

Análisis de las competencias profesionales del profesor universitario de lengua y literatura y su didáctica: Un estudio de caso

EDUARDO FERNÁNDEZ DE HARO Y M^a. PILAR NÚÑEZ DELGADO

Universidad de Granada

LUCÍA P. ROMERO MARISCAL

Universidad de Almería

Recibido: 4 de abril de 2011 / Aceptado: 26 de noviembre de 2011

ISSN: 1697-7467

RESUMEN: Este artículo está relacionado con un estudio de caso sobre las competencias que tienen y ponen en práctica los formadores de profesores, y su contenido se centra, concretamente, en la descripción del conocimiento que el formador de profesores de lengua y literatura y su didáctica posee en relación con la planificación de sus enseñanzas así como en la detección y análisis de las destrezas o capacidades de las que, como tal formador, hace uso cuando realiza esta tarea de planificación y pone en práctica a través de su actividad docente.

Palabras clave: Formación del profesorado, Formadores de profesores, Aprendizaje del profesor, Desarrollo profesional del docente, Conocimiento de los profesores, Conocimiento profesional de los profesores.

Analysis of the Knowledge of Teachers at University in the Fields of Didactics of Language and Literature: a Case Study

ABSTRACT: This article deals with a case study concerning the competencies which teacher trainers have and put into practice; it is specifically concerned with their knowledge of language and literature and their teaching ability as regards the planning of lessons. It is also concerned with the discovery and analysis of skills and capacities which the trainer uses when undertaking such plans and which are put into practice in their teaching activity.

Keywords: Teacher education, Teacher educators, Teacher learning, Teacher professional development, Teachers' knowledge, Teacher professional knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

La búsqueda de la calidad de la enseñanza en general y de la enseñanza de las lenguas en particular, viene apareciendo constantemente en la literatura pedagógica especializada desde hace ya largo tiempo. En las dos últimas décadas se ha producido un incremento de la investigación centrada en la formación del profesorado (*vid. Handbook*

of Research on Teacher Education, editado por Houston, 1990), y se sigue actualmente reconociendo la importancia de introducir cambios en este ámbito de investigación (Geddis y Wood, 1997), sobre todo si se tiene en cuenta que hoy más que nunca existe una nueva imagen de lo que han de ser la preparación del profesorado y su desarrollo profesional, una imagen centrada tanto en el *cómo* aprenden los profesores como en el *qué* aprenden. Por estas razones, se han abierto nuevas vías de conocimiento (Jenlink y Kinnucan-Welsch, 2001), como son los modelos orientados a la indagación, el autoestudio, la investigación-acción, la indagación práctica, el método de grupos de estudio, etcétera.

Esta situación nos lleva a considerar la importancia que poseen los estudios centrados en la figura del formador de profesores; ahora bien, aun existiendo una amplia variedad de trabajos referidos a diferentes aspectos de la formación del profesorado y de su desarrollo profesional, son pocas las investigaciones que se han ocupado particularmente de la práctica de los formadores de profesores. Los estudios desarrollados a partir de los años noventa han puesto de manifiesto la gran complejidad que supone la tarea de una buena preparación para el ejercicio de la docencia. A pesar de ello, parece que se sabe poco sobre el conocimiento y la práctica de los profesores responsables de esta preparación: se les ha oído poco; por lo que no solamente parece razonable sino imprescindible que tales formadores analicen sus quehaceres profesionales y los principios que a ellos subyacen, porque es desde el conocimiento de su propio aprendizaje profesional y de sus prácticas desde donde podrían promover la comprensión que los estudiantes que se forman como profesores tienen de su aprendizaje y de sus competencias (Tillema y Kremer-Hayon, 2002).

No cabe duda de que los formadores de profesores debieran tener un conocimiento de aquellas competencias, habilidades y destrezas que los futuros docentes han de poseer para el buen desarrollo de su futura actividad de enseñanza; competencias, habilidades y destrezas de las que ellos mismos han de disponer para poder darlas a quienes forman.

Indudablemente, una fuente de información sobre las competencias que se requieren para enseñar, tal vez la fuente primaria, sea el propio formador de profesores cuando éste desarrolla su actividad en clase. De ahí la necesidad imperiosa de convertirle en objeto insustituible de investigación, de manera que puedan ser detectadas aquellas competencias que todo formador de profesores –y por tanto también el profesor de lengua y literatura y sus correspondientes didácticas– ha de transferir a los futuros profesores a quienes enseña, y, al mismo tiempo, conocer lo que los profesores universitarios encargados de la formación de profesores piensan acerca del conocimiento y las capacidades o competencias que, a su juicio, deben ser enseñadas al profesorado al que forman.

Se hace imprescindible, pues, dar la voz a los formadores de profesores para saber cuál es su conocimiento sobre aspectos que tienen que ver con el diseño, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza y conocer qué saben acerca de su propio desarrollo profesional. Pero en realidad, como ya hemos apuntado, se ha prestado poco esfuerzo a mostrar explícitamente la práctica de los formadores de profesores y su manera de transformar la materia de enseñanza, aun a sabiendas de que son ellos los que han de iniciar a los futuros profesores en esa práctica. Por ello, en este trabajo de investigación se trata prioritariamente de comprender, al modo descrito por Garrick (1999), el significado

que el sujeto investigado da a sus propias experiencias vividas a lo largo de su carrera profesional, o lo que es lo mismo: mostrar cómo este sujeto ha experimentado su enseñanza, o, como afirmara Van Manen (1990), de describir cómo dicho sujeto experimenta su mundo y lo que para él significa estar en ese mundo, y se sitúa, por ende, dentro de la tradición interpretativista.

De aquí que los objetivos de esta investigación sean los siguientes:

- a) Describir el conocimiento que el formador de profesores posee en relación con el diseño de la enseñanza de la lengua y la literatura española y de su didáctica.
- b) Referir el conocimiento que este formador de profesores tiene en relación con el desarrollo del currículo de la lengua y la literatura española y de su didáctica.
- c) Exponer qué conocimiento domina el formador de profesores acerca de la evaluación de la enseñanza respecto al currículum formativo de profesorado de lengua y literatura.
- d) Detectar qué capacidades pone en práctica el formador de profesores cuando diseña el currículo de lengua y literatura española y su didáctica.
- e) Descubrir las capacidades que el formador de profesores en lengua y literatura y su didáctica pone en práctica cuando desarrolla su actividad docente.
- f) Explorar y detectar qué capacidades pone en práctica el profesor universitario de lengua y literatura española y su didáctica cuando evalúa la enseñanza.

