

Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado: el área de Formación Docente en el Profesorado de Inglés de la UNMdP

Silvia A. Branda¹

Resumen

El Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, ofrece a los futuros docentes una fuerte formación didáctica que se va adquiriendo desde el inicio de la carrera. El Modelo Reflexivo, como lo propone Michael Wallace, cobra un papel preponderante exponiendo a los alumnos del Profesorado de Inglés al *conocimiento recibido* y al *conocimiento experiencial*. En este trabajo podremos ver la tarea minuciosa que se realiza en el Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés para que los alumnos tengan el soporte u andamiaje necesarios para ir logrando de manera gradual la competencia profesional que irán adquiriendo a través del tiempo.

Palabras clave: Modelo Reflexivo - Formación Docente - Crecimiento Gradual - Desarrollo Profesional.

Summary

The English Teachers' Training Course at the School of Humanities, Mar del Plata State University, Argentina, offers the future teachers a strong didactic training which can be acquired by students from the very beginning of the course. The Reflective Model, as proposed by Michael Wallace, plays an important role in the training of students allowing them to have practice in both *received and experiential knowledge*. In this paper we will observe the intensive work that is carried out with the students in the Teacher's Training Area at the English Teachers' Training Course to build the necessary scaffolding and gradually obtain their professional competence.

Key words: Reflective Model - Professional Development - Teacher'S Training - Gradual Growth.

Fecha de Recepción: 13/11/12
Primera Evaluación: 28/02/13
Segunda Evaluación: 25/04/13
Fecha de Aceptación: 06/05/13

La Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ofrece la carrera de Profesorado de Inglés. De acuerdo con el Plan de Estudios vigente (OCS Nro.1366), el alumno puede graduarse en cuatro años después de haber cursado treinta y dos materias contempladas en cuatro áreas, a saber: Área de Habilidades Lingüísticas, Área de Fundamentos Lingüísticos, Área Cultural y Área de Formación Docente.

El área de Formación Docente representa un 30% de la carrera e incluye, por un lado, asignaturas de carácter general, comunes a otros profesados de la Facultad de Humanidades de la UNMdP y que responden a los contenidos del campo de formación general pedagógica, ellas son: *Problemática Educativa, Sistema Educativo y Currículum y Metodología de la Investigación Científica*. Estas asignaturas proponen conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa nacional. Por otro lado, hay asignaturas del área de Formación Docente dictadas en inglés, ellas son: *Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Metodología de la Enseñanza, Didáctica y Currículum, Didáctica e Investigación Educativa, Nivel de idioma, Residencia Docente I y Residencia Docente II*. Estas asignaturas contemplan contenidos de formación general pedagógica y además de formación especializada, en cuanto analizan la realidad educativa en sus múltiples dimensiones, las características de las distintas instituciones educativas y promueven el conocimiento profundo del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos, así como también el

estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El área de Formación Docente tiene como propósitos, entre otros, el de promover desde todas las asignaturas del área el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente al proceso de enseñanza y aprendizaje como también el de formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para un continuo desarrollo profesional. En otras palabras, se busca un *profesional reflexivo*. Para ello se ofrece a los alumnos oportunidades de observación informada gradual, orientadas hacia el análisis de los estilos de aprendizaje propios y ajenos. Dentro de estas oportunidades podemos mencionar también las experiencias vivenciales parciales (micro experiencias de enseñanza) para promover la integración de aspectos teóricos y prácticos como también las instancias de Residencia Docente (I y II).

Formar un profesional reflexivo con conocimiento en su disciplina, implica varias tareas. Schön (1983) señala que cuando nos referimos al *conocimiento profesional* estamos hablando de dos clases de conocimiento: *conocimiento recibido* y *conocimiento experimental*. El primero consiste en hechos, datos y teorías relacionados a menudo con alguna clase de investigación. En este caso, los profesores de un idioma están familiarizados con conceptos que tienen que ver con patrones de entonación, aspectos culturales y aquellos que se desprenden de la naturaleza del lenguaje como también con aquellos

relacionados con la ciencia como validez y confiabilidad entre otros. Es decir, el practicante *recibe* el conocimiento en lugar de *experimentarlo* durante la práctica profesional como sucede con el *conocimiento experiencial*. Este último se relaciona con el conocimiento en acción que se va adquiriendo con la práctica de la profesión y se deriva de dos componentes: *conocimiento en acción* y *reflexión*; resta ahora definir estos dos conceptos:

