

Formación inicial y continua de profesores de inglés en Chubut. Experiencias y reflexiones

Darío Luis Banegas

Recibido Noviembre 2018

Aceptado Febrero 2019

Resumen

En el sistema educativo chubutense el inglés es la lengua extranjera que se enseña desde el segundo ciclo de la escuela primaria y durante toda la escuela secundaria. Asimismo, puede estar presente en carreras terciarias y tecnicaturas dictadas en institutos de formación docente y profesional. Esto crea la demanda constante de profesores de inglés que puedan desarrollar sus prácticas situadas con profesionalidad. En este breve artículo abordaré la formación docente para profesores de inglés tanto en la etapa inicial como la continua. Resumiré acciones y procesos llevados a cabo entre 2014 y 2018 y plantearé desafíos a partir de las experiencias transitadas.

Palabras clave: Chubut - Diseño Curricular - Inglés - Formación Docente - Práctica Profesional

English teachers initial and continuous training in Chubut. Experiences and reflections

Abstract

In the educational system in Chubut, English is taught as a foreign language since Year 4 in primary education and throughout secondary education. In addition, it may be included in tertiary education programmes and vocational training courses offered by higher education institutions. This creates a constant demand for teachers of English who can develop their situated practices professionally.

In this brief article I will discuss initial and continuous English language teacher education. I will summarise processes and events which took place between 2014 and 2018 and reflect on emerging challenges drawing on lived experiences.

Key Words : Chubut – Curriculum – English – Teacher Education – Professional Practice

Introducción

El Estado somos todos. Todos somos El Estado. Una de las tantas materializaciones de la organización del Estado es la formulación y aplicación de las leyes. En el universo de esta contribución, la Ley Nacional de Educación, de aquí en adelante LEN, (Congreso de la Nación, 26.206) se torna nuestra Cruz del Sur. En cierta medida, los docentes somos garantes de la calidad educativa y justicia curricular que trasunta la LEN, y esta garantía se fusiona con la formación docente ya que la calidad del sistema educativa se basa, entre otros pilares, en la formación docente inicial y continua. Al respecto, los artículos 71-78 de la mencionada ley organizan y plantean características y condiciones generales para la formación docente en nuestro país.

La LEN también plantea la presencia de una lengua extranjera, con diferentes grados de implementación, tanto en la educación primaria como en la secundaria. Ahora bien, ¿cómo se ensambla la formación docente con el derecho a aprender una lengua extranjera? Si bien existen lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial (Res. CFE 24/07), cada jurisdicción crea su propio sistema formador a partir de las posibilidades que su contexto dinámico ofrece.

En este artículo, abordaré algunas experiencias y reflexiones a partir de mi experiencia como curricularista y docente formador de profesores de inglés en la provincia del Chubut. El inglés, como en la mayoría de otras provincias (Porto, Montemayor-Borsinger, & López-Barrios, 2016), es la lengua extranjera que se enseña en la educación primaria y secundaria de la provincia. El artículo traza un mapa de situación presente tanto en la formación docente inicial como la continua y propone desafíos e interrogantes para el futuro tomando como eje los principios de sustentabilidad y desarrollo profesional situado. En cada sección

intentaré asumir una postura crítica y propositiva (Freire, 1970) con el fin de poder repensar y deconstruir la formación docente en lengua inglesa teniendo en cuenta la realidad y la particularidad que cada contexto presenta.

Formación docente inicial

Según una acabada síntesis de Klett (2010), el proceso de reformulación de lineamientos para diseños curriculares para la formación docente inicial en lenguas extranjeras pretende superar una mirada enciclopedista y contenidista para pensar en capacidades docentes:

La pregunta capital es: ¿qué comprensiones tiene que tener un futuro docente de LE para desempeñarse en la escuela secundaria? Dicho de otro modo, la interrogación sería, ¿desde el marco disciplinar, qué de lengua extranjera debe comprender? No se trata solo de transmitir conceptos actualizados y una nueva teoría de la enseñanza, sino que se busca la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en las instituciones de enseñanza. Se busca formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico (s/n).

