

FRANCÉS PARA LA ENSEÑANZA: INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN FRANCÉS Y PEDAGOGÍA EN FRANCÉS, UMCE¹.

FRENCH FOR TEACHING: CURRICULAR INNOVATION IN THE BACHELOR'S DEGREE IN EDUCATION WITH A MENTION IN FRENCH AND PEDAGOGY IN FRENCH, UMCE.

88

René Patricio Zúñiga Hevia²

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
D.E.A. (Master 2), Littérature et Civilisation françaises, Université de Paris III
renepa@hotmail.com*

Malcolm Álvarez Toro³

*Académico Departamento de Francés UMCE
Magister en Educación mención Currículum Educativo
malcolmalvarez@gmail.com*

Resumen: Los cambios en la sociedad y los avances en la tecnología suponen considerar una nueva forma de enfrentar la educación. Desde ahí las Universidades, influidas por demandas internas y externas, han tenido que replantear sus modelos de formación. El modelo por competencias viene a reemplazar el modelo tradicional basado en el logro de objetivos, sin embargo, este nuevo foco implica una reestructuración profunda en los itinerarios formativos de los programas de estudios. El presente artículo tiene como objetivo analizar el rediseño curricular de la carrera Licenciatura en Educación con mención en Francés y Pedagogía en Francés. Como método de estudio se realiza un análisis documental del rediseño curricular de la carrera Pedagogía en Francés implementado en 2018, documentos internos para la generación de la misma y el Modelo Educativo UMCE (2016). El resultado del análisis realizado reveló que la línea de cursos denominados Francés para la enseñanza se presenta como una innovación pedagógica con enfoque por competencias que, mediante la estructura taller, se articula con la línea de prácticas y didáctica en los distintos semestres de formación.

Palabras Clave: Currículum por competencias, didáctica, innovación curricular, francés para la enseñanza, práctica.

Resumo: As mudanças na sociedade e os avanços na tecnologia implicam considerar uma nova maneira de enfrentar a educação. A partir daí, as Universidades, influenciadas pelas demandas internas e externas, tiveram que repensar seus modelos de treinamento. O modelo baseado

¹ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

² Profesor de Francés, Pontificia Universidad Católica de Chile. Director (S) Departamento de Francés.

³ Jefe Departamento de Relaciones Institucionales y cooperación internacional



em competências substitui o modelo tradicional em alcançar os objetivos, entretanto, este novo enfoque implica uma profunda reestruturação dos itinerários formativos dos programas de estudo. O objetivo deste artigo é analisar o redesenho curricular do curso Bacharelado em Educação com especialização em francês e Ensino de francês. Como método de estudo, é realizada uma análise documental do redesenho curricular do programa de Licenciatura em francês implementado em 2018, documentos internos para a geração do mesmo e o Modelo Educacional UMCE (2016). O resultado da análise revelou que a linha de cursos denominada francês para o ensino é apresentada como uma inovação pedagógica com uma abordagem baseada em competências que, através da estrutura da oficina, é articulada com a linha de práticas e didática nos diferentes semestres de treinamento.

Palavras-chave: Currículo por competências, didática, inovação curricular, francês para o ensino, prática.

Abstract: Changes in society and advances in technology need to consider a new way of facing education. From there, Universities, influenced by internal and external demands, have had to rethink their training models. The competency-based educational model replaces the traditional model based on the achievement of objectives; however, this new focus implies a deep restructuring of the formative itineraries of the study programs. The objective of this article is to analyze the curriculum redesign of Bachelor of Education (French) teacher education degree program. As a method study, a documentary analysis of the curriculum redesign of the bachelor's degree in French program implemented in 2018, internal documents for its generation and the UMCE Educational Model (2016) is carried out. The result of the analysis revealed that the line of courses called French for teaching are presented as a pedagogical innovation with a competency-based approach that, through the workshop structure, is articulated with the line of practices and didactics in the different semesters of training.

Keywords: Competency-based educational curriculum, didactics, curricular innovation, French for teaching, practice.

INTRODUCCIÓN

La ciencia y tecnología evolucionan de una manera acelerada y vertiginosa. Sin duda, estos cambios han provocado diversas modificaciones en las esferas sociales, influyendo así en las instituciones de educación. Para el caso de los centros la formación inicial de profesionales docentes (en adelante FID), no ha sido diferente. En esta línea, Alex Pavié (2018), sostiene que el proceso de formación es un “problema complejo”, considerando dentro de sus variantes la Ley de Carrera Docente (Ley 20.903). Las complejidades propuestas consideran los diversos modelos metodológicos y disciplinares que encuentra un/a docente en formación, sumado al contexto de aprendizaje, identidad docente, contexto social y el futuro contexto educativo al que se verá

enfrentado/a. En esta misma línea, Mora (2010) sostiene que existe una necesidad de ajuste a la realidad, para los programas de formación de profesorado.

