Fundación PAIDEIA. Madrid.
- ◆ BERNSTEIN, B. (1990): Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. EL Roude. Barcelona. Cap. 3 y 4.
- ◆ BOURDIEU, P. (1996): Cosas dichas. Gedisa. Barcelona.
- ◆(1966): “Espíritus de Estado”, en Revista Sociedad, N° 8, abril de 1966, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires.
- ◆(2000): Cuestiones de sociología. Istmo. Madrid.
- ◆ BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. Y PASSERON, J.C. (2003): El oficio

- del sociólogo. Siglo XXI. Madrid.
- ◆ BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2003) Los herederos: Los estudiantes y la cultura. Siglo Veintiuno Editores Argentina, Buenos Aires.
 - ◆ BRIGIDO, A. (2006): La sociología de la educación.
 - ◆ CARINA KAPLAN (2008): Talentos, dones e Inteligencias. Editorial Colihue. Buenos Aires.
 - ◆ DEL CUETO, C. (2007): Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados, Prometeo. Buenos Aires.
 - ◆ DUBET, F. (2004): “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en: TENTI FANFANI, E. (org.) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. IIPE/UNESCO. Buenos Aires.
 - ◆ FERRO, G. (2010): Degenerados, anormales y delincuentes. Marea S.R.L. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
 - ◆ FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comp. 2005): Educar, ese acto político. Editorial del estante, Buenos Aires.
 - ◆ FOUCAULT, M. (1987) “Los medios del buen encauzamiento”. En Vigilar y castigar. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
 - ◆(1999) “Las mallas del poder”. En Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Vol. III. Paidós, Madrid.
 - ◆ GIDDENS, A. (2006) Sociología, Alianza Editorial, Madrid. Apartado 1. ¿Qué es la sociología? Capítulo 1.
 - ◆ GIROUX, h. (1997): Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI editores. México. Cap. 1.
 - ◆ DUBET, F. (2010) Repensar la justicia social. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires. Capítulos 3 y 4.
 - ◆ DURKHEIM, E. (1997): La educación moral. Losada. Buenos Aires.
 - ◆ ELÍAS, N. (2002): Compromiso y distanciamiento. Península. Barcelona.
 - ◆ JACINTO, C. (coord.) (2004): ¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina, La Crujía ediciones. Buenos Aires.
 - ◆ GENTILI, P. (2011): Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
 - ◆ GOFFMAN, E (1995): Estigma: la identidad deteriorada. Amorroutu Editores.

Buenos Aires.

- ◆ KAPLAN, C. (2006): Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Miño y Dávila editores, Buenos Aires. Introducción y Capítulo 3.
- ◆ KARABEL, J. y HALSEY, H. (1976) “La investigación educativa: una revisión e interpretación”. En KARABEL, J. y HALSEY, H. (Comp.). Poder e ideología en educación. Oxford University Press, Nueva York.
- ◆ KEELEY, B. (2007): Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe. D.F.: Ediciones Castillo/OCDE. México.
- ◆ KESSLER, G. (2002): La experiencia escolar fragmentada. IPE/UNESCO. Buenos Aires.
- ◆ LAHIRE, B. (2005): Para qué sirve la sociología. Siglo XXI. Buenos Aires.
- ◆ LE BRETON, D. (2002): La sociología del cuerpo. Ed. Nueva Visión, Argentina.
- ◆(2010) Rostros. Letra Viva, Buenos Aires.
- ◆ LÓPEZ, Ociel Alí. (2002): Los movimientos sociales en América Latina: de las identidades sumergidas a la reocupación del Estado-nación. Informe final del concurso: Fragmentación social y crisis política e institucional en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/fragmenta/lopez.pdf>
- ◆ MOLINA LUQUE, F. (2002): Sociología de la Educación Intercultural. Editorial Lumen.
- ◆ NEULFELD, M R y THISTED, J (1999): De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- ◆ PERRENOUD, Ph. (2001) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Morata, Madrid.
- ◆ REDONDO, PATRICIA (2004): Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. Buenos Aires.
- ◆ TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FANFANI, Emilio. (2001): La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Universidad de Stanford/BID (documento para la discusión). Buenos Aires
- ◆ TENTI FANFANI, Emilio. (2001): “Historia y Sociología”, en AGUIRRE LORA,

M.E. (coord.): Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos. Fondo de Cultura Económica. La educación como asunto de Estado. México.

- ◆(1^a ed. 2010): Sociología de la educación. Ministerio de Educación. (Aportes para el desarrollo curricular). Presidencia de la Nación. INFD. Ciudad de Buenos Aires.
- ◆ TIRAMONTI, G. y ZIEGLER S. (2008): La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Paidós Buenos Aires.
- ◆ VARELA, J. “Sociología de la educación. Algunos modelos críticos”. En Román Reyes (dir.) Diccionario crítico de ciencias sociales. Teoría. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en:
http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm
- ◆ WILLIS, P. (1988) Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera. Akal, Barcelona.

10. *Unidad Curricular: **Psicología Educativa***

Campo de Formación: **General**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **2^{do} año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
03	02	96	64

Marco orientador:

La Psicología Educativa comprende un ámbito de conocimientos situados entre las disciplinas que estudian los procesos psicológicos y las que estudian los procesos educativos. Su interés principal es el aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje. Con esto busca comprender las dimensiones que constituyen el sujeto y sus posibilidades de aprender durante el proceso de desarrollo, considerando la estructuración subjetiva y los deseos del sujeto “sujetado” a una cultura que lo atraviesa transformándolo.

El propósito de esta UC es comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y en los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Se trata de brindar las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva. Es necesario construir marcos conceptuales que complejicen la relación entre el sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aporten a la intervención en los diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Analizar en aprendizaje, con especial énfasis en

el aprendizaje escolar, tanto a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones es un aporte fundamental para apoyar los procesos de mediación del docente en el diseño y la coordinación de la enseñanza.

Propósitos:

- ◆ Posibilitar la comprensión de las principales corrientes teóricas y las problemáticas específicas en el campo de la psicología educacional.
- ◆ Desarrollar la comprensión de los estudiantes acerca de los procesos de construcción de conocimientos en situaciones de prácticas escolares y el reconocimiento de los alcances y límites de los enfoques genéticos y cognitivos.
- ◆ Fomentar un pensamiento crítico acerca de los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.

Ejes de Contenidos:

Configuración del campo de la psicología educacional. Relaciones entre aprendizaje escolar y desarrollo

Relaciones entre psicología y educación. La psicología educacional como una disciplina aplicada y como una disciplina puente (dimensión disciplinar) y disciplina estratégica (dimensión histórica). La psicología educacional como campo interdisciplinario. La complejidad de los fenómenos educativos. Las demandas cognitivas de las escuelas.

Las relaciones entre teorías psicológicas y procesos de aprendizaje escolar. Teoría psicogenética, socio-histórica y cognitiva

La psicología psicogenética y la lectura de los procesos educativos. Relación entre teoría psicogenética y la enseñanza y el aprendizaje en el contexto áulico. Los “usos” de la teoría de Piaget en educación. La psicología socio-histórica de Lev Vygotsky: el papel de la educación en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. La noción de Zona de Desarrollo Próximo.

Relaciones entre aprendizaje, desarrollo e instrucción, su valor para el desarrollo desde la práctica educativa. La perspectiva cognitiva: el aprendizaje por asociación y por reestructuración. Estrategias de aprendizaje. Escolarización y desarrollo cognitivo. La motivación. El aprendizaje significativo. Los procesos de interacción entre pares y docente-alumno en contextos formales e informales. Comunicación y construcción cognitiva de clases.

Caracterización de los fenómenos educativos

Perspectivas históricas, sociales y políticas. Las necesidades básicas de aprendizaje. Las dificultades de aprendizaje, fracaso escolar. El éxito y el fracaso escolar como construcción. Problemáticas actuales: género, violencia escolar, la estigmatización entre otros. Proceso de inclusión. Modos de entender la diversidad y la diferencia en la escuela. Relaciones entre discurso y práctica educativa: el efecto normalizador del discurso psicológico sobre las prácticas pedagógicas.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ALVAREZ, M. Y FARIAS, P. (2011): La reorganización de itinerarios escolares como oportunidades para el aprendizaje y la inclusión educativa. Análisis de una experiencia escolar. Ponencia presentada en las XXI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. UNlpam.
- ◆ ANASTASIA TRYPHON, JACQUES VONECHE (comp) (1996): Piaget - Vygotsky, la Génesis del pensamiento social. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- ◆ BAQUERO, R. (2006) Sujetos y Aprendizaje. Para esta unidad sólo los puntos: Los procesos de escolarización y de constitución de la infancia moderna. El aprendizaje escolar: su especificidad y sus sujetos. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina. Disponible en www.porlainclusion.educ.ar/documentos
- ◆ (2008) De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En: Baquero, Pérez y Toscano (comp.) Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar.

Homo Sapiens. Rosario.

- ◆ BENDERSKY, B. (2000): Hacia la comprensión del aprendizaje escolar. Aportes de las teorías psicogenéticas y socio-histórica. En: Chardon, M.C. (comp.) Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. Eudeba Buenos Aires.
- ◆ BOGGINO, N. (2000): La escuela y el aprendizaje escolar. Ediciones Homo Sapiens Rosario.
- ◆ BRAILOVSKY, D. (2008): Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Editorial Ensayos y Experiencias. México.
- ◆ BRUNER. J. (1988): Desarrollo cognitivo y Educación. Ediciones Morata. Madrid.
- ◆(1997): La Educación puerta de la cultura. Aprendizaje Visor. España.
- ◆ CARRETERO, M. (1998): Introducción a la psicología cognitiva. Editorial Aique Buenos Aires.
- ◆ CASTORINA, J. y DUBROVZKY, S. (2006): Psicología cultura y educación: perspectiva desde la obra de Vygotsky. Noveduc Libros. Bs. As.
- ◆ CHARDON, M. (2000): Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. Eudeba, Bs. As.
- ◆ COLL. C. (1998): Psicología de la Educación. Editorial EDHASA España.
- ◆ CUBERO PÉREZ, R. (2000): Psicología de la educación. Editorial MAD. Sevilla.
- ◆ DUBROVSKY, S. (2000): El valor de la teoría socio-histórica de Vygotsky para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar. En: Vygotsky, su proyección en el pensamiento actual. Colección Psicología y Educación. Ediciones Novedades Educativas.
- ◆ ELICHIRY, N. (2000): Aprendizaje de niños y maestros. Editorial manantial. Bs. As.
- ◆(2004): Aprendizajes Escolares. Editorial Manantial. Bs. As.
- ◆ ETCHEVERRY, G. (1999): La tragedia Educativa. Fondo de Cultura Económica. Argentina
- ◆ FILLOUX, J. (2001): Campo Pedagógico y Psicoanálisis. Editorial Nueva

Visión. Argentina.

- ◆ GAGNÉ, R. (1985): Las condiciones del Aprendizaje. Mc Graw Hill. México.
- ◆ GARDNER, H. (1993): La mente no escolarizada, Editorial Paidós. Barcelona.
- ◆ LAINO, D. (2000): Aspectos psicosociales del aprendizaje. Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe Argentina.
- ◆ LERNER, D. (1996): “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En CASTORINA, J. A (1996). Piaget- Vygotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires, Paidós.
- ◆ MORÍN, E. (1999): La cabeza bien puesta. Editorial Nueva Visión Buenos Aires.
- ◆ MONTESINOS, M.P. (2008): Desnaturalizando conceptos. La diversidad y la inclusión educativa interrogadas. Foro Internacional sobre Inclusión educativa, Atención a la Diversidad y No discriminación. Disponible en <http://inclusionintegracionescolar.blogspot.com.ar/2011/03/maria-paulamontesinos-desnaturalizando.htm>
- ◆ NOVAK, J. (1998): Conocimiento y Aprendizaje. Editorial Alianza. Madrid.
- ◆ NOVAK, J. y GARCÍA, F. (1993): Aprendizaje Significativo: Teorías y Modelos: Cincel. Madrid.
- ◆ OROZCO FUENTES, B. (2006): Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación, México.
- ◆ PALACIOS. J., MARCHESI, A. y COLL, C. (1995): Desarrollo Psicológico y Educación. Alianza Psicológica Madrid
- ◆ PEREZ, M. (2011): El trabajo del psicólogo educacional en contextos escolarizados. En: Elichiry, N. (comp.): La psicología educacional como un instrumento de análisis y de intervención. Diálogos y entrecruzamientos. Ed. Noveduc. Bs. As.
- ◆ PERRENOUD, Ph. (1990): La construcción del éxito y del fracaso escolar. Barcelona. Morata. Selección de fragmentos.
- ◆ PIAGET J. (1974): Adaptación Vital y psicología de la inteligencia. Siglo XXI. Madrid

-
- ◆ PIAGET J. (1975): Problemas de Psicología genética. Editorial Ariel. Barcelona.
 - ◆ PINEAU, P.; DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001): La escuela como máquina de enseñar. Paidós. Buenos Aires.
 - ◆ POZO, I. (1994): Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Ediciones Morata. Madrid.
 - ◆ RAÚL DÍAZ, A. (2004): Construcciones de espacios interculturales. Miño y Dávila Editores. Argentina.
 - ◆ TERIGI, F. (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia. Disponible en www.lapampa.edu.ar/JornadaApertura2010/documentos/...
 - ◆ VYGOTSKY LEV SEMIONOVICH (2000): III Obras Escogidas. Editorial Antonio Machado Libros.
 - ◆ VYGOTZKY L (1988): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Editorial Grijalbo México
 - ◆ WERTSCH J W, (1988): La formación Social de la mente. Editorial Paidós. Barcelona.

11. Unidad curricular: *Historia y Política Educativa Argentina*

Campo de formación: **General**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Cuatrimestral**

Ubicación en la Estructura Curricular: **2^{do}. año - I cuatrimestre**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
06	04	96	64

Marco orientador:

La presente UC se concibe como una herramienta que posibilita comprender, reflexionar e intervenir en la educación de hoy. Desde el pasado nos comunicamos con el presente de la educación, con la formación y el desarrollo de la práctica docente.

La educación es un proceso social e histórico, productor, reproductor y transformador de sujetos sociales y políticos, que se presenta como una realidad interrelacionadas con la historia cultural, social, política y económica del país. Esta relación no es estable ni responde a correspondencias constantes y cánones universales. Su estudio histórico y político requiere del análisis y reconstrucción de la compleja trama de discursos y prácticas educativas, de las luchas por la hegemonía de diferentes y antagónicas concepciones de educación, formación docente y el establecimiento de dispositivos institucionales y normativos. Todo ello va conformando la trama de la educación argentina.

El propósito de vincular el pasado como dimensión constitutiva y dinámica del presente, orienta y articula las actividades académicas y las prácticas de aprendizajes de los estudiantes, en torno a los siguientes ejes de

análisis y reflexión:

- La re-edición en el presente de la escena fundante de la educación argentina generadora de discursos y prácticas acerca del “otro” como fundamento del disciplinamiento social y la construcción de la noción de ciudadanía.
- Junto con las lecturas históricas macro políticas, hay una historia de los micros espacios que no responde a covarianzas y objeto de análisis son las prácticas y discursos, cuyos significados y sentidos se reeditan más allá de las políticas y normativas educativas.
- Continuidades, rupturas, resistencias de discursos (políticos, teorías) y prácticas educativas (políticas, escolares, de enseñanza, etc.) presentes en la construcción del sistema educativo nacional argentino y en las concepciones de alumno, docente y de institución educativa.

Propósitos:

- Posibilitar la comprensión de la relación entre el Estado, la sociedad y la educación en la configuración de estilos sociales, modelos de conducción (gestión) educativa, organización de las instituciones y desarrollos curriculares.
- Problematizar los principales procesos y debates de la historia de la educación en Argentina, analizando rupturas y continuidades.
- Desarrollar el reconocimiento de las características particulares que adopta la formación docente a la luz de su desarrollo histórico y político, y en su relación con la configuración de identidades e imaginarios docentes.
- Habituar la construcción de un marco histórico de la educación nacional que enriquezca el análisis de los problemas pedagógicos específicos que aborden en su práctica profesional.
- Favorecer la construcción de un marco histórico de la educación nacional que enriquezca el análisis de los problemas pedagógicos específicos que aborden en su práctica profesional.

- Reconocer la importancia de las variables históricas, políticas y socio-culturales en el proceso educativo.

Ejes de Contenidos:

Historia y Política de la educación

La dimensión política de la educación. Concepto de política pública. Estado y Educación. Papel del Estado. Política nacional, federal y provincial.

Desarrollo histórico: principales corrientes político - educativas del siglo XIX, XX, XXI. Políticas educativas contemporáneas.

El sistema educativo argentino y la legislación que lo regula

El Sistema Educativo Argentino. Su estructura y dinámica. Las leyes como instrumentos de la política educativa. La educación en la legislación nacional. El proceso de conformación del sistema escolar argentino desde la normativa legal. La educación como derecho de todos los ciudadanos. Trabajo docente. Derechos laborales docentes. Legislación del siglo XIX. Ley Federal de Educación N° 24.195, Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049, Ley de Educación Superior N° 24.521, Ley Nacional de Educación N° 26.206, Ley Nacional de Financiamiento Educativo N° 26.075, Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N° 26058. Las funciones de los Ministros de Educación a través del Consejo Federal de Educación.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ANSALDI, W. (2004): Calidoscopio latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente. Ed. Ariel.
- ◆ ARATA, N. y MARINO, M. (2013): "La Educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones. Bs. As. Ed. Novedades Educativas.
- ◆ ARGUMEDO, A. (2004): Los silencios y las voces en América latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular, ed. Colihue.
- ◆ BAZAN, R. (1989): Historia institucional de Catamarca. Centro de Investigación Históricas del NOA. Catamarca.

- ◆ CANO, R. (1961): Catamarca del ochocientos. Cap. 4 p. 95. Edit. El autor. Buenos Aires.
- ◆ CHATIER, A. (2008): “¿Con que historia de la educación debemos formar a los docentes?”, Anuario de la Historia de la Educación N° 9. Ed. Sahe/Prometeo. Bs. As.
- ◆ DEVOTO, F. (2008): “La construcción del relato de los orígenes en Argentina, Brasil y Uruguay”. ed. Critica.
- ◆ JUNTA DE ESTUDIOS HISTORICOS DE CATAMARCA (2007): Memoria del III congreso de Historia de Catamarca. Catamarca.
- ◆ FEIMAN, J. (2010): “Filosofía y nación: estudio sobre el pensamiento argentino. Ed. Booket. Bs. As.
- ◆ FILMUS, D. (1999): Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Troquel. Bs. As.
- ◆ GALASSO, N. “Peronismo y liberación Nacional (1945 -1955)”.-
- ◆ GRUZINSKI, S. (2005): El pensamiento mestizo. Cultura amerindia y civilización del renacimiento. Ed. Paidós.
- ◆ PUIGGROS, A. (2008): Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el presente. Galerna. Buenos Aires.
- ◆(2012): “Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente”. Ed. Galerna. Bs. As.
- ◆ ROMERO, J. L. (1998): “El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX”. AZ Bs As.
- ◆ ROMERO, J. y ROMERO, L. (1985): “Pensamiento político de la emancipación”. Biblioteca Ayacucho.
- ◆ SANGUINETTI, H. (2006): “La educación argentina en un laberinto”. Ed. FCE. Bs. As.
- ◆ SARLO, B. (1998): “La máquina cultural”. Ed. Ariel. Bs. As.
- ◆ SOMOZA RODRIGUEZ, M. “Educación y política en Argentina -1946-1955”. Buenos Aires.
- ◆ TEDESCO, J. (1986): “Educación y sociedad en Argentina 1955-1966”. FLACSO. Manantial. Bs. As.

12- Unidad Curricular: ***Currículum y Programación de la Enseñanza***

Campo de Formación: **Práctica Profesional**

Formato: **Práctica Docente**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **2^{do} año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Relej	Cátedras	Relej
04	02	128	85

Marco Orientador:

En esta unidad curricular se aborda el currículum en tanto orientador de las prácticas docentes, los organizadores, los documentos de producción del docente para sus propuestas de enseñanza, los recursos curriculares y todas las mediaciones construidas para la enseñanza.

El foco de análisis se introduce desde la práctica docente a la práctica de la enseñanza o práctica pedagógica, con el objetivo de analizar la trama de relaciones, construcciones y resignificaciones del dispositivo curricular en las aulas: los documentos y procesos (de programación y regulación prescritos), las decisiones y las innovaciones, los formatos de anticipación que regulan la tarea de enseñar.

Sin descartar la importancia del análisis, hay que reconocer que los futuros docentes saben, a partir de su biografía escolar, y ese saber implícito no emerge desde una mirada centrada en el análisis técnico de los documentos prescritos o en la comparación de situaciones observadas con aquello que los documentos prescriben (Alliaud, 2002). Para ello se propone “poner en crisis” la naturalización de los documentos y procesos como

dispositivos (de programación y regulación prescritos): conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, acondicionamiento arquitectónicos, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos... tanto lo dicho, como lo no dicho (Foucault, 1983). Desde esta mirada introducir a los practicantes en la trama -relaciones de fuerza- de las prácticas y los discursos con lo que las instituciones regulan y gobiernan a los sujetos, naturalizando esquemas de pensamiento y acción. El sujeto está constituido por el dispositivo, no puede salirse de él, pero puede reconstruir la trama de sujeciones que lo constituyen.

Será necesario entonces, desde este espacio de formación, brindarles herramientas básicas para la comprensión de las tensiones entre currículum prescripto, real, nulo y oculto, los procesos de determinación curricular, los procesos de gestión curricular en las escuelas, los organizadores escolares, la programación de la enseñanza, las adaptaciones curriculares, el análisis crítico y de producción de recursos curriculares. Retomando y profundizando también la utilización de técnicas de recolección de datos que les permitirá a los futuros docentes sistematizar y analizar la información de campo recogida en las escuelas asociadas y en los contextos de desempeño elegidos para estas instancias de prácticas docentes.

Para esta unidad curricular se sugiere los siguientes núcleos de abordaje:

Núcleo 1: El dispositivo curricular, documentos y procesos

- Análisis de las prescripciones curriculares y sus reconstrucciones según los niveles de especificación problematizando los procesos decisionales y la definición de documentos y recursos curriculares.
- Análisis del diseño curricular jurisdiccional para los niveles que se forman, así como de los procesos y documentos organizadores de las prácticas docentes y escolares (planificaciones, agendas, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicaciones, etc.), los sentidos de

los mismos y la función que ocupan en relación con la regulación de las prácticas docentes.

- Análisis de regulaciones para la enseñanza según los contextos de intervención docente, identificando las particularidades y las formas de organización de la práctica en instituciones y/u organizaciones.
- Revisión y participación en los modos de organización de las prácticas docentes en contextos no escolares, identificando especificidades de la intervención educativa.

Núcleo 2: los organizadores de la enseñanza y la clase

- Problematización de los documentos de anticipación de la enseñanza según los contextos de prácticas docentes propios de la formación específica del profesorado: escuelas e instituciones/ organizaciones socioculturales
- Análisis y producción de regulaciones y materiales curriculares utilizados en contextos específicos de prácticas docentes.
- Analizar, registrar y colaborar en situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos escuelas e instituciones/ organizaciones socioculturales.
- Experiencias y resoluciones prácticas de programación de la enseñanza y organización de las actividades del aula o sesiones de trabajo en instituciones/organizaciones socioculturales, seleccionando y organizando los contenidos, elaborando las estrategias particulares para hacerlo y previendo las actividades para desarrollarla, ya sea como estudio de casos particulares, micro-enseñanza o simulaciones.

Propósitos:

- Analizar los procesos de diseño, desarrollo, gestión, evaluación y ajuste curricular de propuestas de enseñanza en escuelas asociadas.
- Evaluar materiales curriculares para propuestas de enseñanza situadas.
- Analizar organizadores de la enseñanza específicos para las prácticas de enseñanza en contexto particulares.

- Hacer uso críticamente de la información que surge de los saberes y acciones de docentes relacionándolos según los aportes de los campos de la formación general y específica.
- Concebir el proceso de prácticas como insumo para la construcción crítica del rol docente, interrelacionando teoría y práctica

Ejes de Contenidos:

Currículo y Organizadores Escolares

El curriculum como dispositivo cultural, político y pedagógico, y sus variaciones histórico-teóricas. Análisis de los discursos y prácticas regulados y organizados por el currículum escolar (organización de tiempos, espacios, personal, equipos de ciclo, la articulación con los niveles anteriores y subsiguientes del sistema, la articulación entre ciclos materiales curriculares – Diseños curriculares jurisdiccionales, libros de texto, manuales, guías didácticas, etc.).

Programación de la Enseñanza y Gestión de la Clase

La programación escolar, como dispositivo de estructuración de la acción pedagógica. Estudio de casos de propuestas de enseñanza y modos de organización para instituciones no escolares.

Analizar y ensayar dispositivos, secuencias didácticas y adaptaciones curriculares, estableciendo relaciones con las teorías y contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas.

Narración y Experiencia

Análisis de los relatos sobre el posicionamiento de los docentes frente al curriculum. El lugar de los docentes como intelectuales. Reconstrucción y análisis de la experiencia biográfica sobre la “programación escolar” y el aula. Elaboración de proyectos alternativos y simulación de estrategias de intervención.

Reflexionar recuperando las representaciones, experiencias y errores de los alumnos.

Trabajo de Campo

Esta instancia de trabajo en las escuelas asociadas, profundiza las experiencias de recolección de datos y se centra en la observación participante y la entrevista como técnicas a utilizarse para el registro de situaciones escolares que podrían incluir la participación de los futuros docentes, asumiendo responsabilidades acordes a su momento de formación (es decir, siempre como colaboradores y no como responsable directo de las mismas). Además se debe considerar actividades tales como estudio de casos particulares, micro enseñanza o simulaciones. Esto implica la problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones y entrevistas realizados en las mismas.