Como se pone de manifiesto en la formulación de estos objetivos, la principal finalidad de este estudio se ha orientado desde su inicio hacia la descripción del pensamiento que el formador de profesores posee en relación con el conocimiento del perfil del profesor de lengua y literatura, por una parte, y, por otra parte, hacia el descubrimiento de las capacidades que como tal formador de profesores pone en práctica en planificación de sus enseñanzas. Pero conforme se ha ido avanzando en el proceso de esta investigación ha sido posible disponer de resultados parciales que se han dado a conocer a través de sus correspondientes publicaciones (*vid.* Fernández de Haro, Núñez y Romero, 2010; Núñez, Fernández de Haro y Romero, 2010), y que en estos momentos nos permiten ofrecer el resultado final en su totalidad.

2. MARCO TEÓRICO

La formación del profesorado, como línea prioritaria en la investigación educativa de los últimos tiempos, ha producido un importante número de estudios (Lanier y Little, 1986; Houston, 1990; Sikula, Buttery y Guyton, 1996) que han abordado temas tan importantes como los que se centran en la formación inicial de maestros y profesores, el currículum formativo o los formadores de profesores. En esta línea –y más recientemente–, las investigaciones sobre el conocimiento del profesor han supuesto un gran esfuerzo en pro de la identificación de los componentes de este pensamiento, y se ha llegado a conseguir una importante producción científica en el ámbito de la literatura pedagógica sobre clasificaciones de estos componentes.

Además de las importantes aportaciones de Shulman (1987) y de los trabajos de Reynolds (1990) y de Grossman (1990), se llegan a contemplar, por el momento, al menos tres concepciones significativamente distintas del aprendizaje del profesorado que guían las iniciativas más extendidas y destacadas de entre las que tratan de promover la formación de los docentes. Estas tres concepciones surgen de la consideración de tres tipos de conocimiento (Cochran-Smith y Lytle, 1999): un *conocimiento para la práctica* (formal) generado por los investigadores y transmitido por distintos medios, otro *conocimiento en la práctica* (práctico o práctico personal) que se aprende desde el hacer, y un tercer tipo de conocimiento al que llaman *conocimiento-de-la-práctica*, un conocimiento que no cabe analizar desde la dicotomía formal/práctico propuesta por Fenstermacher. Estos tres tipos de conocimiento generan sendos modelos de profesor que se corresponden con programas formativos diferentes.

Y puesto que estas tres corrientes coexisten compitiendo entre sí en el ámbito de la investigación sobre la formación del profesorado y sobre su desarrollo profesional y en el mundo de la política educativa, habría que tener también presente la clasificación que sobre los saberes docentes hiciera Tardif (2004, 1): *saberes de la formación profesional*; 2) *saberes disciplinares*; 3) *saberes curriculares*; y 4) *saberes experienciales o prácticos*.

Hoy está fuera de toda duda que cualquier progreso en la educación tiene que prestar atención especial a la formación de los profesores, y, en este sentido, son muchas las voces que exponen la necesidad urgente de replantear los contenidos y la estructura de la formación del profesorado (Delval, 1993; Esteve, 1997; Widdowson, 1998; Lomas y Osoro, 2001), y, concretamente de los profesores de lengua (Garrido y Álvarez, 2006).

Estudios de muy diversos autores muestran que los formadores de profesores centran sus esfuerzos no solo en enseñar a los futuros profesores cómo deben éstos enseñar sino que saben además que, como tales formadores, les sirven de modelo a quienes están formando para el ejercicio de la profesión docente (Lunenberg, Korthagen y Swennen, 2007). Recientemente han sido objeto de estudio y reflexión las competencias específicas del profesorado y, entre ellas, las del formador de formadores (Koster y Dengerink, 2008; Guasch, Álvarez y Espasa, 2010) y, en este mismo sentido, y como señala De Vicente (2010, 30) en un estudio de caso en la misma línea que el que aquí se presenta, hay que contar con las aportaciones del modelo descriptivo propuesto por Van Velzen y Volman (2009) y de la propuesta de cambio de paradigma de Zeischner (2010).

Las múltiples y complejas funciones que ha de desempeñar el maestro o el profesor de lengua requieren que se les dote del necesario e insustituible dominio técnico-profesional y de la suficiente capacidad crítica que les habilite para el ejercicio solvente de su profesión. En esta línea, se está abogando últimamente por la participación de los estudiantes que se forman como profesores de lengua en programas de formación didáctica que les faciliten la posibilidad de iniciarse en la construcción de una teoría personal como tales profesores que contribuya al desarrollo de las competencias específicas que el desempeño de su profesión requiere. Para esto habría que intentar, como se ha hecho por parte de otros investigadores (O'Neill, 2000), introducir en los programas formativos ideas y prácticas que permitan que los estudiantes se involucren en el ejercicio de la reflexión en el amplio *continuum* teoría-práctica para poder reflexionar así sobre las visiones que tenían antes sobre la enseñanza, aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje presentadas

como posible modelo en las aulas universitarias y enjuiciar sus resultados, y criticar sus propias prácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva teórica.

A lo expuesto se tendría que añadir que todos los responsables de la formación del profesorado tienen su interés puesto en que los programas que imparten puedan dotar a sus estudiantes de las competencias necesarias para conseguir el éxito en su futura profesión. Tal vez sea por esto por lo que los formadores de profesores hayan respondido a este reto intentando reconceptualizar la formación del profesorado reconstruyendo sus modelos didácticos y ofreciendo nuevos programas formativos basados en esta nueva conceptualización y en estos nuevos modelos didácticos.