Con esta mirada, la provincia del Chubut inició un proceso de transformación de sus diseños curriculares en la formación docente tomando como eje un perfil de egresado en proceso de construcción constante y de revisión de su trayectoria escolar. En este proceso, las capacidades docentes consignadas en la Res. CFE 24/07 actuaron como eje organizador y articulador de la propuesta formativa debido a que dichas capacidades en la formación inicial deben atravesar el campo de la formación general, el campo de la formación específica y el campo de las prácticas profesionales. La provincia pasó de tener carreras atomizadas a un diseño curricular jurisdiccional lo que permite mayor coherencia y cohesión entre institutos de formación docente. Esto significa que el programa de estudios es el mismo en sus contenidos mínimos y marcos epistemológicos y pedagógicos ya para estudiantes en Esquel, Puerto Madryn, o Comodoro Rivadavia.

En Chubut, el campo de la formación general es común a todas las carreras que se ofrecen en los institutos de formación docente. En el caso de Inglés, el campo de la práctica profesional tiene sus características particulares debido al alcance multinivel del título. Este alcance implica que las materias Práctica Profesional I-IV inician a los estudiantes en el trabajo de campo e inserción en territorio desde el primer año de la carrera en más de un nivel del sistema educativo obligatorio. Además, los estudiantes tienen ciclos de residencia en tercer y cuarto año. Dentro de las características particulares se suma que las materias de este campo están a cargo de parejas pedagógicas conformadas por tres docentes formadores: docente generalista, docente-profesor de inglés, y docente de educación especial.

El campo de la formación específica se encarga del dominio disciplinar y, en el proceso de diseño de la carrera de Inglés, se transformó en el centro de la coyuntura con respecto a su contenido. Este campo obligó a desandar presupuestos, reflexionar sobre las propias trayectorias y prácticas de los docentes formadores e indagar sobre la cognición docente en la formación inicial (Borg, 2015) para pensar la formación disciplinar como parte de la formación docente inicial y no como un conjunto de unidades curriculares que solamente miran al inglés como un sistema sin un sólido anclaje pedagógico en solidaridad con la formación general y la práctica profesional. Diversos desafíos, muchos de ellos comunes a las diferentes jurisdicciones del país, emergieron desde este campo de la formación, los que resumiré en los párrafos siguientes a partir de las experiencias vividas hasta hoy en la implementación del nuevo diseño de la carrera¹.

Desafíos

El primero desafío en la búsqueda de consensos fue el nivel de inglés de ingreso de los estudiantes; dicho de otro modo, el nivel de inglés que se necesitaría para transitar aquellas unidades curriculares dictadas en inglés. En tal sentido, como unidad curricular integradora, Lengua Inglesa e Interculturalidad I parte de un nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Sin embargo, la normativa provincial plantea un ingreso irrestricto a la carrera sin exámenes eliminatorios. Como curso propedéutico se viene implementando un curso de ingreso diagnóstico con un examen a modo orientador. Aquellos

¹ El diseño completo de Profesorado de Inglés puede descargarse de http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/superior/Dis_curricular/Profesorados/DC_Prof_de_Ingles.pdf

estudiantes que no lo aprueban pueden asistir a lo que denominamos TIA (Trayecto Introdutorio Alternativo) que prevé que asistan a todas las unidades curriculares del primer año y, en contra turno, completen un curso de desarrollo de prácticas orales y escritas en inglés para poder mantener la regularidad en las unidades curriculares en la lengua extranjera. Dicho curso ha permitido evitar la deserción en el primer año de la carrera. Por otro lado, nos ha planteado a los docentes formadores la necesidad de adaptar nuestras prácticas formativas para el material de lectura que brindemos y nuestro manejo del discurso oral en unidades curriculares tales como Fonética y Fonología o Introducción a la Lingüística (Banegas, 2017).