Recomendaciones metodológicas:

IFD	Escuela asociada e instituciones y/o organizaciones culturales
Biografía Reconstrucción de categorías de análisis para estudios de casos y trabajo de campo Construcción de un plan de trabajo Microclases Sistematización de experiencia	Ingreso Institucional, presentación al equipo de gestión de las escuelas e instituciones/organizaciones socioculturales. Observación de clases y sesiones de enseñanza e instituciones/organizaciones socioculturales. Análisis y registros de dispositivos, secuencias didácticas y adecuaciones curriculares. Participación y registros en reuniones de docentes, según organizaciones curriculares definidas en las escuelas e instituciones y/o organizaciones culturales. Colaboración en salidas educativas y en actividades de aprendizaje. Lectura y análisis de prescripciones curriculares, programas y proyectos didácticos. Lectura y análisis del PCI, libros de temas, cuadernos de clases, otros registros de sesiones de enseñanza. Lectura y análisis de materiales curriculares.

Bibliografía:

- ◆ BELGICH, Horacio (2007): Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. Homo sapiens. Santa Fe. Argentina.

-
- ◆ BOGGINO, N. y DE LA VEGA, E. (2006): Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y la conducta. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
 - ◆ GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): El Currículum una Reflexión sobre la Práctica - Ediciones: MORATA. Madrid.
 - ◆ DÍAZ BARRIGA, A. (1985): Didáctica y Currículum. México.
 - ◆ MINISTERIO DE EDUCACIÓN – INFD – (2010): Didáctica General: Aportes para el desarrollo Curricular. Buenos Aires.
 - ◆ MALDONADO, H. (Comp.) (2004): Convivencia Escolar. Lugar. Buenos Aires.
 - ◆ TENTI FANFANI, E. (2006): El oficio de docente. Siglo XXI editores.

13- Unidad Curricular: **Prácticas Discursivas del Francés**

Lengua Extranjera II

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **2^{do}.Año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
05	03	160	106

Marco Orientador:

El dictado de este espacio curricular es anual y se organiza en torno a clases teórico-prácticas. Propone que el futuro docente acceda a un nivel intermedio de aprendizaje del idioma francés. El valor formativo de las *Prácticas Discursivas I*, es aplicable en este espacio. Pero cabe aclarar que las reflexiones metalingüísticas deberán incrementarse a medida que se progrese en el manejo de la lengua en diferentes situaciones comunicativas.

Esta unidad curricular propicia continuar con el desarrollo e integración de las cuatro macro habilidades lingüísticas centrándose en el análisis de las micro-habilidades que son indispensables para la adquisición de una competencia comunicativa tanto para la comprensión lectora y auditiva como para la producción oral y escrita teniendo en cuenta las dimensiones morfosintáctica, léxica y pragmático-discursiva acorde al nivel. Se estimulará la lectura intensiva y extensiva y se fomentará la producción de prácticas discursivas tanto orales como escritas con un mayor grado de complejidad.

La escritura debe demostrar la capacidad para redactar textos abarcando una diversidad de temas para un lector determinado y la expresión oral debe caracterizarse por la habilidad de exponer ideas e interactuar con

naturalidad y fluidez en conversaciones en diversos contextos de la vida cotidiana y/o académica.

Se estimulará el desarrollo de los diferentes componentes de la competencia comunicativa: competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica en los estudiantes, que deberán demostrar su conocimiento de las reglas gramaticales, los elementos léxicos y fonológicos de la lengua extranjera a través de la adecuación de estos componentes lingüísticos a diferentes registros determinados por variaciones del contexto social y/o situacional de comunicación. Asimismo se espera que identifique e internalice los mecanismos discursivos a través de los cuales se logran la coherencia y la cohesión textuales, tanto en la producción oral como escrita, y que sea capaz de utilizar sus conocimientos previos, los recursos y signos contextuales a fin de lograr una producción y/o interpretación lo más efectivas posibles.

Además del desarrollo de la competencia comunicativa, en la actualidad un papel preponderante lo constituye la dimensión intercultural del lenguaje, entendida ésta como la habilidad de interactuar con otras personas (hablantes nativos y no nativos), concebidas como seres humanos complejos, con diversas identidades sociales y pautas culturales. En nuestro contexto, la competencia intercultural implica la valoración de la cultura de la lengua extranjera en su diversidad, las distintas variedades y contextos en los que la lengua francesa se habla como primera o segunda lengua, así como también la toma de conciencia de la existencia de regionalismos e individualidades y de la necesidad de respetar dicha diversidad.

Para finalizar, se fomentará el desarrollo del pensamiento crítico, ya que se lo considera otro aspecto fundamental de las competencias a afianzar, como componente estrechamente ligado a la autonomía, la comunicación efectiva y la resolución de problemas relacionados a la adquisición de la lengua extranjera.

Propósitos:

- Desarrollar de manera gradual, competencias comunicativas de expresión, comprensión y producción oral y escrita a través de la práctica del lenguaje en diversas situaciones mediante el acceso a documentos auténticos y pedagógicos acordes al nivel de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de un segundo año de aprendizaje.
- Acceder a contenidos de la cultura y civilización francesa mediante el abordaje de diferentes tipos de textos, haciendo hincapié en el material audiovisual existente en Internet.
- Desarrollar un nivel de comprensión y de producción más elevado, que permita a los alumnos desempeñarse eficazmente ante situaciones comunicativas complejas.
- Producir textos orales y escritos utilizando frases y expresiones complejas, relacionados con su ámbito familiar y la vida cotidiana: argumentar, contar historias o experiencias personales con los diferentes tiempos verbales y estructura gramaticales, mantener conversaciones.
- Adquirir estrategias de lectura que le permita acceder a informaciones particulares utilizando diferentes tipos de textos, tanto visuales como sonoros.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **EJE 1: La prensa escrita.** El texto. Los tipos textuales. Las dominantes textuales y sus características. La organización textual. La disposición de la información. Los elementos paratextuales. La puntuación. Los caracteres tipográficos. El léxico en el texto. Las palabras claves. El campo lexical. El resumen de texto: definición y características. La micro - estructura (ideas principales) y la macro – estructura (resumen).
- ◆ **EJE 2: La coherencia y la cohesión textual.** Las substituciones lexicales y pronominales. La argumentación y las relaciones lógicas y los conectores. La causa, la concesión y la oposición. La causa, la

consecuencia y la forma pasiva. La finalidad, la eventualidad, la condición y la hipótesis.

- ◆ **EJE 3: El relato periodístico en la vida cotidiana, oral y escrito:** el hecho policial en la televisión y en el diario. Los relatos “on line”. Las modalidades y las marcas de la enunciación. Los deícticos. El intertexto. El rol del enunciador – narrador. Los modos verbales. El verbo y el aspecto.
- ◆ **EJE 4: El texto literario.** El cuento, la fábula y la novela: características de los géneros. La narración y la descripción. Las marcas lingüísticas: coherencia y cohesión en la narración y en la descripción.
- ◆ **EJE 5: Del resumen al compte rendu:** semejanzas y diferencias. Introducción en el análisis del compte rendu. La actitud del autor del artículo (declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa). El tipo del discurso (narrativo, didáctico, polémico). El verbo según el tipo de discurso.

Bibliografía específica básica sugerida:

- ◆ ADAM, J.M. ET A. PETIT, J. (1989), *Le texte descriptif*. Nathan. Paris.
- ◆ ADAM, JEAN MICHEL (1985), *Le Récit. Que sais-je?*. Coll. Paris.
- ◆ ADAM, JEAN MICHEL(1985), *Le texte narratif*. Nathan. Paris.
- ◆ BAYLON, CHRISTIAN ET PAUL FABRE (1978), *Grammaire systématique de la Langue Française*. Nathan. Paris.
- ◆ BAYLON, CHRISTIAN ET PAUL FABRE (1990), *Initiation à la Linguistique*. Nathan. Paris.
- ◆ BÉDRANE, SABRINELLE (1995), *Le vocabulaire*. Hatier. Paris.
- ◆ BENVENISTE, E. (1965-1974), *Problèmes de Linguistique Générale I et II*. Gallimard. Paris.
- ◆ BESCHERELLE, « L'orthographe pour tous », Hatier, Paris, 2006.
- ◆ BESCHERELLE, « La conjugaison pour tous », Hatier, Paris, 2006.
- ◆ BESCHERELLE, « La grammaire pour tous », Hatier, Paris, 2006.

- ◆ BORELLI, Nicole ; BORELLI, Angie, *FLE vocabulaire niveau intermédiaire*, Éditions Ellipses, Paris, 2013.
- ◆ BUILLES, JEAN-MICHEL (1998), *Manuel de Linguistique Descriptive*. Nathan. Paris.
- ◆ CALLAMAND, M. (1989), *Grammaire Vivante du Français Exercices d'apprentissage I et II*. CLE International Larousse. Paris.
- ◆ CHARNET, C. ET ROBIN-NIPI, J. (s/d), *Rédiger un résumé, un compte rendu*,
- ◆ CICUREL, FRANCINE (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*. Hachette. Paris.
- ◆ COTENTIN-REY, GHISLAINE (1996), *Le résumé, le compte rendu, la synthèse*. CLE International. Paris.
- ◆ DAGNAUD-MACÉ, Pierre ; SYLNÈS, Georges, *Le français sans fautes*, Hatier, collection profil, Paris (1995).
- ◆ DE SALINS, GENEVIÈVE-DOMINIQUE ET SANTOMAURO, A. (1997), *Cours de Grammaire Française*.
- ◆ LAROUSSE, *Diccionario Español – Francés*. Paris.
- ◆ GARCÍA-PELAYO ; GROSS, R. Y TESTAS, J. (1991) *Dictionnaire Français – Espagnol*.
- ◆ HIDDEN, MARIE-ODILE (2013), *Pratiques d'écriture*. Hachette. Paris.
- ◆ HIMBER, C ; RASTELLO, C. Y GALLON, F. (2007), *Le Kiosque 2. Méthode de Français, et Cahier d'exercices*. Hachette. Paris.
- ◆ JAMET, MARIE-CHRISTINE ET CADDÉO, S. (2013), *L'intercompréhension : Une autre approche pour l'enseignement des langues*.
- ◆ KLETT, E. ET MAUDET, A. (1999), *Quelques pièges de la Langue Française. Syntaxe*
- ◆ LAROUSSE, *Dictionnaire de français Larousse de Editions Larousse. Monolingue*.
- ◆ LAROUSSE, *Dictionnaire Larousse. Traduction*.
- ◆ MAINGUENEAU, D. (1981), *Approche de l'énonciation en Linguistique Française*. Hachette. Paris.

- ◆ MOIRAND, S. (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*. Hachette. Paris.
- ◆ NIQUET, Gilberte, « Écrire avec logique et clarté », Hatier, collection profil, Paris (1996).
- ◆ PEYROUTET, C. (1998), *La pratique de l'expression écrite*. Nathan. Paris.
- ◆ REBOUL, A. ET MOESCHLER, J. (1998), *Pragmatique du discours*. Armand Colin. Paris.
- ◆ REY, A. (2013) *Le Petit Robert 2. Dictionnaire Universel des noms propres alphabétique et analogique*. Dictionnaire Le Robert. Paris.
- ◆ ROBERT, Paul, « Dictionnaire du Français Primordial », Le Robert, Paris.
- ◆ SEARLE, J. (1980), *Actos de habla*. Cátedra. Madrid.
- ◆ VAN DIJK, T. (1978), *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona.
- ◆ VIALA, A. ET M.P SCHMITT (1986), *Faire / Lire*. Didier. Paris.

Sitografía

- ◆ www.lepointdufle.net
- ◆ www.larousse.fr
- ◆ www.bonjourdefrance.com
- ◆ www.youtube.com
- ◆ www.tv5.org
- ◆ www.phonetique.free.fr
- ◆ www.wordreference.com
- ◆ www.podcastfrançaisfacile.com
- ◆ www.lemonde.fr
- ◆ www.paroles.net
- ◆ www.françaisfacile.com.
- ◆ www.lexpress.fr
- ◆ www.lefigaro.fr
- ◆ www.lefrançaisdanslemonde.fr
- ◆ www.lemonde.fr
- ◆ www.lenouvelobservateur.fr

14- Unidad Curricular: **Gramática Francesa II**

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **2^{do}-año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
03	02	96	64

Marco Orientador:

La presente Unidad Curricular, busca ahondar los conocimientos adquiridos en Gramática Francesa I, y así lograr valorar la semejanza de las estructuras diseñadas por los distribucionalistas (Z. S. Harris y R. S. Wells) entre la frase simple y la frase compleja. Se pone especial énfasis en los niveles siguientes de estructuración de los enunciados que se organizan en torno a los constituyentes nucleares o cabeza (el sustantivo en el GN, el verbo en el GV). El punto de vista teórico aportado por ciertos modelos gramaticales de vigencia reconocida (estructuralista, distribucionalista, funcionalista, generativo-transformacional) permite integrar la dimensión macro estructural al plano del análisis de funciones y formas característico de la lengua extranjera-objeto.

Propósitos:

- ◆ Profundizar los conocimientos sistemáticos y normativos de la lengua-cultura extranjera desde una perspectiva teórica, descriptiva, explicativa y situada.

- ◆ Conocer los principios en los que se basan las teorías de referencia para analizar fenómenos gramaticales: gramática estructural, gramática transformacional, gramática textual.
- ◆ Desarrollar el metalenguaje específico y una actitud crítica frente al mismo.

Eje de Contenidos: Descriptores

- ◆ **EJE 1: La frase simple.** Criterios de identificación. Definiciones. Métodos de análisis de la GGT. Gramática sintagmática: la frase básica. Constituyentes inmediatos. Reglas de reescritura. Valencia verbal: un abordaje textual. Roles textuales y roles comunicativos. Roles actanciales. Amalgama de diferentes formas. Clasificación de los verbos según la naturaleza y el número de actantes. Predicación. Verbos de 1, 2 y 3 actantes. Predicación con predicantes: “attribut du sujet”. Verbos atributivos de sujeto y de objeto. Funciones verbales.
- ◆ **EJE 2: La red co-referencial.** El marco enunciativo. Los participantes en la comunicación. El dúo locutor/ auditor. La 3° persona. Tratamiento sintáctico de los pronombres personales. Las formas libres, las formas ligadas. “Mise en relief”, le “détachement”. Pronominalización del sujeto, del COD: diferentes casos. Comportamiento particular de los verbos. Pronombre adverbial con otros verbos y con el verbo “aller”. Complementos del sustantivo y del verbo. Verbos con pronombre intrínseco. Co-referencia en el enunciado simple y en el enunciado complejo. Compatibilidad y ubicación del pronombre en posición pre-verbal. Roles textuales de los pronombres. Anáfora y catáfora.
- ◆ **EJE 3: El enunciado complejo.** Criterios de identificación: criterio sintáctico. Proposición subordinada de relativo. Proposición subordinada completiva. Proposición subordinada adverbial. Noción de

transformación binaria en la G.G.T.: "l'enchâssement". Phrase matrice / phrase enchâssée. Subordinadas interrogativas indirectas. Subordinadas circunstanciales.

Tratamiento sintáctico de la proposición relativa. Formas y funciones de los pronombres relativos: los criterios de la alternancia en el uso de formas. Relativización del Grupo Nominal (GN) Sujeto. Relativización del GN complemento de construcción directa: OD y atributo del sujeto. Relativización del GN complemento de construcción indirecta: funciones de "dont".

La relativización del espacio y del tiempo: funciones de "où". Selección del pronombre relativo: nociones de gramaticalidad y de corrección. El relativo indefinido. Modo de la proposición relativa.

◆ **EJE 4: La subordinada completiva.** Tratamiento sintáctico. "L'enchâssement"

Completivas introducidas por la conjunción "que". Noción de verbo operador. Esquemas. Verbos seguidos de una completiva y eventualmente de un infinitivo. Completiva sujeto. Completiva complemento del verbo. Propiedades de los verbos de movimiento criterios de clasificación.

La completiva preposicional : à ce / de ce que. QUE + Préposition complément du nom et de l'adjectif.

Construcciones de infinitivo: cuando el sujeto del infinitivo y el sujeto del verbo son iguales o diferentes. Infinitivo que depende de una construcción impersonal. El infinitivo sujeto. Alternancia entre la conjuntiva y la construcción del infinitivo.

◆ **EJE 5: Opinions rapportées.** Discurso directo, discurso indirecto o referido. Discurso Indirecto Libre.

Adaptación de los roles comunicativos. Adaptación del registro temporal. Exhortaciones indirectas. Interrogación indirecta. Funciones del discurso referido en la narración. La narración oral y escrita.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ADAM, J-M. (1992), *Le texte. Types et prototypes*. Nathan, Université. Paris.
- ◆ BORILLO, M ; TAMINE, G. ET SOUBLIN, F. (1974), *Exercices de syntaxe transformationnelle du français*. A. Colin. Paris.
- ◆ CALLAMAND, M. (1989), *Grammaire vivante du français*. Didier-Hatier. CLE Int. Paris.
- ◆ GARDES-TAMINE, J. (1990), *La grammaire. Syntaxe*. A. Colin. Paris.
- ◆ LE GOFFIC, P ; COMBES, J. ET MC BRIDE, M. (1975), *Les constructions fondamentales du français*. Hachette. Paris.
- ◆ MONNERIE, A. (1996), *La grammaire au présent*. Hachette. Paris.
- ◆ RUWET, N. (1967), *Introduction à la grammaire générative*. Plon. Paris.
- ◆ TOMASSONE, R. (1996), *Pour enseigner la grammaire*. Delgrave. Paris.
- ◆ WEINRICH, H. (1973), *Le temps*. Seuil. Paris.
- ◆ WEINRICH, H.(1989),*Grammaire des textes en français*. Didier. Paris.

15- Unidad Curricular: **Fonética, Fonología y Dicción del Francés**
Lengua Extranjera II

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursado: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **2^{do} año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
03	02	96	64

Marco Orientador:

Esta unidad curricular tiende a profundizar los contenidos abordados en la Fonética, Fonología y Dicción I, y a perfeccionar la comprensión y la producción oral. Este espacio está en estrecha relación con los contenidos de las Prácticas Discursivas I y II, Gramática Francesa I y II.

En el plano de la formación disciplinar se prestará fundamental atención a la entonación como portadora de sentidos y a la relación entre ortografía y pronunciación, como lo indican los NAP para la enseñanza de Lenguas Extranjeras. En este sentido, los contenidos de esta unidad curricular, se focalizan en el propósito de mejorar la pronunciación del futuro docente, de lograr una reflexión crítica sobre los fenómenos relacionados con la fonética combinatoria y la integración de los sonidos.

Los fenómenos fonéticos juegan un rol importante en el desarrollo de habilidades lingüísticas, como la expresión oral, la comprensión auditiva, la lectura y la adquisición de una apropiada dicción.

Se realizarán actividades de mayor complejidad con respecto a la Fonética I: referidos a: audición con métodos y documentos auténticos

extraídos de internet, radio, televisión, lectura de textos y transcripción fonética de los mismos, en procura, que los estudiantes, futuros docentes, mejoren la percepción, la articulación y la realización correcta de los sonidos del francés integrados en textos.

Las clases estarán centradas en teoría y práctica a nivel áulico y a través de aulas virtuales de lengua francesa, no tan solo de Francia sino también de países Francófonos.

Propósitos:

- ◆ Desarrollar la percepción auditiva y la fijación de sonidos y esquemas de entonación propios del francés, en una multiplicidad de géneros de la oralidad.
- ◆ Adquirir los recursos para identificar diversas variedades lingüísticas y registros, así como el valor social que las comunidades le otorgan a los mismos.
- ◆ Desarrollar la comprensión y producción oral fluida y correcta desde el punto de vista fonético-fonológico en situaciones de interacción variadas.
- ◆ Producir textos orales atendiendo a los rasgos suprasegmentales (o prosódicos) de una variante de referencia con dicción y expresividad adecuada al contexto de interacción.
- ◆ Comprender el valor de la dinámica corporal y la gestualidad en la oralidad.
- ◆ Adquirir herramientas didácticas para abordar la pronunciación del francés.

Eje de Contenidos:

- ◆ **EJE 1:** La Fonética: los sonidos y el aparato fonatorio humano. Fonología: Fundamentos teóricos y definiciones.
- ◆ **EJE 2:** La jerarquía fonológica. Las unidades fonológicas mínimas: caracterización del fonema. El sistema fonológico en francés: rasgos distintivos y reglas.

- ◆ **EJE 3:** El rasgo articulatorio y los rasgos pertinentes: abertura, punto de articulación, labialización, nasalidad, fonación.
- ◆ **EJE 4:** El sistema de transcripción fonética de los fonemas vocales, semi-vocales y consonantes. Características acústicas y articulatorias.
- ◆ **EJE 5:** La sílaba: definiciones. Las formas canónicas de la sílaba francesa: “encadenamiento consonántico” y “encadenamiento vocálico”. El fenómeno de la asimilación.
- ◆ **EJE 6:** Los elementos suprasegmentales: la entonación y el ritmo de la frase. Sensibilización prosódica.
- ◆ **EJE 7:** Variación fono estilística de la lengua oral en francés.

Bibliografía específica básica sugerida:

- ◆ ABRY, D. ET M.-L. CHALARON (2013) *Les 500 Exercices de Phonétique avec Corrigés Niveau A1 / A2*. Hachette. Paris.
- ◆ ABRY, D. ET M.-L. CHALARON(2013) *Les 500 Exercices de Phonétique avec Corrigés Niveau B1 / B2*. Hachette. Paris.
- ◆ AKYÜZ, A ; BAZELLE-SHAHMAEI, B. ET AL. (2013)*Exercices d’oral en contexte. Niveau intermédiaire A2, et Niveau avancé B1*. Hachette. Paris.
- ◆ BECK, P. (2000) *Corporéité et expressivité en phonétique corrective. Apprendre, Enseigner, Acquérir : La prosodie au cœur du débat*. E. Guimbretière. Rouen, Publications de l'Université de Rouen-CNRS : 249-260.
- ◆ CALLAMAND, M. (1981) *Méthodologie de l’enseignement de la prononciation*. Clé International. Paris.
- ◆ CARÉ, J.-M. (1992) "Qu'est-ce qu'une simulation globale ?" *Le Français dans le Monde* : 48-56.
- ◆ CARTON, F ; ROSSI, M. ET AL.(1983) *Les accents des français*. Hachette F.L.E. Paris.

- ◆ DI CRISTO, A.(1981) *Aspects phonétiques et phonologiques des éléments prosodiques. Dans Modèles linguistiques, Tome III, Fasc.2,* Lille : PUL
- ◆ FRELAND, M. (1996). "La phonétique en chantant." *Le Français dans le Monde* 282: 115-116.
- ◆ GERMAIN-RUTHERFORD, A.(1992) "Comprendre, Prononcer, Parler : une unité orale à partir d'un même document sonore." *The Canadian Modern Language Review* 48 (2) : 378-393.
- ◆ GERMAIN-RUTHERFORD, A. (1998) *Petit manuel d'Introduction à la transcription phonétique.* Scholars'Press. Toronto. Canadian.
- ◆ GERMAIN-RUTHERFORD, A. ET MARTIN, P. (2001) *Perspectives nouvelles dans l'enseignement à distance de l'oral : les technologies de visualisation et de synthèse. Regards sur la didactique des langues secondes.* C. Cornaire ; and P. M. Raymond, Les Éditions Logiques : 105-132.
- ◆ GRAMMONT, M. (1973) *Traité de Phonétique.* Delagrave. Paris.
- ◆ LAURET, B. (2013) *Enseigner la prononciation de Français.* Hachette. Paris.
- ◆ LEBEL, J-G. TAGGART, G. (1992) *Exercices de prononciation des voyelles en opposition.* Université Laval. Québec.
- ◆ LECLERC, J. (1989) *Qu'est-ce que la langue ?* Mondia Éditeurs. Laval.
- ◆ LÉON, P. R. (1992) *Phonétisme et prononciations du français.* Nathan. Paris.
- ◆ LHOTE, E. (1995) *Enseigner l'oral en interaction.* Hachette F.L.E. Vanves.
- ◆ LHOTE, E. (1995) *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre.* Hachette. Collection Autoformation. Paris.
- ◆ LHOTE, E., A. O. BARRY, ET AL. (2000) *Acquisition et apprentissage de la prosodie : une double approche vocale et discursive. Apprendre, Enseigner, Acquérir : La prosodie au cœur du débat.* E. Guimbretière. Rouen, Publications de l'Université de Rouen - CNRS : 21-45.

- ◆ MARTIN, P. (1999) *Recherches sur le français parlé, Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe*. N015pp.233-253
- ◆ THOMAS, A. (1998) "La liaison et son enseignement : des modèles orthoépiques à la réalité linguistique." *La Revue canadienne des langues vivantes* 54 (4) : 543-552.
- ◆ WALTER, H. (1977) *La phonologie du français*. Presses Universitaires de France. Paris.
- ◆ WIOLAND, F. (1991) *Prononcer les mots du français : des sons et des rythmes*. Hachette. Paris.
- ◆ YAICHE, F. (1996) *Les simulations globales : mode d'emploi*. Hachette F.L.E. Paris.

16 – Unidad Curricular: ***Didáctica del Francés Lengua Extranjera***
para nivel Inicial y Primario

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen del cursado: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **2^{do}.año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
03	02	96	64

Marco Orientador:

La Formación de Docentes en una lengua-cultura extranjera (LCE), se articula en torno a ejes orientadores basados en los núcleos propuestos desde el *Documento del Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Docentes para el Nivel Secundario (INFD, 2011)*, los cuales deben interrelacionarse a lo largo de toda la formación inicial y en los primeros años de desempeño profesional del docente.

De estos núcleos, el de Aprendizaje está íntimamente ligado a la dimensión didáctica, y se centra en la complejidad del proceso formativo que el futuro docente debe transitar para acercarse a la lengua-cultura extranjera e interactuar con ella. Haciendo uso de la LCE, las intervenciones didácticas posibilitarán la interacción con otras culturas desde una perspectiva intercultural y plurilingüe que contribuya a modificar parámetros monolingües y hegemónicos por otros más integradores. Desde la perspectiva de una política lingüística plurilingüe, resulta importante acercar al futuro docente a las diferentes culturas de enseñanza de lenguas extranjeras y a los presupuestos que sustentan este campo –procesos de adquisición, historia de los métodos

de enseñanza, entre otros- más allá de los límites que impone la especificidad de la lengua que constituye su objeto de estudio durante la formación inicial.