Sin embargo, como comenta Thiessen (2000, 515), a pesar del considerable cambio en las estructuras de los programas, en los currículos y en los modelos instructivos, el núcleo didáctico fundamental de los programas de preparación del profesorado ha cambiado muy poco. Y ante tal situación, conviene hacer un esfuerzo para abrir nuevos caminos que faciliten a quienes se forman como profesores de lengua y literatura en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria la posibilidad de encontrar en sus programas formativos una manera distinta de prepararse para esta enseñanza; es decir, se trata de intentar inaugurar una nueva etapa de reflexión sobre la enseñanza en la que los formadores de profesores se encuentren con un importante reto: el reto de cómo usar concurrentemente varias clases de conocimiento para cumplir con las innovaciones didácticas requeridas; un reto que, en definitiva, no es otro que aquél con el que se encuentran todos los estudiantes que pretenden ser futuros profesores.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo se centra en una investigación realizada en el marco de una metodología cualitativa, concretamente en el paradigma del *estudio de caso* (Merriam, 1990), que contiene una serie de datos descriptivos que, extraídos de transcripciones de entrevistas como fuente de evidencias, han sido codificados, categorizados y ordenados de forma sistemática para que se muestren congruentes. El modelo general que se ha seguido para la codificación y categorización se ajusta al modelo inductivo propuesto por Miles y Huberman (1994), en el que se distinguen cuatro procesos básicos: 1) recogida de evidencias; 2) reducción de datos; 3) representación de los mismos; y 4) elaboración de conclusiones.

De acuerdo con lo expuesto, y tras una primera *fase de búsqueda de fuentes y de apoyo bibliográfico*, la investigación se ha desarrollado conforme a las siguientes fases:

1. Selección del sujeto.- Se ha elegido a un formador de profesores que desarrolla su labor como profesor del área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y Literatura en un centro de educación superior de formación de profesorado. Esta elección se ha realizado de acuerdo con los siguientes criterios: 1) su experiencia docente, tanto en el nivel universitario como en otros niveles educativos; 2) su calidad como informante, dentro del marco de posibilidades para la selección; 3) su pertenencia o no a algún cuerpo de profesores de otros niveles de enseñanza antes de su dedicación a la enseñanza universitaria; 4) su experiencia en la enseñanza de la lengua y la literatura en niveles no universitarios; y 5) la especificidad de las materias a las que atiende como docente dentro

de las que componen el currículum formativo del profesorado relacionadas con la lengua, la literatura y sus correspondientes didácticas.

La descripción del sujeto elegido, al que hemos denominado con el pseudónimo de Crisóstomo, responde a las siguientes características: es Maestro, Licenciado en Filología Clásica y en Filología Hispánica y Doctor en Filología Hispánica. Ha ejercido como docente en los niveles de educación primaria, secundaria y universitaria.

2. *Recogida de datos.*- Por ser la entrevista el instrumento probablemente más utilizado en la investigación cualitativa, y mucho más en los estudios de caso (Yin, 1984), se ha considerado como el procedimiento más adecuado para obtener la información necesaria pues, en definitiva, se trata de averiguar qué se encuentra en la mente de otra persona (Patton, 1983, 196). Se adoptó, al respecto, como modelo la entrevista semiestructurada, sin impedir por ello las libres manifestaciones que el interesado quisiera formular ante el entrevistador.

Para la realización de estas entrevistas en profundidad se ha confeccionado un protocolo en el que figuran los siguientes descriptores: 1) *Planificación* (elementos básicos del diseño curricular). 2) *Ambiente de clase* (organización y gestión de la clase). 3) *Enseñanza* (puesta en práctica del currículo). 4) *Responsabilidades profesionales* (ámbito del desarrollo profesional). Y siguiendo este procedimiento, se han realizado a Crisóstomo seis entrevistas, con una duración total de tres horas, cincuenta minutos y cuarenta y siete segundos.

3. *Análisis de la información.*- Puesto que la información obtenida mediante la entrevista semiestructurada debe ser incuestionablemente sometida al oportuno proceso de reducción de evidencias mediante el adecuado procedimiento que facilite la comprensión de los datos, se ha continuado con la realización de un análisis de contenido. A tal fin, las entrevistas realizadas al sujeto han sido primero transcritas literalmente y después sometidas a análisis, para lo cual se ha procedido a la división de los textos en unidades de contenido (Bardin, 1986), y, a partir de aquí y con objeto de caminar hacia un segundo nivel más general y exploratorio, se ha seguido el procedimiento propuesto por Miles y Huberman (1994), por el cual unas metacategorías permiten reunir abundante material en unidades de análisis más significativas.

Ante esta necesidad de reducir los datos, se ha elaborado, a partir de los códigos que inductivamente se obtuvieron en principio, una serie de metacategorías que han permitido reducir de manera definitiva la información y buscar las relaciones entre códigos, de tal forma que han hecho posible reunir las unidades de contenido en textos apropiados a la argumentación narrativa. En resumen: se han establecido y aplicado un total de 133 códigos, que se han agrupado posteriormente en 13 metacategorías: *Lengua* (13), *Profesor* (8), *Formación* (7), *Desarrollo profesional* (9), *Conocimiento* (10), *Reflexión* (6), *Investigación* (2), *Estudiante universitario* (5), *Elementos curriculares* (19), *Planificación* (16), *Desarrollo de la enseñanza* (27), *Evaluación* (7) y *Retroalimentación* (4).

4. RESULTADOS OBTENIDOS

En opinión de Crisóstomo, el conocimiento sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura que ha de tener un profesor universitario para impartir esta asignatura en el

ámbito de la formación de profesorado ha de ser muy alto y estar completamente actualizado. Sin embargo, esto no es a su juicio lo frecuente, pues entiende que, seguramente como consecuencia del hecho de que esta titulación (licenciado en Didáctica de la Lengua y la Literatura) no existe como tal y el profesorado que la imparte está constituido casi exclusivamente por licenciados en Filología que terminan sus estudios sin la suficiente formación didáctica, se da más importancia a los conocimientos sobre lengua y literatura que a su correspondiente didáctica.

Igualmente importante es, dentro del conocimiento de las materias objeto de enseñanza que ha de poseer el profesorado universitario responsable de la formación de maestros o profesores de lengua, el conocimiento práctico de la lengua que se enseña; un conocimiento que Crisóstomo valora incluso por encima de la teoría, hasta tal punto que ve tan necesaria la formación lingüística que llega a afirmar que una persona que no tenga un cierto nivel de competencia lingüística *“no puede, no debe ser maestro ¡nunca!”*.

A su entender, las principales dificultades para la enseñanza de la lengua, tanto en la enseñanza universitaria como en la primaria o la secundaria, derivan del hecho de que la enseñanza práctica de la lengua requiere no perder de vista que *“la lengua es expresión, y luego, un conocimiento específico”*, por lo que el maestro, además de dominar la lengua, *“tiene también que tener conocimientos científicos sobre la lengua, conocimientos gramaticales y después de la retórica y demás”*. Sin embargo, Crisóstomo insiste reiteradamente en la importancia de que el maestro domine el uso: *“Pero fundamentalmente, del uso de la lengua, tanto hablada como escrita. Por lo tanto, tenemos que tener habilidades de enseñar a hablar (no sabemos hablar) y tenemos que... enseñar a escribir”*.

