

CONOCIMIENTO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA Y SU DIDÁCTICA EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR

Aportaciones de un estudio de caso

MARÍA DEL PILAR NÚÑEZ DELGADO / EDUARDO FERNÁNDEZ DE HARO / ANTONIO ROMERO LÓPEZ

Resumen:

La búsqueda de la calidad de la enseñanza reclama una especial y constante atención por parte de los responsables de la formación del profesorado de las distintas materias. Este artículo está relacionado con un estudio de caso sobre el conocimiento y la pericia que tienen y ponen en práctica los formadores de profesores. Su contenido se centra, concretamente, en la descripción del conocimiento que el formador de profesores de Lengua y literatura española y su didáctica posee en relación con la planificación de sus enseñanzas así como en el descubrimiento de las destrezas o capacidades de las que, como tal formador, hace uso cuando realiza esta tarea de planificación y las pone en práctica a través de su actividad docente.

Abstract:

The search for quality in teaching requires special and constant attention from teacher educators. This article is related to a case study of the knowledge and skill that teacher educators put into practice. The paper's content is centered on a description of the knowledge and didactics of a teacher educator in Spanish language and literature, in relation to lesson planning and the discovery of skills.

Palabras clave: Formación de profesores, desarrollo del profesor, mejoramiento profesional, estrategias de enseñanza, educación superior, España.

Keywords: teacher education, professor development, professional improvement, teaching strategies, higher education, Spain.

María del Pilar Núñez Delgado, Eduardo Fernández de Haro y Antonio Romero López son profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n, 18071, Granada, España. CE: ndelgado@ugr.es.

Introducción

La búsqueda de la calidad de la enseñanza, en general, y de las lenguas, en particular, aparece constantemente en la literatura pedagógica especializada desde hace ya largo tiempo, de tal manera que ha llegado a convertirse en una auténtica preocupación de la que se han hecho eco las Administraciones educativas, hasta el punto de que uno de sus grandes objetivos sea el de potenciar el desarrollo de la investigación en pro de conseguir un mayor grado de eficacia en el profesorado de los distintos niveles.

Sin embargo, aunque en las dos últimas décadas se ha producido un incremento de la investigación centrada en la formación del profesorado (Houston, 1990), actualmente se sigue reconociendo la importancia de introducir cambios en este ámbito de investigación (Geddis y Wood, 1997), máxime 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; de aquí que se hayan abierto nuevas vías (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.

La investigación ha podido llegar a la conclusión de que los profesores aprenden más y mejor si tienen responsabilidad en el diseño y desarrollo de su propia formación, si saben que su aprendizaje se relaciona con lo que Cochran-Smith y Lytle (1999) han llamado conocimiento *para, en y de* la práctica y si trabajan en las conocidas como “comunidades de aprendizaje” (Little, 2002). La enseñanza es una práctica que implica actividades muy diversas y complejas; en ella son muy frecuentes las ocasiones en las que los profesores han de tomar decisiones sin demasiado tiempo para la reflexión y esto exige una alta preparación de los mismos.

Los hechos hasta aquí expuestos nos llevan 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, pocas investigaciones 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 el bien

hacer que poseen y ponen en práctica los profesores responsables de esta preparación: se les ha oído poco y, como consecuencia, no existen análisis que supongan una reflexión sistemática y explícita sobre ello, como tampoco existe un vocabulario común del que éstos puedan fácilmente valerse para expresar sus pensamientos sobre su propia práctica y sobre la complejidad de ésta (John, 2002). Sin embargo, parece no solamente 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 actividad de enseñanza; competencias, habilidades y destrezas de las que ellos mismos han de disponer para comunicarlas a quienes forman. Se trata de unas competencias que ya han sido definidas por la Commission of the European Communities (2001) como “las capacidades para usar efectivamente la experiencia, el conocimiento y las cualificaciones”, y pueden ser detectadas desde la literatura profesional (Villar, 2004; Villar y Alegre, 2004; Villar, De Vicente y Alegre, 2005) o desde la investigación. Y si esto es válido para la enseñanza en general, también lo es –y con mayor urgencia, si cabe– para el campo de las didácticas específicas (y en concreto para la Didáctica de la Lengua y la Literatura), por la falta de estudios relacionados con el tema al que este trabajo de investigación se refiere.