Conocimiento en acción: Schön lo describe de esta manera (1983:49-50):

(...) el trabajo diario del profesional depende del conocimiento tácito en acción. Cada practicante competente puede reconocer el fenómeno - familias de síntomas asociados con una enfermedad en particular, peculiaridades de un edificio como irregularidades en los materiales y estructuras para los que no puede dar una descripción razonablemente precisa y completa. En su práctica diaria realiza una innumerable cantidad de juicios de calidad para los que no puede establecer un criterio adecuado y demuestra habilidades para las que no puede establecer reglas y procedimientos. Incluso cuando realiza un uso consciente de sus teorías basadas en la investigación, depende de reconocimientos tácitos. El juicio apropiado proviene del desarrollo de las habilidades (...).

Es por esto que, el conocimiento en acción se manifiesta en presencia de la práctica continua que, asistida por la reflexión, nos conduce al conocimiento experimental.

Reflexión: Es posible dejar de lado aquellas percepciones o intenciones inexploradas o es posible reflexionar acerca de ellas llevándonos al desarrollo consciente del *conocimiento en acción*. Suele ser común en la práctica de los profesionales reflexionar acerca de su desempeño. Probablemente se pregunten qué están haciendo mal o bien. Probablemente quieran saber qué evitar en el futuro y qué repetir. Pueden hacerse preguntas tales como ¿bajo qué criterio realizo este juicio? ¿Qué procedimientos estoy llevando a cabo cuando ejercito estas habilidades? ¿Cómo estoy planteando el problema que estoy tratando de resolver? En las respuestas a estas preguntas, que por supuesto en una situación determinada serían expresadas de una manera menos abstracta, subyace el camino a un posible auto mejoramiento. Al respecto, Schön nos dice que un profesor reflexivo "(...) necesita cierta educación que lo lleve más allá de extender su capacidad para brindar práctica. Lo más interesante es una educación que ayude al estudiante a ser consciente de su capacidad intuitiva y así poder explorar nuevas direcciones de comprensión y acción" (Schön 1983:333).

El Modelo Reflexivo en la formación profesional docente del profesor de inglés

En el ciclo reflexivo (ver figura 1 al final del trabajo) hay una conjugación de *conocimiento en acción* y *reflexión* y es donde se puede observar de qué manera el Modelo Reflexivo conduce al *desarrollo*

profesional. Ahora nos focalizaremos en cómo este modelo se aplica en la en la formación profesional docente de los alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata y cómo esta aplicación colabora en el crecimiento autónomo de los mismos.

Hemos argumentado que tanto el *conocimiento recibido* como el *conocimiento experimental* forman parte del Modelo Reflexivo. Veamos ahora cómo estos dos conceptos se insertan dentro de la formación del docente: con respecto al *conocimiento recibido* podríamos decir que el practicante se familiariza con el vocabulario del área y los conceptos relevantes, investigaciones, descubrimientos, teorías y habilidades ampliamente aceptadas como parte del desarrollo intelectual de la profesión. Por lo tanto, un profesor de idiomas debería ser capaz de manejar fluidamente el idioma que enseña, patrones de entonación, transcripciones fonéticas, reglas gramaticales, conceptos culturales y conceptos claves relacionados con la pedagogía y la didáctica entre otros. En cuanto al *conocimiento experiencial*, el practicante desarrolla *conocimiento en acción* mediante la práctica de la profesión, y tendrá la oportunidad de reflexionar acerca de ese conocimiento por medio de la observación y la práctica.