Cree el sujeto que el valor de la educación lingüística es fundamental, hasta el extremo de llegar a afirmar que: *“Hoy por hoy, para mí, sin ella no existe ni educación matemática ni educación científica ni educación nada. ¡Es que no nos entendemos!”* Igualmente, refiriéndose al ámbito de la enseñanza universitaria, recalca también la importancia de la lengua como instrumento que usan todos los profesores y todos los alumnos para transmitir cualquier conocimiento, lo cual requiere *“un acuerdo explícito, no implícito, de que todos tenemos que usar la lengua, y usarla en condiciones”*.

Defiende Crisóstomo, en definitiva, un concepto de profesor entendido como un profesional de la docencia que debiera distinguirse por su capacidad para reflexionar sobre su trabajo, para planificar de manera flexible y para readaptar con imaginación la planificación al hilo de los resultados del aprendizaje y de las exigencias de la enseñanza. Esta capacidad imaginativa y creadora es la que destaca por encima de otras cualidades, y así lo manifiesta cuando afirma: *“[...] Creo que el maestro es un creador, es un poeta, es un creador. Y eso es lo que debe hacer todo profesor en su clase”*.

Sobre el desarrollo profesional del profesor de lengua resalta ante todo la dificultad de definir un perfil profesional específico de este profesor, aunque señala que lo fundamental de este perfil tendría que consistir en el dominio de la lengua como instrumento de comunicación, junto con la claridad de pensamiento, la habilidad para las relaciones interpersonales y para desempeñar roles distintos y el dominio de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Cuando profundiza en la necesidad de un desarrollo profesional adecuado del profesorado universitario que enseña didáctica de la lengua y la literatura, afirma de modo explícito que, si bien es cierto que para enseñar lengua y literatura hace falta poseer un

vasto conocimiento de las materias ‘Lengua’ y ‘Literatura’ (conocimiento que se da por supuesto a quienes han cursado estudios de Filología española), también lo es que hay que saber cómo enseñar estos conocimientos, y que precisamente éste es, a su juicio, el flanco más débil en la formación del docente universitario que se dedica a impartir la enseñanza de la lengua española y su didáctica a los futuros maestros o profesores de lengua, por lo que suplir estas deficiencias debiera ser un objetivo prioritario de su desarrollo profesional.

A tenor de la formación del formador de profesores, piensa Crisóstomo que es necesario que éste disponga de una buena formación en técnicas de reflexión *en* la práctica y *sobre* la práctica, de tal manera que todo formador debe entrenarse y entrenar a sus alumnos universitarios para adiestrarles en estas reflexiones, que, por otra parte, pueden llevarse a cabo en forma de diarios de clase, por ejemplo. Sin embargo, está convencido de que los formadores de profesores, al menos en la parcela que él mejor conoce, no disponen de esta formación. En este sentido, también cree que los formadores de profesores deberían conocer la escuela y los instrumentos que ayudan a reflexionar en y sobre la práctica no solo para su propia formación sino para formar y aconsejar, con conocimiento de causa, a los que van a ser maestros, y vuelve a insistir en la idea de que *“para los futuros maestros, lo primero que hace falta son profesores que sepan lo que es ser maestro. Lo mejor sería que ellos mismos hubieran sido maestros, y además, [maestros] competentes”*.

En cuanto al “profesor como modelo”, entiende que es éste un tema fundamental, y, sobre todo, que la forma de hablar y escribir del profesor universitario es de gran importancia. Es necesario, pues, que el formador de maestros sea un verdadero modelo de magisterio: *“[...] Precisamente yo siempre he pensado –dice– que la única referencia que tiene el alumno es el [profesor], su profesor, “como lo hacía mi profesor de lengua”*.

En esta línea de pensamiento, muestra también el entrevistado su inquietud sobre la propia formación que reciben los estudiantes de profesorado, pues piensa que se les está ofreciendo una formación que no se ajusta a la realidad de su futura profesión, sino que se les prepara más bien como si fuesen a ser investigadores o futuros doctores, cuando lo cierto es que se trata de una titulación eminentemente orientada a la práctica escolar: *“[...] abogo sinceramente –dice al respecto– por que aterricemos por completo, que se aterrice ya de una vez, y dejemos de dar palos de ciego”*.

Entiende que un aspecto esencial del desarrollo profesional del docente del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura es la investigación y el papel que ésta juega como medio de formación, además de como motor de avance en la materia o área: *“[...] Hay investigaciones completamente teóricas y hay investigaciones de otro tipo, cada uno, ya, que vea para qué está mejor preparado, pero que sin investigación –del tipo que sea– no puede haber avance”*.

Continúa afirmando Crisóstomo que tampoco existe un contexto claro donde se produzca el desarrollo profesional del docente; y, si bien parece que sería el departamento universitario el contexto adecuado donde se produjese tal desarrollo, a menudo no se dan en éste las condiciones adecuadas ni existen los recursos humanos ni económicos que son mínimamente necesarios. Y añora una verdadera cultura de colaboración frente a la actitud individualista que percibe en sus colegas *–“tu isla cerrada”–*, donde la colegialidad

entre los compañeros promueva la calidad de la enseñanza y los grupos de investigación sean el seno del desarrollo profesional: *“Quizá el grupo de investigación o los equipos de trabajo sería el contexto apropiado para que se realizase la actualización docente”*.

Centrado en la formación de los estudiantes de Magisterio, Crisóstomo sigue insistiendo en que, al ser la lengua una materia instrumental, en la formación inicial del magisterio ha de atenderse tanto al conocimiento de la lengua como sistema cuanto al uso oral y escrito de la misma como instrumento de comunicación: *“Pero sobre todo, para los niveles de un formador de niños, un maestro tiene que dominar la lengua, tiene también que tener conocimientos científicos sobre la lengua, conocimientos gramaticales y después de la retórica y demás”*.