De esta manera, las demandas actuales, nacionales e internacionales, exigen a los/as docentes tener, además de un dominio y preparación conceptual de su disciplina, capacidades y destrezas para desempeñarse en diversos contextos y prácticas estudiantiles (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pélach y Cortada, 2006; Biggs y Tang, 2011).

El Currículum basado en Competencias se ha venido implementando, en el sistema educativo, con el fin de instalar una perspectiva general desde un enfoque modular (Ganga, González & Smith Velásquez, 2018). Es así como los proyectos Tuning: Europa-Europa y Europa-América Latina levantaron una serie de competencias que han servido como referentes internacionales en materias de políticas educativas, ayudando así a optimizar los procesos formativos. Sin embargo, parece importante agregar que, aunque existan referentes internacionales, la construcción de competencias debe realizarse desde el marco conceptual de la institución, en una línea coherente con las metodologías planificadas (Obaya, Vargas y Delgadillo, 2011), atendiendo a los contextos inmediatos y a las políticas nacionales educativas.

Por otro lado, la Didáctica universitaria debe considerar los cambios que la sociedad contemporánea vive no solo por responder a un sistema político económico actual, puesto que además los procesos sociales ponen en crisis las prácticas clásicas de la educación (Malagón, 2006). La capacidad de adaptarse a los cambios culturales y avances tecnológicos exige sujetos críticos y con competencias que permitan una actualización constante de sus saberes disciplinares. Desde ahí, el desafío de los centros formadores implica también facilitar destrezas del área disciplinar, que permitan ser aplicadas en diversos contextos educativos.

La carrera Licenciatura en Educación con mención en Francés y Pedagogía en Francés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (en adelante UMCE), articula en su proceso de restructuración, diversos referentes que otorgaron una mirada amplia y actualizada respecto de la formación de profesores de francés en el panorama socioeducativo actual, considerando:

- Nuevo Modelo Educativo Umce (2016)
- Adaptación de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios de la Carrera de Inglés
- Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para francés (2002).
- Plan de mejora 2016
- Ley 20845: Inclusión escolar que regula la Admisión de los y las estudiantes. Elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educativos que reciben aporte del Estado (2015).
- Ley 20903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas (2016)
- Ley 20911 Crea plan de formación Ciudadana para los establecimientos Educativos reconocidos por el Estado (2016)

- Resultados de pautas de observación de proceso de Práctica Profesional pedagogía en Francés los años 2014, 2015, 2016
- Informes de focus group de referentes internos (alumnos, exalumnos), durante el año 2017
- Informes de entrevistas a referentes externos (asociación de profesores de francés, estudiantes de colegios, empleadores, profesional destacado y autoridades de la universidad), durante el 2017

Sobre la base de tales antecedentes, este escrito pretende analizar la reestructuración curricular de la carrera pedagogía en Francés de la UMCE, analizando cómo su nueva propuesta formativa responde al enfoque por competencias asumido en el Modelo Educativo (2016) de la misma universidad. Para el siguiente análisis se consideran los conceptos de Enfoque por Competencias y Didáctica como marco conceptual, para así utilizarlos en el Plan de Estudio. Posteriormente, se analiza el Modelo Educativo de la Universidad, para comprender cuáles son las políticas internas de la institución frente a procesos educativos. Finalmente, se compara cómo las articulaciones curriculares proponen una innovación pedagógica que tributa sistemáticamente al perfil de egreso de los educandos. Esta innovación pedagógica se expresa en un nuevo ordenamiento epistemológico de la asignatura Francés para la enseñanza, el cual ya no obedece únicamente a la lógica disciplinaria, sino que esta se re-articula en función del propósito didáctico de la misma disciplina.

MARCO CONCEPTUAL

Currículo por competencias

El currículum basado por competencias se enfrenta y desafía las dificultades del currículum por objetivos, puesto que, en palabras de Corvalán (2014) el segundo término limita los métodos a conductas parciales, separando así su aprendizaje en diversas partes que no necesariamente los/as estudiantes logran comprender en el sentido global. El término competencia, aunque tiene un carácter polisémico, dependiendo de la manera que se conceptualice (Andrade y Hernández, 2010), viene a integrar elementos internos y externos de un/a individuo para la resolución de problemas contextualizados, valiéndose de diversos conocimientos interdisciplinarios (Corvalán, 2014).