La unidad curricular “Didáctica del Francés Lengua Extranjera I”, busca promover procesos de enseñanza y de aprendizaje en función de la confluencia de factores epistemológicos, técnicos, humanos y políticos en la producción de procesos educativos e iniciar a los estudiantes en los lineamientos generales de la didáctica de las lenguas extranjeras (DEL), y en el desarrollo de saberes necesarios para promover aprendizajes que suponga el dominio de los conocimientos sobre qué es enseñar, qué contenidos, para qué sujetos y en qué contextos, optimizando estrategias y recursos. La propuesta es promover en los futuros docentes una postura comprensiva sobre la enseñanza que supone un proceso de reflexión sobre la acción didáctica desde la dialéctica teoría-práctica y desde la confluencia de la didáctica general con la didáctica específica, que les permita analizar la práctica y los aspectos involucrados en ella, integrar los saberes de otros campos de formación, nuevas concepciones y propuestas de enseñanza y aprendizaje de la LCE.

Esta Unidad Curricular prepara, en articulación con la Didáctica General, al futuro docente, para ejercer en los Niveles: Inicial y Primario. Brinda herramientas teórico-prácticas que le permitirán tomar decisiones de acuerdo a las competencias a desarrollar y a los materiales y técnicas conformes al contexto áulico y a las características del sujeto de aprendizaje.

En un primer acercamiento a la LCE, lo sensorial, lo lúdico, y lo artístico adquieren gran relevancia por las características propias de los aprendientes de estos niveles.

Es fundamental enfatizar en el aprendizaje, el empleo de juegos, canciones, dramatizaciones, poesías, cuentos típicos de su universo, como así también el uso de las TIC, atendiendo al nivel de desarrollo cognitivo de los sujetos de aprendizaje. Esto facilitará la construcción de saberes y competencias que permitirán diseñar estrategias didácticas orientadas a los Niveles Inicial y Primario, que privilegien la experimentación con el idioma.

Todo futuro docente debe reconocer el valor de los documentos curriculares en tanto instrumentos políticos, normativos e interpretativos de la

práctica docente y comprender el sentido formativo de las lenguas extranjeras en contexto educativo.

Este contexto está predeterminado por los lineamientos que establecen los currículos nacionales, regionales y/o locales y recomendaciones internacionales para la enseñanza de la LCE. En este sentido, se pretende plantear la fundamentación teórica-científica como así también el análisis de los diseños curriculares jurisdiccionales y de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras para la educación primaria y secundaria y otros documentos (nacionales e internacionales) que orienten la enseñanza de las lenguas en los distintos niveles educativos.

En definitiva, esta Unidad Curricular se articula con el eje de formación general, recuperando, actualizando y llevando a la práctica los saberes integrados principalmente en Pedagogía y Didáctica General. Asimismo se relaciona estrechamente con los saberes específicos desarrollados dentro de la formación disciplinar, tanto en el área lingüística como en la socio-cultural.

Propósitos:

- ◆ Promover la conciencia acerca de la contextualización socio-político-cultural del aprendizaje y de la enseñanza.
- ◆ Contribuir a la comprensión crítica de la enseñanza como principal acción del docente para promover el aprendizaje.
- ◆ Definir el objeto de enseñanza “lengua-cultura extranjera” desde una perspectiva plurilingüe y teniendo en cuenta su valor formativo en el contexto educativo.
- ◆ Generar una enseñanza de la LCE desde una perspectiva intercultural y plurilingüe.
- ◆ Analizar diferentes enfoques y metodologías en la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras.
- ◆ Facilitar la comprensión del currículum y sus implicancias didácticas en los documentos curriculares en tanto marcos interpretativos y ordenadores de la práctica de la enseñanza.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **EJE 1:** Objetivos de la LCE en la Educación Inicial y Primaria, como vehículo para que el niño descubra, piense e interactúe desde una perspectiva intercultural. El aprendizaje y la enseñanza de la LCE y sus aportes a la construcción de la identidad, el reconocimiento y la aceptación de la diversidad. Características específicas de la planificación de la enseñanza para estos niveles. El juego, la dramatización, la poesía y las canciones en la enseñanza precoz de la LCE. El uso de las TIC en la enseñanza del francés en estos niveles.
- ◆ **EJE 2:** Introducción al campo de la Didáctica de las lenguas extranjeras: fundamentación epistemológica, pedagógica, sociológica y psicológica. La Didáctica de las LE y su especificidad. Teorías y enfoques de la enseñanza de las LE. La relación entre enseñanza y aprendizaje. Didáctica general y didácticas específicas: campos y relaciones. Macro y micro habilidades lingüísticas, estrategias de trabajo en el aula. Selección, diseño y evaluación de materiales adecuados al nivel inicial y primario.
- ◆ **EJE 3:** La didáctica de la lengua y la cultura francesas: una disciplina teórica y una práctica. Diferentes enfoques a la luz de las teorías del lenguaje y del aprendizaje que la sustentan. Relación pedagógica en corrientes metodológicas tradicionales (Gramática-traducción, Directo, Audio- oral, Estructural- global- audiovisual): análisis comparativo. El enfoque comunicativo. La perspectiva accional: el enfoque por tareas. El eclecticismo didáctico.
- ◆ **EJE 4:** Competencia comunicativa e intercultural: Modelos y teorías lingüísticas y de aprendizaje. Las cuatro macro-habilidades comunicativas: su desarrollo. Enfoques y métodos para la enseñanza.
- ◆ **EJE 5:** Las lenguas extranjeras: representaciones y valor formativo en contexto escolar. El vínculo con la lengua materna y demás áreas o instancias curriculares.

- ◆ **EJE 6:** Enfoques epistemológicos en documentos curriculares internacionales, nacionales y jurisdiccionales para la enseñanza de la LE: El marco normativo y curricular del área de Lenguas Extranjeras. Los documentos curriculares: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de LE, documento referencial para el ciclo Orientado y diseños jurisdiccionales. El marco común europeo para la enseñanza de las lenguas.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ BÉRARD, E. (1991), *L'approche communicative (théorie et pratique)*. CLE International. Paris.
- ◆ BERTOCCHINI-COSTANZO- PUREN, CH. (2001), *Se former en Didactique des langues*. Ellipses Marketing.
- ◆ BOYER, H. BUTZBACH-RIVERA, M. PENDANX, M. (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. CLE International. Paris.
- ◆ BRUNER, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor. Barcelona.
- ◆ CAMILLIONI, A. (2007), *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires.
- ◆ Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'Education. Division des Langues Vivantes. Strasbourg. (2002) "Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues". Apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg. Didier.
- ◆ Consejo Federal de Educación (2012). NAPs Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Res. N°181/12.
http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf
- ◆ Consejo Federal de Educación (2011) Marcos de referencia. Educación Secundaria Orientada: Bachiller en Lenguas. Resolución N° 142/11. Bs.As. Ministerio de Educación.
- ◆ GALISSON, R. (1986), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. CLE International. Paris.
- ◆ GERMAIN C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International. Paris.

- ◆ KLETT, E. ET AL. (2005), *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Araucaria Editora. Buenos Aires.
- ◆ NARCY-COMBES, M-F. (2005), *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Ellipses Éditions. Paris.
- ◆ PERRAUDEAU, M. (1996), *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école. Formations des enseignants*. Armand Colin. Paris.
- ◆ PUREN CH. (2001), *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*". Didier. Paris.
- ◆ Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) e Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de docentes para el nivel secundario. Área: Lenguas Extranjeras. Bs.As. Ministerio de Educación de la Nación.
[http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/1 2 3 4 5 6 7 8 9 / 8 9 7 8 7 / Proyecto%20Mejora%20Lenguas%20Extranjeras.PDF?sequence=6](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89787/Proyecto%20Mejora%20Lenguas%20Extranjeras.PDF?sequence=6)
- ◆ VEZ, J.M. (2006) *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. 1ed. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- ◆ VILLECCO, M.E. ET ALT.(2009) *Enseñanza de lenguas materna y extranjeras. Del aprendizaje a la adquisición*. Dpto. de Publicaciones Facultad de Filosofía y Letras - UNT. Tucumán. http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/14211_lenguas.pdf

17 – Unidad Curricular: **Lingüística del Francés Lengua Extranjera**

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **2^{do} año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
03	02	96	64

Marco Orientador:

Esta Unidad Curricular aborda las problemáticas del proceso enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera, el contacto con el idioma, los procesos de mediación lingüística y la optimización de la comunicación exolingüe, en diferentes ámbitos, no sólo en el ámbito nacional sino también internacional.

La formación recibida capacitará al estudiante para ejercer como profesional en lengua y cultura francesa, campo que incluye como parte nuclear la enseñanza, pero que lo trasciende y que requiere no sólo de un excelente conocimiento de la lengua instrumental, sino también de sólidos referentes culturales, referentes que van más allá de las fronteras de Francia continental para adentrarse en lo que se denomina la Francofonía, la cual se extiende por los cinco continentes y tiene una implantación particularmente destacada a los numerosos países africanos donde el francés es lengua co-oficial destacada.

Para el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002)*, el uso y aprendizaje de una lengua extranjera implica, por parte del individuo, el desarrollo de una serie de competencias generales,

comunes a cualquier disciplina que se pretende aprender y que son las siguientes¹⁵ : el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia “existencial” (saber ser), la capacidad de aprender (saber aprender). Por otra parte, el aprendizaje de la lengua supone una competencia específica que es la competencia comunicativa y que permiten a las personas actuar utilizando concretamente medios lingüísticos. El MCERL divide la competencia comunicativa en tres componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático. La competencia lingüística, incluye los conocimientos y las destrezas sintácticas, léxicas y fonológicas. Se pretende analizar las diferentes estrategias que pueden ayudar a los alumnos a asimilar y adquirir estos conocimientos que constituyen instrumentos indispensables para la comunicación que es el objetivo más importante del aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello, revisaremos, el MCERL con el fin de comprobar la información que nos facilita acerca de las competencias lingüísticas: los elementos que constituyen cada una de estas competencias, actividades y estrategias que se deben aplicar para la adquisición de las mismas¹⁶.

Propósitos:

- ◆ Comprender la teoría como base necesaria para la adquisición de competencias lingüísticas.
- ◆ Reflexionar sobre los conocimientos básicos que constituyen instrumentos para la comunicación.
- ◆ Ampliar los marcos de referencia en relación al estudio de la lengua, el lenguaje y sus diferentes concepciones.

Ejes de Contenidos:

- **EJE 1:** Ferdinand de Saussure: Curso de Lingüística general. Los grandes aportes de Saussure: la noción de los signos lingüísticos. Nociones del lenguaje, lengua y habla. Eugene Coseriu: Sistema, norma

¹⁵ Cf. MCERL (2002: 99ss). Capítulo 5: “Las competencias del usuario o alumno”

¹⁶ Estrategias de aprendizaje para la adquisición de la competencia lingüística en alumnos de FLE María Josefa Marcos García Universidad de Salamanca mjosem@usal.es

(prescripción) y uso. Componentes del signo lingüístico. Circuito de la palabra. Dicotomía según Saussure. La lengua como sistema de valores.

- **EJE 2:** Lengua y Lenguaje. Significante y significado. Expresión y contenido. Principio de inmanencia: autonomía del lenguaje.
- **EJE 3:** La pragmática: actos de habla. Cuando decir es hacer; de Austin. La semiótica: previas y perspectivas Estudio del discurso: análisis conversacional. Psicolingüística. Procesos cognitivos. Lenguaje como conducta verbal. Sociolingüística. Definición. Diferentes teorías: código y déficit. Diferencias y variedades. Bilingüismo. Lenguas mixtas. Etnolingüística.
- **EJE 4:** Algunas disciplinas afines de la lingüística. Traducción. Terminología. Estilística. Lingüística y Didáctica de las lenguas: Marco común europeo de referencia para las lenguas. Fundamentos básicos de la disciplina.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ DUMAREST, C. et MORSEL, M. H. (2005) – *Propédeutique disciplinaire – Le chemin des mots*. Niveau C1-C2. Grenoble, PUG (p. 9-10; 31-32; 41-42, 57, 73, 85).
- ◆ GRAWITZ, M. (1990) *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalioz (p. 340-357).
- ◆ JAKOBSON, R. (1971) *Le langage humain. Essais de linguistique générale*. Paris, Éditions de Minuit (p. 209 – 248).
- ◆ KOVACCI, Ofelia (1990) *El comentario gramatical*. Tomo I, Madrid, Arco Libros.
- ◆ LEROY, M. (1971) *Les grands courants de la linguistique moderne*. Bruxelles, Université de Bruxelles.
- ◆ LYONS, John (1970) *Linguistique générale*. Introduction à la linguistique théorique. Trad. Françoise Dubois-Charlier et David Robinson. Paris, Larousse (Chap. 2 « Structure de la langue » ; p. 44-64).

- ◆ MARTINET, André (1960) *Éléments de la linguistique générale*. Paris, Armand Colin (Chap. 4 « Les unités significatives » et Chap. 5 « La variété des idiomes et des usages linguistiques »).
- ◆ _____(1960) *Éléments de linguistique générale*. Paris, Armand Colin (Chap. 1 “La linguistique, le langage et la langue”).
- ◆ PERROT, Jean (2007) *La linguistique*. Col. “Que sais-je?” 17e. éd. Paris, PUF (p. 5-10). URL: www.cairn.info/la-linguistique--9782130557098-page-5.htm.

TERCER AÑO

**18 – Unidad Curricular: Tecnología de la Información y Comunicación
aplicada a la Educación**

Campo de Formación: **General**

Formato: **Taller**

Régimen de cursada: **Cuatrimstral**

Ubicación en la Estructura Curricular: **3^{er}.año – I cuatrimestre**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
05	03	80	53

Marco Teórico:

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) están transformando la sociedad, cambiando la manera como la gente trabaja, se comunica y aprende. La responsabilidad formativa de los ISFD requiere estar en consonancia con la realidad tecnificada del siglo XXI. Es fundamental que en la formación inicial el/la futuro/a docente incorpore las posibilidades de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las TICs son efectivas cuando son capaces de constituirse en un soporte transversal y constituyente del currículo escolar. Muestran su potencialidad a la luz de su incorporación al trabajo en torno al saber (al que contribuyen a reconfigurar), pues allí cobran sentido y dejan de ser una mera exterioridad técnica. Por ello, este taller en la formación del futuro docente apunta a promover y consolidar las etapas de vinculación con las TICs: de aproximación (aprender a usar las TICs), de apropiación (aprender a través de las TICs) y de creación (aprender a usar las TICs para enseñar).

Propósitos:

- Reconocer la importancia de la incorporación de las TIC en la educación, desde una perspectiva socio-histórica y cultural que permita el desarrollo de habilidades cognitivas, creativas y de comunicación de alumnos y docentes.
- Desarrollar destrezas y habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación, para diseñar herramientas pedagógicas significativas, acordes con las temáticas, las particularidades de los alumnos, el nivel educativo y contexto en las que se aplicarán.
- Construir criterios para la selección y uso de las herramientas tecnológicas como estrategias de enseñanza, que tiendan a enriquecer y renovar las formas de construcción de saberes básicos de los futuros docentes.
- Comprender la importancia de enriquecer las prácticas de enseñanza y diversificar las experiencias de aprendizaje a partir de la incorporación y el aprovechamiento de los soportes informáticos y multimediales como objeto de estudio, como recurso didáctico y como medio de producción y expresión en relación con el desarrollo de contenidos curriculares.

Ejes de Contenidos:

Manejo Instrumental Básico de las TIC

Nociones Básicas de Software y Hardware. Dispositivos de almacenamiento. Editores de sonido (por ej. Audacity), video (por ej. Windows Movie Maker) y fotografía (por ej. Paint, Photoshop). Convertidores. Buscadores web. Navegación en internet. Enciclopedias electrónicas. Procesador de texto. Excel. Presentaciones en PowerPoint. Manejo de equipos multimedia (proyector de imágenes, equipos de audio, cámara digital, filmadora, micrófonos, scanner, grabador de voz, etc.).

Enseñar los medios y con los medios

Dispositivos tecnológicos para la educación. Entornos de aprendizaje colaborativo: *blog, webquest, wikis*.

Pedagogía de la imagen. Pedagogía con la imagen. Alfabetización audiovisual: características básicas de la imagen. Imagen fija: Fotografía. Imagen en movimiento: el video. La palabra y la imagen en la escuela. Estereotipos. Imagen y realidad. Relación entre ver y saber. Funciones del video educativo e institucional. El video clip. La radio escolar. El periódico escolar. La publicidad como recurso educativo.

Recursos multimediales para la aplicación pedagógica

Alfabetización Digital: Integración de tecnologías para la tarea del aula. Software educativos (recreativos y lúdicos) destinados al nivel. Software de desarrollo de destrezas y de exploración. Portales Juveniles.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ADELL, J. (2004) “Internet en el aula: las WebQuest”. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 17.
- ◆ ADELL SEGURA, J. & CASTAÑEDA QUINTERO, L. (2010): Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En ROIG VILA, R. & FIORUCCI, M. (Eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Alcoy: Marfil – Roma TRE Universita degli studi.
- ◆ APARICI, R. (coord 2010): Conectados en el ciberespacio. Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid, España.
- ◆ APARICI, R. (Coord.) (2011). La educación 2.0 y las nuevas alfabetizaciones. Gedisa, Barcelona.
- ◆ APARICI, R. (1993): “La revolución de los medios audiovisuales”, Madrid, Ediciones de Latorre
- ◆ ÁREA MOREIRA, Manuel (1997) “Desigualdades, educación y nuevas tecnologías”. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento Universidad de La Laguna. Documento publicado en la revista electrónica Quaderns Digitals,

- ◆ ÁREA MOREIRA, Manuel (1997) “Futuro Imperfecto: Nuevas Tecnologías e Igualdad de oportunidades educativas”.
- ◆ AREA MOREIRA, M. (2004). “WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet”. Quaderns Digitals, 33.
- ◆ ARMSTRONG T. (1999): Las inteligencias múltiples en el aula. Buenos Aires. Manantial.
- ◆ BLOOD, REBECCA, (2005) “Universo del weblog. Consejos prácticos para crear y mantener su blog” Gestión 2000, Barcelona (versión española de su clásico manual de 2002).
- ◆ DUSSEL, I. (2011): Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento básico. Fundación Santillana. Argentina.
- ◆ DUSSEL, I. (2010): “Cultura participativa y producción de los saberes: reflexiones sobre los usos pedagógicos de Wikipedia”, en: *Guías para usar la Wikipedia en el aula*. Buenos Aires, Educ.ar, disponible en: <http://wikipediaenelaula.educ.ar/cultura-participativa.html>.
- ◆ DUSSEL, I. y QUEVEDO, L. A. (2010): Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana.
- ◆ LAMARCA LAPUENTE, MARÍA JESÚS, (2005): “Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen”, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, (tesis doctoral).
- ◆ LANDOW, GEORGE P. (1995): “Hipertexto. La convergencia entre la teoría crítica contemporánea y la tecnología”, Paidós, Barcelona.
- ◆ LIBEDINSKY, M. (2005): La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula. Bs As. Paidós.
- ◆ LITWIN, EDITH (comp.) (2005): “Tecnologías educativas en los tiempos de Internet”. Buenos Aires. Amorroutu.
- ◆ LÓPEZ, S. (2005), “Enseñar y Aprender con Tecnologías”, sesión de trabajo en módulo: Diplomatura en educación y nuevas tecnologías, Buenos Aires, FLACSO.
- ◆ MARTIN-KNIEP, G. (2001): Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica. Bs As. Paidós.

- ◆ MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (1ª edición 2007): Eje 1 uso pedagógico de las TIC: reflexión pedagógica; educación, cultura y nuevas tecnologías. Buenos Aires, Argentina.
- ◆ MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (1ª edición 2007): Eje 2 uso pedagógico de las TIC: Alfabetización audiovisual. Buenos Aires, Argentina.
- ◆ MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (1ª edición 2007): Eje 3 uso pedagógico de las TIC: Alfabetización digital. Buenos Aires, Argentina.
- ◆ SÁNCHEZ y Otros. “La Innovación Tecnológica en el Sistema escolar y el rol de profesor como elemento del cambio”. <http://www.tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/paz1.pdf>
- ◆ SANCHO GIL, Juana (2000) “La Tecnología educativa en la escuela de futuro”. En Tomo II Las propuestas de la Didáctica y la Psicología. Congreso Internacional de Educación: “Educación, Crisis y Utopías” Universidad Nacional de Buenos Aires y Aique Grupo Editor.

19- Unidad Curricular: Educación Sexual Integral

Campo de Formación: **General**

Formato: **Taller**

Régimen de cursada: **Cuatrimstral**

Ubicación en la Estructura Curricular: **3^{er}. año - II cuatrimestre**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
06	04	96	64

Marco Orientador:

La sexualidad es un factor fundamental de la vida humana y para entenderla es necesario inscribirla en un complejo de relaciones que la sitúen en su genuina dimensión. La sexualidad humana representa lo que las personas son, comprende sus sentimientos y relaciones e implica aprendizajes, reflexiones, planteamiento y toma de decisiones. Es una de las expresiones del sujeto en relación consigo mismo y con los Otros. El ser humano se constituye en relación con el otro social y se desarrolla a dentro de un grupo cultural que le aporta creencias, normas y valores.

La sexualidad como una conceptualización compleja, en la cual convergen múltiples factores: lo genético, lo bio-fisiológico, lo propio y particular; lo social, histórico, político y cultural, donde se encuentran las condiciones socio-económicas, las cuestiones de género, étnicas, religiosas, que intervienen en el proceso de construirse socialmente en “un cuerpo sexuado”, y en el modo en que cada uno vive la sexualidad; se relaciona con el placer, el afecto, el amor, y también con el dolor, el sometimiento, la frustración, provocados por una distribución desigual de poder. Asimismo abarca otra relación: los proyectos de vida, íntimamente ligados a lo socio-económico y

oportunidades educativas. Por todo esto cuando se habla de sexualidad no se puede pensar en una cuestión inherente a “lo natural”, sino preponderantemente a “lo histórico y social”.

En virtud de la Ley N° 25.673, se crea en el año 2003 un Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, cuyos objetivos son: “incorporar la ESI en las propuestas educativas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre la ESI; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas de salud en general y de salud sexual y reproductiva en particular; y procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”.

El precedente posibilita que en el año 2006 se sancione la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), define que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral...”, entendiendo a la sexualidad como “la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Las acciones que promueve este Programa Nacional de ESI, están destinadas a toda la población estudiantil del Sistema Educativo Nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el Nivel Inicial hasta Nivel Superior de formación docente y de educación técnica.

A partir de esta política educativa, desde una conceptualización amplia y desde el convencimiento de la legitimidad del derecho a recibir ESI, y de la necesidad de contribuir con su ejercicio, esta UC dada la complejidad inherente a la definición y tratamiento del mismo se propone un abordaje pluriperspectivista y multidisciplinar para brindar a los estudiantes los conocimientos específicos referidos a la ESI, y la metodología didáctica necesaria para establecer, con criterios oportunos, el qué, cómo y con qué enseñarla.

En este sentido, deberá propiciarse su tratamiento teniendo en cuenta las particularidades de los sujetos, en un ambiente que aliente la formulación de preguntas, interrogantes, análisis crítico acerca de las propias concepciones naturalizadas, mitos, prejuicios, y supuestos que organizan la experiencia de la sexualidad.

Propósitos:

- Posibilitar la comprensión de la sexualidad desde una conceptualización compleja, amplia, no reduccionista; como una construcción histórica y social.
- Problematizar los objetivos de la ESI, previstos en la Ley N° 26.150, como así también su obligatoriedad, sus destinatarios, y su carácter específico y transversal.
- Desarrollar un análisis crítico y reflexivo del concepto de sexualidad, develando las relaciones de poder que constituyen lo femenino y lo masculino, en un sistema de diferencias, jerarquías, hegemonías y subordinaciones.
- Facilitar una formación integral para desarrollar la comprensión acerca de concepciones, ideas previas, mitos, prejuicios y mensajes acerca de la sexualidad que, como adultos, se comunican y se transmiten.
- Afrontar desde una perspectiva transversal la organización didáctica de acuerdo a las particularidades de cada grupo etéreo.
- Tomar conciencia de la importancia que revierte la ESI como práctica que acepta y promueve la diversidad, y que reconoce en los educandos sujetos de derechos.

Ejes de Contenidos:

Conceptualizaciones sociales referidas a la sexualidad

Conceptualizaciones referidas a la sexualidad como construcción histórica y social: “el género como concepto relacional, transformador de miradas y revelador de las relaciones de poder que constituyen lo femenino y lo masculino, en el seno de un sistema de diferencias, jerarquías, hegemonías y subordinaciones”. Identidades diversas. Crítica al enfoque moralista.

Masculinidad y femineidad tradicionales, roles y funciones sociales de cada uno. Costos de hacerse hombre y de hacerse mujer. Mirada de la maternidad en un contexto socio-histórico donde ésta es considerada como algo “natural” de la mujer y la reproducción como un asunto exclusivamente

femenino.

Modelo tradicional de familia y reconfiguración familiar. Revolución parental propuesta por Badinter: “creación de otro tipo de pareja y de familia, donde haya relaciones más igualitarias y democráticas”.

Conceptos que habilitan paradigmas que desplazan las perspectivas biomédica y moral, que por mucho tiempo han establecido “el deber ser de una supuesta normalidad”: reconocimiento de la dimensión de los derechos sexuales y de las formulaciones relativas a la construcción de las identidades sexuales y la orientación sexual.

Modalidades pedagógicas para el abordaje de la ESI

Modelo Biomédico hegemónico: función, abordaje y contenidos -desde el cuerpo en su aspecto más material-.

Modalidad pedagógica de la confianza y el diálogo: atenta a la recepción del otro como diferente: docentes y alumnos, jóvenes y adultos. La confianza como modo de hacer posible la relación, desde una aceptación del otro. Promoción de debates.

Actuación desde: la prevención de enfermedades (modelo biomédico); desde la promoción de la salud; desde una clase magistral o desde una clase con diálogo y participación real; desde la demanda de comprensión intelectual o de la implicación de los cuerpos con sus emociones, pensamientos, temores, experiencias. Análisis, reflexión, a los fines de elegir una modalidad de actuación.

Construcción de criterios para la selección de información relevante sobre temas clásicos de la ESI: anatomía y fisiología de los cuerpos del varón y la mujer; anticoncepción, enfermedades de transmisión sexual.

La ESI desde la dimensión preventiva: información e identificación de obstáculos que impiden ejercer prácticas de cuidado.

Las representaciones sociales, las estereotipias y creencias que inciden en el adecuado cuidado de su sexualidad.