En lo concerniente al nivel de inglés de egreso como segundo desafío, el objetivo es alcanzar el nivel C2 del citado Marco. No obstante ello, los diferentes puntos de partida y las trayectorias de los estudiantes nos invitan a un replanteo constante de tal nivel de proficiencia. Si bien se acuerda con la noción de que un mayor despliegue de habilidades lingüísticas y reflexión metalingüística en inglés ayudará a los futuros docentes a desarrollar mejores prácticas situadas (König et al., 2016)) y que los profesores de inglés, en tanto profesionales de una lengua, deben poder dar respuestas profesionales en torno al inglés como sistema (Mahboob, 2017), se tiene la conciencia que no se están formando, al menos en principio, lingüistas, sino profesores de inglés como lengua extranjera (Richards, 2017). En este sentido, se busca que las unidades curriculares relacionadas con aspectos de la lengua como sistema, por ejemplo el análisis del discurso y la sociolingüística, o la literatura en lengua inglesa, se orienten hacia la enseñanza de la lengua inglesa y que las mismas sean también un espacio de desarrollo de las prácticas escritas y orales. Así, las unidades curriculares representan en su encuadre metodológico el enfoque de aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE) o CLIL en inglés (Content and language integrated learning). A través de este enfoque, se busca el aprendizaje no solamente de, por ejemplo, estudios literarios en inglés, sino de la misma lengua a través de contenidos que son curriculares, relevantes, y auténticos en el contexto del currículum actuado (Fernández, 2008; Pinner, 2013).

Esta orientación, donde todas las unidades curriculares trabajan en pos del desarrollo de ciertas capacidades docentes se ha materializado como un desafío y también como una oportunidad para el diseño de materiales propios en manos de

los docentes formadores. De esta manera, las unidades curriculares se inscriben en la enseñanza del inglés de manera solidaria y amigable (e.j. Boccia et al., 2013). La formación docente inicial hace, bajo los nuevos paradigmas socio-constructivistas y críticos, hincapié en la generación de docentes autónomos, creativos y conscientes de pedagogías que respondan al contexto donde sus trayectorias y experiencias vividas se imbrican. Pues bien, si esas capacidades son esperadas en los futuros docentes, seremos los formadores docentes modelos realistas de las mismas. Esto significa que los docentes formadores debemos ser capaces de desarrollar nuestros propios materiales teóricos y prácticos para que se ajusten al perfil de nuestros estudiantes, al perfil de egresado, y al nivel de proficiencia en inglés que se espera en el desarrollo de la carrera inicial. Este desafío en Chubut ha permitido aumentar la cohesión intra-carrera e inter-institucional ya que los docentes formadores de diferentes institutos a cargo de una misma unidad curricular comparten materiales, guías de trabajo, parciales, y otros materiales desarrollados o adaptados por ellos mismos.

El último desafío que abordaré es el de las prácticas profesionalizantes. La tensión entre la teoría y la práctica, o, al decir de Graves (2016), entre el curriculum intencionado y el curriculum observado, opera de manera magnética en la formación inicial porque es en las prácticas profesionalizantes donde se ponen en juego toda la constelación de supuestos, encuadres, experiencias y reflexiones de la carrera con su diseño curricular. Las prácticas profesionalizantes, podría decirse, son sinérgicas por definición porque se construyen sobre una base netamente colaborativa entre el instituto formador y la escuela asociada. El desafío de los docentes formadores a cargo de las unidades curriculares Práctica Profesional I-IV y Residencia es ayudar a los futuros docentes a deconstruir prácticas que se buscan cambiar desde nuevos paradigmas en la educación. Se busca partir de marcos referenciales posibles teniendo en cuenta la complejidad del contexto y de la reflexión sostenida. El momento de mayor tensión ocurre cuando los estudiantes observan “profesores con título” llevando adelante prácticas profesionales que contradicen la formación recibida en el instituto de formación docente. Esa realidad se vuelve un potente momento de reflexión y de trabajo sobre incidentes críticos.