A finales del siglo XX, el término competencia se utilizó como parámetro en los procesos de calidad en la educación y estos, poco a poco, se fueron posicionando como focos centrales en diversos contextos político académicos, tanto es así que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE(2005), expresó que era necesario propiciar un aprendizaje permanente, fomentando el desarrollo de competencias y, que estas, debían ser adecuadas para el avance cultural, social y económico en la sociedad. Para Obaya, Vargas y Delgadillo (2011) la competencia se entenderá como la capacidad personal e individual evidenciada para ejecutar una actividad determinada, que implica una compleja contribución de atributos para el desempeño

de diversas tareas en situaciones variadas. De esta manera, la competencia implica un cambio de foco del currículum tradicional de los centros de formación, pues busca superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas (Restrepo, 2013) promoviendo la práctica de este conocimiento, por lo que la intención de esta implica producir algo que se vincula con la estructura cognitiva de quien lo desempeña (Obaya, Vargas y Delgadillo, 2011), pero para lograrlo, necesita una mirada sistemática e integral dentro de un currículum integral.

En este proceso de cambios y demandas, los centros de educación superior necesitan apropiarse de las competencias como eje de los modelos educativos, en su proceso de acreditación y rediseño curricular, pero no con la integración aislada de nuevas formas de áreas del saber, sino que se necesita centrar el resultado en el desempeño del profesional en formación y, para esto, se requiere una modificación a nivel curricular reformulando las prácticas de la enseñanza y la evaluación de estas mismas, permitiendo así que los educandos tomen conciencia de sus logros. Esto implica una amplia discusión universitaria, puesto que el considerar por ejemplo los Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía (2012) condicionan, en cierta medida, la diversidad contextual en los espacios universitarios (Díaz, Romero-Jeldres, Mardones, Castillo & Sequeida, 2020; Arriagada & Henríquez, 2018), lo que implicaría resistencia en algunas prácticas educativas.

Inmersos en demandas internas y externas, las universidades se dedicaron a pensar y tomar decisiones para el fortalecimiento de sus programas, considerando la movilización de conocimientos con la práctica en una reflexión sobre su acción. Desde esa premisa, se hace necesario integrar la Educación Basada en Competencias (EBC) comprendida como un modelo educativo, cuya principal estrategia es el aprendizaje basado en problemas (Obaya, Vargas y Delgadillo, 2011), lo que permite conocer recursos actitudinales en situaciones reales. Es así como la EBC enfatiza la formación de actitudes y valores en torno a la toma de decisiones, convirtiéndose en un enfoque sistemático que permite conocer y desarrollar habilidades observables en la práctica.

Didáctica

Los antecedentes del concepto didáctica tiene sus orígenes en la obra publicada por Juan Amós Comenio llamada "Didáctica Magna", en 1640, con el pasar del tiempo se entiende como espacio de concreción normativa para la realización de la enseñanza (Moreno, 2011), de esta manera, se concibe como un sistema de reglas pero que debe integrar componentes observables desde la praxis, por lo que el concepto didáctica refiere al arte de enseñar desde un carácter práctico y normativo (López, Pérez y Lalama, 2017), teniendo como objetivo orientar el aprendizaje mediante procedimientos y métodos, en los/as educandos. Pensar en una acción y su efectividad implica, necesariamente, repensar la práctica constantemente pues esta reflexión provoca un diálogo entre el saber, ser y el hacer.

Madrid y Mayorga (2010), acuñan los postulados de Estebaranz (1994) sosteniendo que no hay un concepto único y uniforme de la didáctica, pues señalan que el término aborda ciencia,

técnica, arte, procedimientos y métodos, entre otros enfoques. Además, sostienen que para conceptualizar la didáctica hay que entenderla desde: la sintáctica, considerada como una ciencia teórico-práctica; la semántica, considerando objeto y contenido; y, finalmente, el punto de vista organizativo, analizando qué lugar ocupa en la ciencia (Madrid y Mayorga 2010). En esta misma línea, Moreno (2011) reafirma que, en la didáctica, la teoría necesita de la práctica pues es en ella donde se revalida, sin embargo, avanza en la conceptualización de esta señalando no solo es “el arte de enseñar”, sino que, en la actualidad, sobrepasa los significados etimológicos, agregando que requiere integrar otras perspectivas como la teórica, tecnología y la práctica. Otro componente que incluye, y que además tensiona con teorías más clásicas, es la idea de que el objetivo de la didáctica no es solo la enseñanza, sino que también debe considerar al aprendizaje como un propósito de la misma, puesto que este se centra en el/la educando, mientras que la enseñanza se instala desde un espacio ajeno. De esta manera, el/la estudiante se convierte en el protagonista y los/as docentes desempeñan el papel de mediadores/as de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Frente a lo polisémico del concepto, los autores convergen en que lo didáctico en un proceso educativo, no puede segmentarse ni reducirse a métodos o técnicas aisladas, sino que se debe entender como un continuo de interacciones que requiere considerar el contexto para su aplicación.