El *Modelo Reflexivo* toma a la clase demostrativa como otra instancia de experiencia a ser analizada y acerca de la cual hay que reflexionar. Michael Wallace (1991:17) propone al Modelo Reflexivo como una solución con mucho peso tanto para la experiencia como

para la base científica de la profesión docente, y enfatiza esta doble dimensión de la educación docente tomando en cuenta el *conocimiento recibido* y el *conocimiento experimental*. Concluye que el Modelo Reflexivo nos conduce hacia la *competencia profesional*. Si bien existen diferentes técnicas utilizadas por expertos en el campo de la educación, cuya implementación nos conducirían al uso del Modelo Reflexivo en el Profesorado de Inglés, mencionaremos las más utilizadas en las últimas décadas.²

1. Observación de clases
2. Micro experiencias de aprendizaje (MTE o Microteaching experiences)
3. Prácticas pre-profesionales
4. Grupos de reflexión

1. *Observación de clases*: es uno de los medios válidos para la reflexión de tal forma que en todo momento en el que transcurre la acción educativa podemos, mediante la observación darnos cuenta sobre lo que ha ocurrido antes, durante y después de la acción. Nos facilitará conocimientos acerca de la situación y nos proporcionará datos suficientes que posteriormente nos han de servir en nuestras nuevas metodologías presuponiendo niveles superiores en nuestra formación como profesores.

Existen distintos contextos en los cuales se llevan a cabo las observaciones cómo también existen distintos propósitos para observar. Tomaremos como punto de referencia la propuesta de Ruth Wajnryb (1991) y la ejemplificaremos con

la tabla I presentada al final del trabajo. De acuerdo con Wajnryb (1991) la observación involucra cierta preparación previa y actividades posteriores. La preparación puede incluir la selección de un tema u objetivo a focalizar y un método de recolección de datos. El trabajo posterior incluye el análisis, discusión e interpretación de los datos obtenidos y experiencias adquiridas en las clases como también la reflexión acerca de la experiencia en sí. Wajnryb afirma que la observación es una habilidad que puede ser aprendida y mejorada con la práctica.

Actividades para la observación de clases: se trata de actividades que consisten en la utilización de guías de observación que se focalizan en uno o varios aspectos de la clase y son utilizadas por aquellos que la observan. Estos aspectos pueden variar e ir desde técnicas generales de enseñanza hasta el tratamiento de problemas de disciplina. Apuntan a observar no solamente al profesor sino también al alumno. Las actividades de observación, ayudan a la persona que observa a limitar el amplio espectro de aspectos a observar para focalizar en algunas categorías en particular. Asimismo, le provee los medios adecuados para recopilar información objetiva que luego podrá interpretar y analizar.

Un modelo que guía el diseño de actividades para observación, es el propuesto por Shön (1983) en su libro *The Reflective Practitioner*. Este modelo parte de la base de que es el profesor quien realiza su propio

descubrimiento acerca de su forma de enseñar buscando comprender mediante el análisis de los datos obtenidos, el proceso de enseñanza y aprendizaje en su propio contexto educativo y en la observación de clases a otros profesores. Como se observa en la tabla I, existen distintas personas que intervienen en la observación de una clase y los contextos son variados. Lo importante aquí es que aquel que observa pueda recopilar datos relevantes de un tema específico para poder luego discutirlos con el profesor o practicante que dio la clase y así abordar juntos conclusiones que se desprendan de ese análisis. A continuación daremos un ejemplo de una actividad para observación de clases:

Tema a observar: el lenguaje utilizado para la corrección de errores en la clase de inglés. Este lenguaje es el utilizado por el docente en la corrección de errores a sus alumnos durante la producción oral. Los docentes son conscientes de la importancia motivacional que tiene el hecho de utilizar un lenguaje positivo al corregir errores en sus alumnos. La respuesta que el docente dé a sus alumnos en función de los errores que ellos cometen se relaciona íntimamente con la influencia que ésta pueda tener en el proceso de aprendizaje. Wajnryb (1991) nos dice que existen teorías que afirman que si el docente corrige al alumno en forma constante y a veces hasta con una actitud negativa, va a impedir que el estudiante tenga el deseo de comunicarse y consecuentemente desarrollar mayor fluidez en el lenguaje.

Objetivo de la actividad: observar una clase y concentrarse en el lenguaje utilizado para la corrección de errores.