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 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 formadores –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 docentes universitarios encargados de la formación piensan sobre el 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 perfeccionamiento y la evaluación de la enseñanza y conocer qué saben acerca de su propio desarrollo profesional. Y nos interesa, sobre todo, conocer cómo transforman la materia de enseñanza en algo fácil de asimilar para los estudiantes de profesorado, ya que éstos utilizan estrategias en el ejercicio de su profesión que se adaptan más a la mera transmisión del conocimiento que a una verdadera transformación de la materia (Geddis y Word, 1997). 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.

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 considerar, 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 (Conchran-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 al que llaman *conocimiento-de-la-práctica*, que no cabe analizar desde la dicotomía formal/práctico propuesta por Fenstermacher (1994).

Estos tres tipos de conocimiento, procedentes de tres formas de entender la relación teoría-práctica y el rol del docente, generan sendos modelos de profesor que se corresponden con programas formativos diferentes y habría que tener en cuenta al respecto que, aunque se trate de formas bien distintas de relación, las líneas divisorias entre éstas no están perfectamente delimitadas, y el lenguaje que emana de ellas con objeto de explicar las diversas iniciativas en relación con la formación del profesorado no resulta mutuamente excluyente.

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, se hace necesario que las personas responsables de diseñar los planes de estudio para la formación inicial del profesorado y los cursos encaminados al desarrollo profesional de los docentes, tengan en cuenta que existen ideas y enfoques completamente diferentes al momento de mejorar la enseñanza y el aprendizaje pero que, en cualquier caso, habría que tener presente la clasificación que sobre los saberes docentes hiciera Tardif (2004):

- 1) *saberes de la formación profesional*, transmitidos por las instituciones de formación de profesorado, entre los que se incluyen los conocimientos de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica (conocimiento formal y práctico);
- 2) *saberes disciplinares* o conocimientos de las distintas disciplinas socialmente definidos y seleccionados;
- 3) *saberes curriculares*, que incluyen objetivos, contenidos y métodos referidos a los programas escolares; y
- 4) *saberes experienciales o prácticos*, o los específicos basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio, que brotan de la experiencia que se encarga de validarlos.

En cuanto a la formación de profesores de Lengua y al papel del formador de estos profesores, ha de tenerse en cuenta que la lengua no es una asignatura más que se imparte en la escuela primaria o secundaria, sino que su enseñanza cobra especial interés y singularidad por cuanto es una especificación humana del mundo, el medio privilegiado por el cual asimilamos la cultura de nuestra comunidad, un instrumento poderoso y

rico que nos conecta con los otros y con el mundo. En definitiva, es actividad, *energeia*, potencia creadora de tal magnitud que nos erige en *demiurgos* cuando nos permite llegar a la magia de inventar mundos, personas, afectos... La lengua constituye, pues, una parte esencial de la cultura que transmite el sistema educativo conformando no sólo una materia de contenido científico-cultural sino una disciplina de carácter eminentemente educativo. Aprender lengua es enriquecer la personalidad, potenciar el propio pensamiento, desarrollar habilidades sociales, cultivar la sensibilidad, ampliar los horizontes vitales así como educar para la democracia.

Así, los soportes teóricos que estamos examinando coinciden en la afirmación de que la finalidad fundamental que debe tener el trabajo en el aula de Lengua durante la educación obligatoria –y para ello habrá que formar maestros y profesores– es la de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, y a tal efecto resulta imprescindible considerarla como un área instrumental en la que lo procedimental predomina sobre lo conceptual. Pero esto exige a maestros y profesores estar en posesión de una serie de conocimientos científicos (lingüísticos, pedagógicos, psicológicos y didácticos) que serán los que iluminen la toma de decisiones sobre metodología, selección de contenidos, diseño de actividades, etcétera.

Las múltiples y complejas funciones que ha de desempeñar el maestro o el profesor de Lengua –aun teniendo en cuenta y suponiendo su buena formación lingüística y su buen hacer derivado de sus dotes naturales o arte personal para la docencia–, requieren, pues, que se les provea 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 maestros o profesores de Lengua en programas de formación didáctica que les faciliten la posibilidad de iniciarse en la construcción de una teoría personal como maestros de Lengua que contribuya decisivamente 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, que les brinde

ocasiones para desarrollar capacidades como son, entre otras, las de reflexionar 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.

Si bien la formación inicial y el desarrollo profesional de los profesores tienen sus grandes dificultades, se cuenta, a pesar de ello, con un número considerable de investigaciones sobre este importante ámbito de trabajo, cosa que no ocurre en lo que toca a la formación de formadores de profesores, sobre la cual existen pocas reflexiones en profundidad que detallen el conocimiento y las habilidades que éstos tienen y ponen en práctica en el ejercicio de su profesión. Existen realmente pocos estudios publicados acerca del papel del formador de profesores, y actualmente se trabaja por la existencia de un marco teórico que dé sentido tanto de su conocimiento como de su práctica.