López, Pérez y Lalama (2017) agregan que, aunque existe la ciencia de la didáctica, en términos de aplicabilidad parece importante pensar en una didáctica universitaria y una específica. La didáctica universitaria (Díaz, 1999; Díaz 2016; Grisales-Franco, 2012; Moreno, 2011) se entiende como una didáctica especial que debe comprometerse “con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional” (Díaz, 1999), considerando el desarrollo personal y su inteligencia inmerso en un contexto sociopolítico. Es así como la didáctica en educación superior tiene su propia concreción (Moreno 2011) pues los estudiantes deben aprender para saber hacer y, en el caso de la pedagogía, saber enseñar a hacer. Por otro lado, la didáctica específica se considera como el eje de los conocimientos y procedimientos propios de un área del conocimiento, que puede ser practicado en diversos espacios de la sociedad. Importante es destacar que la didáctica no debe entenderse solamente como un conjunto variado de estrategias que se integran a un currículum, pues esta concepción reduce el alcance de las mismas, sino que debe incluir un nuevo enfoque conceptual considerando las distintas perspectivas y disciplinas que la enseñanza requiera.

Específicamente, en lo que corresponde a la formación de profesores de francés, este nuevo diseño apunta a la construcción de un saber práctico, articulado a partir de las nuevas tendencias que surgen en torno a la didáctica del francés como lengua extranjera, y la reflexión crítica sobre la propia práctica docente. Esta, se instala sin duda como un mecanismo efectivo para el mejoramiento constante, posibilitando la tensión de los referentes tradicionales que sostienen la construcción del currículum para la formación inicial y continua de profesores de francés. En este sentido, resulta importante el posicionamiento que asume el Departamento de Francés de la Umce para su programa de pregrado, declarando la pedagogía en francés como la

especialidad en la que forma a sus estudiantes. Con esto se deja atrás diseños curriculares consecutivos y lineales que separan la formación pedagógica de la formación en lengua y cultura francesa. En esta nueva perspectiva, todo lo relativo a la educación, a los procesos de aprendizaje de lenguas, cobra significado y proyección en el quehacer académico que se desarrolla en torno al programa de formación de profesores de francés de la Umce.

En la propuesta formativa, las actividades curriculares incorporan una dimensión práctica, la cual es definida a partir de las competencias formuladas en el perfil de egreso. El desarrollo oportuno de estas competencias se asegura a través de la progresión por los distintos niveles de logro que considera el itinerario formativo. De esta forma, se establece la línea de práctica como eje de la formación; asimismo, la carrera asume este modelo estableciendo una relación dialógica permanente entre las distintas prácticas y las actividades curriculares próximas, favoreciendo así los procesos de reflexión y análisis de los diversos componentes que estructuran el saber práctico del profesor de francés, cuyo desempeño proviene de distintos contextos socioeducativos.

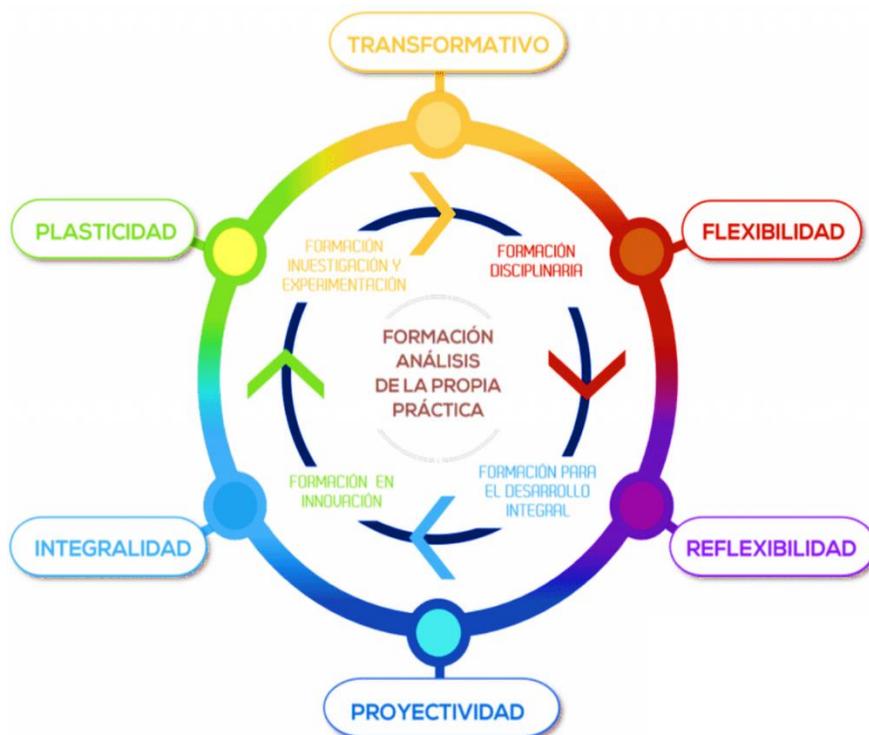
Modelo Educativo UMCE

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación inicia el proceso de levantamiento de un nuevo modelo educativo, considerando los estándares definidos en el proyecto PMI UMC -1501 para la implementación de las políticas públicas referidas a la formación de profesores, para los distintos niveles del sistema educacional chileno, siendo aprobado en mayo del 2016, es así como busca orientar los procesos formativos mediante componentes estratégicos que rigen las políticas institucionales para la docencia de pregrado, postgrado y educación continua (Umce, 2018) .