Los educandos como sujetos de derechos desde la ESI.

Cambio de mirada de la adolescencia, desde representaciones sociales

con una incidencia negativa en este grupo, a una mirada opuesta que permite el crecimiento y los aprendizajes.

Bibliografía Básica Sugerida:

- ◆ BADINTER, E. (1993): “XY, la identidad masculina”. Norma. Bogotá.
- ◆ BALDARO VERDE, Jole; GOVIGLI, Giuliano; VALMIGLI, Camilo (1997): La sexualidad del deficiente. Biblioteca de la Educación Especial. Ceac. Barcelona, España.
- ◆ BURIN M. (1987): “La maternidad: el otro trabajo invisible”. En: Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y Salud Mental. Librería de Mujeres. Buenos Aires.
- ◆ DI LORENZO S, FOGIEL F. (2007): ¿De qué hablamos cuando hablamos de salud? ¿Y... en la escuela? En: Actualización Académica en Educación Sexual. CePA. Ministerio de Educación. CABA.
- ◆ EMILIOZZI S, FLASTER G. (1996): Introducción al concepto de poder en Michel Foucault. Oficina de publicaciones del CBC.
- ◆ MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN (2007): Escuela y Promoción de la Salud. Concepto de Buenas Prácticas en Promoción de la Salud en el Ámbito Escolar y la Estrategia Escuelas Promotoras de Salud. OMS/OPS. Material de formación de Formadores en educación sexual y prevención del VIH/sida. Proyecto Conjunto País. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- ◆ FACHEL LEAL, O. (1995): Sangre, fertilidad y prácticas anticonceptivas. En: Cuerpo y Significado, ensayos de antropología social. Editora da Universidad de UFRGS. Porto Alegre.
- ◆ FAUR E. (2003): ¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia. En: Checa S. comp. Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia. Paidós. Buenos Aires.
- ◆ FOUCAULT, Michael (2001): Los anormales. Fondo de Cultura económica. Buenos Aires, Argentina.

- ◆ GILMORE, D. (1994): *Hacerse hombre. Consideraciones culturales de la masculinidad*. Paidós. Barcelona.
- ◆ GRECO B. (2006): *Una Escuela Inclusiva de la Sexualidad. Pedagogías, Proyectos, Conocimientos e Interdisciplina*. En: *Educación Sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Ministerio de Educación. GCBA. Argentina.
- ◆ GLOSARIO ESI Nuestra escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Programa de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación.
- ◆ INDA, N. (1996): *Género masculino, número singular*. En: BURÍN, M. DIO BLEICHMAR E comp. *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- ◆ MANZINI, I., WANG, L. (2003): *Prácticas anticonceptivas entre las mujeres jóvenes*. En: *Juventud, cultura y sociedad*. Biblos. Buenos Aires.
- ◆ MOISE C. *Prevención y psicoanálisis (2001): Propuestas en salud comunitaria*. Paidós.
- ◆ MORGADE, G. (2001): *¿Existe el cuerpo... (Sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad*. En: *Revista Ensayos y experiencias*. Año 7 (38). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico SRL. Buenos Aires.
- ◆ MORGADE, Graciela (2006): "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela", en *Novedades Educativa*, N 184.
- ◆ RAVAZZOLA, M.C. (1993): *No somos siempre los mismos. Los cambios en los roles familiares*. En: *Seminario Qué Mujeres, Qué Hombres, Qué Familia. Una mirada al Siglo XXI*. Femsur. Montevideo.
- ◆ SZTANJSZRAJBER, D. (2015): *¿Qué es la deconstrucción? ¿Para qué sirve la filosofía*.
- ◆ TALLIS, (Compilador, 1ª Edic. 2005): *Sexualidad y discapacidad*. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- ◆ TEJADA DE RIVERO, D. (2003): *Alma Ata 25 años después*. Revista *Perspectivas de Salud*. OMS.

- ◆ VAN DIJK T. (2000): Ideología. Gedisa: Barcelona.
- ◆ VELÁSQUEZ, S. (1987): Hacia una maternidad participativa. Reflexiones acerca de la prevención y promoción de la salud mental de las mujeres. En: Estudios sobre la subjetividad femenina. Mabel Burín. GEL. Buenos Aires.
- ◆ VILLA A. (2007): Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación. Noveduc. Buenos Aires.
- ◆ WEISS, M y LOMBARDI, G. (2003): Algunas consideraciones acerca de la salud y la capacitación en salud, desde un enfoque de resiliencia. En: Salud, Sexualidad y VIH/sida. Actualización para el debate con los docentes. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- ◆ WELLER S. (2007): La capacidad de los jóvenes de implementar cuidados en el ejercicio de su sexualidad: encrucijada de diferentes lógicas. En: Educación Sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones. GCBA. Ministerio de Educación.

Web grafía:

Página de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Materiales de la Coordinación Sida: www.buenosaires.gov.ar/areas/salud/sida/publicaciones/rotafolio.pdf

Página del Ministerio de Salud de la Nación. Materiales del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable:
http://www.msal.gov.ar/htm/site/salud_sexual/site/materiales.asp

ALMAATTA. Disponible en:

<http://www.femeba.org.ar/fundacion/quienessomos/Novidades/almaata25anhosde spues.pdf>

CARTA DE OTTAWA. Disponible en:

<http://www.cepis.org.pe/bvsdeps/fulltext/con.pdf>

*20- Unidad Curricular: **Prácticas de Enseñanza***

Campo de formación: **Práctica Profesional**

Formato: **Práctica Docente**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **3^{er.} año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
05	03	160	106

Marco orientador:

Esta unidad curricular profundiza los sucesivos acercamientos que se vienen desarrollando en la formación al contexto concreto de trabajo en el aula.

En Prácticas de Enseñanza los futuros docentes -en grupos de trabajo- deberán asumir situaciones concretas de desempeño del rol profesional, experimentando en el aula con proyectos de enseñanza concretos y en otros ámbitos de prácticas educativas para los que forma el perfil profesional. En este micro contexto del aula y del grupo se pondrá en juego el sujeto, los saberes y la práctica (que articula lo institucional, lo formativo y la subjetividad). El énfasis estará puesto en la profundización y problematización de las prácticas de enseñanza a partir de la observación, análisis e intervención en el aula, en particular dentro del contexto institucional y otros contextos de prácticas educativas posibles según la titulación.

Se promoverá espacios de apropiación a partir de la problematización desde lo didáctico e institucional que permita analizar representaciones, modelos, saberes y argumentaciones del campo específico de la formación que posibilitarán a los futuros docentes anticipar, intervenir y reflexionar respecto de propuestas de enseñanza particulares y situadas.

En el campo de lo didáctico se considerarán aspectos relacionados a la planificación o programación de la enseñanza (diferentes formatos según los contextos de desempeños), partiendo de la observación y análisis del contexto y grupo escolar, intentando dar respuestas para la apropiación de los contenidos, de acuerdo a las configuraciones específicas de enseñanza; reconociendo diferentes estilos pedagógicos y formatos de intervención adecuados. Conocer estos ámbitos resultará relevante a la hora de plantear un proceso de intervención, para evitar la aplicación de categorizaciones didácticas que no son resignificadas teniendo en cuenta las particularidades ecológicas-contextuales e individuales, propias de los sujetos. A su vez, revalorizar los procesos de reflexión antes, durante y después de la práctica, para volver sobre las situaciones, las propias actuaciones, y los supuestos sobre la práctica docente y los sujetos.

Se propone también desarrollar micro-experiencias de intervención para generar disposiciones duraderas de los futuros docentes de procesos de reflexión y aprendizaje que interrelacionen al sujeto, los saberes y la práctica.

En situaciones de *aprendizaje intencionalmente guiado* que implican el acompañamiento del profesor de prácticas, se pretende la interrelación entre pensamiento y acción (elemento central de la perspectiva reflexiva), desarrollando la capacidad de comprensión situacional ante las situaciones complejas, inciertas y diversas de la clase y/o sesiones de trabajo. Esta instancia debe estar orientada a la programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes (organizados en grupos de trabajo) en las aulas de las escuelas, rotando niveles y modalidades de enseñanza y experimentando prácticas de enseñanza en Instituciones/organizaciones socioculturales con la guía activa del profesor de prácticas y el docente co formador de la escuela asociada:

1. Coordinación de grupos de aprendizaje: En esta instancia se podría brindar un espacio sistemático para el análisis de los procesos de dinámica grupal observados en las prácticas, y la adquisición de estrategias de trabajo grupal e individual. Es importante tener en cuenta

que la consideración de lo grupal en el aula no se circunscribe al manejo de algunas técnicas específicas. Se trata de que los futuros docentes adquieran herramientas conceptuales y prácticas que les permitan comprender los procesos grupales e intervenir adecuadamente para favorecerlos.

2. Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos: Espacio de abordaje analítico y experimental de la gestión de los espacios, los tiempos y los recursos del aula, para afrontar y resolver las situaciones cambiantes de la clase y desarrollar su propia capacidad reflexiva y de autoevaluación.
3. Evaluación de los aprendizajes: La evaluación de los aprendizajes requiere recopilar informaciones acerca de los logros alcanzados por los alumnos, registrar sus avances o dificultades y reunir evidencias sobre los resultados alcanzados. Reunir y organizar estas informaciones permite que la evaluación adquiera carácter público y pueda compartirse con los estudiantes y sus familias. Asimismo, las escuelas también necesitan el registro de estas informaciones a los efectos de la promoción de los estudiantes de un curso a otro. Por ello, es de importancia clave que los futuros docentes tengan la posibilidad de formarse en el análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los distintos tipos de aprendizaje escolar.
4. Reflexión de la propia práctica: Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión: desarrollando el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia. Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase, asumiendo las actitudes contra la discriminación y los prejuicios.

Propósitos:

- ◆ Desarrollar la capacidad de observación y registro como estrategia de selección y recolección de datos significativos.
- ◆ Fundamentar teóricamente el proceso de intervención docente.
- ◆ Desarrollar propuestas de intervención de enseñanza según los sujetos los contextos.
- ◆ Desarrollar habilidades para evaluar con espíritu crítico y reflexivo, su propia actuación frente a las diferentes instancias y niveles de práctica.
- ◆ Desarrollar la capacidad de autoevaluación de las propuestas y desempeños docente, que permita reflexionar críticamente sobre los procesos de la propia práctica.

Ejes de Contenidos:

Práctica de Enseñanza en las escuelas y las instituciones/organizaciones socioculturales

La práctica de la enseñanza. Niveles y modalidades del sistema educativo, especificidades para la enseñanza. Contradicciones y tensiones. Contextos y sujetos de aprendizajes: Estudio de casos.

El profesional en ámbitos escolares y en otros contextos de prácticas educativas.

La intervención didáctica.

La clase

La observación como registro en la comprensión de los procesos de aprendizaje. Los procesos de observación institucional, de aula y de otros espacios de enseñanza. La observación como instrumento de evaluación.

La planificación y la programación de la enseñanza. Elementos que configuran el diseño. Criterios de selección de objetivos, contenidos, propuestas metodológicas, evaluación didáctica. Los dispositivos de trabajo grupal e individual.

Intervención clases concretas: estudio de casos.

Elaboración de informe de observación.

Elaboración de proyectos alternativos y puesta en práctica de posibles estrategias de intervención

Narración y Experiencia

Reconstrucción y análisis de la experiencia de la "clase". Análisis didáctico. Análisis de las lógicas y tensiones de las instituciones/organizaciones donde se concreta la enseñanza, identificando los esquemas de pensamiento y acción: ateneos didácticos, entrevistas en profundidad.

El diario de campo y su importancia para la sistematización y análisis de lo ocurrido en clase.

Recomendaciones metodológicas:

Se propone organizar intervenciones grupales para abordar las prácticas de enseñanza en las escuelas asociadas combinando observaciones, intervenciones, estudio y análisis de casos con intercambio de experiencias con docentes experimentados y el desarrollo de estrategias que favorezcan la resolución de situaciones problemáticas, análisis de registros de clases, entre otros. A la vez, generar un espacio que permita a los estudiantes practicantes monitorear, revisar y comprender las acciones llevadas a cabo en las prácticas de enseñanza concretas en las aulas y en otros contextos y al mismo tiempo implementar estrategias metodológicas que guíen al alumno-practicante a comprender y explicar aspectos teóricos, técnicos, éticos y buscar alternativas de solución a partir de las situaciones reales que vivencian durante el proceso de práctica.

Los "ateneos didácticos" constituyen una experiencia óptima para la auto-reflexión, el aprendizaje entre pares y con expertos, articulando marcos teóricos con el saber experiencial. Esta vivencia es muy enriquecedora para la formación del rol profesional, puesto que prepara al futuro docente para poder interactuar en equipos interdisciplinarios.

También se propone llevar a cabo talleres, clínicas y escrituras narrativas en clave de analizar la práctica como acción; superando la idea de

aprender haciendo, ya que es una instancia para estimular la capacidad reflexiva con monitoreo metacognitivo del proceso, intercambiar ideas y trabajar de manera cooperativa.

Recomendaciones:

IFD	Escuela asociada e instituciones y/o organizaciones culturales
Reconstrucción de categorías de análisis para estudios de casos y trabajo de campo. Ateneos de prácticas	<p>Ingreso Institucional, presentación al equipo de gestión de las escuelas e instituciones/organizaciones socioculturales.</p> <p>Observación y registros de clases los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y de sesiones en instituciones y/o organizaciones culturales.</p> <p>Diseño y colaboración al docente en actividades de aprendizaje y evaluación.</p> <p>Análisis y escritura de programaciones para la enseñanza: proyectos socioculturales, actividades de aprendizajes en centros y ámbitos de educación no formal.</p> <p>Anticipación e intervenciones de enseñanza en grupos de trabajos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.</p> <p>Anticipación e intervenciones de enseñanza en instituciones/organizaciones socioculturales.</p> <p>Diseño e implementación de propuestas de intervención didácticas para actividades innovadoras y proyectos escolares.</p>

Bibliografía:

- ◆ ACHILI, E. (2000): Investigación y Formación docente. Ed. Laborde. Rosario.
- ◆ DAVINI, María Cristina (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- ◆ DAVINI, María Cristina (coord. 2002): De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Papers Editores, Buenos Aires, Argentina.
- ◆ FRIGERIO, Graciela. y DIKER, G. (2010), Educar: saberes alterados. Del Estante. Buenos Aires.
- ◆ PALAMIDESSI, Mariano (2012): El ABC de la tarea docente. Curriculum y enseñanza. Editorial Aique- Argentina.

- ◆ PORTA, Luis (coord. 2010): Docencia Universitaria: currículo, enseñanza y evaluación. Facultad de Humanidades. UN Mar del Plata. Argentina.
- ◆ PUIGDELLÍVOL, I (1992): Programación de aula y adecuación curricular. Ed. Graó. Barcelona.
- ◆ SANJURJO, Liliana (Coord. 2009): Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens. Rosario, Santa Fe, Argentina.
- ◆ TENTI FANFANI, Emilio (2da Edic. 2011): La escuela y la cuestión social. Ensayo de sociología de la educación. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.
- ◆ TERIGI, Flavia (coord.) (2009): Segmentación urbana y educación en América Latina. Los retos de la inclusión. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid.

21- Unidad Curricular: **Prácticas Discursivas del Francés**

Lengua Extranjera III

Campo de formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **3er. año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
05	03	160	106

Marco Orientador:

Esta Unidad Curricular corresponde al tercer año de la carrera del Profesorado de Francés y propone continuar con el desarrollo e integración de las cuatro macro habilidades lingüísticas centrándose más profundamente en el análisis de las micro-habilidades que son indispensable para la adquisición de una competencia comunicativa en la que la fluidez se suma a las dimensiones morfosintáctica, léxica y pragmático-discursiva acorde al nivel propuesto para esta unidad curricular.

Las prácticas discursivas están pensadas para poner en escena las variadas situaciones de comunicación, el buen manejo del código escrito y la producción de formatos discursivos específicos como lo son el compte rendu (informe), la síntesis, el análisis del texto argumentativo, el análisis crítico y comentarios de textos literarios.

En cuanto a los principios organizativos de la materia, tendremos en cuenta las actividades con los documentos auténticos, a los fines de que los

futuros docentes se familiaricen con los distintos tipos de textos y el análisis crítico. Por su parte, para el estudio y análisis del texto literario, el texto de ficción, consideramos pertinente la investigación bibliográfica, la elaboración de una ficha de lectura y la producción personal de un comentario e informe literario.

Cabe destacar que este espacio está en relación directa con la Gramática y la Fonética y Fonología. En este sentido, las actividades planteadas para las prácticas discursivas requerirán de la integración de contenidos y conocimientos adquiridos en las unidades curriculares mencionadas.

Propósitos:

- ◆ Desarrollar de manera gradual, competencias comunicativas de expresión, comprensión y producción oral y escrita a través de la práctica del lenguaje en diversas situaciones mediante el acceso a documentos auténticos y pedagógicos acordes al nivel de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de un tercer año de aprendizajes.
- ◆ Acceder a contenidos de la cultura y civilización francesa mediante el abordaje de diferentes tipos de textos haciendo hincapié en el material audiovisual existente en Internet.
- ◆ Desarrollar el buen manejo del código escrito y la producción de formatos discursivos específicos tales como el “compte rendu” (informe), la síntesis, el análisis del texto argumentativo, el análisis crítico y comentarios de textos literarios.
- ◆ Adquirir estrategias de lectura que le permitan acceder a informaciones particulares utilizando diferentes tipos de géneros textuales, tanto visuales como sonoros.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **EJE 1:** Los distintos tipos textuales. Las tipologías textuales. La heterogeneidad de los textos. La secuencia dominante y las secuencias complementarias.
- ◆ **EJE 2:** El texto Informativo de la prensa oral y escrita, y prensa on line.
Aspecto tipográfico: la “mise en page”, la organización formal – la tipografía empleos, efectos, el código icónico / lingüístico.
La organización de un texto periodístico, de divulgación general y especializada.
El lenguaje coloquial y los lenguajes técnicos.
La coherencia y la cohesión. Los articulares de organización, los conectores lógicos y retóricos.
- ◆ **EJE 3:** La estructura de un informe. La organización de las ideas, el párrafo y las transiciones, la elaboración de un plan, el punto de vista del autor, la inclusión de los datos socio-culturales.
- ◆ **EJE 4:** La enunciación. Las marcas personales, los indicios de tiempo y espacio. Las modalidades. Imágenes del enunciador y del destinatario. La intertextualidad: las citas y las alusiones.
- ◆ **EJE 5:** El texto argumentativo. El reconocimiento del esquema argumentativo. Las características del texto con dominante argumentativa. Las tramas del discurso: enunciativa, narrativa, argumentativa. Las Estrategias de argumentación. La argumentación directa e indirecta.
La óptica del argumentador: la elección del léxico y de las modalidades; las modalidades lógicas y apreciativas, el estilo indirecto.
Los debates: defensa de un tema, de un punto de vista, la posición ante un tema.
El resumen y el informe de un texto argumentativo.
- ◆ **EJE 6:** El texto de ficción. Los comentarios de textos. La elaboración de una monografía con el análisis de los siguientes componentes: Espacio

y tiempo, argumento, personajes: psicología, relación personajes / trama, óptica del autor. Focalización, apreciaciones personales e importancia del uso de citas en un comentario de texto literario.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ARAMBOUROU, TEXIER, VANNOYE (1983), *Guide Pratique de la communication écrite*. Hatier. Paris.
- ◆ CIAPUSCIO, G. (1994), *Tipos textuales*. Enciclopedia Semiológica. Buenos Aires.
- ◆ CONTENTIN-REY, G. (1996), *Le résumé, le compte-rendu, la synthèse*. CLE International. Paris.
- ◆ LE PETIT, R. (2013), *Dictionnaire de Langue Française*. Le Robert. Paris.
- ◆ LUNDQUIST, L. (1983), *L'analyse textuelle : méthode et exercices*. CÉDIC. Paris. MAINGUENEAU, D. (1981), *Initiations aux méthodes de l'analyse du discours*. Hatier. Paris.
- ◆ MAINGUENEAU, D. (1987). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris, Hachette.
- ◆ MOIRAND, S. (2001), *Situations d'écrit*. CLE International. Paris.

Sitografía

- ◆ www.lemonde.fr
- ◆ www.tv5.org
- ◆ www.litteratureaudio.com
- ◆ www.lepointdufle.net
- ◆ www.larousse.fr
- ◆ www.bonjourdefrance.com
- ◆ www.youtube.com
- ◆ www.wordreference.com
- ◆ www.podcastfrançaisfacile.com
- ◆ www.lemonde.fr

- ◆ www.lexpress.fr
- ◆ www.lefigaro.fr
- ◆ www.lefrancaisdanslemonde.fr
- ◆ www.lenouvelobservateur.fr

22- Unidad Curricular: **Gramática Francesa III**

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **3er. año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
02	01	64	42

Marco Orientador:

Este espacio está orientado a desarrollar la dimensión textual y discursiva de los soportes utilizados en la intervención didáctica en base a la problemática de los diferentes planos que intervienen en el fenómeno textual y a la enunciación.

Esta instancia curricular pertenece al área de las asignaturas lingüísticas y como tal tiene un sustento científico. Se apoya en lo realizado en Gramática Francesa I y II, al continuar generando las habilidades cognitivas que el campo disciplinar requiere. Por otro lado, contribuye a ampliar el análisis de las estructuras gramaticales (morfológicas, sintácticas y semánticas) iniciado en el espacio curricular Gramática Francesa I, al mismo tiempo que incorpora estructuras más complejas (como lo son las proposiciones subordinadas) y las relaciones interpersonales en toda situación de comunicación. Apunta a que el alumno adquiera las herramientas necesarias para poder seguir profundizando el análisis del lenguaje como futuro profesional.

Propósitos:

- ◆ Reconocer el valor de los textos según su tiempo verbal.
- ◆ Efectuar las distintas transformaciones que puede sufrir la oración simple en el plano sintagmático.
- ◆ Reconocer los diferentes tipos de oraciones y nociones de coordinación y subordinación.
- ◆ Narrar textos atendiendo a la importancia de la estructura narrativa y su secuencia.
- ◆ Describir los constituyentes expansivos del sintagma nominal y sintagma verbal.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **EJE 1:** Valor textual de los tiempos verbales. Las dimensiones temporales según Weinrich. Registro temporal: “récit vs commentaire”. La perspectiva temporal: neutra / diferenciada: retrospectiva, prospectiva. Relieve temporal: “premier plan” / “arrière plan”.
- ◆ **EJE 2:** La subordinación en la perspectiva textual. Valores textuales de la proposición relativa. Valores textuales de la proposición completiva.
- ◆ **EJE 3:** Descripción de acciones. Las partículas narrativas. La estructura narrativa. La secuencia narrativa. Diferentes grados de granularidad y de condensación.
- ◆ **EJE 4:** Gramática de la enunciación. Relación enunciación/ explicación de textos. Indicios gramaticales e indicios léxicos de la enunciación
- ◆ **Eje 5: Oración compleja y sus transformaciones.** Proposiciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales. Construcciones impersonales. Gerundio, participio presente y adjetivo verbal. Expresión de: causa, consecuencia, concesión-restricción, oposición, comparación, hipótesis y tiempo. Transformación pasiva. Transformación negativa.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ AUTHIER-REVUZ, J. (1992), Repères dans le champ du discours rapport. L'Information grammatical. Société pour l'Information Grammaticale. Paris.
- ◆ AUTHIER, J. ET MEUNIER, A. (1972), Norme, grammaticalité et niveaux de langue. Langue Française. N°16, La norme (R. Lagane, J. Pinchon). Larousse. Paris.
- ◆ AUTHIER, J. ET MEUNIER, A. (1977), Exercices de grammaire et discours rapport. Langue Française N° 33. Sur les exercices de grammaire (J. Authier, A. Meunier). Larousse. Paris.
- ◆ BENVENISTE, É. (1971), Problèmes de linguistique générale. Gallimard. Paris.
- ◆ DELESALLE, S. (1986), Histoire du mot énonciation. Histoire Épistémologie Langage. T. 8, fasc. 2. Presses Universitaires de Vincennes.
- ◆ ÉLUERD, R. (1992), Langue et littérature. Nathan. Paris.
- ◆ FOURNIER, J. M. (1993), La grammaire du collège. Progression, évaluation, norme scolaire. INRP. Paris.
- ◆ GENEVAY, É. (1994), Ouvrir la grammaire. LEP Loisirs et Pédagogie SA. Lausanne.
- ◆ JAKOBSON, R. (1970), Essais de linguistique générale. Minuit. Paris.
- ◆ MARCHELLO-NIZIA C. et PETIOT, G. (1972), La norme et les grammaires scolaires. Langue française N° 16. La norme (R. Lagane, J. Pinchon). Larousse. Paris.
- ◆ NORMAND, C. (1985), Le sujet dans la langue. Langages, N° 77. Le sujet entre langue et parole(s). Larousse, Paris : 7-19.
- ◆ POPIN, J. (1993), Précis de grammaire fonctionnelle du français. Paris. Nathan Université.
- ◆ STUTTERHEIM, C. & KLEIN, W. (1989), "Referential movement in descriptive and narrative discourse". In Dietrich, R. & Graumann, C. (Eds.) Language processing in social context. Elsevier. Pp 39-75. Amsterdam.

- ◆ WEINRICH, H. (1973), Le temps. Seuil. Paris.
- ◆ GASQUEZ A.; HEINTZMANN, E. y MITTERAND, H. (1992), Grammaire française et expression écrite 4e/3e. Nathan. Paris.
- ◆ NIQUET, G.; COULON, R.; VARLET, L. y BECK, J. P. (1989), Grammaire des collèges. 3ed. Hatier. Paris.
- ◆ DESCOUBES, J.; LADRIER, M.; PAUL, J. y PERFEZOU L. (1993), Grammaire 3e. Bordas. Paris.
- ◆ HINARD A., IDRAY L., LAMOTTE C. (1989), À la découverte de notre langue. 4e/3e. Magnard. Paris.
- ◆ MAUFREY, A. y COHEN, I. (1995), Grammaire française. 3e. Hachette. Paris.