Sobre la reflexión, entendida como elemento de posible mejora de la actividad docente, considera que es una herramienta muy útil y necesaria para el profesorado, pues permite comprobar durante y después de la puesta en práctica de la actividad de enseñanza-aprendizaje si se han obtenido los resultados esperados y facilita la toma de decisiones sobre la actuación docente: *“No solamente creo que debe reflexionar [el profesor], sino que debe escribir la reflexión, [...], que quede constancia por lo menos para uno mismo”*.

Aunque Crisóstomo percibe en clase una actitud más bien pasiva por parte del alumnado, se interesa por la gestión de la actividad docente y trabaja por crear un ambiente de clase apropiado para que se pueda impartir la docencia con garantía de éxito; no obstante, vuelve a insistir en su idea de que esto resulta poco eficiente debido a la divergencia de actitudes e intereses entre un profesorado que se preocupa por la docencia y un alumnado que *“está allí por obligación [...] y no hay ninguna otra cosa”*.

Opina que las características de los sujetos son un punto de referencia que hay que tener muy en cuenta en toda planificación docente, sobre todo a la hora de seleccionar los objetivos, porque entiende que *“como la enseñanza va dirigida a los estudiantes habrá que apoyarse en los propios estudiantes para poder enseñar algo, si no, estamos dando palos de ciego”*.

Asimismo, piensa que los distintos elementos curriculares deben ser considerados en su conjunto y relacionados entre sí. Habla de la necesidad de conectar los objetivos con las actividades y con los contenidos y éstos con las actividades..., y parte del hecho de que hay que disponer, en primer lugar, de qué enseñar o de unos contenidos claros en los que, a su entender, están implícitos los objetivos, y ver, a continuación, cómo se van a desarrollar; y apunta que lo primero en la planificación serían las metas, los objetivos *–“[...] qué es lo que quiero, qué es lo que me piden que enseñe”–*, a los que considera la columna vertebral de la programación, de forma que si no se sabe lo que se pretende, no existe posibilidad de diseño; pero estos objetivos hay que someterlos a selección *–ya que ‘todo no puede entrar como objetivo’–* en función de las necesidades formativas de los estudiantes.

Igualmente, reconoce Crisóstomo que debe existir un procedimiento para seleccionar los contenidos. Una selección es absolutamente necesaria: *“Debes irte a lo sustantivo”*; sin embargo, habría que llegar a algún consenso basado en el conocimiento que se tenga de cuáles son las competencias que un futuro maestro debe alcanzar con el estudio de la lengua, la literatura y sus correspondientes didácticas.

En relación con la metodología, admite que el profesor debe saber dominar ‘una infinidad de estrategias’, porque lo que sirve para una clase puede no servir en otra, unas pueden ser válidas para un grupo de estudiantes y no para otro, unos días servirán y otros no. Por eso, “...*el profesor, sea del nivel que sea, tiene que conocer un abanico inmenso –y además ir enriqueciéndolo– de estrategias, porque son muy cambiantes las circunstancias en que se puede aplicar una u otra*”.

En referencia a los recursos, Crisóstomo comienza por señalar que el recurso es, como su nombre indica, una ayuda para el profesor y para el alumno, pero en sí mismo no es una solución. Reconoce la existencia de una gran variedad de recursos y la necesidad de que el profesor los conozca y actualice; y, sobre todo en el caso que nos ocupa, hace especial hincapié en los recursos específicos para la enseñanza de la lengua y el desarrollo de las habilidades lingüísticas de expresión y comprensión oral y escrita.

Define Crisóstomo la planificación diciendo textualmente que: “*La planificación... es, para mí, fundamentalmente, qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, a quién enseñar y cómo evaluar*”. Y considera la actividad de la planificación como algo imprescindible para no actuar a ciegas porque, “*si no se planifica, hay que atenerse a lo que salga*”; aunque tal actividad se distinga por su carácter abierto y flexible: “*...no hay que aferrarse a ella con una rigidez cartesiana*”.

Toma los contenidos como foco de referencia para organizar la planificación, pero para Crisóstomo están implícitos en ellos los objetivos que se persiguen, por lo que no solo no descarta que se pudiera hacer al revés, tomando como foco los objetivos, sino que, como antes comentara, son los objetivos el eje vertebral de la planificación.

Centrado ya en el desarrollo del currículo, afirma Crisóstomo, en relación con la organización y distribución de espacios y con los agrupamientos de los estudiantes para la instrucción, que dependen de las formas de enseñar y del enfoque que se le dé a la materia; ahora bien, para formar personas que se dirigen a algo tan eminentemente práctico (aunque con una base teórica fuerte) como es la formación de profesorado, sí que hace falta otra dinámica de clase y una atención especial a los espacios y a los agrupamientos.

Asimismo, destaca la relevancia que tiene la comunicación en el aula, considerándola clave en el proceso de enseñanza: “*Yo es que creo que la clave de cualquier acto de enseñanza está en la comunicación: si no logras comunicar, no hemos hecho absolutamente nada. Entonces, creo que hay que formar muy buenos comunicadores entre el profesorado*”. En este mismo sentido, considera la interacción en el aula como un excelente recurso de enseñanza de la lengua puesto que ella misma es interacción, y confiesa que se trata del recurso que en las aulas universitarias le da mejores resultados: “*Y, aunque sea en la universidad, la interacción en clase de lengua es que se hable, que se escuche, que se lea y que se escriba; y todo eso formando un todo; y de lo que se lee se puede hablar; se puede escribir; de lo que se escucha se puede escribir, se puede volver a hablar; o sea, un todo*”.

En cuanto al *aprendizaje por la experiencia*, entiende que todos los formadores de profesores tenían que procurar enriquecerse y desarrollarse profesionalmente a través de esta forma de aprendizaje, por lo que apuesta por asistencias participativas de estos profesores universitarios a las escuelas de educación infantil y primaria y a los institutos, en plan de igualdad con los maestros y profesores: “*...y estar allí –por lo menos el*

profesorado universitario— estar allí por lo menos treinta clases, pero no con la estola y el birrete...”.