El modelo orienta la gestión en el plan estratégico institucional mediante principios epistémicos, psicopedagógicos y filosóficos en función de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las docentes en formación (Umce, 2018). De esta manera se busca que los/as educandos construyan su identidad profesional en la especialidad con una interacción en contextos reales, instaurando la práctica como un eje central en la trayectoria formativa, destinando en el mismo proceso espacio para la reflexión, innovación e investigación de la praxis.

Figura 1

Principio y ámbitos Modelo Educativo UMCE



Fuente: Elaboración propia

El Modelo Educativo define tres competencias de Sello Institucional que conforman aspectos claves e identitarios en la formación de profesionales de la Umce, y se espera que estas se desarrollen e integren de manera efectiva en cada egresado/a de la Universidad.

Las competencias Sello declaradas son:

- Competencia reflexión crítica.
- Competencia innovación educativa
- Competencia dimensión práctica.

Además de las competencias Sello, se definen cuatro competencias genéricas reconocidas y sustentadas por instituciones de educación superior internacionales y los Estándares orientadores para las carreras de pedagogías. De esta manera, estas competencias buscan desarrollar desempeños esenciales que debe demostrar un/a egresado/a de una carrera de pedagogía en el sistema escolar chileno (Umce, 2018) otorgando insumos que permitan a los/as

futuros/as docentes transferir y utilizar sus capacidades, en diversos contextos demandados por el sistema nacional.

Las competencias genéricas declaradas son:

- Tecnologías de la Información y la comunicación.
- Segundo idioma
- Comunicativa
- Trabajo colaborativo.

Finalmente se establecen las competencias específicas que se asocian al desempeño propio del área de conocimiento de cada carrera, dando cuenta de la especificidad de cada programa de estudio. El levantamiento de estas competencias fue un proceso que realizó cada Unidad de Gestión Curricular Departamental, con el apoyo de la Unidad de Gestión Curricular de la Universidad.

96

Perfil de Egreso.

Descripción General

El plan de estudio de francés que inició el año 2018 define que “El/la egresado(a) de la carrera “Licenciatura en Educación con mención en francés y Pedagogía en francés” está en condiciones de preparar y poner en práctica procesos de aprendizaje de la lengua francesa de un alto nivel de calidad, movilizándolo para ello sus diversos saberes profesionales” (Umce, 2018). Dentro de sus características busca la visión crítica y reflexiva de sus prácticas que permitan, a su vez diseñar y adaptar estrategias, en diversos soportes, en la enseñanza de la Lengua Francesa. Postula además que se debe comunicar adecuadamente en forma oral y escrita en español y francés considerando diversos contextos, particularmente en su actividad profesional. Finalmente, “desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa” (Umce, 2018) proponiendo mejoramientos de su propio desempeño y analizando el contexto en el que se desenvolverá.

Competencias específicas:

Las competencias específicas declaradas en el plan de estudio son:

- CE1 Desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, cultura, literatura francesa y ELE atendiendo a la diversidad de contextos socioculturales y de enseñanza en que se desempeña.
- CE2 Participa en situaciones comunicativas de alta complejidad, integrando los aspectos lingüísticos, comunicativos y culturales de la lengua francesa en diversos contextos socioculturales.

- CE3 Implementa proyectos y acciones de mejoramiento de su propio desempeño como docente de francés y de sus contextos de desarrollo, a partir de procesos investigativos y reflexivos.

Itinerario Formativo.

Se considera itinerario formativo a la trayectoria de formación que se compone de actividades curriculares articuladas entre sí mediante una progresión en el desarrollo de competencias para el logro profesional (Umce, 2018).