Sitografía

- ◆ <https://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/analyse-des-propositions-subordonnees.html>
- ◆ <https://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/le-subjonctif-imparfait.html>
- ◆ <https://communfrancais.com/2017/08/11/grammaire-dalf-c1/>
- ◆ <https://languagelevel.com/french/>
- ◆ <http://www.enseigna.fr/fr/langues/testez-vous/id-13-test-de-francais-avance-c1->
- ◆ <https://www.sciencespo.fr/students/fr/etudier/langues/elearning/fle/b2-c1.html>
- ◆ <https://www.lepointdufle.net/p/grammairefrancaise.htm>

23. Unidad Curricular: Fonética, Fonología y Dicción del Francés Lengua Extranjera III

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **3er.año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
02	01	64	42

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular sigue la progresión de contenidos de la Fonética, Fonología y Dicción I y II. Es fundamental para que los futuros docentes puedan identificar las particularidades del sistema fonológico que están incorporando, a los fines de producir las combinaciones propias de este sistema. Para ello es indispensable la práctica oral y el uso de todas las tecnologías que permitan el contacto directo con las producciones orales de hablantes nativos de la lengua francesa.

Como complemento de este entrenamiento oral, y con el objeto de proporcionar a los estudiantes, otras herramientas, se considera igualmente necesaria la posibilidad de habituarlos en la transcripción fonética, actividad que los hará conscientes de las diferencias que existen entre ortografía y pronunciación.

Propósitos:

- ◆ Adquirir nuevas destrezas auditivas y articulatorias que les permitan reconocer los fonemas del francés estándar y los modelos de entonación más frecuentes.
- ◆ Mejorar la percepción y la realización correcta de los fonemas del francés en la construcción del habla.
- ◆ Perfeccionar la transcripción fonética en la que se representa la lengua hablada.
- ◆ Distinguir las diferentes melodías, acentuación y entonación en las oraciones de contextos variados.
- ◆ Perfeccionar la pronunciación y la entonación.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **EJE 1:** La cadena del habla. La jerarquía fonológica. La frase. El grupo fónico. El grupo rítmico. Sílaba. Fonema. Acento. Fenómenos de desacentuación. Palabras tónicas y átonas. Niveles de articulación: monemas y fonemas.
- ◆ **EJE 2:** Unión de sonidos contiguos. Fases de la articulación del sonido. Unión de sonidos contiguos. Hiato. Diptongo. “Liaisons”. Consecuencias.
- ◆ **EJE 3:** Entonación del francés. Frase enunciativa, interrogativa, exclamativa, imperativa.
- ◆ **EJE 4:** La “e” inestable. Factores que determinan su uso. Reglas.
- ◆ **EJE 5:** Asimilación. Tipos. Reglas.

Bibliografía específica básica sugerida

- ◆ LE PETIT, R. -Ed.- (2014). Le Robert. Paris.

- ◆ Le Robert oral-écrit : l'orthographe par la phonétique, rédaction dirigée par Dominique Taulelle, Paris, Dictionnaires Le Robert, c1989, 1299, 54 p. (Les Dictionnaires du français actuel).
- ◆ LÉON, M. ET LÉON, P. (2009), *La prononciation du français*. 125p. 2e éd. Armand Colin. Paris.
- ◆ LÉON, P. R. (2011), *Phonétisme et prononciations du français : avec travaux pratiques d'application et corrigés*. 6e Ed. 284p. Cursus ; Série Linguistique. Armand Colin. Paris.
- ◆ MALMBERG, B. (1994), *La phonétique*. 17e éd. Presses universitaires de France, 126 p. Paris.
- ◆ MARTINET, A. ET HENRIETTE, W. (1973), *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*. Expansion, 932 p. Paris. France.
- ◆ VAISSIÈRE, J. (2011), *La phonétique*. 2e éd. 127 p. Presses universitaires de France. Paris.
- ◆ WARNANT, L. (2006), *Orthographe et prononciation en français: les 12 000 mots qui ne se prononcent pas comme ils s'écrivent*. 2e éd. Bruxelles. De Boeck-Duculot, 238 p. (Entre guillemets).
- ◆ YAGUELLO, M. (1990), *Histoires de lettres : des lettres et des sons*. Éditions du Seuil. 84 p. Paris.

Sitografía :

- ◆ www.litteratureaudio.com
- ◆ <http://www.franctparler-oif.org>
- ◆ <http://www.franctparler-oif.org/index.html>

24.

*Unidad Curricular: **Literatura Francesa***

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursado: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **3er.año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
03	02	96	64

Marco Orientador:

El conocimiento de la producción literaria en francés sirve para contextualizar diversos procesos y movimientos, y para ubicar a ese país en el lugar influyente que tuvo durante tres siglos. Es muy difícil separar el plano lingüístico y semiótico del plano discursivo- textual, de producción y circulación de discursos y de instituciones. Por lo cual se propone un panorama general del desarrollo de la literatura francesa que completará la formación de los alumnos, muchos de los cuales aún se acercan atraídos por el devenir cultural fecundo de este pueblo.

Esta literatura comprende las obras más representativas escritas por autores franceses en un largo período que comienza en la Edad Media y continúa hasta nuestros días, siguiendo un hilo conductor histórico y cronológico que permite poner en relieve la evolución de los géneros y movimientos literarios más relevantes, que se llevaron a cabo en esas épocas.

Se considera necesario y valioso que el alumno del profesorado, futuro docente y mediador entre las dos culturas, conozca quiénes son los escritores y, a la vez, el lugar que ocupan en la literatura francesa y universal. Lo

importante es que este conocimiento en 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.

No se puede dejar de lado el valor que tiene la lectura en la formación inicial, como así también el análisis de las expresiones literarias que le permiten al alumno 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.

Propósitos:

- ◆ Promover competencias culturales a partir del conocimiento de los principales hechos históricos y sociales que han marcado el devenir de la cultura francesa a través del tiempo que permitirán al futuro docente enriquecer su formación general.
- ◆ Afianzar la expresión oral y escrita en francés logrando competencias lingüísticas textuales, lexicales, morfo sintácticas, fono estilísticas que complementen y afiancen su formación como futuro docente de FLE.
- ◆ Reconocer el aporte realizado por esta literatura al imaginario occidental en general y europeo en particular, identificando las escuelas y los movimientos literarios más importantes de los diferentes períodos de la literatura francesa con el fin de poder transmitir informaciones certeras y sus fuentes fidedignas.
- ◆ Propiciar el encuentro intercultural a través de la literatura en sus vertientes poética y narrativa, promoviendo su incorporación a las futuras prácticas áulicas, para lo cual será necesario amalgamar los conocimientos

propiciados por ésta unidad curricular y los aportes de la Didáctica del FLE, con el objeto de diseñar y desarrollar propuestas de enseñanzas que contemplen una variedad de estrategias creativas para los abordajes de la lectura del texto literario.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **EJE 1:** La literatura de los siglos XIV y XVI. La canción de gesta: La “chanson de Rolland”. La literatura de cortesía: el ideal caballeresco y el servicio amoroso. La novela de cortesía: “Le roman de la rose », « Le roman de Renart ». La literatura burguesa. La poesía en el medioevo: la “Cantilène de Sainte Eulalie”. Francois Villon. “Le théâtre religieux”.
- ◆ S. XV: la influencia del Humanismo en géneros y obras. La poesía: La Pléiade
- ◆ (Ronsard, Du Bellay). Narrativa: Rabelais y Marguerite de Navarre. Les essais de Montaigne. Les Confessions de Rousseau. Corneille, Racine, Molière, Pascal, La Rochefoucauld, La Fontaine, Boileau, La Bruyère, Mme. de La Fayette, Mme. de Sévigné, le Cardinal de Retz.
- ◆ **EJE 2 :** S. XVII: Honoré d’Urfée et L’Astrée. El clasicismo. La literatura barroca. Apertura al Iluminismo. S. XVIII: El Siglo de las Luces. Iluminismo francés que marca el proceso en el continente. Voltaire, Rousseau, Diderot, Montesquieu.
- ◆ **EJE 3 :** S. XIX: El Romanticismo: Chateaubriand, Victor Hugo. El Naturalismo: Stendhal, Balzac, Flaubert. El Realismo: E. Zola. S. XX: Influencia de las diversas crisis sobre la literatura francesa. El surrealismo de Breton, Desnos, G. Leroux y Éluard, Guillaume Apollinaire y los caligramas. El existencialismo en Gabriel Marcel, Sartre, S. de Beauvoir, Merleau-Ponty. El aporte de Proust la redefinición del género novela. Céline y su influencia sobre la producción europea. Le Nouveau Roman en Robbe-Grillet y Sarraute. El grupo de trabajo del Oulipo (Queneau y Pérec). La nueva ficción (Hadad, Tristan) Auto-ficción (Dubrovsky). La literatura del terror .

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ARMAND, A., BACONNET, M., LAUDET, P., MIMOUNI, P. (2007): Les plus belles pages de la littérature française. Lectures et interprétations. Paris: Gallimard.
- ◆ BIÉTRY, R. (2003/ 2005): d'histoire de la Littérature française, vol. I, Moyen Age, XVIe, XVIIe, XVIIIe siècle; vol. II, XIXe siècle, première partie, LEP, Le Mont-sur-Lausanne/CH.
- ◆ PRIGENT, M. -dir.- (2006): Histoire de la France littéraire. Paris, P.U.F.

Sitografía:

- www.litteratureaudio.com

En este sitio se encuentran obras de todos los géneros y épocas.

25. Unidad curricular: Producción de Recursos Didácticos para Francés
Lengua Extranjera

Campo de formación: **Específica**

Formato: **Taller**

Régimen de cursado: **Cuatrimestral**

Ubicación en la Estructura Curricular: **3er. año – II cuatrimestre**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
06	04	96	64

Marco Orientador:

La finalidad de esta Unidad Curricular es la producción de recursos didácticos y digitales para la enseñanza de una Lengua Extranjera. Se ha convertido en un espacio importante gracias al impacto de las nuevas herramientas de comunicación, desde los celulares con utilidad en el aula, hasta la llegada de las netbooks a las escuelas.

En este espacio, el docente a cargo y los estudiantes podrán desarrollar todo tipo de producción didáctica y digital, a los fines de mejorar las prácticas de clase, y con el objeto de proponer experiencias innovadoras, y proyectos de investigación con las Tics, en vista a una aplicación directa de los recursos, con los que cuenta la Institución. Para la producción de recursos, se abordarán distintos tipos de programas necesarios para una clase o exposición innovadora, los presentadores visuales, tales como la confección de un Power Point con la utilización de todas las herramientas, y la presentación con Prezi. Estas herramientas permitirán al futuro docente estar preparado y bien equipado para realizar las

prácticas docentes. Es importante entonces, unir la creatividad a un diagnóstico de las diferentes situaciones y recursos para lograr la aplicación de éstos de manera productiva y real.

Esta UC se plantea desde la pretensión de ofrecer Internet como una herramienta tecnológica aplicada a la enseñanza-aprendizaje en el aula de Français Langue Etrangère (FLE). Internet es un medio abierto y favorecedor para el aprendizaje en la medida en que nos permite un acercamiento a los contextos reales de utilización en lengua extranjera, es decir, facilita la inmersión lingüística tanto al docente como al estudiante dando lugar, de este modo, a la explotación de las competencias orales y escritas de la segunda lengua. Por lo tanto, esta herramienta proporciona información y también comunicación tal y como afirma Sitman al indicar que *“Básicamente, Internet es un entorno en el que convergen imagen, sonido, y texto con medios de entablar contacto a distancia con otros usuarios. Es decir, desempeña una función doble, por un lado actúa como un canal de información y por otro como un canal de comunicación”*.¹⁷

Internet es una herramienta innovadora y potenciadora del aprendizaje porque no solamente nos suministra todo un abanico de materiales visuales y sonoros para nuestras clases, sino también porque nos permite introducirnos en tiempo real a la cultura del Otro, ayudándonos a descubrirnos mutuamente. Por lo tanto, esta herramienta tecnológica se pone al servicio de la enseñanza/aprendizaje del FLE.

Internet también estimula y propicia la cooperación entre pares pues, la Red proporciona un espacio que permite de una manera sencilla y asequible poner en contacto a profesores de emplazamientos distintos para trabajar FLE con estudiantes de diferentes países y culturas, en proyectos comunes mediante la comunicación en línea.

Asimismo, la evaluación que se sustenta en estos soportes multimediales debe también ser revisada, analizada y desarrollada en su peculiaridad. *“... las TIC resultan un campo de convergencia en donde podemos encontrar explicaciones desde:*

¹⁷ Stman /1998:8)

- *Una perspectiva socio-político-cultural, que da cuenta del impacto que las tecnologías han tenido en la configuración de los nuevos escenarios caracterizados por la Sociedad del Conocimiento y la Información. Dentro de ellos, el abordaje de las nuevas culturas, lenguajes y códigos propios de los niños y jóvenes de hoy, por un lado, y por el otro, el rol que ocupan los medios en la vida cotidiana de las personas[...],*
- *Una perspectiva pedagógica-didáctica, en la cual se aborda el tratamiento de las relaciones entre tecnología, aprendizaje y enseñanza. En este punto, cobra particular relevancia la posibilidad de desarrollar estrategias que potencien o mejoren la enseñanza, con su correspondiente impacto sobre el aprendizaje (dimensión áulica) [...]"¹⁸.*

Otro aspecto relevante de esta herramienta está en el hecho de que posibilita la evaluación formativa de los alumnos: Internet enriquece el proceso de enseñanza/aprendizaje dando una mayor participación al alumno en su proceso formativo a través de las pruebas de autoevaluación. La realización de éstas junto con las tareas complementarias encomendadas por el docente permiten que el alumno tenga un mayor control sobre su aprendizaje y pueda, de este modo, autorregularlo.

Propósitos:

- ◆ Desarrollar la capacidad de tomar decisiones sobre la base de criterios pedagógicos con respecto a la selección e integración curricular de materiales didácticos.
- ◆ Diseñar y producir materiales didácticos.
- ◆ Emplear Internet como canal de recursos didácticos que garantice el aprendizaje de los aspectos gramaticales, léxicos y fonéticos para la adquisición de una lengua extranjera.

¹⁸ Débora Kozak (2010)

- ◆ Utilizar Internet como canal intercultural que establezca relaciones comunicativas y promueva el conocimiento y reconocimiento de las diferencias culturales claves positivas no solamente para el enriquecimiento personal sino también para las relaciones sociales del estudiante.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **EJE 1:** La inclusión de las TIC desde la perspectiva de la innovación pedagógica. Definiciones de conceptos: Recursos, recursos didácticos, recursos digitales; innovación, innovación tecnológica. Trabajo colaborativo. La elaboración de mapas conceptuales.
- ◆ **EJE 2:** La teoría del diálogo didáctico mediado y sus implicancias en el aula de Lenguas Extranjeras. Los medios didácticos. Las TIC's en entornos didácticos diversos. Educación a Distancia. Materiales, diseño y uso. Materiales y evaluación. Etapas para el diseño de material didáctico (identificación de necesidades del grupo de clase, propuesta inicial de objetivos y contenidos, selección del medio de presentación de los contenidos, cálculo de viabilidad, selección del responsable). Modelos curriculares y uso de los medios.
- ◆ **EJE 3:** Las TIC al servicio del desarrollo de los proyectos pedagógicos.
- ◆ Los presentadores visuales: Las presentaciones con Power Point: la introducción de imágenes, de esquemas, de sonido. La importancia de utilizar las imágenes con licencias, cómo reducir el tamaño de las imágenes... Las presentaciones con Prezi: la incorporación de videos, de archivos de audio, de imágenes, entre otros elementos. El desarrollo de modelos didácticos colaborativos. La participación en foros: cómo subir una imagen.
- ◆ **EJE 4:** La hipertextualidad. Fuentes primarias y secundarias de información. Lectura de hipertextos. El paradigma interactivo vs el paradigma secuencial. Formación y profesionalización. Evaluación con soportes hipermediales. Blogs, plataformas, páginas. La creación de una wiki y un blog.

- ◆ **EJE 5:** La producción de videos y fichas pedagógicas sobre los aspectos socio-culturales de Francia y de países de habla francesa: la historia y civilización francesa.
- ◆ **EJE 6: Producción de materiales educativos impresos.** Juegos didácticos para el nivel inicial, primario y secundario. Características y especificidad del lenguaje verbal y visual. Selección y diseño de actividades.
- **Producción de materiales educativos multimediales.** Definición de multimedios. Medios audiovisuales en la clase de francés. Selección, diseño y producción de recursos multimediales.
- **Producción de materiales educativos digitales.** Software educativo para la enseñanza de francés. La computadora en el aula y el rol docente. Diseño de actividades y producción de materiales educativos en soporte digital.
- **Producción de materiales educativos en la web.** Sitios Web para la enseñanza del francés. Evaluación y diseño de sitios web. Selección y diseño de actividades. Proyectos basados en Internet.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ BARTOLOMÉ, A. (2000), *Nuevas tecnologías en el aula*. Guía de supervivencia. ICE de la Universidad de Barcelona y Ed. Grao. Barcelona.
- ◆ BAUTISTA, A. (1994), *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Visor. Madrid.
- ◆ CARBONELL, J. (2001), *La aventura de innovar*. El cambio en la escuela. Morata. Madrid.
- ◆ GAIRÍN SALLÁN, J. (2002). “La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones educativas”. En Medina Rivilla, A.; Rodríguez Diéguez, J. L. y Sevillano García, M. L. *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum en las instituciones educativas*. Universitas. Madrid.
- ◆ GARCÍA ARETIO, L. (2001), *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel Educación. Madrid.

- ◆ GRAÇA, L. ET ÁLVARES PEREIRA, L. (2009) Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné: le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion. *Varia* 3.
- ◆ KOZAK, D. (2010), *Escuela y TIC's: los caminos de la innovación*. Lugar Editorial S.A. Bs. As. Argentina.
- ◆ LION, C. (2006), *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía-Stella.
- ◆ MIR, J.I.; REPARAZ, C. Y SOBRINO, A. (2003), *La formación en Internet. Modelo de un curso online*. Ariel Educación. Madrid.
- ◆ MORENO HERRERI, I. (2004), *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*.
- ◆ MORENO HERRERO, I. (1996), *Las nuevas tecnologías como nuevos materiales curriculares*. En *Educación y Medios* N° 2.
- ◆ PARCERISA, A. (1996), *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Grao. Barcelona.
- ◆ RICCI, L. Fiche du CRAFT centre de recherche et d'appui pour la formation et ses technologies. Disponible en:
- ◆ SABULZSKY, M. (2007), *La producción de materiales educativos para la educación a distancia. Sección Apuntes Aspectos pedagógicos*. Octubre 2007 - vol. II, N°4. Boletín digital @distancia.
- ◆ SALINAS, J.; AGUADED, J. I. Y CABERO, J. (2004), *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Alianza. Colección Psicología y Educación. Madrid.
- ◆ SQUIRES, D. Y MC DOUGALL, A. (1997), *Cómo elegir y utilizar software educativo*. Morata/ Paideia. Madrid.

Sitios on line:

http://eduscol.education.fr/numerique/ticedu-thematique/TICEdu_thematique_02

<http://eduscol.education.fr/langues>

CNDP Dossiers pédagogiques par thèmes classés par niveau (A1, A2/B1, B1/B2), renvoyant à des supports en ligne. Dossiers pedagógicos por temas clasificados por nivel (A1, A2/B1, B1/B2), que remiten a soportes en línea.

<http://www.cndp.fr/languesenligne/francais-langue-seconde-langue-etrangere/primaire-a1.html>

CURIOSPHERE TV - Vidéos et ressources éducatives gratuites.

Videos y recursos educativos gratuitos.

<http://www.curiosphere.tv/>

**26. Unidad curricular: *Didáctica del Francés Lengua Extranjera*
*para nivel secundario***

Campo de formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursado: **Cuatrimstral**

Ubicación en la Estructura Curricular: **3^{er}. año – 1^ocuatrimestre**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
06	04	96	64

Marco Orientador:

Esta Unidad Curricular propone que el futuro docente comprenda los fundamentos que explican el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua-Cultura Francesa y que se relacionan en la construcción de esquemas de conocimientos que posibiliten la fundamentación de la futura práctica profesional.

En tal sentido, se considera la clase de francés como el escenario principal de las prácticas de enseñanza y se intenta dar cuenta de la complejidad, multiplicidad y simultaneidad de fenómenos que acontecen y regulan la enseñanza en cada contexto. El futuro docente deberá contar con aportes teóricos que le faciliten tanto una profunda comprensión de la noción de competencia en LCE como el conocimiento y la posibilidad de analizar los procesos de interacción en clase y la producción de sentidos.

Asimismo, se espera que los alumnos, integren los saberes específicos para la enseñanza de las prácticas de comprensión y de producción en francés a fin de diseñar, llevar a la práctica y evaluar secuencias didácticas significativas.

La adquisición de la competencia comunicativa e intercultural en una LCE presupone el desarrollo de habilidades comunicativas y la construcción gradual de los subsistemas lingüísticos, incorporando actividades que constituyan actos de comunicación genuinos en el contexto escolar. Así, el abordaje de dimensiones didácticas que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE en los niveles Inicial, Primario y Ciclo Básico del Secundario, conducirá a un primer acercamiento a la LCE, donde lo sensorial, lo artístico y lo lúdico adquieren una relevancia fundamental por las características propias de los sujetos de aprendizaje.

Para lograr estos fines se propone que el estudiante-residente construya saberes y competencias que le permitan diseñar estrategias didácticas con fundados criterios para el análisis crítico de la práctica profesional.

La Didáctica Específica de Francés II se propone:

- Afianzar la comprensión de un marco de referencia teórica que permita explicar y comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LCE.
- Contribuir a la adquisición de herramientas didácticas que orienten las prácticas de enseñanza y la evaluación de unidades didácticas a partir de los modelos didácticos que sustentan.
- Aplicar principios de selección, organización y secuenciación de contenidos, materiales, recursos didácticos y actividades para la enseñanza y el aprendizaje.
- Promover una actitud crítica, reflexiva y creadora en las situaciones didácticas que posibiliten valorar la práctica docente como generadora de conocimientos.
- Orientar en la reflexión sistemática sobre los contenidos para el tratamiento de las prácticas escolares en lengua extranjera.
- Comprender el lugar de privilegio que tiene la clase de LCE en la construcción de la identidad por parte de los educandos.

Propósitos:

- ◆ Diseñar proyectos áulicos para la enseñanza de francés como lengua cultura extranjera.
- ◆ Analizar y seleccionar recursos didácticos para la enseñanza del francés como lengua cultura extranjera, como así también herramientas para el diseño didáctico de una actividad, clase o proyecto.

Ejes de Contenidos:

EJE 1: Fundamentos del proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE niveles Inicial, Primario y el Ciclo Básico del Nivel Secundario

- ✓ Fundamentos Epistemológicos: La Lengua-Cultura Francesa como objeto de estudio.
- ✓ Fundamentos Psicológicos: Los conceptos de cantidad, número, espacio y tiempo en el desarrollo evolutivo del/la niño/a y del adolescente.
- ✓ Fundamentos Socio-culturales: La Lengua Francesa en la escuela. La función social de la Lengua-Cultura Extranjera.
- ✓ Fundamentos Didácticos: Los procesos de enseñanza y aprendizaje en francés. Paradigmas de enseñanza. Estilos y estrategias de aprendizaje.

EJE 2: Diseño y prácticas de ensayo de secuencias didácticas para los distintos niveles.

- ✓ Los componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua-Cultura Francesa: Etapas de la clase y su duración. La programación en el aula: Los objetivos y niveles de generalidad. Los contenidos específicos de lengua y cultura. Criterios para la selección, secuenciación y organización de contenidos y procedimientos.
- ✓ La metodología y su relación con las concepciones de enseñanza y aprendizaje. Dinámica entre los saberes organizados en los NAPs para LE: comprensión y producción oral, lectura y escritura, reflexión metalingüística e intercultural. La enseñanza de la gramática desde una perspectiva textual. La enseñanza de la cultura, el léxico y la fonética.

- ✓ Estrategias y herramientas para promover el aprendizaje: La música, el cine, la literatura infantil y juvenil. La dramatización. El juego, verbal y no verbal. Los proyectos de aula interdisciplinarios y cooperativos. Articulaciones con otras áreas de conocimientos en el nivel. Procedimientos vinculados con la resolución de tareas en lengua francesa. Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.
- ✓ Actividades de preparación, motivación, activación de conocimientos previos, práctica de las distintas destrezas.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ AUTEURS DIVERS. (2008) Enseigner le français aux enfants. Dossier Formation : Le point didactique. FDLM N° 356. CLE International.
- ◆ BERTOCCHINI, C. Y PUREN, C. (2001) Se former en Didactique des langues. Ellipses Marketing.
- ◆ CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2012). NAPS Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Resol. 181/12.http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf
- ◆ CUQ, J P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. ASDIFLE- CLE International : Paris.
- ◆ FRIGERIO, G. Y DIKER, G. (2003). Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde. Buenos Aires :Noveduc.
- ◆ GARAT, J. ET AL. (2000). La adquisición de lenguas en la escolaridad obligatoria. Perspectivas teóricas y trabajo de campo. Dpto. Francés. UNT. Ed. Magna Publicaciones. Tucumán. Argentina.
- ◆ KLETT, E. ET AL. (2004). Mosaïque du FLE : aspects didactiques et interculturels. Buenos Aires. Araucaria Editora.
- ◆ LAURET, B. (2008). Mettre en place un entraînement phonétique. FDLM N° 359. CLE International.
- ◆ MOIRAND, S. (1982). Enseigner à communiquer en LE. Paris. Hachette.

- ◆ NUSSBAUM, L. & BERNAUS, M. (2001). Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid. Síntesis Educación.
- ◆ PUREN C. (2001), La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme". Paris. Didier.
- ◆ ROBERT, J.P. (2011), Faire la classe en français. France. Hachette.
- ◆ TAGLIANTE, C. (2002), L'évaluation en classe de langue. Techniques de classe. Paris : CLE International.
- ◆ VILLECCO, M.E ET AL. (2009), Enseñanza de lenguas materna y extranjeras. Del aprendizaje a la adquisición. Tucumán. Dpto. de Publicaciones F.F. y Letras - UNT. Tucumán. Argentina.

27. *Unidad curricular: **Sujeto de la Educación***

Campo de formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursado: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **3er.año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
03	02	96	64

Marco Orientador:

Las actuales demandas de formación requieren de un docente formado en el manejo de herramientas conceptuales, y provisto de recursos prácticos y metodológicos que le permitan intervenir adecuadamente en una realidad compleja con una mirada psico-evolutiva de los sujetos.