Procedimiento: *antes de la clase:* elaborar la guía de observación. Esta tarea la pueden realizar el profesor del curso, el tutor, el coordinador de área, el practicante o su compañero, o también dos o tres de las personas mencionadas en conjunto. *Durante la clase:* la persona que observa completará la guía. Se da un ejemplo mediante un posible modelo de guía de observación en la tabla II al final del trabajo. *Después de la clase:* el profesor que dictó la clase recibe la guía completa con todas las instancias de corrección. Luego efectúa un análisis del lenguaje y técnicas utilizadas para corregir al alumno mediante una instancia de reflexión acerca de su desempeño en el aula y la efectividad de las técnicas utilizadas. En este análisis se el docente se puede plantear si mediante la corrección ¿le da al alumno información que ayude a descubrir por sí solo el error cometido? ¿Le brinda la información necesaria para detectar dónde está el error? ¿Le da al alumno la oportunidad de realizar auto corrección? ¿La corrección se realiza utilizando un vocabulario alentador o punitivo?

Este ejemplo, adaptado del propuesto por Ruth Wajnryb (1991) es muy simple y puede reformularse para las distintas instancias de observación, pero lo importante del mismo es que permite al docente o practicante que dicta la clase realizar su autorreflexión acerca del lenguaje utilizado en la corrección realizada y a la luz de los resultados modificar o no este lenguaje en sus clases futuras.

En el Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, los alumnos comienzan a realizar observaciones de clases en una etapa temprana de su carrera. Si tomamos como referencia las asignaturas dictadas en inglés que mencionamos en la introducción³, podemos mencionar que, desde el momento que cursan la primer materia del área, Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, los alumnos deben realizar cinco observaciones de clases además de entrevistas a docentes y a alumnos a modo de acercarse más aún a la escuela. Tanto las observaciones como las entrevistas están guiadas y elaboradas en conjunto con los docentes a cargo de la cátedra. A partir de ese momento y hasta la cursada de la última asignatura de área que es Residencia Docente II, los alumnos deben realizar observaciones de clases. Pero en el caso de las Residencias (I y II) el número de clases a observar es de siete.

2. Micro experiencias de enseñanza: Michael Wallace (1991) define a las micro experiencias de enseñanza (en adelante MTE) como una de las técnicas utilizadas para desarrollar *conocimiento experimental* en un contexto en el cual la situación del practicante ha sido simplificada en forma sistemática. Esta técnica ayuda a los practicantes a desarrollar su conocimiento práctico de una manera *controlada y gradual*, permitiéndoles realizar sus experiencias en forma segura. Se desarrolla mediante la enseñanza de clases cortas o una actividad. Algunas clases son grabadas en video o en audio y luego son

analizadas junto con otro practicante. La MTE lleva a los alumnos en forma escalonada desde una posición de mínimo riesgo en un contexto real hasta el final de sus prácticas profesionales en las que sus experiencias son menos guiadas y dependen más de su propio conocimiento y experiencia, para así poder llegar al desarrollo profesional continuo y autónomo, como se demuestra en la figura II al final del trabajo.

2.2. Fases en una MTE: las micro experiencia de enseñanza se realizan tomando en cuenta las siguientes fases: a) observación de clases - el practicante no sólo observa la clase sino que se contacta con el profesor del curso en el que va a realizar su MTE y éste lo asesora en cuestiones relacionadas con las actividades a desarrollar - b) planificación de la clase a enseñar - una actividad o una clase completa-, c) dictado de la clase/actividad, d) reflexión acerca de la clase. Luego el alumno observa clases tomando en cuenta el grupo de alumnos al que tiene que enseñar y las recomendaciones brindadas por el docente a cargo del curso. Siguiendo las fases mencionadas, las MTE se desarrollan de la siguiente manera: una vez que el practicante conoce el tema/ actividades a desarrollar en su clase, planifica la misma. Esta tarea la puede realizar con otro practicante y puede ser supervisada por el profesor tutor o el profesor a cargo del curso. El practicante dicta su clase y en ésta suelen estar presentes el profesor del curso, el tutor u otro practicante. Finalmente, el practicante hace un análisis reflexivo de

la clase dictada, que puede ser realizado con la colaboración de aquellas personas que observaron la misma.