Reconoce también la importancia que tiene el conocimiento didáctico del contenido al afirmar que una cosa sería aprender algo para examinarse y/o para ponerlo por escrito y obtener de ello una calificación, y otra bien distinta ‘explicárselo a los demás’. Considera fundamental el *aprendizaje por modelación*; refiere, asimismo, de forma sucinta la trascendencia de ser perito en la previsión del tiempo necesario para que los estudiantes adquieran un determinado conocimiento o habilidad o realicen un determinado trabajo, y afirma que el formador de formadores debe entrenarse en la reflexión *en la práctica y sobre la práctica* y “[...] *al mismo tiempo —si no de forma explícita, implícitamente o subrepticamente— debe ir entrenando a sus alumnos para que hagan estas mismas reflexiones”.*

Y, finalmente, hace referencia a dos elementos que favorecen el proceso de enseñanza y que están íntimamente relacionadas entre sí, que son la motivación y la implicación. En cuanto a la primera, no parece que esté convencido de que sus estudiantes se sientan motivados: no ha observado en ellos un gran afán por aprender, sino que, por el contrario, parece que su interés se centra en ser obedientes y tomar apuntes, “*vinieran a cuento o no vinieran a cuento*”. Sin embargo, considera de una enorme importancia la implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto: “*Es que si no hay implicación, es que no hay..., no tiene ni pies ni cabeza. Mejor sería, más barato, pues poner un CD o poner una cinta de vídeo e irse uno al bar y dejarlo allí que...”.*

Cuando Crisóstomo habla de evaluación se refiere indistintamente a las dos modalidades en que se entiende este término; es más, cuando habla de criterios de evaluación hace referencia a aspectos que pertenecen a la evaluación del proceso y a aspectos que pertenecen a la evaluación del producto. Con todo, no se queda en el concepto teórico de evaluación, sino que se interesa por constatar en qué medida ha sido válida la programación que había realizado y hasta qué punto el método de enseñanza ha sido eficaz, a sabiendas de que la evaluación ha de ser coherente con todo el diseño de la instrucción: con los objetivos, con las metas, con los recursos, con los contenidos que se han impartido.

Ahora bien, matiza Crisóstomo que la evaluación de los aprendizajes lingüísticos tiene aspectos específicos muy concretos: la evaluación inicial se convierte en algo imprescindible, la gramática es muy concreta y, por eso, fácilmente evaluable..., y respecto de la competencia discursiva, afirma que: “*Lo más importante es la adecuación correcta, no la correcta adecuación, que también podría hacerse, pero mi preferencia es adecuación correcta, porque la adecuación tarda mucho tiempo en aprenderse...”.*

También la planificación de la docencia ha de ser evaluada; para Crisóstomo es esencial “*reflexionar sobre los contenidos, los objetivos, la metodología y la evaluación que se aplica*”. Aunque para este tipo de evaluación, el sujeto es más flexible: “*Soy de criterios abiertos y flexibles [...]. Se hará lo que se pueda...”* En la planificación se tiene ya en cuenta cómo se va a evaluar a los estudiantes: “*¡Sí! Pues pienso... explícitamente, ¡bueno les voy a poner un examen!, por ejemplo; pero implícitamente pienso... voy a tener en cuenta todos estos aspectos: el interés, la participación, una serie de cosas... que son las que después se tienen en cuenta...”.*

El seguimiento que se hace de los alumnos exige, entre otras cosas, tener registros donde maestros y profesores puedan anotar los resultados de la evaluación y las incidencias e interacciones que se producen en clase entre el profesor y los estudiantes. En este sentido, afirma Crisóstomo: “[...]. *A cada alumno, le abro su ficha y le voy anotando cosas, y a veces cuando no hay ordenador pues tengo también unas anotaciones en la propia ficha de clase que me dan los alumnos a principio [...]*”.

Finalmente, en cuanto a *autofeedback* se refiere, Crisóstomo es consciente de que conforme el docente va llevando a cabo la planificación de una determinada materia van surgiendo preguntas que hay que responderse: “[...]: *todo lo que he hecho, ¿para qué sirve? Si he pretendido tal cosa y ahora no se puede aplicar, ¿para qué y por qué me la propuse?*”.

Piensa también que se puede llevar a cabo una retroalimentación del estudiante devolviendo a cada alumno sus trabajos, una vez revisados, corregidos y valorados, con comentarios del profesor sobre los mismos tales como: “*Esto es mejorable..., y si quieres lo hablamos, ¿eh?*”. Y, en este sentido, cree que el profesor debe procurar dar a los alumnos información continua y completa sobre su situación de aprendizaje, de tal manera que éstos sean conscientes en todo momento de las mejoras, los estancamientos o los retrocesos que se producen al hilo de sus aprendizajes: “*Sí, he procurado, actividades hechas, actividades vistas por mí, señalados los sitios que habría que enmendar por parte de ellos y a la clase siguiente, repartir eso y comentar algo*”.

5. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el proceso de investigación, es posible exponer las principales conclusiones a las que se ha podido llegar con este estudio de caso en relación con cada una de las metacategorías consideradas en el mismo:

- 1) La lengua y su didáctica:
 - a) Piensa el sujeto investigado que la lengua, además de ser un objeto de conocimiento científico, es ante todo un instrumento de comunicación; por ello, en clase se debe promover prioritariamente la competencia comunicativa del alumnado y el uso reflexivo del idioma, creando ocasiones variadas para lograr ambas cosas.
 - b) Desde la consideración de su carácter instrumental, en la formación inicial del profesorado ha de atenderse tanto al conocimiento de la lengua como sistema como al perfeccionamiento de su uso oral y escrito, procurando desarrollar y enriquecer la competencia lingüística, comunicativa y literaria del alumnado.
 - c) El valor de la educación lingüística es fundamental tanto en los niveles de educación no universitaria como en la universidad, especialmente si se trata de formar maestros o profesores de lengua y literatura.
- 2) El profesor de lengua:
 - a) Entiende que el perfil profesional del profesor de lengua está poco definido, pero que implica al menos el dominio de la lengua oral y escrita en distintas