Para el abordaje de esta materia se sugiere hacer foco en los *Fundamentos de la Formación* y en los aportes que la *Psicología como Disciplina Científica* puede acercar. Incorporando a disciplinas que convergen en el estudio del sujeto como la Filosofía y la Sociología.

Se procura la comprensión e interpretación de los procesos de desarrollo personal y de interacción desde una perspectiva multidisciplinaria; de modo que los estudiantes de Formación Docente, sean capaces de comprender, explicar e interpretar la interacción del hombre con los distintos ámbitos de la sociedad en que vive, en su triple dimensión: temporal, espacial y social comunitaria.

Por lo tanto, los contenidos sugeridos tienen como propósito fundamental la comprensión e interpretación del desarrollo del comportamiento del infante y de los púberes y están destinados a brindar las herramientas

necesarias para una lectura comprensiva del sujeto y su realidad personal y social.

En su trayecto por la carrera de formación docente, los futuros profesionales irán incorporando contenidos centrados en el sujeto como un ser social en su dimensión espacial, temporal y comunitaria. Esto les permitirá ir articulando los contenidos de la Psicología con los contenidos de otros espacios curriculares para la profundización sistemática de conceptos y teorías propios de las disciplinas humanísticas.

Se incluirán aportes de la Epistemología, Psicología Evolutiva, del Desarrollo, la Psicología Educacional, Psicoanálisis, Psicología Social, Psicología Cognitiva, Psicogenética y Teoría Socio-histórico Crítica.

Se podrán profundizar conceptos relacionados con el desarrollo humano, la constitución subjetiva, las influencias familiares, sociales y culturales. Los atributos comunes en las personas y las características que las diferencian, aquello que es constitutivo y aquello que se va adquiriendo. Desde distintas perspectivas teóricas, se enfatiza y destaca la importancia de los primeros años de vida por su influencia en la constitución subjetiva, en la construcción de conocimiento, en la vinculación con los otros y con el mundo que los rodea.

El alumno futuro docente será competente para:

- Comprender y profundizar los conocimientos sobre los comportamientos individuales y grupales de los/as niños/as y púberes, considerando los contextos culturales de pertenencia.
- Identificar la importancia del rol del adulto en el desarrollo y el aprendizaje en los primeros años y asumir las singulares características del rol docente en la educación de los jóvenes.
- Delimitar las etapas evolutivas infancia y pubertad, acorde a los comportamientos de los sujetos provenientes de una misma cultura y sociedad, y a las fluctuaciones propias de cada época y sus condiciones socioculturales.
- Analizar y discutir situaciones habituales en el ámbito escolar y elaborar estrategias de acción concreta.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **EJE 1. Finalidad Formativa:** Analizar el proceso de estructuración subjetiva como constitutiva del sujeto en relación con otros, reconociendo y respetando las particularidades locales y regionales.

La Constitución Subjetiva en la actualidad. Noción de subjetividad. Aportes de diferentes disciplinas. Factores que influyen en su constitución. Subjetividad y relaciones sociales. Sujeto, Desarrollo y Cultura. Conceptualizaciones sobre crecimiento, madurez, desarrollo y aprendizaje. La visión antropológica de Marc Augé del mundo contemporáneo. Espacio virtual y espacio real como constitutivos de la subjetividad actual. Psicología del Desarrollo Infantil. La infancia ayer y hoy. Las nuevas configuraciones familiares. Familias, diversidad y estilos de crianza. Los efectos del cuidado excesivo y del abandono y negligencia. La construcción de hábitos saludables: alimentación, sueño, higiene. Límites y figuras de autoridad. El lugar de la escuela. El ingreso de los niños a la institución educativa. La socialización y la adaptación.

- ◆ **EJE 2. Finalidad Formativa:** Comprender la responsabilidad de las actitudes adultas en el desarrollo corporal motor de los niños. Profundizar en el conocimiento de esta dimensión para elaborar propuestas didácticas que favorezcan el desarrollo de la motricidad gruesa y fina.

Dimensión Corporal-Motora: Gestación, embarazo y parto. El equipo del recién nacido. Herencia y ambiente. Lo congénito y lo adquirido. Las series complementarias de Freud. Los reflejos congénitos. Los aportes de la neurociencias. Plasticidad neuronal. Los aportes de la psicomotricidad. La lateralidad. Lo corporal y lo motor como asociados a la construcción de la imagen del cuerpo. Relación mente, cuerpo, pensamiento, afecto y movimiento. Interacciones entre los adultos y los niños a través del lenguaje del cuerpo, su gestualidad y movimientos. Los cambios corporales en la pubertad. Los problemas del desarrollo vinculados con los aspectos motores y corporales: mala nutrición, anomalías necrológicas, sensoriales, epilepsia, parálisis, perturbaciones de los sentidos.

- ◆ **EJE 3. Finalidad Formativa:** Conocer y comprender características del desarrollo cognitivo para colaborar en la estimulación a través de la implementación de estrategias aúlicas adecuadas al potencial cognitivo de los alumnos.

Dimensión Cognitiva: Desarrollos teóricos de la Teoría Constructivista de J. Piaget. Construcción y génesis de la Inteligencia. Conceptos claves. Períodos y subperíodos. Estadios y Esquemas de Acción. Equilibración Mayorante. Conflicto cognitivo. Diferencias individuales que se verifican en un mismo estadio y teniendo en cuenta las condiciones socio culturales. Los aportes de la Teoría Socio-histórico Crítica de Vigotsky. Las contribuciones de Bruner. Desarrollo, maduración, herencia y acción social. La imitación. El lenguaje y el pensamiento. Experiencia física y lógico matemática. La conservación de sustancia, peso, longitud y volumen. Las operaciones de clasificación, seriación, la construcción del número, la intuición global y articulada. El pasaje a la estructura operatoria. Características del conocimiento: físico, social y lógico y los procesos de abstracción empírica. Las contribuciones de la Teoría de la Mente: pensamientos, emociones e intenciones. El desarrollo cognitivo y el social según Rivièrè y Núñez. El comunicar como la actividad fundamental del docente. Ciertas alteraciones del lenguaje: retrasos en el desarrollo, mutismo, tartamudez, disfonía, dislalia.

- ◆ **Eje 4. Finalidad Formativa:** Entender las características del proceso de socialización en los niños, siendo ésta una de las funciones esenciales de la institución escolar como agente socializador. Advertir la importancia de la interacción como generadora de vínculos de confianza con los otros y con el sí mismo.

Dimensión Social: El proceso de socialización. Los agentes de socialización y su influencia en la constitución de subjetividad. Su influencia de acuerdo a las características de la sociedad y al ciclo vital del sujeto. La familia como agente socializador fundamental en la vida de los sujetos. Los procesos de individuación y socialización. El ingreso del niño a la escuela. El proceso de socialización infantil. Pautas y reglas de convivencia. Desarrollo moral en la

infancia según Piaget, principios y valores éticos. Heteronomía y autonomía moral, convivencia y normativa escolar. Desarrollo de la conducta social del sujeto púber y adolescente. El grupo de pares. La diferenciación de los sexos por edades e intereses, los liderazgos y roles en los grupos. El pasaje de la pandilla al pequeño círculo de amigos íntimos electos en la pubertad. El juego como expresión compleja individual y grupal. Importancia en la constitución subjetiva. La teoría del ejercicio preparatorio de Karl Groos y su clasificación en juegos motores. La clasificación de Piaget: juegos funcionales, simbólicos y reglados.

- ♦ **Eje 5. Finalidad Formativa:** Conocer y comprender como se generan los vínculos que dinamizan el desarrollo emocional infantil. Advertir que cada sujeto construye su historia individual inmersa en una estructura social.
- Dimensión Emocional: El adulto como figura de sostén. El sostén físico (handling) y el sostén emocional (holding) en la familia y en la escuela. Los primeros vínculos de apego en la infancia, la autoconfianza. Las fallas en el establecimiento del mismo. Conductas desadaptativas por parte de los niños. Los aportes de Freud: el desarrollo de la sexualidad infantil, la teoría del Complejo de Edipo como sede de las identificaciones y elecciones de objeto de amor, las teorías sexuales infantiles y la genitalidad, la estructuración del aparato psíquico y sus cualidades de funcionamiento. Las series complementarias. Los aportes de Ana Freud, Erikson, Dolto, Bleichmar y Rodolfo sobre la importancia y relevancia del Otro en la vida afectiva de los sujetos. Conductas típicas en las diferentes etapas: el opositorismo, negativismo, la curiosidad, la creatividad, el pasaje progresivo de la dependencia a la autonomía, las preguntas en torno al vida y la muerte, la alimentación, el curso del desarrollo, las regresiones tempranas, el lugar de la familia y las situaciones de conflicto. Los aportes de Kaye: intercambios entre padres e hijos. El concepto de Diada. El final de la infancia y comienzo de la pubertad, la incidencia de los cambios puberales en la vida emocional del sujeto. Inestabilidad y desajustes en la conducta. La idea de imagen corporal trabajada por Schilder. Adolescencia. Los medios de comunicación social y el “ideal” social. La contención y acompañamiento

del adulto. La construcción de una identidad personal. La elaboración de los duelos, autoestima. Algunas problemáticas del sujeto y de su vida de relación que impactan en la escuela: depresión, bullying, sobreedad, fracaso escolar.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ABERASTURY, A. (1976) *El niño y sus juegos*. Paidós. Buenos Aires.
- ◆ BAQUERO R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- ◆ BAQUERO R. y NARADOWSKY M. (1994) “¿Existe la infancia?” En *Revista de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Miño y Davila. Buenos Aires
- ◆ BARAVELLE G.; VACCAREZZA L. (1996) *Anorexia. Teoría y clínica psicoanalítica*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- ◆ BLEICHMAR, S. (2005) “El malestar sobrante” Cap. III. En *La subjetividad en riesgo*. Topía. Buenos Aires.
- ◆ BUCKINGHAM, D. (2003) *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid. Morata.
- ◆ CÁTEDRA PSICOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA MEDIA (2000) *Psicología de la Educación*. Publicación Cátedra Psicología de la Enseñanza Media. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán.
- ◆ CHATEAU, J. (1987) *Psicología de los juegos infantiles*. Kapelusz. Buenos Aires.
- ◆ COLOMBO, J. (2007) *Acerca del desarrollo cerebral infantil: entre el daño y la optimización social. Pobreza y desarrollo infantil Una contribución multidisciplinaria*. Paidós. Buenos Aires.
- ◆ DEL CUETO, C. (2007) *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Prometeo UN Gral Sarmiento. Buenos Aires.
- ◆ DÍAZ, R. y ALONSO, G. (2004) *Construcciones de espacios interculturales*. Miño y Dávila Editores. Argentina.
- ◆ ERIKSON, E. (2000) *El ciclo vital completado*. Paidós. Buenos Aires.
- ◆ FREUD, S. *Obras Completas*. Amorrortu.

- ◆ HOUSSIER, F.; JAITIN, R. y OTROS “Vínculos patológicos”. En *Revista Actualidad Psicológica*. Año XXXVI. N° 396. Buenos Aires.
- ◆ MARCHESI, A. y MARTÍN E. (1998) “Del lenguaje de los trastornos a las necesidades educativas especiales”. En *Desarrollo psicológico y Educación*. Madrid Alianza.
- ◆ MARTÍNEZ, C. (2007) *Introducción a la suicidología*. Lugar Editorial.
- ◆ MENIN, O. -Comp.- (S/D) *Aulas y Psicólogo. La prevención en el campo Educativo*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.
- ◆ MIGONE, R. de F. (2011) *Orientación vocacional*. Ed. Bonum. Buenos Aires.
- ◆ MÍGUEZ, D. -Comp.- (2008) *Violencias y conflictos en las Escuelas*. Tramas Sociales 46. Paidós. Buenos Aires.
- ◆ NEUFELD, M. (2000) “Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social”. En *Ensayos y experiencias” N° 36. Familias y escuela*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- ◆ OSORIO, F. (2013) *¿Bullying Matón o víctima cuál es tu hijo?* Ediciones Uran.
- ◆ RODULFO, M.R. (1991) *El niño y el significante*. Paidós. Buenos Aires.
- ◆ ROGOFF, B. (1993) *El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural. Aprendices del pensamiento*. Paidós. Barcelona.
- ◆ ROTHER HORNSTEIN, M.-Comp.- (2006) *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- ◆ ROUDINESCO, E. (2002) *La familia en desorden*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- ◆ TRYPHON, A. y VONECHE, J. –Comp.- (1996) *Piaget Vigotzky; la Génesis del pensamiento social*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

CUARTO AÑO

28. *Unidad Curricular: Filosofía de la Educación*

Campo de Formación: **General**

Formato: **Materia**

Régimen de cursado: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **4^{to} año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
06	04	96	64

Marco orientador:

La materia de filosofía de la educación tiene por objeto la reflexión acerca del sentido de la educación, entendida ésta última como un fenómeno complejo, multidimensional. Por ello se dirige a brindar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso, de la práctica y del campo educativo, ya que la filosofía no se reduce a una presentación de una serie de autores, sino a cuestionar una serie de fundamentos y legitimaciones que hacen que el fenómeno educativo siga teniendo relevancia en el contexto social.

Esos problemas filosóficos, sin embargo, no serán presentados de modo abstracto y/o aislado, sino que serán problematizados a partir de su ubicación en condiciones históricas determinadas y en los contextos geo-culturales de su producción. Por lo que se tiende a no solamente “enseñar filosofía” sino a “hacer filosofía” a partir del análisis reflexivo de los discursos pedagógicos y las demandas que la sociedad actualmente plantea a la educación.

Se considerarán las líneas fundamentales del pensamiento occidental, pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y

en Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación en nuestras sociedades.

Propósitos:

- ◆ Posibilitar una actitud filosófica, reflexiva y crítica sobre la educación actual y sus transformaciones.
- ◆ Desarrollar el reconocimiento de los paradigmas vigentes en relación a la reflexión epistemológica contemporánea.
- ◆ Problematizar en el transcurrir histórico el proceso por el cual atravesó la pedagogía en la búsqueda de su racionalidad científica.

Ejes de Contenidos:

Filosofía de la educación y el problema epistemológico

La filosofía de la educación y la problemática epistemológica, nuevos y viejos paradigmas. Conceptualizaciones. El conocimiento, definiciones, y su vinculación con el discurso pedagógico. La ciencia desde una mirada ingenua a una mirada crítica: rupturas y posibilidades. La educación como una práctica discursiva.

Perspectivas filosóficas que atraviesan el discurso pedagógico. La contribución de la filosofía al ámbito educativo. Algunas perspectivas actuales. Historicidad, discursividad y normatividad. El problema del sentido: producción social y materialidad. La noción de paquetes significantes. Su abordaje desde el nivel de la discursividad. El discurso: concepto. El discurso educativo rasgos configuradores. Efectos de sentido en la teoría y la práctica educativa.

Tradición filosófica y la crisis de la alianza modernidad y educación como contexto de debate

La modernidad europea y su proyecto educativo. Las formas de modernización pedagógicas: humanismo e ilustración, romanticismo y pragmatismo, positivismo y crítica. La escuela como un instrumento de la modernidad. La soberanía del sujeto. Sujeto del cogito ergo sum. Sujeto trascendental (Kant y Fichte). Crítica a la soberanía del sujeto.

Situacionalidad de la modernidad en América Latina, la cultura y la educación. Pensamiento, historia, cultura popular y filosofía latinoamericana. Filosofía de la liberación. El pensamiento argentino y la educación.

Nuevas miradas y procesos de transformaciones educativas y conformación del sujeto. ¿Inclusión? En la globalización, multiculturalismo e interculturalidad.

Las relaciones entre educación y conocimiento

El problema del sujeto epistémico como construcción social e histórica. Foucault: formación subjetiva y transformación del sujeto. La intención social de enseñar en la construcción del sujeto. La necesidad, el deseo y la demanda de aprender en la construcción del sujeto educativo. Relaciones del sujeto de la educación con la individualidad estructural y con la identidad socio-histórica.

EL saber y el poder. El problema de la legitimación y la verdad en los saberes que opera la educación. Relaciones del conocimiento con el poder y sus legitimaciones y con la producción y circulación de bienes. La operación pedagógica con el conocimiento. La cuestión de los criterios de legitimación de los saberes objeto de la educación.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ALTAREJOS, F. y Durán, C. (2004): Filosofía de la educación. Pamplona: Eunsa.
- ◆ ARISTÓTELES (2000): Metafísica. Sudamericana: Buenos Aires.
- ◆ ARENDT, H (2003): “La crisis de la educación”. En Entre el Pasado y el Futuro. Península. Barcelona.
- ◆ BAUMAN, Z. (2013): Sobre la educación en un mundo líquido. Paidós, Bs.As.
- ◆ CERLETTI, A. (2008): “La educación como problema filosófico y político” y “El sujeto educativo y el sujeto de la educación” en Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires. Del estante. Pp. 13-24 y 93-120.
- ◆ COHAN, W. (1996): Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales. Aula, 8.

- ◆ CULLEN, C. (1997): “Crítica de las razones de Educar”. Ed. Paidós. Bs. As.
- ◆ BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977): La reproducción. Laia. Barcelona.
- ◆ DERRIDA, J. (2000): La hospitalidad. La Flor: Buenos Aires.
- ◆(2006). Sobre un tono apocalíptico adoptado recientemente en filosofía. Siglo XXI.
- ◆ DE ALBA, A. (1995): Postmodernidad y Educación. CESU/UNAM. México.
- ◆ D’IORIO, Gabriel (2010): Filosofía. Aportes para el desarrollo curricular- 1a ed. - Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires. <http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Filosofia.pdf>
- ◆ DE SOUSA SANTOS, B. (2009). “El fin de los descubrimientos imperiales”. En Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Clacso-Siglo XXI. pp. 213-224.
- ◆ DUSSEL, E. (2008): “1492, El encubrimiento del otro, Hacia el origen del mito de la modernidad, Biblioteca Indígena, Bolivia.
- ◆ FEINMANN, J. (2008): La filosofía y el barro de la historia. Bs. As.: Planeta.
- ◆ FOUCAULT, M. (1993): ¿Qué es la ilustración? Revista de Filosofía. revista.um.es/daimon/article/download/13201/12741
- ◆ FORNET BENTANCOURT, F. (2003): “Introducción: supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural” en: Interculturalidad y filosofía en América Latina, Aachen: Mainz.
- ◆ FORSTER, R (2009): “Los tejidos de la experiencia” en Skliar, C y Larrosa, J. (comp.) Experiencia y alteridad en educación. Rosario. Homo Sapiens. pp. 121-142.
- ◆ GADOTTI, M. (2003): Perspectivas actuales de la educación. Siglo XXI.
- ◆ HEIDEGGER, M. (2004): ¿Qué es la filosofía? Herder: Buenos Aires.
- ◆ JASPERS, K. (1968): La filosofía desde el punto de vista de la existencia. FCE: Buenos Aires.
- ◆ KANT, I. (2004): Critica de la razón pura. Losada: Buenos Aires.
- ◆ KANT I. (2005): Cómo orientarse en el pensamiento. Quadrata: Buenos Aires.
- ◆ KOHAN, W. Y WAKSMAN, V. (comp.) 1997 *¿Qué es la filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación.* Bs. As.: UBA.

-
- ◆ KUSCH, R. “Geocultura del pensamiento” en Esbozo de una antropología filosófica americana. Bs.As. Fernando García Cambeiro Editor. 1978. Pp. 13-21.
 - ◆ MARX K. y ENGELS F. (2005): La ideología alemana. Santiago Rueda Editores: Buenos Aires.
 - ◆ MÉLICH, J. (2006): “Transformaciones. Tres Ensayos de Filosofía de la Educación”. Ed. Miño y Dávila. Madrid.
 - ◆ MERLEAU-PONTY, M. (2006): Elogio de la filosofía. Nueva visión: Buenos Aires.
 - ◆ MEJÍA, M. Y AWAD, M. (2000): Pedagogías y metodologías en Educación Popular: La negociación cultural: Una búsqueda (No. 37.014. 2). CEBIAE.
 - ◆ MORIN, E. (1997): “Introducción al pensamiento complejo”. Ed. Gedisa. Barcelona
 - ◆ NUBIOLA, J. (1999): “El taller de la Filosofía”. Una Introducción a la escritura Filosófica –EUNSA-Ed. Universidad de Navarra, S.A. Pamplona.
 - ◆ PÉREZ LINDO, A. (2010): ¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la Educación para un nuevo mundo. Ed. Biblos. Buenos Aires.
 - ◆ PINI, M. (2009) (Comp.) Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico. UNSAM. Bs.As.
 - ◆ PLATÓN (1993): Apología de Sócrates. Gredos: Buenos Aires.

29. Unidad Curricular: *Ética y construcción de ciudadanía*

Campo de Formación: **General**

Formato: **Taller**

Régimen de Cursado: **Cuatrimstral**

Ubicación en la Estructura Curricular: **4^{to} año – II cuatrimestre**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
06	04	96	64

Marco Orientador:

Esta UC reúne importantes tópicos y problemáticas de la denominada filosofía práctica. Sus reflexiones aportan, desde su propia historia y a través de los diferentes pensamientos que la constituyen, la posibilidad de realizar una lectura comprensiva y superadora de nuestra conflictiva realidad moral y política.

La presencia de esta unidad en la formación general tiene por objeto promover el desarrollo educativo de los futuros docentes en toda la complejidad de sus expresiones y compromisos, como individuos herederos de un pasado histórico y como miembros de una comunidad desde la cual construyen su identidad social y cultural.

Desde la premisa que la Escuela es una Institución “civilitatoria” en el sentido que le da Elías (En Tiramonti), en cuanto: “... habla de formación de las subjetividades en un determinado patrón cultural y normativo que regula las relaciones entre los sujetos (...), un dispositivo destinado a generar una “comprensión compartida”¹⁹ de la realidad (Tiramonti clase 1:8), se torna

¹⁹ Comprensión compartida que significa el hecho de “incorporar a las nuevas generaciones a un cuerpo de creencias en común que genera un consenso ético en el que se fundamenta el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos.”

imprescindible una referencia a un marco común, ya que, tal como lo plantea Tiramonti, lo social evidencia un panorama cada vez más “fragmentado”, - debido a “...la ruptura del campo del sentido compartido por el conjunto de instituciones y de agentes que circulan en ellas”-, induciendo al riesgo de la “atomización y fragmentación del sistema” (Tiramonti).

El enfoque de la formación ética considera que la escuela debe asumir el papel de mediadora crítica y transmisora de valores culturales a partir de la facilitación a las nuevas generaciones de herramientas que les permitan la decodificación de significados, y su jerarquización para construir un proyecto personal y ciudadano con sentido.

Desde una perspectiva del discurso²⁰, se pretende contribuir a la formación de docentes que reflexionen y propicien la reflexión y la auto-reflexión sobre los “actos” humanos en los discursos de casos específicos de la práctica educativa para la formación de personas responsables, críticas, con conciencia democrática y con respeto por sí mismos y por los otros, en el marco de las diferencias, de los derechos humanos y de la protección al ambiente.

Propósitos:

- ◆ Profundizar y diversificar los conceptos y categorías de análisis sobre los actores sociales y las representaciones éticas y morales, para propiciar reflexiones críticas en los diferentes ámbitos posibles de su aplicación y de acuerdo a los modos cómo se enfrentan en contextos específicos.
- ◆ Ejercer la libertad de modo responsable basada en el pensamiento autónomo y el obrar cooperativo y solidario.
- ◆ Reconocer la dignidad como valor intrínseco de todo ser humano, el respeto de los Derechos Humanos, y el cuidado de los bienes naturales y culturales.

²⁰ En el sentido de: “... considerar estos hechos del discurso ya no (...) por su aspecto lingüístico sino, en 14 cierto modo (...) como juegos (...) estratégicos de acción y reacción de pregunta y respuesta, de dominación y retracción, y también de lucha. El discurso es ese conjunto regular de hechos lingüísticos en determinado nivel, y polémicos y estratégicos en otro.” (Foucault, 1980: 13) En el mismo sentido pero referido a lo “lingüístico” Laclau afirma: “Esta totalidad que incluye dentro de sí a lo lingüístico y a lo extralingüístico, es lo que llamamos discurso. (...) por discurso no entendemos una combinación de habla y escritura, sino que, por el contrario, el habla y la escritura son tan sólo componentes internos de las totalidades discursivas. (...)” (Laclau, 2000:114).

- ◆ Identificar los componentes éticos del accionar pedagógico.

Ejes de Contenidos:

Reflexión ética y política

Ética y política. Moralidad, eticidad, valores y ciudadanía. Acción moral. Argumentaciones morales y éticas. Teorías éticas tradicionales y sus proyecciones políticas. Maquiavelo y el divorcio entre la ética y lo político. Kant político moral o moralista político. Weber distinción entre convicción y responsabilidad. Teorías éticas contemporáneas y sus proyecciones políticas. El período posmoralista: Rorty; Vattimo, Badiu. Criterios morales o criterios Éticos en la Educación. La miseria de la ética. Debates. Implicaciones educativas.

Estado, ciudadanía y sociedad civil

La ciudadanía, los derechos y la participación política. El papel de la escuela en la formación de la ciudadanía. Estado, ciudadanía y sociedad civil. La tensión público-privado. Igualdad y libertad. Autoridad, poder y legitimidad. La paz y la guerra. La noción de lo común. Los debates en la teoría política contemporánea. Teorías de la justicia. Relaciones e implicancias. La Sociedad Civil. Concepto e instituciones que la integran. Relaciones con la sociedad política, Estado y la sociedad económica. Implicaciones educativas

Normas, derechos y participación

Costumbres y normas. Tipos de normas: morales y jurídicas. El derecho: Derecho natural y derecho positivo. Crisis del derecho. Derecho, sistema de garantías. Legalidad, eticidad y moralidad. Derechos individuales, derechos grupales, derechos humanos. Vida democrática y ejercicio de la ciudadanía. Justicia, historia y memoria. La Ética y la pluralidad de las formas de vida. Las relaciones con el otro: Multiculturalidad e Interculturalidad.