Tabla 1
Itinerario formativo

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5
1.1 Francés para la enseñanza I 1.2 Educación e identidad profesional pedagógica 1.3 Filosofía de la Educación 1.4 Técnicas y métodos de información y comunicación 1.5 Fortalecimiento de habilidades de entrada	2.1 Práctica I: La lengua extranjera en la comunidad educativa 2.2 Francés para la enseñanza II 2.3 Contexto socioantropológico y político del proceso educativo 2.4 Gramática y fonética de ELE	3.1 Francés para la enseñanza III 3.2 Problemáticas socioeducativas y propuestas pedagógicas innovadoras. 3.3 Procesos de aprendizaje de lengua extranjera. 3.4 Español de Chile y América 3.5 Segundo Idioma I	4.1 Práctica II: Enseñanza de la lengua extranjera 4.2 Francés para la enseñanza IV 4.3 Curriculum Educativo 4.4 Taller de didáctica I 4.5 Segundo Idioma II	5.1 Francés para la enseñanza V 5.2 Evaluación Educativa 5.3 Didáctica I 5.4 Lingüística I 5.5 Panorama de la literatura francesa y francófona 5.6 Claves de la cultura francesa 5.7 Segundo Idioma III
Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10
6.1 Francés para la enseñanza VI 6.2 Gestión de aula 6.3 Didáctica II 6.4 Hitos culturales de Chile y América 6.5 Lingüística II 6.6 Análisis de textos literarios en lengua francesa 6.7 Cultura y diversidad	7.1 Práctica III: Estrategias pedagógicas 7.2 Francés para la enseñanza VII 7.3 Desarrollo personal y social 7.4 Taller de didáctica II 7.5 Francés de especialidad I 7.6 Seminario de cultura 7.7 Seminario de literatura	8.1 Francés para la enseñanza VIII 8.2 Investigación educativa 8.3 Didáctica FLE y ELE 8.4 Francés de especialidad II 8.5 Seminario de lingüística aplicada 8.6 Seminario de lengua	9.1 Práctica Profesional Final* 9.2 Memoria o seminario de título I 9.3 Fortalecimiento de competencias de egreso	10.1 Memoria o seminario de título II

Fuente de elaboración: Umce, 2018.

Innovación Educativa: Francés para la Enseñanza.

Se instaura una línea de actividades curriculares transversales en la carrera denominadas *Francés para la enseñanza* que busca, por medio de la graduación de competencias, aprender el idioma relacionándolo en la forma de enseñar, abordando temáticas propias de la acción docente en diversos contextos de aprendizaje, complementando la disciplina de manera simultánea en cada semestre impartido. Francés para la enseñanza se divide en ocho semestres privilegiando, en todas sus etapas, el trabajo colaborativo bajo la modalidad de taller. De esta manera se favorece, por un lado, “el desarrollo colectivo de competencia en el idioma” (UMCE, 2018 Plan de estudio) mediante la interacción de los/as estudiantes y, por otro, “aporta a la práctica mediante una primera aproximación al manejo de la lengua y a las estrategias de enseñanza de la misma” (UMCE, 2018 Plan de estudio).

98

Las actividades curriculares están distribuidas de la manera que indica la Tabla 2.

Tabla 2*Actividades curriculares Francés para la Enseñanza*

Semestre	Actividad Curricular	Horas Cronológicas semanales Presenciales	Horas Cronológicas semanales de Trabajo Autónomo	Crédito Semestral
I	Francés para la enseñanza I	12	6,0	12,0
II	Francés para la enseñanza II	12	6,0	12,0
III	Francés para la enseñanza III	12	6,0	12,0
IV	Francés para la enseñanza IV	12	4,0	11,0
V	Francés para la enseñanza V	4,5	2,0	5,0
VI	Francés para la enseñanza VI	4,5	2,0	5,0
VII	Francés para la enseñanza VII	4,5	2,0	5,0
VIII	Francés para la enseñanza VIII	4,5	2,0	5,0

Fuente de elaboración: Umce, 2018.

La distribución se plantea bajo la graduación, en la cantidad de horas. De esta forma, en los dos primeros años se concentra una gran cantidad de horas presenciales y autónomas; panorama que disminuye en el tercer y cuarto año llegando a cinco créditos semestrales en esta línea. Para efectos de análisis, se consideraron cuatro elementos observados en su articulación:

1. **Distribución horas curriculares:** Durante los cuatro primeros semestres, los cursos concentran una gran cantidad de horas (presenciales y autónomas), esta cantidad se plantea debido a que trabajan la comprensión y adquisición del idioma mediante un proceso dialógico en el que se articulan: expresión oral, escrita, fonética, gramática, cultura y pragmática desde una mirada holística, bajo un enfoque comunicativo, entendiendo que el proceso en la adquisición de una lengua, se da con un mejor logro cuando está inmerso en la manifestación de procesos culturales y no como áreas aisladas del habla y, por consecuencia de la lengua. Iniciado el tercer año, los y las estudiantes disminuyen la cantidad de horas, pero se integran cursos paralelos que abordan la disciplina desde un método sistemático, considerando la especialización de saberes técnicos que son aplicados en los cursos de práctica establecidos en el plan de estudio.
2. **Marco de Referencias para la enseñanza de idiomas:** La planificación de contenidos y competencias en los distintos semestres se alinea con el marco de referencia para la enseñanza de idiomas propuestos por el Consejo de Europa, de esta forma, en el primer año se busca utilizar “correctamente los elementos lingüísticos y comunicativos señalados para el nivel A” (UMCE, 2018) del Marco de Referencias para la enseñanza de idiomas. Posteriormente en el segundo y tercer año, se articulan las actividades curriculares, entregando insumos para el desarrollo de las competencias de orden comunicativo, lingüístico y cultural, logrando la aprobación del nivel B del Marco de Referencias Europeo. Finalmente, en el cuarto año, se intenciona que el desarrollo de competencias de la disciplina (comunicativo, lingüístico y cultural) llegue el nivel C, con un alto grado de autonomía de acuerdo con lo propuesto por el Consejo de Europa.
3. **Métodos:** Las actividades curriculares se planifican bajo la modalidad de taller presencial, y se apoya en herramientas tecnológicas. Bajo estas premisas, se articulan métodos, técnicas, procedimientos, estrategias y espacios de reflexión de la disciplina, fomentando, por medio de la práctica, el fortalecimiento del discurso tanto oral como escrito, incorporando en cada nivel componentes didácticos que dialogan a lo largo del itinerario formativo.
4. **Línea didáctica y práctica:** El itinerario formativo posee cuatro prácticas, iniciadas desde el segundo semestre, que proponen una construcción del saber profesional mediante estadías en espacios educativos. Para el caso de la línea didáctica, se establece en cinco semestres, distribuidos con dos semestres en modalidad de taller, y tres en espacios teórico-prácticos. Las prácticas y didácticas se articulan como espacios de reflexión y

preparación del proceso pedagógico mediante la interacción en el proceso formativo, y se presentan de la siguiente manera:

- **Segundo Semestre:** *Práctica I: Lengua extranjera en la comunidad educativa*; se inicia el proceso de estadías y se propone acercar a los/as educandos a la comunidad educativa y problematizar las relaciones de poder, por un lado, y por otro; reflexionar sobre la importancia de la Enseñanza de la Lengua Extranjera en la escuela.
- **Cuarto Semestre:** *Práctica II: La enseñanza de la lengua extranjera*, se articula con el Taller de Didáctica I; su objetivo, por un lado, es sistematizar y organizar los procesos de aprendizaje y, por otro, establecer espacios de reflexión que surgen en torno a las estancias de desarrollo profesional. Esta actividad curricular analiza las estrategias del/la docente en el desarrollo de las habilidades en lengua extranjera.
- **Quinto y Sexto Semestre:** se establecen las actividades curriculares Didáctica I y II, respectivamente. Estas pretenden desarrollar estrategias teórico-prácticas en la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE), incorporando técnicas de planificación, implementación y evaluación, tomando como referencia diversos espacios educativos.
- **Séptimo Semestre:** *Práctica III: Estrategias pedagógicas*, pretende aplicar estrategias pedagógicas referidas a habilidades de la disciplina. Se articula con el Taller de Didáctica II que tiene como objeto contribuir a la construcción profesional mediante la reflexión y el apoyo a los procesos pedagógicos de la Práctica III.
- **Octavo Semestre:** Didáctica FLE y ELE, esta actividad curricular viene a contribuir de manera teórico-práctica al proceso formativo, considerando la realidad específica de la carrera. Su foco apunta a desarrollar estrategias aplicables a distintos contextos socioeducativos; no solo en espacios de educación formal, permitiendo de esta manera una versatilidad en el/la docente en formación.
- **Noveno o Décimo Semestre:** *Práctica Profesional*, proceso formativo que tiene como propósito consolidar las competencias de egreso en espacios formales de educación.

CONCLUSIÓN

Teniendo como premisa que las universidades tienen como misión egresar profesionales capaces de enfrentar la actual sociedad del conocimiento, no solo desde la teoría, sino desde una práctica situada, la propuesta de innovación en el itinerario formativo analizado corresponde a la concepción particular de la carrera en el que se busca, por medio del currículum por competencia, pensar la lengua desde cómo se enseña, esto significa que los contenidos teóricos de la disciplina van en función de la preparación de docentes en formación, favoreciendo la adquisición de una lengua nueva por medio de la reflexión práctica de la misma, considerando no solo componentes estructurales, sino en un contexto determinado mediante el acompañamiento en las prácticas.

El presente artículo ha pretendido analizar el rediseño curricular de la carrera Licenciatura en Educación con mención en Francés y Pedagogía en Francés; el estudio reveló cómo la línea de *Francés para la enseñanza* integra una innovación pedagógica que responde, al enfoque por competencias alineándose así al Modelo Educativo UMCE (2016)

Como punto de partida, se discutió teóricamente el concepto de currículum por competencia, comprendiendo la necesidad de considerar la Educación Basada en Competencias (EBC) en los modelos educativos actuales, pues permite así, conocer y fortalecer actitudes en situaciones reales, utilizando la teoría de cada disciplina en función de un desarrollo profesional. Posteriormente se analizaron diversas miradas en torno a la Didáctica, de las cuales se pudo considerar la necesidad de la teoría aplicada a la praxis, considerando constantemente la reflexión de la misma, pues es en ella donde se revalida el proceso de desarrollo, en este caso profesional.