2.3. Las MTE y el Modelo Reflexivo: La técnica de MTE como forma de entrenamiento a practicantes se originó en la Universidad de Stratford con la tradición del modelo de Ciencia Aplicada. La base teórica originada en Stratford se relacionaba con la teoría de la psicología del comportamiento. Los expertos especificaban a los practicantes cuáles eran las habilidades de una buena práctica docente y el comportamiento del practicante se iba *formado* hasta llegar al resultado deseado. De esta manera, la MTE se fundamenta psicológicamente en el paradigma de la modificación de la conducta que, a su vez se apoya en otros dos que son el del condicionamiento operante y la imitación social. Existe una simbiosis estímulo - respuesta a la vez que esta respuesta es reforzada. Con la incorporación de esta técnica se da entrada a formas de entrenamiento en la que se utilizan medios como el video y la simulación, ya que mediante su uso podemos observar conductas deseadas y no deseadas para, mediante un proceso de retroalimentación (feedback), reforzar una y eliminar otras.

MacLeod y McIntyre (1977:261) analizan la naturaleza de la complejidad del proceso de enseñanza y afirman que “el comportamiento de los docentes no debe basarse en la demostración de las habilidades de otros sino que se debe construir sobre la base de las ideas que los docentes tienen acerca de sus propias habilidades”. Tomando en cuenta

lo señalado por MacLeod y McIntyre, la técnica de MTE tiene sin duda, un rol potencialmente importante dentro del *Modelo Reflexivo*.

En el Profesorado de Inglés de la UNMdP las MTE se empiezan a realizar en Metodología de la Enseñanza con el dictado de una clase. En Didáctica y Currículum se dictan dos clases y en Didáctica e Investigación Educativa dictan cuatro clases. En todos los casos realizan las observaciones previas correspondientes.

3. Las prácticas pre-profesionales: hasta aquí el alumno ha pasado por un aprendizaje experiencial gradual que comenzó con las observaciones de clase hasta llegar a las MTE, aplicando el *conocimiento recibido* y el *conocimiento experimental* adquiridos hasta el momento. Hemos mencionado anteriormente que el aprendizaje profesional se organiza de una forma progresiva que va desde un riesgo mínimo hasta un riesgo máximo alcanzando el desarrollo profesional autónomo. En consecuencia, el mismo principio debería aplicarse para la experiencia práctica. Es natural, entonces, comenzar la experiencia práctica con un período de observación. En este punto de su preparación el practicante suele tener una serie de guías de observación que ha elaborado en las dos instancias anteriores (observación y MTE), también podrá focalizar sus observaciones en otros aspectos, para lo que elaborará nuevas guías; en esta oportunidad estará tal vez más interesado en conocer el

desempeño de los alumnos en la clase, su receptividad al idioma y a la materia, el comportamiento grupal en general y otros aspectos que estarán más ligados con el grupo de alumnos que con el docente a cargo del curso. El practicante también realiza la planificación de sus clases, consultas al tutor u otro practicante, y reflexión acerca de sus planes. Una vez realizadas las observaciones del grupo de alumnos que va a enseñar y habiendo diseñado sus planes, el practicante realiza sus prácticas docentes.

En esta fase de su preparación los alumnos estarán expuestos a varias instancias de autorreflexión. Inicialmente realizará junto con el tutor y/o con otro practicante un análisis cuidadoso de sus planes. Luego, analizará sus clases, en reuniones con sus tutores y compañeros⁴, basado en los comentarios realizados por el tutor y/o por otro practicante, y también basado en sus propios comentarios, para lo que deberá tener distintos instrumentos de recopilación de información.

Los alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMdP realizan sus Prácticas Profesionales cuando cursan Residencia Docente I y II. En el primer caso, en escuelas Primarias y en el segundo en el ámbito Secundario. En ambos casos deben realizar siete observaciones previas al dictado de las clases que son entre quince y veinte⁵.

4. Grupos de reflexión: ésta es una técnica en la que grupos reducidos de alumnos trabajan con tutores o guías en reuniones de reflexión. En ellas se tratan temas inherentes al desempeño

profesional, ya sea de los alumnos como practicantes o de los mismos docentes como profesionales. Se produce una constante retroalimentación generadora de conocimiento en la que se evalúa⁶ intención - acción - resultado, sobre la base de datos parciales que se obtengan, involucrándose así la *reflexión en acción*. De esta manera se brinda a los alumnos entrenamiento para poder luego realizar autorreflexión en forma autónoma mediante el hábito de indagar reflexivamente acerca de su desempeño.