La tensión que la heterogeneidad áulica genera entre los estudiantes futuros docentes también muta en un abanico de posibilidades para la exploración y

reflexión colaborativa en torno a supuestos, percepciones, y teorías internas en el ámbito educativo. En las prácticas profesionalizantes no se trabaja con secuencias didácticas modelizantes sino con secuencias y experiencias áulicas posibles e informadas que dan cuenta de la variedad de prácticas que, si bien diferentes por la lógica que cada contexto demanda, pueden responder a los objetivos y marcos generales propuestos en los diseños curriculares para la escuela primaria y secundaria.

Reflexiones en torno a la formación inicial

Es interesante observar que en la carrera de inglés el nivel de la lengua meta sigue ocupando un lugar preponderante aun cuando el foco está puesto sobre la formación pedagógica en torno a la enseñanza de una lengua extranjera. Es que la lógica operante sigue sentada sobre la base del dominio de la lengua inglesa. Los docentes serán buenos profesionales siempre y cuando tengan un dominio del inglés como usuarios expertos, tanto en un plano informal conversacional como en un registro formal académico oral y escrito. La formación específica domina la escena y las unidades curriculares que la representan se construyen sobre el mismo objeto de estudio.

Sin embargo, esta lógica no alcanza a las didácticas específicas, cuya presencia se incluye dentro de la formación específica, ya que las mismas son dictadas por parejas pedagógicas (un docente de formación general y un docente de inglés) y a través prácticas discursivas y bibliografía en español e inglés. Esto nos remite a pensar que el aprender a enseñar es más realista, según Farrell (2015), porque incluye como medio la propia lengua de los docentes, y en nuestro contexto argentino, también de los estudiantes. Es decir que, mientras el aprendizaje experto sobre la lengua inglesa como un sistema de subsistemas se debe aprender en inglés, el aprendizaje experto sobre las didácticas específicas que amplía el horizonte de posibilidades y prácticas discursivas interculturales y bilingües, se despliegan con sistematicidad y complejidad.

Con todo, la formación docente inicial podría tener una estructura más elástica que supere la formación en el instituto de formación docente. Con esta cuestión me refiero a que la formación inicial podría extenderse para incluir los primeros pasos formales en la docencia. Según algunos expertos (Basurto López, 2014;

Calvo & Camargo Abello, 2014), la docencia novel comienza a construirse en su proceso identitario ya en el profesorado y es la fase que representa la transición entre la práctica profesionalizante y la práctica profesional. Quizás, los programas de formación docente inicial en lenguas extranjeras puedan incluir micro-experiencias que atiendan dicha transición y acompañen la trayectoria de los docentes y el desarrollo de capacidades docentes y prácticas discursivas en inglés de manera más holística, transversal y auténtica (Boccia et al., 2013).

La formación docente continua y los nuevos diseños

En una entrevista (Aguirre & Ramallo, 2017), Alejandra Birgin reflexiona sobre la formación docente continua y propone que

“tenemos que trabajar con las escuelas, con los problemas nuevos que allí aparecen, con las respuestas que las y los docentes logran construir colectivamente, con los aportes que otros estudios y disciplinas pueden poner a disposición”. (p. 175).

En esta cita, Birgin reconoce la necesidad de situar la formación docente continua en servicio, es decir en el territorio y desde y para las mismas prácticas docentes en acción. En otras palabras, la formación docente continua debe estar centrada en la escuela (Alliaud & Vezub, 2014) porque es allí donde debe estar puesta la mirada en el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y así garantizar la calidad educativa, derecho de los estudiantes.