- situaciones comunicativas, el conocimiento del sistema, la claridad de pensamiento, la habilidad para las relaciones interpersonales y el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- b) Es posible definir al profesor como un profesional de la docencia que debiera distinguirse por su capacidad para reflexionar sobre su trabajo y para aplicar a la enseñanza los resultados de sus reflexiones. Ahora bien, por encima de otras cualidades debe destacar la capacidad imaginativa y creadora.
 - c) El profesorado de lengua sólo puede considerarse competente para llevar a cabo la educación lingüística y literaria en el centro educativo cuando cada profesor es un modelo de competencia lingüística y literaria.
- 3) El formador de profesores:
- a) El formador de profesores de lengua y literatura ha de tener un conocimiento amplio y actualizado sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como sobre las relaciones existentes entre las diferentes disciplinas que intervienen en la conformación de esta didáctica específica.
 - b) La formación más bien filológica de la mayoría del profesorado universitario que pertenece al área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura hace que, normalmente, este profesorado posea más conocimientos filológicos que didácticos, lo cual supone un impedimento para la formación de buenos maestros como profesores de lengua y literatura.
 - c) Todo formador de profesores debe disponer de una buena formación en técnicas de reflexión *en* la práctica y *sobre* la práctica, de tal manera que los formadores debieran entrenarse y entrenar a sus alumnos universitarios para adquirir el debido adiestramiento en estas modalidades de reflexión.
 - d) Cualquier formador de formadores que pretenda proporcionar a sus estudiantes de magisterio una formación adecuada en lengua y literatura y su didáctica debería saber muy bien lo que significa ser maestro, y sería muy deseable que él mismo hubiera sido maestro. En cualquier caso, tales formadores tendrían que procurar enriquecerse profesionalmente a través del *aprendizaje por la experiencia*, asistiendo de forma activa y participativa a las escuelas de educación infantil y primaria.
- 4) Conocimiento profesional:
- a) Todo profesor de lengua y literatura debe conocer la diferencia que existe entre lingüística teórica y enseñanza de la lengua o entre teoría de la literatura y educación literaria.
 - b) Disponer de un título universitario de licenciado o doctor en filología, psicología, pedagogía, lingüística o teoría de la literatura no garantiza por sí solo que se disponga de la capacidad y formación necesarias para enseñar de manera solvente la didáctica de la lengua y la literatura.
 - c) Deben considerarse aspectos básicos del conocimiento profesional de los formadores de profesores no solo cuantos se refieren al dominio teórico o conceptual de los contenidos objeto de enseñanza, sino también a los concernientes al conocimiento práctico y al buen uso de la lengua.

5) Desarrollo profesional:

- a) Existe necesidad de mejorar el desarrollo profesional del formador de profesores que enseña lengua, literatura y su didáctica, mediante la adquisición por parte de estos formadores de conocimientos psicopedagógicos y, especialmente, de Didáctica General.
- b) La investigación debería ser un elemento clave del desarrollo profesional del docente universitario, que podría adquirirse en el departamento universitario al que pertenece su área de conocimiento y/o en los grupos de investigación de los que se forma parte.
- c) Algunos de los principales problemas de la formación permanente del profesorado son la dudosa valía de esta modalidad de formación a través de cursos y la escasa calidad de los mismos.
- d) El profesor aprende en solitario de su propia actuación docente y de su colaboración con los estudiantes, adquiriendo así una experiencia que favorece su desarrollo profesional; pues la construcción de una comunidad de aprendizaje no deja de ser una hermosa utopía en la universidad.

6) El estudiante universitario:

- a) Se percibe en las clases una actitud más bien pasiva del alumnado, pues la mayoría se interesa principalmente por tomar apuntes y por su calificación final.
- b) Se está lejos de formar maestros competentes en el conocimiento reflexivo y en el uso práctico de la lengua, por lo cual no se prepara debidamente a los estudiantes de magisterio para la práctica de su futura profesión.
- c) El estudiante que se forma como profesor de lengua debiera ser un modelo de expresión oral y escrita, y estar capacitado para enseñar lengua y para reflexionar sobre por qué la lengua se debe enseñar de una determinada manera y no de otra.

7) Elementos curriculares:

- a) Los objetivos son la columna vertebral de la programación, y han de caracterizarse por estar claramente formulados y ser realistas. Su selección se hará siempre en función de las necesidades formativas de los estudiantes, a quienes se les darán a conocer a su debido tiempo.
- b) Los contenidos objeto de enseñanza no deben ser ambiciosos, y han de ser claros en cuanto a su definición, razonables en cuanto al tiempo de que se dispone para su enseñanza-aprendizaje y bien seleccionados en función de las competencias que deben adquirir los futuros docentes, procurando huir de la tendencia tradicional de prestar más atención a los contenidos de carácter teórico que a los prácticos.
- c) Es necesario que el formador de profesores disponga de ‘una infinidad’ de estrategias metodológicas. Asimismo, los recursos han de ser considerados como instrumentos para ayudar a formadores y estudiantes, pero nunca una solución en sí mismos, a sabiendas de que su valor motivador es a veces dudoso, pues pueden ser motivo de atraer la atención sobre el recurso propia-

mente dicho (retroproyector, presentaciones en Power Point...) más que sobre la materia que a través de ellos se presenta a los estudiantes.

8) Planificación:

- a) La planificación de la enseñanza puede concebirse como una guía imprescindible pero flexible sobre qué, cuándo, cómo y a quién enseñar y cómo evaluar. Todo profesor ha de contar con ella para no actuar a ciegas ya que, aunque tal actividad se distinga por su carácter abierto, es fundamental para orientar la formación que se quiere impartir.
- b) El foco de la planificación está en los contenidos, desde los cuales se formulan los objetivos; pero también podría llevarse a cabo el proceso a la inversa, tomando como foco los objetivos. De cualquier forma, al igual que sucede con los objetivos, los contenidos han de ser claros y razonables.
- c) Las características de los estudiantes son un punto de referencia que hay que tener muy en cuenta en toda planificación docente. En este sentido, tal vez la principal dificultad de la planificación en el nivel universitario sea que no se conoce a los sujetos con los que se va a trabajar. Además de que, con frecuencia, en la universidad prácticamente todo lo relacionado con los contenidos está predefinido por los departamentos.

9) Desarrollo de la enseñanza:

- a) La docencia cobra mayor garantía de éxito cuando, por parte del profesor, hay interés por la gestión de la actividad docente y se trabaja por crear un ambiente apropiado de clase, se pone el esfuerzo necesario para establecer una cultura de aprendizaje entre los estudiantes y se crean altas expectativas en ellos.
- b) El formador de profesores ha de orientar al estudiante, estimular la participación y trabajar con diversas metodologías y en pequeños grupos, a sabiendas de que en el trabajo autónomo los alumnos aprovechan mejor el tiempo si se les facilitan orientaciones concretas, y de que en el trabajo en grupos medianos o pequeños aumenta la participación y se favorece la interacción.
- c) La reflexión favorece el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para una mejor comprensión de las materias objeto de estudio, facilita la profundización en los conocimientos adquiridos y posibilita mejores formas para encontrar nuevas posibilidades y aplicaciones de lo estudiado.
- d) La comunicación es una forma de interacción de gran relevancia en el proceso de enseñanza, por lo que el formador de profesores debe saber comunicar y saber enseñar a comunicar(se). A tal efecto, y con la idea de fomentar la participación de los alumnos, resulta de interés provocar la interacción especialmente a través de preguntas abiertas.
- e) La motivación y la implicación de los estudiantes que se forman como futuros profesores tienen una gran importancia en el desarrollo de la enseñanza; pero hay que reconocer que la implicación de éstos es escasa y su motivación es baja.