Este tipo de tarea ayuda al practicante y/o al docente a generar un proyecto pedagógico que él mismo proponga como propio, dónde él decida acciones a seguir ya que una mirada al interior cobra un sentido de naturaleza diferente, lo lleva a volver a recorrer un camino en un intento de auto-evaluación de su tarea. En este sentido, Palou de Maté (1998:113) agrega que esta práctica lleva al docente a una "(...) reconceptualización de su tarea, y reconocer los entrecruzamientos epistemológicos, éticos y políticos como parte constitutiva de su propia práctica (...)". Al tomar distancia de la práctica, el practicante o docente logra trabajar *sobre* ella y de esta manera puede observar los aspectos fuertes y débiles de su accionar como profesional de la educación.

La utilización de esta técnica ayuda al practicante a emprender una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esta base algún aspecto de su práctica docente. El desarrollo de la comprensión del problema con la colaboración del grupo, precede a la decisión de cambiar las estrategias, es decir, la reflexión grupal inicia la acción.

Discusión

El trabajo minucioso e intenso que realizan los alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMdP los conduce gradualmente a un mejor desempeño profesional posterior. Se los ayuda a comprender la importancia e interrelación de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en las asignaturas del Área de Formación Docente y en otras áreas del Plan de Estudios. Se los conduce hacia un enfoque perceptivo del proceso de aprendizaje que contribuye a la fluidez del mismo y al logro de mejores resultados. Se fomenta una actitud abierta y respetuosa hacia los comentarios de pares y superiores. Asimismo se busca que reflexionen sobre sus propias creencias y convicciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y las adapten a las diferentes realidades de una institución educativa. Desarrollan tanto habilidades de reflexión, evaluación y auto-evaluación frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y como profesionales como actitudes de compromiso frente a su propio proceso de aprendizaje y al de los demás. En otras palabras, el Modelo Reflexivo que se utiliza al largo de todas las asignaturas del Área de Formación Docente conduce a que los alumnos desarrollen paulatinamente su competencia profesional.

Tablas y figuras

Figura I

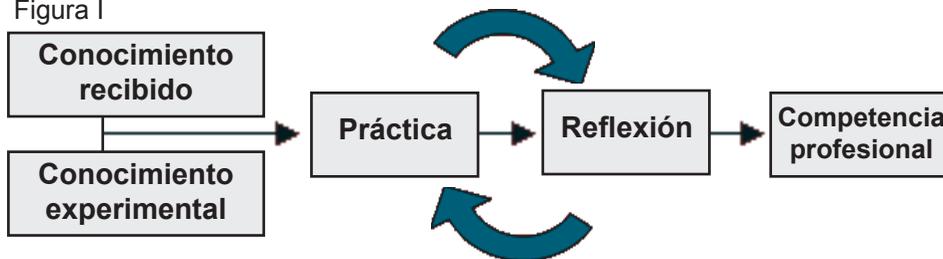
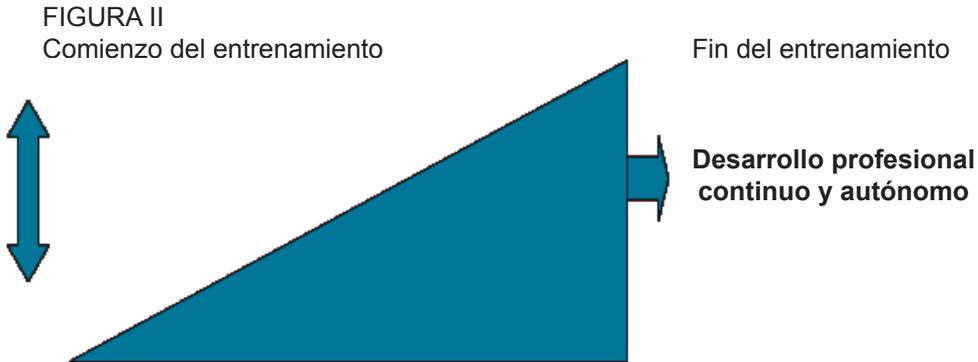