Con la implementación de los nuevos diseños curriculares para la escuela primaria y secundaria en Chubut, se inició un nuevo ciclo de formación docente continua con el objetivo de transformar la palabra escrita en acción y justicia curricular. Las prácticas áulicas se encuentran interpeladas por nuevos modos sociales distribuidos de aprendizajes. Este proceso de transformación y de construcción de nuevos saberes y diferentes modos de vincularse con el conocimiento y las prácticas sociales que lo generan y regeneran, necesita el trabajo transversal de docentes y formadores docentes. En Chubut, se eligieron formatos tales como ateneos, seminarios, y talleres para acercar posiciones, indagar sobre las percepciones docentes y llevar el cambio sustentable a las aulas

a partir de experiencias empoderadoras y localizadas con potencial resonador en otros contextos provinciales.

En este marco conceptual y territorial, la formación docente continua en el área de Inglés se torna necesaria y vital dada la heterogeneidad de las formaciones presente entre los docentes a cargo del espacio en la escuela secundaria en la provincia. En este sentido, cabe señalar que, según relevamientos del Ministerio de Educación del Chubut, el área de inglés es la que posee la mayor cantidad de docentes idóneos, muchos de los cuales solamente poseen el título secundario. Asimismo, existen otros relevamientos que muestran que inglés es uno de los espacios con mayor cantidad de desaprobados en la escuela secundaria.

Es importante destacar que un número importante alumnos del nivel secundario de la jurisdicción optan por continuar estudios superiores. Trayectorias terciarias y/o universitarias en donde el inglés toma un lugar muy relevante y para el cual los alumnos deben llegar con un nivel adecuado para continuar sus trayectorias sin dificultades. Una de las carreras por las que los alumnos optan es el profesorado de inglés en donde, si bien al ingreso no existen condicionantes, el tránsito por los espacios de la formación específica lleva a que un gran número de alumnos fracase y abandone. Por otro lado, algunos alumnos optan por tecnicaturas en donde se necesita un determinado nivel de inglés para poder abordar textos simples que se complejizan con la cursada, pero que es imposible llegar a ese nivel de trabajo por el nivel con el cual cuentan los alumnos ingresantes.

El alto porcentaje de docentes no titulados, sumado a la escasa participación en instancias de desarrollo profesional ofrecidas por el Ministerio de Educación por ser no obligatorias, incide negativamente en los aprendizajes de los alumnos. Hoy encontramos en las aulas del nivel secundario alumnos que no aprenden, alumnos que no pueden construir conocimientos necesarios para poder insertarse en un profesorado de inglés y/o tecnicaturas y continuar con su trayecto. Por lo expuesto, es necesario implementar dispositivos de formación docente en servicio continua con el fin de fortalecer las prácticas de los docentes de inglés y así impactar de manera significativa en los aprendizajes de los estudiantes.

En esa línea, para la materia Lengua Extranjera Inglés en la nueva escuela secundaria se han llevado a cabo los siguientes cursos de desarrollo profesional:

1. 2016 (con réplica en 2017): “El inglés en la escuela secundaria: Rutas en diseños curriculares, proyectos colaborativos e investigación docente en la práctica”. Este curso constó de cuatro módulos inter-dependientes con foco en la lingüística, la investigación educativa, la generación de proyectos colaborativos y la integración de contenidos curriculares y lengua extranjera. Esta propuesta se concibió como un mapa flexible que permitió a los destinatarios elegir caminos a recorrer según sus necesidades e intereses. Los docentes transitaron diferentes formatos y áreas de interés y pudieron decidir sobre sus áreas de vacancia y aspectos que consideraron prioritarios para profundizar. Debido al interés de los docentes por cursar todos los módulos, el curso se replicó en 2017.