10) Evaluación:

- a) Al reflexionar sobre el concepto de evaluación hay que referirse tanto a la evaluación del proceso como a la evaluación del producto, de tal manera que a la hora de determinar unos criterios claros y pertinentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes hay que tener en cuenta estas dos modalidades.
- b) Hay que interesarse no solo por la evaluación de los aprendizajes de los alumnos sino también por constatar en qué medida ha sido válida la programación, a sabiendas de que la evaluación ha de ser coherente con todo el diseño de la instrucción: con los objetivos, con los contenidos, con las actividades, con las estrategias metodológicas y con los criterios establecidos y los instrumentos empleados.
- c) La evaluación de los aprendizajes lingüísticos tiene matices muy particulares: en cuanto a la evaluación inicial, ésta se convierte en algo imprescindible para conocer el punto de partida referido no solo a los conocimientos sobre la lengua sino también al uso de la misma en situaciones culturales de comunicación, y respecto a la evaluación de la competencia discursiva tanto oral como escrita es necesario tener ideas claras sobre la importancia que se le atribuye a las distintas cualidades textuales.
- d) A la hora de evaluar los aprendizajes lingüísticos es necesario tener en cuenta los resultados de los exámenes, pero también otros aspectos tales como el interés y la participación. De cualquier forma, el seguimiento del aprendizaje de los alumnos exige, entre otras cosas, tener registros donde el profesorado pueda anotar los resultados de las observaciones sobre el proceso de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

11) Retroalimentación

- a) Conforme el docente va desarrollando lo planificado y los estudiantes van realizando sus trabajos y construyendo sus aprendizajes, se puede llevar a cabo una retroalimentación en el estudiante o *feedback* personalizado, por ejemplo, devolviendo a cada alumno sus trabajos, una vez revisados, corregidos y valorados, con comentarios del profesor sobre los mismos. En este sentido, el profesor debe procurar dar a los alumnos información continua y completa sobre su situación de aprendizaje, de tal manera que sean conscientes en todo momento de las mejoras, los estancamientos o los retrocesos que se producen en sus aprendizajes.
- b) La reflexión, tanto del profesor como del estudiante, sobre los resultados de la enseñanza-aprendizaje ayuda a discernir si una lección tuvo éxito y a conocer los aciertos y errores que se han cometido, y esta capacidad de reflexión y autodiscernimiento se convierte en un medio muy valioso para la retroalimentación. Asimismo, la reflexión sistemática sobre las metas que se han alcanzado, sobre las que no se han alcanzado y sobre las razones por las cuales se ha llegado a este estado de cosas es necesaria como fuente de retroalimentación.

- c) La observación de las formas de expresión oral y escrita de los alumnos proporciona al profesor un conocimiento indispensable para la retroalimentación de sus estudiantes. De la misma manera, la observación de la implicación de los estudiantes durante sus actuaciones en clase es buena y provechosa como fuente de retroalimentación para el profesor.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. En A. Iran-Nejad y P. D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24. Washington, DC: American Educational Research Association, 249-305.
- De Vicente Rodríguez, P. S.; Romero López, M^a. A. y Romero Mariscal, L. (2010). El conocimiento profesional del formador de profesores: un estudio de caso centrado en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Enseñanza & Teaching*, 28 (1), 23-47.
- Delval, J. (1993). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Fernández de Haro, E, Núñez Delgado, M^a P. y Romero López, A., (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 345-356.
- Garrick, J. (1999). Doubting the philosophical assumptions of interpretative research. *Qualitative Studies in Education*, 12 (2), 147-156.
- Garrido, C. y Álvarez, I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding. *European Journal of Teacher Education*. 29 (2), 163-179.
- Geddis, A. N. and Wood, E. (1997). Transforming subject matter and managing dilemmas. A case study in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), 611-626.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teacher College Press.
- Guasch, T.; Álvarez, I. y Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: análisis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26, 199-206.
- Houston, W. R. (Ed.) (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Jenlink, P. M. y Kunnucan-Welsch, K. (2001). Case stories of facilitating professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17, 705-724.
- Koster, B. y Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), 135-149.
- Lanier, J. E. y Little, J. W. (1986). Research on Teacher Education. En C. Wittrock (Ed), *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*. New York: Macmillan Publishing Company, 527-569.
- Lomas, C. y Osoro, A. (2001). De la lingüística aplicada a la educación lingüística implicada. Formación del profesorado y cambios en las aulas de lengua. *Textos*, 27, 8-27.
- Lunenberg, M.; Korthagen, F. y Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23, 586-601.
- Merriam, S. B. (1990). *Case Study Research in Education*. Oxford: University Press.

- Miles, M. B y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Second Edition*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Núñez Delgado, M^a P., Fernández de Haro, E. y Romero López, A. (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua y literatura española y su didáctica en relación con el desarrollo de la planificación curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46), 921-944.
- O'Neill, M. (2000). Language, literacy and learning: modelling integration and reflective practices in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16, 613-633.
- Patton, M. Q. (1983). *Qualitative evaluation methods. Fifth printing*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Reynolds, A. (1990). *Getting to the core of the apple: A theoretical view of teacher actions and knowledge*. Paper presented at the AERA. Boston.
- Sikula, J., Buttery T. J. y Guyton, E. (Eds.) (1996). *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition*. New Cork: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Thiessen, D. (2000). A skillful start to a teaching career: A matter of developing impactful behaviors, reflective practices, or professional knowledge? *International Journal of Educational Research*, 33, 515-537.
- Tillema, H. H. y Kremer-Hayon, L. (2002). "Practising what we preach" 'teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: a cross case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18, 593-607.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Van Velzen, C. y Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32 (4), 345-367.
- Widdowson, H. G. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona-Horsori.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and fielder experiences in College -and University- based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89-99.