TABLA I

CONTEXTO	OBSERVADOR	OBSERVADO	PROPÓSITO de la OBSERVACIÓN		EJEMPLOS DE EXPERIENCIAS
			Proceso de entrenamiento	Perfeccionamiento continuo	
Docentes	Profesor	Otro profesor		X	Dos profesores se observan mutuamente como parte del propio entrenamiento continuo.
	Profesor	Profesor más experimentado		X	Un profesor observa a otro más experimentado como parte del entrenamiento continuo.
Servicio	Coordinador de área/ Jefe de departamento	Profesor		X	El profesor a cargo del área observa a otro profesor como parte del desarrollo de la institución.
	Prácticas	Practicante	X		El practicante observa a un profesor en ejercicio como parte de su aprendizaje
Pre	Profesor tutor	Practicante	X		El profesor tutor observa al practicante a modo de apoyo en su desempeño en las prácticas.
	Profesionales	Un practicante	X		Un practicante observa a un par como parte de su proceso de aprendizaje.
Desarrollo del profesor tutor	Profesor tutor	Otro Profesor tutor		X	Un profesor tutor puede observar a otro en lamisma actividad como parte del entrenamiento continuo.

TABLA II

Pregunta del Profesor	Respuesta del alumno	Corrección del profesor	Respuesta del alumno a la corrección.
<i>What did you do yesterday?</i>	<i>I goed shopping</i>	<i>Oh! You went shopping</i>	<i>Yes, I went shopping</i>



Notas

¹ Profesora de Inglés y Magíster en Docencia Universitaria. Se desempeña como docente regular e investigadora en el Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Dirección Electrónica: sbranda@mdp.edu.ar

² Datos obtenidos mediante el análisis realizado a los programas de las distintas asignaturas del área de Formación Docente el Profesorado de Inglés tanto en el nivel universitario como terciario en la República Argentina (Branda:2002).

³ Las asignaturas son: Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Metodología de la Enseñanza, Didáctica y Currículum, Didáctica e Investigación Educativa, Residencia Docente I y Residencia Docente II:

⁴ A estas reuniones se las denominan *Feedback Sessions*.

⁵ El número de clases varía de acuerdo con los requisitos de cada institución y con la carga horaria del curso asignado, pero siempre ronda entre quince y veinte.

⁶ Palou de Maté (1998:98) nos dice acerca del término "evaluar": "En términos genéricos evaluar es valorar, lo que lleva en sí emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos - esto es, referido a un sistema de valores que surgen de diferentes visiones del mundo y que pueden darse en forma tácita o explícita-, tendiente a la acción. Esto implica aproximarse al objeto tomando como punto de partida la descripción, comprensión y explicación del mismo".

Bibliografía

- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid. Akal Universitaria
- CAMILLONI, A. (1995). *Primeras jornadas transandinas sobre pedagogía universitaria: reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Universidad Católica de Valparaíso- CINDA
- ELLIS, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Estudios para la Reforma Curricular de la Universidad de BS. AS* (1999) Vol 1 Secretaría de asuntos académicos. Universidad de Buenos Aires. Eudeba.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o Práxis del Currículum*. Madrid. Morata.

- KHEM, B. (1995) "Implementing reforms or conceptualizing the university of the future?" *Today education and management*, vol. 1 nro. 2.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, España: Gedisa S.A
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres: Temple Smith.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid.
- (1984). op. cit. 23 (Prólogo de J. GIMENO SACRISTAN).
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, España: Piados
- TENTI FANFANI, E. (1995). "Una carrera con obstáculos: la profesionalización del docente" en: *Revista del IICE*, año IV nro 7, 1995
- VALLES, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis
- VALZEN, W.G. VAN y OTROS. (1985). *Making school improvement work*. Lovaina, ACCO
- WAINERMANN, C. y SAUTU, R. (2002). *La trastienda de la investigación* Buenos Aires: Lumiere.
- WAJNRYB, R. (1991). *Classroom Observation Tasks*. Reino Unido: CUP
- WALLACE (eds.). *Microteaching Papers*. Edimburgo: Scottish Centre for Education Overseas, House College.
- WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers - A reflective approach*. Glasgow: CUP