2. 2018: “Los docentes investigan: Desarrollo de prácticas situadas y alfabetización académica”. El objetivo de este curso fue conjugar formación situada con desarrollo de las prácticas discursivas en inglés de los docentes. Tomando a la investigación-acción como marco general, este curso consistió en la elaboración de un proyecto de investigación-acción centrado en la mejora del desempeño de los estudiantes en la escuela secundaria a partir de propuestas didácticas inspiradas en CLIL. Cada docente participante diseñó e implementó un proyecto, de manera individual o colaborativa, en un grupo de estudiantes a su cargo y luego elaboró un informe/reportaje de investigación en inglés. Dichos reportes se ajustaron a las normas de publicación de artículos profesionales para su posible publicación en el ámbito académico-profesional.

3. La Coordinación de Inglés del Ministerio de Educación del Chubut ha auspiciado jornadas de actualización gestionadas por institutos de formación docente en la provincia y por la Asociación de Profesores de Inglés de Zona Andina y Línea Sur (APIZALS) para asegurar la igualdad de oportunidades y ampliar el horizonte de posibilidades y recursos.

Conclusiones

La experiencia en formación docente continua en inglés en Chubut ha planteado dos desafíos: (1) la sustentabilidad con recursos escasos, (2) la participación e impacto entre los docentes.

En cuanto a la primera, la sustentabilidad ha llevado al desarrollo de proyectos y cursos realistas y conscientes de los recursos humanos, económicos y edilicios con los que ya se cuenta en la provincia. El objetivo es lograr que las prácticas que se buscan materializar puedan seguirse implementando y expandiendo una vez finalizado el curso y sin la asistencia de los capacitadores. Si bien las escuelas pueden pedir a los institutos de formación docente asistencia técnica con el apoyo de las supervisiones de escuelas, en general las capacitaciones surgen a partir de relevamientos micros o macros y no por demandas específicas de una escuela o grupos de docentes. Indudablemente, la sustentabilidad da apoyo en el desarrollo de la autonomía docente. A través de diversos mecanismos, se ha buscado generar redes profesionales intra- e inter-institucionales para que los docentes de inglés puedan crear comunidades profesionales de práctica con el objetivo de capacitarse y acompañarse sin estructuras externas a sus ámbitos laborales propios. Sin embargo, la naturaleza atomizada del trabajo docente y el rechazo de los gremios docentes a la concentración de horas cátedras en cargos impide pensar en formatos más amigables que ayuden a los docentes a desarrollar sus potencialidades en una sola escuela del sistema público provincial.

El segundo desafío es la participación y el impacto. Por cuestiones de recursos, todas las capacitaciones en la provincia son optativas. Esto genera que, en ocasiones, los asistentes a los cursos sean aquellos docentes que justamente no necesitan capacitarse prioritariamente; lo hacen por deseos personales de superación y motivados por una identidad profesional autónoma y empoderada. Aquellos docentes sin título o que no han participado de jornadas de actualización siguen quedando relegados aun cuando los proyectos de capacitación responden a necesidades planteadas por ellos mismos. Esta cuestión genera tensiones entre docentes de una misma escuela y diluye las posibilidades de redes profesionales o de innovaciones que atraviesen una institución.

Como respuesta posible a la asistencia, en 2019 se desarrollará un curso en formato de ateneo obligatorio y de auto-gestión basado en el diseño e implementación de secuencias didácticas. Los docentes lo llevarán a cabo en sus “horas institucionales” y deberán socializar sus avances y experiencias generales en diferentes momentos del año.

Para concluir y como ha podido advertirse, en este artículo he trazado acciones,

experiencias, y reflexiones en torno a la formación docente inicial y continua en inglés como lengua extranjera en Chubut. Cada desafío aquí planteado se transforma en una posibilidad creativa para seguir avanzando hacia la sustentabilidad y el desarrollo profesional situado en territorio y en respuesta a las particularidades del contexto.

El año 2019 será un año de cambios porque se evaluará el actual diseño curricular de la carrera de inglés para su posterior reformulación. Dicho proceso planteará un momento de reflexión, escucha, generación de ideas y trabajo colaborativo con docentes, docentes formadores, estudiantes, egresados, y autoridades ministeriales.