Como efecto del análisis, se analiza el Modelo Educativo UMCE (2016), pues la competencia y didáctica deben estar inmersas en un plan estratégico global y no como componentes anexos o parcelados. Es así que se observa cómo el Plan Estratégico propicia el desarrollo profesional del/la egresado/a UMCE mediante la construcción de su identidad profesional, interactuando en contextos reales y analizando su propia práctica.

Comprendiendo los términos teóricos, se procede a analizar el perfil de egreso e itinerario formativo propuesto en la carrera, considerando cuatro elementos observados en su articulación:

- Distribución de horas curriculares
- Marco de Referencia para la enseñanza de idiomas
- Métodos
- Línea de didáctica y práctica

Frente a lo analizado, se puede establecer una línea de coherencia entre lo declarado con la articulación de sus actividades curriculares y las competencias sello propuestas en el Modelo Educativo. Además, se observa cómo el itinerario propuesto en el proceso de rediseño curricular en la carrera propone una nueva línea de innovación llamado *Francés para la enseñanza*, que se nutre y articula con los cursos de didáctica y práctica, no como elementos aislados; sino bajo un constante diálogo entre lo teórico, la práctica situada y el proceso reflexivo constante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, R.; Hernández, S. (2010). "El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 1, enero-junio. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315079023.pdf>

Arriagada, M. Henríquez N. (2018). "La competencia comunicativa y los estilos de aprendizaje en la formación de profesionales del área educación y ciencias económicas. *Revista Saberes Educativos*. Recuperado de: <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/52052>

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th Ed.). New York: McGraw-Hill.

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. & Cortada R. (2006). "Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria". *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 301-336
Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_14.pdf

Corvalán, O. & Tardiff, J. (2014). *Manual para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias*. Editorial CIPOD, Santiago- Chile.

Díaz, V. (2016). "Didáctica y prácticas en posgrado: una aproximación teórica". *Revista UNIMAR*, 34 (1), pp. 71-85. Recuperado de: <http://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar/article/view/1135/pdf>

Díaz, A. (1999). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.

Díaz, M., Romero-Jeldres, M., Mardones, T., Castillo, S., & Sequeida, R. (2020). Competencias didácticas para la formación inicial de profesores de Chile. Un análisis comparado. *Revista Sophia Austral*, (25), 53-70. Recuperado de <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/286>

Estébaranz, A. (1994). *Didáctica e Innovación Educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Grisales-Franco, L.M. (2012). *Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria*. Educación y Educadores, vol. 15, N.2, mayo-agosto, pp. 203-218. Universidad de La Sabana. Cundinamarca.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi G. & Wagenaar, R. (2007). Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto. Bilbao, España. Recuperado de: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

Madrid, D., Mayorga, M.J. (2010). "¿Didáctica General en y para Educación Social? Puntos de encuentro desde la perspectiva del alumnado", *Revista Educación Siglo XXI*. Recuperado el 02 de julio de 2019. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio>

Malagón Plata, L.A. (2006). "La vinculación Universidad - Sociedad desde una perspectiva social". *Educación y Educadores*, Volumen 9, Número 2, pp. 79-93. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n2/v9n2a07.pdf>.

Mejía, M. (2017) "La innovación: asunto central de la sociedad del siglo XXI. Una búsqueda educativa por modernizar-transformar la escuela". *Revista Enlace Empresarial*. Febrero 2017.

- Moral, C. (Coord) 2010. *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* 2da Ed. Madrid. Pirámide.
- López, J.; Pérez, I. y Lalama J. (2017) Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Revista Científica Dominio de Ciencias*.
- Obaya V., Adolfo, Vargas R., Yolanda Marina, & Delgadillo G., Graciela. (2011). Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional. *Educación química*, 22(1), 63-68. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2011000100011&lng=es&tlng=es.
- OCDE (2005) *La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo*, París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Pavié Nova A. (2018) "Formación de profesores y carrera docente en Chile: programas formativos en regiones". *LIDER*. 2018;20(32): 164-176. Recuperado de: <https://revistaliderchile.com/index.php/liderchile/article/view/37>
- Restrepo, A. (2013) *Formación por competencias y acreditación de calidad: su convergencia en el currículum*. Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín Colombia. Editorial Bonaventura, número 61. Recuperado de: <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1394/1186>
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
(2018) Programa de Estudio Licenciatura en Educación y Pedagogía en Francés. Documento de circulación restringida.
- (2016) Modelo Educativo Institucional. Recuperado 04 de abril de 2019. Disponible en: http://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/PDEI_2016_2020_UMCE_1.pdf
- Universidad de Deusto y Universidad de Groningen (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007.