Educación y Trabajo

Educación y Trabajo en la Argentina. El trabajo escolar. La profesión docente. Modelos de formación y condiciones de trabajo de la tarea docente en la Argentina. Escuela, políticas educativas, prácticas institucionales y rol docente. El docente como sujeto de derechos y deberes. La práctica docente como acto ético. La práctica docente y la responsabilidad civil.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ AMOR PAN, José Ramón (2007): *Ética y discapacidad intelectual*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- ◆ CASTORIADIS, C. (1994): “La miseria de la ética”. En *Zona Erógena*, N° 22. Bs. As. Tomado de: [thhp://www.edu.ar](http://www.edu.ar)
- ◆ CULLEN, C. (2009): “Entrañas éticas de la identidad docente”. La Crujía. Bs. As. 1°edic. Cap. 4.
- ◆ DUSSEL, E. (1988): “Ética de la liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión”. Cap. I. Ed. Trotta. Madrid.
- ◆(2016): “Ética de la Liberación” en: *Mentes del Sur*. <https://www.youtube.com/watch?v=nh6HPp1-LxM>
- ◆ HORTAL, A. (2002): “Ética general de las profesiones”. Descleé De Brouwer, S.A. Biblio. 2°edic.
- ◆ KANT, I (2005): *Crítica de la Razón Práctica*.
- ◆ RAMÍREZ HERNÁNDEZ, I. (2011): “El compromiso ético del docente” en: *Revista Iberoamérica de la Educación*, N° 55/2, OEI-CAEU, pp. 1-6.
- ◆ RUIZ Daniel J. (1885): *Ética y deontología de la profesión docente*”. Ediciones Braga, Buenos Aires.
- ◆ SKILIAR, C. (2016): “Pedagogía de la fragilidad: educar y apasionarse por las vidas singulares”. Conferencia en el marco de las 25° Jornadas Internacionales de Educación. en:
<https://youtube.httos.co/results?searchquery=skiliar+de+la+fragilidad>
- ◆ VAZQUEZ, Jesús M. (1981): *Moral profesional*. Narcea Ediciones. Madrid.
- ◆ NINO, Carlos S. (1989): *Ética y derechos humanos*. Editorial Atrea.

Buenos Aires.

- ◆ MALIANDI, Ricardo (2º edición 1994): Ética, conceptos y problemas. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- ◆ GUARIGLIA, Osvaldo. (1ª Edic. 2002): Una ética para el siglo XXI. Fondo de la Cultura Económica. Buenos Aires.

30.

Unidad Curricular: *Residencia Docente*

Campo de Formación: **Práctica Profesional**

Formato: **Práctica Docente**

Régimen de cursada: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **4to. año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
06	04	192	128

Marco Orientador:

El Campo de Formación de la Práctica Profesional articula todo el trayecto formativo con el objetivo de preparar al futuro docente para que pueda realizar adecuadamente todas las tareas de su desempeño profesional.

La preparación en la práctica culmina con el espacio curricular “Residencia Docente”, donde el estudiante deberá realizar prácticas pedagógicas intensivas e integrales asumiendo toda la responsabilidad de la tarea docente. La Residencia es un periodo de profundización e integración del trayecto formativo e implica una doble referencia para los estudiantes que la realizan: el IES (institución formadora) y las Escuelas Asociadas.

En la residencia se propone que el futuro docente se responsabilice, durante un tiempo estipulado de un grupo de alumnos, realizando todas las actividades o tareas docentes que realiza cotidianamente, entre las que se encuentran: programación, desarrollo de clases y evaluación de aprendizajes; adaptaciones curriculares; diseño y elaboración de recursos y materiales didácticos; preparación de informes pedagógicos; registro de asistencia; comunicado a los padres del alumnado; preparación y dirección de la cartelera escolar; participación activa en actos escolares; conducción del recreo;

acompañamiento en el comedor escolar; interacción con docentes, entre otras.

Todas las actividades y tareas señaladas en el párrafo anterior se constituyen en el objeto de enseñanza del equipo de Residencia.

Lo que esta unidad va a privilegiar es el aprendizaje de la experiencia formativa (y un poco menos la eficacia técnica). Experiencia formativa que potencie el trabajo colaborativo, el juicio crítico, la participación activa del estudiante en la vida pública (en tanto trabajador/profesional/ciudadano) que ponga en crisis tanto los contextos de intervención, como el propio *dispositivo* que regula la misma.

Cabe resaltar que este planteo de trabajo sólo es posible en el marco de un trabajo interinstitucional, entre el Instituto y las Escuelas Asociadas, en el cual haya acuerdos previos entre el equipo de práctica y los docentes de las escuelas asociadas donde se llevarán a cabo las prácticas docentes, para guiar coherentemente la formación y debido a que los docentes de ambos escenarios formativos ejercerán roles modelizadores de la constitución subjetiva de las prácticas del futuro docente.

Como ya se ha explicitado la *práctica no es lo real*, afirmación empirista que desconoce el lugar de irrupción de la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos para definir aquello que denominamos “lo real” (Davini, 1995). Por lo tanto, aquello que se registra, se analiza de la institución y su contexto, previamente ha sido modelizado por nuestros esquemas de pensamiento, debiendo mantener ante ello una actitud de *vigilancia epistemológica* (Bourdieu, 1975). Estas precauciones son centrales en esta unidad curricular en la que se desarrolla una práctica integral en el aula.

La influencia de la socialización profesional, la biografía escolar y la formación inicial, inscriben una serie de “modelos” docentes que se naturalizan y constituyen un fondo de saber implícito en el sujeto y sobre el sujeto. Por lo tanto, las experiencias de la práctica no deben ser confundidas, ni con un practicismo vacío de conceptos, ni con un espacio de aplicación de una regla teórica genérica, que no pone en crisis estos saberes. Se propone

entonces, el desarrollo de una práctica integral que estimule la capacidad para cuestionar las propias teorías, confrontar supuestos, conectarse con el conocimiento desde otro lugar y desarrollar la autonomía de pensamiento y de acción (Davini, 1995).

Metodológicamente, se propone la residencia pedagógica en dos niveles de educación obligatoria -como mínimo- acompañando la intervención con la escritura narrativa como instrumento para el análisis de la experiencia de práctica. También se retoman las restantes aproximaciones metodológicas sugeridas en los espacios precedentes de este Campo, especialmente en la utilización de técnicas de recolección de datos y en la continuidad del eje teoría social, sujeto e institución, en tanto articulador de los saberes provenientes Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica.

Propósitos:

- ◆ Generar experiencias formativas a través de una práctica integral, que incluya la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente, poniendo en crisis tanto los contextos de intervención, como el propio dispositivo que regula la misma.
- ◆ Elaborar propuestas de intervención docente con coherencia y cohesión entre sus elementos y adecuadas al grupo clase y a los contextos institucionales.
- ◆ Favorecer el registro cualitativo de los datos referidos a las experiencias pedagógicas para la reflexión sobre la práctica y el crecimiento profesional.
- ◆ Construir competencias para la autoevaluación y orientación de los caminos de formación a partir de la reflexión meta cognitiva sobre la propia práctica.
- ◆

Ejes de Contenidos

Modalidad: práctica integral en el aula, de duración anual

Se sugiere organizar esta instancia a partir de acuerdos de trabajo entre los IFD y las Escuelas Asociadas, que contemplen tiempos y espacios comunes de

trabajo entre equipo de Prácticas, los residentes y el Co-formador. Se recomienda organizar el *dispositivo* de Residencia teniendo en cuenta:

- ◆ Un primer momento de ingreso al contexto institucional de las escuelas destino a través de observaciones participantes que impliquen la incorporación paulatina a diferentes tareas, tanto institucionales, como áulicas.
- ◆ Programación y realización de una práctica intensiva.
- ◆ Dispositivos de discusión post-práctica, entre el equipo de prácticas, los residentes y los co-formadores a partir de los registros de observación de los actores involucrados en la tarea.
- ◆ La observación, la planificación/programación y la evaluación como dispositivos de regulación de los procesos de constitución subjetiva del residente.
- ◆ Elaboración de proyectos alternativos y puesta en práctica de posibles estrategias de intervención.

Experiencia y narración

Reconstrucción y análisis de la experiencia de residencia, a partir del relato de las actuaciones de los residentes: sus dificultades, obstáculos y progresos, promoviendo autonomía en la búsqueda de conocimientos, soluciones y propuestas para sus dificultades.

Análisis y reflexión sobre el trabajo de campo: problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones, entrevistas y otros realizados durante las etapas de Residencia.

Recomendaciones Metodológicas:

La Residencia Docente cuenta con un equipo de trabajo coordinado por los docentes responsables de la unidad curricular con la intervención y participación de los docentes de didácticas específicas para acompañar a los

estudiantes residentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas didácticas y compartirán la tarea de seguimiento de estudiantes en las escuelas asociadas. Además se propone llevar a cabo el desarrollo de un dispositivo que posibilite compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas, pudiendo utilizar para ello ateneos, presentaciones, exposiciones, clínicas de relatos, talleres, etc.

Se sugiere que cada uno de estos “momentos” en los que puede organizarse el dispositivo de residencia puedan someterse a un análisis reflexivo y una puesta a prueba en la acción a partir de una lógica secuencial que implique: un primer momento de análisis de la práctica, la identificación de dimensiones/problemas (a través del análisis bibliográfico, seminarios de discusión, etc.), formulación de hipótesis de acción (con el acompañamiento del equipo de residencia) y la puesta a prueba en la acción, para luego repensar el proceso de manera espiralada (Davini, 1995).

Recomendaciones

IFD	Escuela asociada
El análisis de las experiencias de las residencias	Ingreso Institucional, presentación al equipo de gestión institucional. Observación y registros de clases
Narrativa de la Residencia	Práctica Integral en dos niveles de educación obligatoria: Anticipación e intervención y reflexión de sus clases.

Bibliografía:

- ◆ ACHILLI (2000) Investigación y Formación Docente. Laborde Editorial. Rosario
- ◆ ACHILLI, E. (1996): Práctica docente y diversidad sociocultural. Homo Sapiens, Rosario
- ◆ ANIJOVICH, R y otros.(2009).“Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias”. Paidós. Bs As

- ◆ ARDOINO, JAQUES (2005), Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Colección Formación de Formadores, Tomo 13. Ediciones Novedades Educativas -UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.
- ◆ BAQUERO, R.; DIKER, G. & FRIGERIO, G. (Comp.) (2007). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: CEM del estante editorial.
- ◆ BIDDLE, BRUCE J; GOOD, THOMAS L. & GOODSON, IVOR F. (Eds.) (2000). La enseñanza y los profesores I, II, III. Barcelona: Paidós.
- ◆ BOURDIEU (2007) *El Sentido Práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI
- ◆ BURBULES, N. (1993). El diálogo en la enseñanza. Buenos. Aires: Amorrortu
- ◆ CAMILLONI, A. (Comp.) (2007). El saber didáctico. Buenos. Aires: Paidós.
- ◆ CAMILLONI, A.; DAVINI, M. C.; EDELSTEIN, G. & LITWIN, E. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos. Aires: Paidós.
- ◆ DAVINI, M.C. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.
- ◆ DAVINI -coord- (2002). De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires. Papers Editores.
- ◆ DAVINI (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós
- ◆ DIKER, G. Y TERIGI, F. (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Paidós. Argentina.
- ◆ EDELSTEIN, G. CORIA A. (1995): Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia. Kapelusz. Buenos Aires.
- ◆ EDELSTEIN (2011) *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós
- ◆ EZPELETA, J. (1991). Escuelas y Maestros. Buenos. Aires: CEAL.UNESCO.REC.
- ◆ FERNANDEZ, LIDIA (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos. Aires: Paidós.
- ◆ FIERRO, C. Y OTRAS (1999): Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación-Acción. Paidós. México.

- ◆ FRIGERIO, G. & DIKER, G. (Comp.) (2004). La transmisión en las sociedades. Las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- ◆ FRIGERIO, G. & DIKER, G. (Comp.) (2005). Educar: ese acto político. Bs. As. Ciudad de Buenos Aires: CEM del estante editorial.
- ◆ FRIGERIO, G. & POGGI, M. (1996). El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Buenos Aires: Santillana.
- ◆ GOODSON, I. (1995). Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares.
- ◆ HUNTER Y EGAN, KIERAN (comps), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Bs. As.: Amorrortu.
- ◆ GVIRTZ, S. (Comp.) (2000). Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana.
- ◆ HARGREAVES, A. (1995). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.
- ◆ JACKSON, P. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- ◆ JACKSON, P. (1999). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu.
- ◆ LARROSA, J. (Ed.) (1995). Escuela, Poder y Subjetivación. Madrid: La Piqueta.
- ◆ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2007): Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.
- ◆ PANQUEVA y GAITÁN "Contexto General" en Gaitán, R. Carlos. (2005) *Prácticas educativas y procesos de formación en la Educación Superior*. Estado del Arte. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- ◆ ROCWELL, E. & MERCADO, R. (1986). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México. D.F: DIE. CINVESTAV. IPN.
- ◆ ROCWELL, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. México. D.F: DIE. CIEA del IPN.
- ◆ ROCWELL, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Bs As.

-
- ◆ SANJURJO, L. (2002): La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
 - ◆ SANJURJO, L. RODRIGUEZ, X. (2003): Volver a pensar la clase. Homo Sapiens. Rosario. Argentina
 - ◆ SANJURJO y Otros (2009): Los dispositivos de la formación en las prácticas. Homo Sapiens, Rosario.
 - ◆ SCHÖN, D. (1983). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Trad. José Bayo. Barcelona: Paidós Ibérica.
 - ◆ SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
 - ◆ TERIGI, F. (1999). Curriculum. Buenos Aires: Santillana.
 - ◆ WITTROCK, M.C. (1989) La investigación de la enseñanza. I Enfoques, teorías y métodos. Paidós. Barcelona.
 - ◆ WOODS, P. (1993). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
 - ◆ WOODS, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación Barcelona: Paidós.

31. Unidad curricular: *Prácticas Discursivas del Francés*
Lengua Extranjera IV

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursado: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **4^{to} año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
06	04	192	128

Marco Orientador:

Esta unidad curricular tiene como finalidad principal lograr las competencias descriptas en el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas, correspondiente a un nivel C1.

Los futuros docentes en esta etapa de formación cuentan con tres años de práctica de la lengua, y con conocimientos teóricos adquiridos en el campo de la lingüística y del análisis del discurso (dados paralelamente en el eje de estudio de ciencias del lenguaje) que les permitirán abordar las prácticas discursivas en perspectivas críticas, no sólo como una ejercitación en el manejo de la lengua, sino como un instrumento para el tratamiento de los textos en la actividad profesional.

El estudiante podrá realizar un análisis crítico sobre el abordaje de textos complejos de distintos géneros y aplicar lo adquirido en los campos de formación arriba mencionados. Además, el desarrollo de la competencia intercultural le permitirá al futuro formador, adquirir actitudes que faciliten la interpretación de los rasgos de la cultura extranjera con apertura y espíritu

crítico, a los fines de suscitar contrastes con los rasgos de la cultura propia, y realizar una mirada reflexiva sobre ambas culturas francesa y española.

La implementación de las Tic, nos permite abordar los contenidos y las actividades desde otra óptica. En las prácticas docentes de lengua francesa se podrá trabajar con recursos innovadores, entre ellas las presentaciones con power-point, donde se incluyen sonidos e imágenes; el manejo de prezi, como una presentación donde se puede incluir videos y dictados guiados, y brindar otros efectos a la exposición de cada tema. Además estos recursos tecnológicos permiten la realización de un trabajo colaborativo con distintos formatos, donde docente-alumnos construyen el sentido de la clase.

Propósitos:

- ◆ Desarrollar competencias comunicativas de expresión, comprensión y producción oral y escrita a través de la práctica del lenguaje en diversas situaciones de manera fluida en un estilo adaptado a cualquier contexto
- ◆ Acceder a contenidos de la cultura y civilización francesa mediante el abordaje de diferentes tipos de textos haciendo hincapié en el material audiovisual existente en internet.
- ◆ Desarrollar el buen manejo del código escrito y la producción de formatos discursivos específicos, tales como el resumen, síntesis, críticas, de obras profesionales o literarias, participación en foros de discusión.
- ◆ Sostener una conversación, debate o discusión utilizando correctamente expresiones y giros idiomáticos propios de la lengua
- ◆ Adquirir estrategias de lectura que le permitan acceder sin dificultades a todo tipo de texto, abstracto o complejo en cuanto a la forma y contenido, por ejemplo desde un manual, un artículo especializado o una obra literaria.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **EJE 1:** La síntesis de textos como un procedimiento de organización de planes contenido y reducción de textos. La aplicación teórico-práctica en la síntesis oral y escrita.

Contenidos y situaciones. El discurso en la vida cotidiana y profesional.

Funcionamiento de los textos en la comunicación: problemas de enunciación (deixis y modalidad en los textos), la pertinencia de los textos y su interpretación.

- ◆ **EJE 2:** La argumentación y la disertación. El tema y la tesis. La organización de los argumentos. Los distintos tipos de la argumentación. Redacción de un texto argumentativo
- ◆ **EJE 3:** El “compte rendu”, el ensayo de textos de divulgación general, y textos de divulgación especializada. Elaboración de planes de contenido. Contenidos y situaciones: Elaboración de tipologías sobre textos recopilados. Reflexión sobre los criterios (lingüísticos y pragmáticos) utilizados en la tipologización. Análisis de los textos encontrados (documentos auténticos y material didáctico): Análisis de las características del discurso pedagógico trabajado a lo largo de la carrera.
- ◆ **EJE 4:** El “compte rendu”, el ensayo de textos literarios. Contenidos y situaciones: Características lingüísticas del discurso literario, diferencias con los discursos de uso cotidiano y con el discurso científico. Análisis de textos literarios de distinto tipo según criterios lingüísticos y discursivos. Enunciación y ficción: funcionamiento de los parámetros pragmáticos en el texto literario.
- ◆ **EJE 5:** Escritura orientada a la actividad profesional y académica: CV, informe, carta de recomendación, registro y toma de notas, portafolios personales de escritura. Géneros textuales y nuevas tecnologías: participación y análisis crítico de foros de discusión y listas de distribución especializadas en lengua extranjera. La monografía y la reseña como informe final de temas abordados en este espacio: la lingüística, la lexicología, la pragmática, la enunciación.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ADAM, J.M. (1984) : Le récit. Paris, P.U.F.
- ◆ ADAM, J.M. (1985) : Le texte narratif. Paris, Nathan.
- ◆ ADAM, J.M. (1991) : Langue et littérature. Paris, : Hachette.
- ◆ BACCUS, N. (2003). Orthographe français. Paris :Librio.
- ◆ BARTHES, R. (1972): Le degré zéro de l'écriture. Paris : Seuil.
- ◆ BEACCO, J.C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.
- ◆ BENVENISTE, E. (1986) : Problèmes de linguistique générale II. Paris : Gallimard.
- ◆ CALBRIS, G. ET MONTREDON J. (2013). Clés pour l'oral Gestes et paroles dans l'argumentation conversationnelle. Paris : Hachette.
- ◆ CARON, J. (1983) : Les régulations du discours. Paris : P.U.F.
- ◆ CHAPUIS, O. (1998). L'étude d'un texte argumentatif. Paris : Hachette Éducation. CICUREL, F. (1991) : Lectures interactives. Paris : Hachette.
- ◆ CONSEIL DE L'EUROPE (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.
- ◆ COSTE, D. (1978), «Lecture et compétence de communication». Le français dans le monde, n°141 : 25-33.
- ◆ CRESSOT, M. (1969) : Le style et ses techniques. Paris : P.U.F.
- ◆ DELAS ET FILLIOLET (1973) : Linguistique et poétique. Paris : Larousse.
- ◆ DELCAMBRE I. (1990). "De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche d'apprentissage", pp.69-88. In Pratiques 68, Metz.
- ◆ DÉSALMAND P., TORT P. (1980). Du plan à la dissertation. Paris : Hatier.
- ◆ GERMAIN-RUTHERFORD, A. AND MARTIN P. (2001) Perspectives nouvelles dans l'enseignement à distance de l'oral : les technologies de visualisation et de synthèse. Regards sur la didactique des langues secondes. C. Cornaire ; and P. M. Raymond, Les Éditions Logiques : 105-132.
- ◆ GOLDESTEIN, J. P. (1990): Entrées en littérature. Paris, Hachette.

- ◆ KOBER-KLEINERT, C., PARIZET M. L ET POISSON-QUINTON S. (2007). Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence. Niveaux C1-C2. Paris, CLE International.
- ◆ MAINGUENEAU D. (1990) : Pragmatique pour le discours littéraire. Paris, Dunod.
- ◆ MAINGUENEAU D. (1993): Le contexte de l'œuvre littéraire. Paris, Dunod.
- ◆ MOIRAND, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette.
- ◆ MOLINIÉ, G. (1986): Eléments de stylistique française. Paris, P.U.F.
- ◆ NIKLAS- SALMINEN, A. (2005) La Lexicologie. Paris, Armand Colin.
- ◆ PETITJEAN, A. (1989) : Les typologies textuelles. In Pratiques 62. (1989).
- ◆ PICOCHÉ, J. (2008). Le Robert Dictionnaire étymologique du français. Paris, Nouvelle édition Collection Les Usuels.
- ◆ PUREN, C. (2009) «Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle». <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c> (consulté le 12/05/2014).
- ◆ PUREN, C. (2010). «L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer».
- ◆ REICHLER -De.- (1989) : L'interprétation des textes. Paris, Les Editions de Minuit.
- ◆ REY, ALAIN (2013). Le Robert de Poche. Paris : Le Robert-Sejer.

PARA LEER Y RECREAR: Un gran número de cuentos, y en todo período del año (Pascuas, Navidad...), que pueden ser utilizados desde el primer año de estudios. En algunos casos, el documento audio se encuentra con el cuento:

<http://www.lirecreer.org>

LE MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES

<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/>

LE MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/>

L'INSTITUT NATIONAL DE L'AUDIOVISUEL

<http://www.ina.fr/>

Journaux français. Diarios franceses:

- ◆ Le Figaro: <http://www.lefigaro.fr/>
- ◆ L'Express: <http://www.lexpress.fr/>
- ◆ Libération: <http://www.liberation.fr/>
- ◆ Le Monde: <http://www.lemonde.fr/>
- ◆ Le Parisien: <http://www.leparisien.fr/>
- ◆ 20 minutes: <http://www.20minutes.fr/>
- ◆ Metro: <http://www.metrofrance.com/>
- ◆ La Tribune: <http://www.latribune.fr/accueil/a-la-une.html>
- ◆ Le Point: <http://www.lepoint.fr/>
- ◆ Le Nouvel Observateur: <http://tempsreel.nouvelobs.com/>
- ◆ L'Etudiant: <http://www.letudiant.fr/>
- ◆ Les clés de l'actualité junior (pour enfants) : <http://www.lesclesjunior.com/>

32.

Unidad curricular: **Literatura Francófona**

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursado: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **4^{to} año.**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
03	02	96	64

Marco Orientador::

La interpretación de toda producción literaria ofrece una multiplicidad de operaciones cognitivas tales como posicionarse desde nuevas perspectivas ante el mundo y nuevos mundos, juega con la imaginación de los lectores, permite el enriquecimiento del bagaje cultural y lingüístico, favorece la construcción de una perspectiva estética, genera sensaciones, reflexiones sobre si mismo y sobre el otro, sobre la lengua extranjera y su propia lengua, cuya interacción favorece también a la construcción de una identidad individual y cultural.

Si bien toda literatura escrita en lengua francesa es considerada como literatura francófona, con frecuencia el término se utiliza para designar sólo a las obras de escritores francófonos no franceses, sean o no europeos (belgas, suizos, quebequenses, africanos, antillanos, etc). En este sentido, en esta UC se pretende abordar algunos autores cuyas obras están en lengua francesa pero fuera de Francia, cuya producción surge como consecuencia de la emigración de francoparlantes producida durante el siglo XVIII en Quebec y en las Antillas, continúa durante el siglo XIX en Argelia y se prolonga hasta el siglo XX en las colonias francesas y belgas del resto de África.

Durante mucho tiempo la influencia de la metrópoli ha sido intensa, pero a partir de los años 60 y los procesos independentistas, los autores han iniciado también un proceso de emancipación creativa. En muchos casos es difícil clasificar a estos autores por nacionalidad ya que han vivido en varios países o son de orígenes mestizos. Es así que se puede hablar por ejemplo de una literatura guadalupano-senegalesa (Myryam Warner- Vieyra) o haitiano-quebequesa (Emille Olivier), así también Albert Camus o Marguerite Yourcenar muestran que la nacionalidad no es la única manera de identificar a los autores. Pero si la obra está escrita en lengua francesa, pertenece a la literatura francófona.

Esta UC no puede dejar de lado la perspectiva historicista pero se presenta también una distribución geográfica de los escritores francófonos dejando la posibilidad de que los docentes tomen decisiones personales en cuanto a la elaboración de los planes de estudio eligiendo autores y géneros a abordar según sus propios criterios.

Propósitos:

- ◆ Generar a través de la lectura de obras de autores francófonos, un espacio para conocer otras culturas, descubrir nuevos mundos, evadirse y jugar con el lenguaje.
- ◆ Desarrollar y fortalecer destrezas de lectura que permitan el disfrute de la función estética del lenguaje, más que de la búsqueda de información específica del texto, a través del análisis de cada obra literaria seleccionada.
- ◆ Utilizar la lengua como un medio de participación democrática para rescatar, valorar y respetar la diversidad intercultural y plurinacional.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **Eje 1:** Literatura francesa y francófona. Definiciones.
Géneros y tipologías literarias.
Recursos de análisis semiótico e intertextual.
Contexto histórico y cronológico en el cual se encuadran los diferentes autores y sus obras.

Los géneros utilizados para representar la alteridad, el otro y el extranjero.
Abordaje de textos literarios escritos por escritores no francófonos nativos.
La elección de una lengua de escritura. Las huellas de la lengua y la cultura de origen.

Sistemas de referencias y representaciones sobre la realidad propios de las literaturas francófonas y argentina.