Bibliografía

-AGUIRRE J., y RAMALLO, F. (2017) “Pedagogía, cultura y política: La formación docente en una conversación con Alejandra Birgin”. *Revista de Educación, 11*, 163-176.

-ALLIAUD, A., y VESUB, L. (2014) “La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos”. *Cuadernos de Investigación Educativa, 5* (20), 31-46.

-BANEGAS, D. L. (2017) “Teaching linguistics to low-level English language users in a teacher education programme: an action research study”. *Language Learning Journal*, DOI: 10.1080/09571736.2017.1370604

-BASURTO LÓPEZ, M. (2014) “La identidad del docente novel nace en la formación inicial”. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 16* (1), 117-134.

-BOCCIA, C., BRAIN, V., DORADO, L., FARÍAS, A., GAUNA, B., HASSAN, S., y PERERA DE SARAVIA, G. (2013) *Working with texts in the EFL classroom*. Mendoza: Editorial Universidad Nacional de Cuyo, EDIUNC.

-BORG, S. (2015) *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London/New York: Bloomsbury.

-CALVO, G., y CAMARGO AVELLO, M. (2015) "Hacer escuela en la formación de docentes noveles" *.Páginas de Educación*, 8(1), 73-91.

-CONGRESO DE LA NACIÓN. (2006) *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires.

-FERNÁNDEZ, D. (Ed.). (2008). *Using the language to learn and learning to use the language: What's next in Latin America. XXXIII FAAPI Conference Proceedings*. Santiago del Estero: FAAPI.

-FARRELL, T. S. C. (2015) "Second language teacher education: A reality check". En T. S. C.

-FARRELL (Ed.) *International perspectives on English language teacher education: Innovations from the field*. Edición Kindle. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

-FREIRE, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. New York, NY: Herder & Herder.

-GRAVES, K. (2016) "Language curriculum design: Possibilities and realities." En G. HALL (Ed.) *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 79-93). Abingdon/New York: Routledge.

-KLETT, E. (2010). Formación de docentes de lenguas. Trazando el futuro. Revista Puertas Abiertas, 6, <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-6/formacion-de-docentes-de-lenguas.-trazando-el-futuro>

-KÖNIG, J., LAMMERDING, S., NOLD, G., ROHDE, A., STRAUß, S., y TACHTSOGLU, S. (2016) "Teachers ' professional knowledge for teaching English as a foreign language: Assessing the outcomes of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320-337.

-MAHBOOB, A. (2017) "Understanding language variation: Implications of the NNEST lens for TESOL teacher education programs". En MARTÍNEZ AGUDO, J. (Ed.), *Native and non-native teachers in English language classrooms: Professional challenges and teacher education* (pp. 13-32). Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.

-PINNER, R. S. (2013) "Authenticity of purpose: CLIL as a way to bring meaning and motivation into EFL contexts". *Asian EFL Journal*, 15, 138-59.

-PORTO, M., MONTEMAYOR-BORSINGER, A., y LOPEZ-BARRIOS, M. (2016) "Research on English language teaching and learning in Argentina (2007-2013)". *Language Teaching*, 49(3), 356-389.

-RESOLUCIÓN CFE 24/07 - Anexo I "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial".

-RICHARDS, J. C. (2017) "Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance." *RELC Journal*, 48(1), 7-30.

Darío Luis Banegas: Doctor en lingüística aplicada por la Universidad de Warwick (Reino Unido). En Chubut, se desempeña en el ISFD N° 809 como coordinador del programa de investigación, coordinador de la carrera de Inglés, y profesor en espacios de la formación específica. Forma parte del equipo técnico del Ministerio de Educación del Chubut como curricularista y facilitador de atenos y cursos de formación docente continua. Ha disertado y publicado en ámbitos nacionales e internacionales. Sus principales intereses son: investigación-acción, formación docente inicial, y CLIL (content and language integrated learning). D.Banegas@warwick.ac.uk; dariobanegas@hotmail.com