- ◆ **Eje 2:** Emigraciones Francesas y sus influencias en otras culturas (a partir del siglo XVIII). Escritores más relevantes de Quebec y las Antillas en diferentes géneros: Antoine Maillet (1929). Jacques Cartier (1491-1557). François-Xavier Garneau (1809-1866). Hélene Dorion (1958). Édouard Glissant (1928-2011). Aimé Césaire (1913-2008). Suzanne Dracius (1951). Marie Céline Agnant (1953).
- ◆ **Eje 3:** Algunos representantes de Africa francófona: Léopold Sédar Senghor (Algeria 1920-2003) sus cuentos para niños y su poesía. Mohamed Dib (Algeria 1920-2003). Ahmadou Kourouma (Costa de Marfil (1927-2003). Tahar Ben Jelloun (Marruecos 1944). Las mujeres y la literatura africana. los temas: su vida cotidiana, sus sufrimientos, sus alegrías y el comienzo de "la nouvelle littérature africaine"..Mariana Ba (Dakar 1929). Aminata Sow Fall (Saint-Louis 1941). Calixthe Beyala (Camerún 1961) .Fatou Diome (Senegal 1968). Chimamanda Ngozi Adichie (Nigeria 1977). Ken Bugul (Senegal 1947), grand Prix Littéraire d'Afrique Noire 1999. Leonora Mianu (Camerun 1973).
- ◆ **Eje 4:** la literatura belga a partir del siglo XIX: Georges Rodenbach (1855-1898), Émile Verhaeren (1855-1916), Maurice Maeterlinck (1862-1949), Georges Simenon (1903-1989). El surrealismo de Paul Nougé (1895-1967), Louis Scutenaire (1905-1987), Irène Hamoir (1906-1994). Autores más recientes: Suzanne Lilar (1901-1992), Françoise Mallet-Joris (1930-2016), Conrad Detrez (1937-1985) et Amélie Nothomb (1967). La Bande Dessinée (Historieta) Hergé (1907-1983), Jijé (1914-1980).

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ BERTHELOT, R. (2011). Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner ?, Paris, L'Harmattan.
- ◆ BLONDEAU N. ALLOUACHE F. (2007). Littérature progressive de la francophonie, CLE International.
- ◆ CHAULET-ACHOUR, C. (2008). «Les littératures francophones dans les universités algériennes et françaises. Enjeux et opacités» in : DEBLAINE, D., ABDELKADER, Y. et CHANCÉ, D. (dir.) (2008).
- ◆ DELAS, D. (2003). «Francophone literary studies in France: analyses and reflections» Yale French studies, 103, p. 43-54.
- ◆ DEBLAINE, D., ABDELKADER, Y. et CHANCÉ, D. (dir.) (2008). Transmission et théorie des littératures francophones : diversité des espaces et des pratiques linguistiques.
- ◆ Actes du colloque international «Littératures, Langues et cultures francophones : espaces et enjeux de la transmission», Bordeaux, 5,6,7 avril 2006. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux ; Pointe-à-Pitre : Jasor.
- ◆ GOHARD-RADENKOVIC, A. (dir.) (2004). Le Français dans le monde. Recherches et applications : Altérité et identités dans les littératures de langue française, juillet, n° spécial. Paris : Clé international.
- ◆ JOUBERT, J.-L. (1999). "Notes sur la recherche concernant les littératures francophones"; In : Littérature comparée et didactique du texte francophone.
- ◆ JOUBERT, J.-L. (2006). "Enseigner les littératures francophones". Le Français dans le monde, n°343, janvier-février.
- ◆ MAILLARD, N. (2013). Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures, thèse, Université d'Angers.
- ◆ MAZAURIC, C. (2006). "Lire dans la langue autre : composer avec son autre ?". In : DEMOUGIN, F. (dir.). Lire dans la langue de l'autre : la littérature comme altérité radicale et les conséquences en didactique du français langue étrangère, maternelle ou de scolarisation. Montpellier : Université Paul-Valéry, Montpellier 3. p.93-109.
- ◆ NGALASSO-MWATHA, M. (éd.) (2007). Littératures, savoirs et enseignement. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

33. Unidad curricular: *Pragmática y análisis del discurso del Francés Lengua Extranjera*

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Seminario**

Régimen de cursado: **Cuatrimstral**

Ubicación en la Estructura Curricular: **4to. Año – 1° cuatrimestre**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
03	02	96	64

Marco Orientador:

En esta Unidad Curricular se estudiarán algunas herramientas conceptuales que contribuirán a la formación del futuro profesor de francés.

El lenguaje es una conducta simbólica que se da siempre en contextos socio-culturalmente definidos, lo que lleva a afirmar que la noción de discurso no es estable. 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.

En esta instancia curricular, se profundizan los conocimientos teóricos del estudiante con el fin de analizar y describir la puesta en escena discursiva de textos escritos en francés como una lengua-cultura que transmite valores y creencias de una comunidad.

Asimismo, desde una perspectiva discursivo-textual, esta disciplina, requiere reflexionar sobre el peso del contexto de producción y de recepción. Contexto entendido no sólo desde los parámetros enunciativos espacio-temporales sino también sociales, históricos, ideológicos, políticos y culturales, colectivos e individuales, representacionales, emotivos y pragmáticos.

Además, esta disciplina le facilita al futuro docente las herramientas teóricas necesarias para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de la lectura en lengua extranjera, desde la óptica de la adquisición de lenguas.

Propósitos:

- ◆ Reconocer los diferentes componentes lingüísticos y extra lingüísticos del discurso con el objeto de analizar textos escritos según la óptica de la Lingüística del Discurso.
- ◆ Analizar parcial e integralmente textos escritos justificando según los marcos teóricos pertinentes para dicho análisis.
- ◆ Proporcionar las herramientas metodológicas necesarias para analizar voces, intenciones, ideologías, implícitos y posicionamientos en la construcción del discurso desde los distintos enfoques.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **EJE 1.** Generalidades sobre el discurso. Problemas terminológicos. Discurso y habla, discurso y texto. Diversidad de los análisis del discurso.
- ◆ **EJE 2.** Discurso e interdiscurso. El “dialoguismo” de Bakhtine. La transtextualidad. Las formaciones discursivas y la ubicación de los distintos discursos. Límites de la lingüística para abordar el discurso.
- ◆ **EJE 3.** Aspectos del análisis del discurso:
 - La enunciación: Situación de enunciación y modalidades. Tipologías enunciativas. La polifonía y el discurso citado.
 - La pragmática: Discurso y actos de habla. Dimensión ilocutiva de los discursos.. los géneros discursivos: dimensión histórica y normativa de los géneros.
- ◆ **EJE 4.** Las tres problemáticas en AD según P. Charaudeau.
- ◆ **EJE 5.** Análisis del discurso. Definición de Maingueneau. La pragmática: analítica, sociolingüística, enunciativa, radical, psicosocial. La implicación. La progresión temática. Criterios de textualidad. Análisis del discurso. Distinción entre texto y discurso. Los diferentes enfoques del análisis del discurso: enunciativo, comunicacional, conversacional.

◆ EJE 6.

Objet de la pragmatique linguistique. Contexte et cotexte

Méthode de la pragmatique. Le statut du sens. Difficultés de méthode en sémantique. L'illusion descriptive

Le meneur de jeu dans le langage. Énoncé et énonciation. La deixis. L'énonciateur.

Les actes de langage. Classification. L'argumentation. La performativité. Classement des énoncés performatifs

Le sens implicite. Les composants du sens. Le sens. Le calcul interprétatif du sens. Les lois du discours.

Les maximes conversationnelles

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ BOURDIEU, P. (1982): Ce que parler veut dire. Paris, Fayard.
- ◆ BRONCKART, J.P. (1977): Théories du langage. Une introduction critique. Mardaga. Bruxelles.
- ◆ BRONCKART, J.P. (1985): Le fonctionnement des discours. Paris: Delachaux & Niestlé.
- ◆ BRONCKART, J.P. (1985): Les sciences du langage, un défi pour l'enseignement. Mardaga. Genève.
- ◆ BRONCKART, J.P. (2001): Conférence inaugurale du 1er Congrès International d'Analyse du Discours. Barcelone.
- ◆ CARON, J. (1983): Les régulations du discours. Paris: P.U.F.
- ◆ CHAROLLES, M. ET ALL. (1990): Le discours. Représentations et interprétations. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- ◆ DUCROT, O. (1984): LE DIRE ET LE DIT. Paris: Éds. de Minuit.
- ◆ ECO, U. (1992): Les limites de l'interprétation. Paris: B. Grasser.
- ◆ FAUCONNIER, G. (1984): Espaces mentaux. Paris: Éds. de Minuit.
- ◆ HAGÈGE, C. (1985): L'homme de paroles. Paris: Éds. du Seuil.
- ◆ JAUBERT, A. (1990): La lecture pragmatique. Paris: Hachette.
- ◆ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986): L'énonciation. De la subjectivité dans le langage. Paris: A. Collin.

- ◆ LOZANO, PEÑA MARÍN & ABRIL (1997): Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción verbal. Madrid: Cátedra.
- ◆ MAINGUENEAU, D. (1976): Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Paris: Hachette.
- ◆ MAINGUENEAU, D.(1981): Approche de l'énonciation en linguistique française. Paris: Hachette.
- ◆ MAINGUENEAU, D. (1987): Nouvelles tendances en analyse du discours. Paris: Hachette.
- ◆ MAINGUENEAU, D.(1990): Pragmatique pour le discours littéraire. Paris: Dunod.
- ◆ MAINGUENEAU, D. (1991): L'analyse du discours. Paris: Hachette.
- ◆ MOESCHLER, J. (1983): Argumentation et conversation. Paris, Hatier.
- ◆ PEYARD, J. ET MOIRAND, S. (1992): Discours et enseignement du français. Paris: Hachette.
- ◆ ROULET, E. ET ALL. (1985): Articulation du discours en français contemporain. Berna: Peter Lang.
- ◆ SEARLE, J. (1980): Actos de habla. Madrid: Cátedra.
- ◆ ARMENGAUD, F. (2007). La pragmatique .Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- ◆ BLANCHET, Ph. (1995), La Pragmatique, Paris, Bertrand Lacoste, Coll. "Référence".
- ◆ BERNICOT, J., Trognon A., Musiol M. & Guidetti M. (Eds.) (2002), Pragmatique et Psychologie, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- ◆ BRACOPS, M. (2005), Introduction à la pragmatique, Bruxelles, De Boeck, coll. "Champs linguistiques"
- ◆ GHIGLIONE, R. et Trognon, A. (1999), Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- ◆ GRICE, H.P. (1979), « Logique et conversation », dans Communication, 30, 57-72.

- ◆ KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2001). Les actes de langage dans le discours. Paris: Nathan.
- ◆ _____(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.
- ◆ MOESCHLER, J. et Reboul, A. (1994), Dictionnaire encyclopédique de pragmatique, Paris, Éditions du Seuil. (ISBN 2-02-013042-4)
- ◆ _____(1998), La pragmatique aujourd'hui, Paris, Seuil, coll. « Points Essais », 209 p. (ISBN 978-2020304429)
- ◆ FRED, Poché (1996), Sujet, parole et exclusion, Une philosophie du sujet parlant, préface de Michèle Bertrand, Paris, Éditions Le Harmattan,

Revistas

- ◆ Communications. Seuil, Paris.
- ◆ Langages. Didier/ Larousse, Paris.
- ◆ Langue Française. Madrid, Cátedra.
- ◆ Pratiques. Cresef, Metz.

34. Unidad Curricular: *Cultura Francesa y Francófona*

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Materia**

Régimen de cursado: **Anual**

Ubicación en la Estructura Curricular: **4^{to} año**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
3	2	96	64

Marco Orientador:

Este espacio curricular contribuye a la formación del futuro docente a través de la incorporación de herramientas teórico-prácticas de acercamiento hacia la cultura francesa y francófona. Se busca favorecer el desarrollo de una competencia intercultural donde el futuro docente pueda comprender la diversidad de las manifestaciones culturales en sus aspectos históricos, políticos, sociales, económicos, culturales y artísticos con sus similitudes y diferencias, conocimientos esenciales para el manejo eficaz de los actuales enfoques de la enseñanza del FLE.

Asimismo, se insiste sobre la importancia de adquirir una visión crítica donde se asuma el rol de observador contextualizado socio-históricamente

Por otro lado, en esta instancia curricular se proponen espacios de reflexión acerca del rol del profesor de lengua extranjera como mediador cultural, guiando al alumno a investigar sobre la geografía, la historia y la civilización francesa.

La inclusión de esta unidad curricular en la formación del futuro docente de francés, se fundamenta en la contribución esencial del conocimiento cultural, a la interpretación del sentido de la ideología y de los productos

culturales generados en su lengua de estudio. Su principal propósito es estimular la curiosidad, fomentar la investigación, favorecer el análisis con una visión integradora de los fenómenos históricos, las particularidades geográficas, sociales, ideológicas y sus diferentes manifestaciones.

Es importante que el futuro docente pueda investigar y analizar todos los aspectos incluyendo la vida cotidiana actual, ya que su conocimiento constituye la llave de interpretación de los manuales de enseñanza de la lengua extranjera de todos los niveles, disponiendo de todos los recursos didácticos, materiales y tecnológicos posibles, construyendo blogs educativos.

El objetivo de esta unidad, es brindarle al futuro docente, los elementos de interpretación de los contenidos culturales, para su posterior práctica de enseñanza del idioma. Así mismo, él podrá trabajar en forma independiente con la guía o supervisión del docente desde el blog, de visitas virtuales a diferentes sitios web de museos, iglesias, instituciones educativas y culturales

Propósitos:

- ◆ Desarrollar la competencia intercultural, entendida como la capacidad de favorecer los intercambios entre locutores que poseen esquemas y referencias culturales diferentes.
- ◆ Adquirir instrumentos de análisis e indagación teórico-prácticos para abordar la cultura extranjera desde el lugar de observador social e históricamente situado.
- ◆ Incorporar actitudes de distanciamiento en tanto observadores de la propia cultura y de la cultura extranjera.
- ◆ Desarrollar las competencias interculturales.
- ◆ Reflexionar sobre el valor de la transferencia de dichas competencias en la práctica profesional y la toma de consciencia sobre la responsabilidad de la transmisión de saberes interculturales.
- ◆ Comprender la diversidad de las manifestaciones culturales en sus aspectos históricos, políticos, sociales, económicos, culturales y artísticos.
- ◆ Afianzar su formación ética-profesional.

Ejes de Contenidos:

- ◆ Conceptos de base del análisis intercultural. Etnocentrismo, socio-centrismo, descentración, alteridad, otredad, relatividad cultural, implícito cultural.
- ◆ Diversidad y heterogeneidad cultural. La diversidad francófona. La diversidad en la lengua. La cultura en la lengua y la lengua en la cultura. Las categorías universales y las actualizaciones particulares. Ejes diacrónico y sincrónico. El campo y el hábitat.
- ◆ Enfoques didácticos. Enseñanza y aprendizaje de la cultura extranjera. Enfoque civilizacional, cultural e intercultural. El lugar del profesor de lengua extranjera.
- ◆ Análisis y estudio de los sistemas sociales, económicos, políticos, culturales como sistemas que definen un conjunto coherente de cada comunidad teniendo en cuenta las distintas interpretaciones de un mismo tema o hecho en función de distintas culturas, distintos autores, distintas épocas, distintos discursos.
- ◆ Las imágenes de los otros y de sí mismo en una diversidad de textos. Las representaciones sociales y su incidencia en la construcción del “otro” y de “si mismo”. La construcción de la identidad nacional. Procesos de construcción.
- ◆ Los movimientos socio-culturales insertos en diferentes ámbitos -político, científico, artístico y cultural- desde una perspectiva diacrónica.
- ◆ Los fenómenos sociales: la inmigración, la escolaridad, la situación de las minorías, el racismo.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ BEACCO, J. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris. Hachette.
- ◆ BOURGEOIS, R. et EURIN, S. (2001) La France des régions. Presses universitaires de Grenoble.
- ◆ DEQUEKER-FERGON, J. (2007) – L’histoire de France est un jeu. Paris. Flammarion

- ◆ ROBLES ÁVILA, Sara. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de e/le.
- ◆ De GREVE, M., y F. VAN PASSEL (1971): Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Fragua. Gimeno Menéndez, F. (1997): “Sociolingüística y enseñanza de la lengua”, Lingüística española actual, XV. Iglesias Casal, I. (1998): “Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación”, La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE (Alcalá de Henares, 1997), Universidad de Alcalá, pp. 463-472.

Sitografía

- ◆ http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2633/azconalesdimensions.pdf
- ◆ <https://docplayer.es/10510506-La-sociolingüística-y-la-enseñanza-de-la-lengua-y-la-cultura-de-origen.html>
- ◆ <https://www.ecured.cu/Etnocentrismo>
- ◆ <https://hoy.com.do/la-francofonía-una-oportunidad-de-la-diversidad/>
- ◆ http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/5228/1/HerasDazIsabel_TFM_1617.pdf
- ◆ <https://colegioaula21.edu.ar/wp-content/uploads/2016/09/Exposiciones-Lange-Ley.pdf>

35. *Unidad Curricular: Traducción y Terminología en Francés*

Campo de Formación: **Específica**

Formato: **Taller**

Régimen de cursado: **Cuatrimstral**

Ubicación en la Estructura Curricular: **4^{to}. año – 1° cuatrimestre**

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Horas Semanales		Carga Horaria Total	
Cátedras	Reloj	Cátedras	Reloj
05	03	80	53

Marco Orientador:

El objetivo de esta asignatura es iniciar al estudiante en los principios metodológicos básicos que rigen la práctica de la traducción profesional en los aspectos contrastivos básicos, entre el francés y el español /castellano.

La traducción es una actividad que consiste en comprender el significado de un texto escrito en una lengua determinada (el texto de origen o texto de partida) para reformular éste en un segundo texto (el texto traducido) que es equivalente al T1 y está escrito en la lengua meta (o lengua de llegada). Cuando la traducción es realizada de manera oral, se conoce como interpretación. La disciplina que estudia sistemáticamente la teoría, la descripción y la aplicación de la traducción y la interpretación se denomina traductología.

En la actualidad, el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha producido el surgimiento de las industrias de la lengua y de nuevas formas de traducción como la internalización y la localización, además de la traducción y el subtitulado.

La terminología, se considera una materia interdisciplinaria, al servicio de las disciplinas científico-técnicas. Centrada en la filosofía porque se interesa por la categorización de conceptos y la organización del conocimiento.

Centrada en lingüística porque los lenguajes de especialidad forman parte también del lenguaje general. , constituye tanto una disciplina como una práctica y un producto generado por esa práctica. Como disciplina, la terminología se ocupa de los términos, unidades de los lenguajes especializados. En su aspecto de práctica, la terminología constituye el conjunto de principios encaminados a la recopilación de esas unidades terminológicas. Finalmente, considerada como un producto, la terminología representa el conjunto de términos y procedimientos de designación, colocación y textualidad correspondientes a los diferentes sectores del conocimiento y la actividad humanos.

La inclusión de este espacio curricular en la formación de los futuros docentes de francés lengua extranjera obedece a la necesidad de instrumentarlos en un uso casi espontáneo de los conocimientos sobre un sistema semiótico diferente de la lengua materna en situaciones didácticas y cotidianas, además del beneficio heurístico que la reflexión sobre el funcionamiento de otros sistemas lingüísticos aporta para todo estudiante de lenguas.

Propósitos:

- ◆ Adquirir conocimientos sobre los principios metodológicos básicos que rigen la traducción y los problemas elementales de contrastividad entre el francés y el español/castellano.
- ◆ Aplicar estos conocimientos para resolver problemas básicos de traducción al español de géneros no especializados en lengua francesa estándar
- ◆ Emplear los diferentes enfoques de la traducción y sus técnicas.
- ◆ Producir en español, textos generales que sean claros, bien estructurados y con corrección lingüística.
- ◆ Utilizar el diccionario de traducción, atendiendo a los códigos de oralidad y escritura.
- ◆ Comprender textos franceses generales de estructura clara.

Ejes de Contenidos:

- ◆ **EJE 1: La traducción.** Enfoques: comparatista, textual, sociolingüístico, comunicativo, psicolingüístico. La traducción como proceso y como producto. El proceso traductor. La competencia traductora. Técnicas Básicas de traducción. Tipos de traducción: divulgativa, científico-técnica, literaria, jurídico-económica, jurada o pública, judicial. La traducción por el sentido. Herramientas de la traducción. Normas ISO.
- ◆ **EJE 2: El uso del diccionario.** Las características de un buen diccionario destinado para la traducción. Los códigos de oralidad y escritura en los diccionarios. Las técnicas de uso de diccionarios. Los diccionarios en soporte papel y los diccionarios digitales.
- ◆ **EJE 3: La terminología.** Escuelas: lingüística, traduccionalista, normalizadora. Concepción comunicativa. Relaciones con la lexicología y la lexicografía. Productos terminográficos: glosarios, diccionarios, thesaurus. Fraseología. Neología. Gestión de fuentes y documentación. Terminología y desarrollo.
- ◆ **EJE 4:** La terminología, disciplina que se dedica a la recopilación, descripción y presentación de los términos propios de los campos de especialidad, por ejemplo: medicina, leyes, comercio, aviación, etc.

Bibliografía básica sugerida:

- ◆ ADELSTEIN, A. ET KUGEL, I. (2004): Los textos académicos en el nivel de grado. BA, Universidad nacional de General Sarmiento.
- ◆ ALLOA, D. Y TORRES, S. (2001): Hacia una lingüística contrastiva francés / español. Córdoba: Comunicar.
- ◆ BENVENISTE, E. (1966): Problemas de lingüística general I. México: Siglo XXI.

- ◆ BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., DE SAINT MARTIN, M. (1994): Academic Discourse. Cambridge, Policity Press. Trad. Richard Teese. Éd originale : Rapport pédagogique et communication. La Haye et Paris, Mouton et Cie et l'École Pratique des Hautes Études, 1965.
- ◆ CABRÉ, M.T. (1993): La terminología. Teoría, metodología y aplicaciones. Barcelona: Antártida.
- ◆ CABRÉ, M.T. (2000) a: "Sur la représentation mentale des concepts: bases pour une tentative de représentation". En Bejoint, H. y Thoiron, Ph. (dirs.) Le sens en terminologie. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 21-37.
- ◆ CABRÉ, T. ET FELIU, J. –Eds.- (2001): Terminologie et cognition. Compte rendu du 2ème Symposium international de Terminologie d'été 1999. Barcelone, Eds. Institut universitaire de linguistique appliquée, Universitat Pompeu Fabra.
- ◆ CASSANY, D., López, C. et Marti, J. (2000): «La transformación divulgativa de redes conceptuales científicas. Instructivo de transformación. Hipótesis, modelo y estrategias». Lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica y pluridisciplinaria. Vol. 2, Junio de 2000. Barcelona: Gedisa.
- ◆ CIAPUSCIO, G. (1994): Tipos textuales. BA, Office des publications de la CBC - UBA. Buenos Aires.
- ◆ CIAPUSCIO, G. (2000): «La monografía en la universidad: una clase textual?». Humanitas, Año XXIII, n ° 3031, 2000. 237-253. Journal de la Faculté de Philosophie et Lettres. UNT. Tucumán.
- ◆ CIAPUSCIO, G. ET KUGEL, I. (2002): "Hacia una tipología de los discursos especializados: teoría y práctica". Dans JG Palacios et T. Fuentes (Eds.) Texto, terminología y traducción. Almar. Salamanca. España.
- ◆ CUBO DE SEVERINO, L. (2000): «Estrategias para el acceso al discurso científico». Humanitas, Año XXIII, n ° 3031, 2000. 227-236. Journal de la Faculté de Philosophie et Lettres, UNT. Tucumán.
- ◆ DANCETTE, J. (1995): PARCOURS DE TRADUCTION. Étude expérimentale du processus de compréhension. Lille: Presses Universitaires de Lille.

- ◆ GIAMMATTEO, M. Y ALBANO, H. (2012). El Léxico De la vida cotidiana a la comunicación cibernética. Editorial Biblos / Claves para la Formación Docente. Bs. As.
- ◆ GROSSMAN, F. ET LAVALT, E. (2000): Les enjeux professionnels et didactiques d'une formation en terminologie. ". LIDIL n^a 32, 155-178. Grenoble, Presses Universitaires de l'Université Stendhal- Grenoble III.
- ◆ HURTADO ALBIR, A. (1988): «La traducción en la enseñanza comunicativa". Cable 1, 42-45.
- ◆ HURTADO ALBIR, A.(Ed.) (1996): La enseñanza de la traducción. Castelló, Publicacions Universitat Jaume I, éd. III.
- ◆ LEHMANN, D. (1993): Objectifs Spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question. Paris: les Références Hachette.
- ◆ LOFFLER-LAURIAN, A.M. (1983): «Typologie des discours Scientifiques: Deux approches". Études de linguistique appliquée 51. Paris.
- ◆ MOUNIN, G. (1963): Les problèmes théoriques de la traduction. Paris, Gallimard.
- ◆ NEWMARK, P. (1987): Manuel du traducteur. Madrid, Cátedra.
- ◆ PARPETTE, C.Y MANGIANTE, J. M. (2005): "Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter" (<http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf>).
- ◆ PARPETTE, C.Y MANGIANTE, J. M. (2004): Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette FLE.
- ◆ PEETERS, J. -Ed.- (2006): La Traduction. De la théorie à la pratique et au retour. Coll. "Ouvrages linguistiques". Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ◆ PIOT, M. (2000): "Dictionnaires électroniques et lexiques-grammaires du français: différents aspects d'une nouvelle approche de la question cruciale du lexique". LIDIL n^a 32, 99-120. Grenoble, Presses Universitaires de l'Université Stendhal- Grenoble III.
- ◆ ROBERT, P. Le petit Robert, Paris, 2001 (Le Robert électronique).

- ◆ WÜSTER, E. (1998): Introducción a la Teoría General de la Terminología y a la Lexicografía Terminológica. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona.

Sitografía :

[www.http://conogasi.org](http://conogasi.org)

Participaron para la elaboración del Diseño Curricular del Profesorado de Francés:

- En el Campo de Formación Específica:

Prof. Inés del Rosario Herrera Collantes

Prof. Vivian del VALLE Diaz

Prof. Nancy Toledo Varas

Prof. María Inés Coronel

- En el Campo de la Formación General

Prof. Sonia Barros

Mgtr. Rubén Lobo

- En el Campo de la Práctica Profesional

Dra. María Lencina

Mgtr. Rubén Lobo

Coordinación:

Referente Técnico Pedagógico de Desarrollo Curricular

Mgtr. Rubén Lobo