Ahora bien, todos los responsables de la formación del profesorado tienen puesto su interés en que los programas que imparten puedan dotar a sus estudiantes de las competencias necesarias para conseguir el éxito en su futura profesión. Quizá 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. En la mayor parte de éstos se sigue empleando una estructura didáctica de dos fases complementarias: teórica y práctica; una estructura destinada al desarrollo de habilidades profesionales mediante la combinación del esfuerzo formativo compartido entre escuelas y universidades, que permite a los estudiantes estudiar, observar y probar.

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 didáctica en la que los formadores de profesores se encuentren con un importante reto: el de cómo usar concurrentemente varias clases de conocimiento para cumplir con las innovaciones didácticas requeridas; un reto que, en definitiva, no es otro que aquel con el que se encuentran todos los estudiantes que pretenden ser futuros profesores.

De aquí que la principal finalidad de ese trabajo se oriente hacia la consecución de los siguientes objetivos:

- 1) 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.
- 2) 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.
- 3) 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.
- 4) Detectar qué capacidades pone en práctica el formador de profesores cuando diseña el currículo de lengua y literatura española y su didáctica.
- 5) Descubrir las capacidades que el formador de profesores en lengua y literatura y su didáctica pone en práctica cuando desarrolla su actividad docente.
- 6) Explorar y detectar qué capacidades pone en práctica el profesor universitario de lengua y literatura española y su didáctica cuando evalúa la enseñanza.

Metodología

Diseño

Este trabajo supone un estudio en profundidad realizado en el marco de una metodología cualitativa 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, en el que el modelo general que se ha seguido para la codificación y categorización se ajusta al inductivo propuesto por Miles y Huberman (1994), en cuyo proceso de aplicación se consideran tres fases: *a)* de reducción de datos o proceso de selección, focalización,

simplificación, abstracción y transformación de los datos recogidos; *b*) de organización de la información; y *c*) de validación de la información y extracción de conclusiones.

Para la fase de reducción de la información, se ha seguido a Taylor y Bogdan (1986) mediante la realización de actividades de: *a*) búsqueda de categorías mediante el examen de los datos, y *b*) elaboración de un listado de las unidades de análisis o categorías, a cada una de las cuales se les ha ido asignando un código a fin de reducir la complejidad del conjunto de datos recogidos.

Para tal efecto, se ha procedido a desarrollar categorías de codificación y a asignar tres letras a cada categoría, con lo que, primero, se han podido codificar los datos y, posteriormente, se ha procedido a la determinación de vínculos y relaciones, momento en el que los investigadores han generado de forma inductiva enunciados de relaciones agrupando las categorías en metacategorías, a las cuales han asignado las unidades de contenido que les corresponden, lo que ha posibilitado establecer patrones que, a su vez, han permitido extraer y confirmar las conclusiones del trabajo.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la metodología de la investigación se ha desarrollado de conformidad con las siguientes fases: búsqueda de fuentes y de apoyo bibliográfico, determinación de la muestra, recolección de evidencias y análisis de la información.

Participante

No cabe duda de que son los propios formadores de profesores las principales fuentes de información acerca del conocimiento que como tales formadores de profesores requieren para su enseñanza, y estamos seguros de que de ellos es posible obtener una información necesaria y suficiente sobre el conocimiento que poseen acerca del currículo, de la organización y gestión de la clase, de su propio desarrollo profesional y de las competencias, capacidades y destrezas de que han de disponer para transmitir a los estudiantes de profesorado.

Es por ello por lo que hemos elegido a un formador de profesores que desarrolla su labor formativa como profesor del área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y Literatura en un centro de educación superior de formación de profesorado, para cuya elección se han tenido en cuenta 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 seudónimo 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.

Se declara fuertemente influenciado por su maestro de enseñanza primaria, del que recibió una impronta que le ha marcado durante todos sus estudios y su amplia y variada carrera profesional. Su preocupación primera en relación con su formación universitaria fue por el conocimiento de las Ciencias naturales, si bien todos los estudios superiores los realizó en el ámbito de las Humanidades. A lo largo de su actividad docente en los diferentes niveles educativos, confiesa sentirse frustrado con los estudios universitarios y encuentra la enseñanza primaria como la más satisfactoria y enriquecedora para el profesor. Se siente igualmente desencantado con la falta de interés y de preparación del actual estudiante de magisterio.

Dice tener una gran falta de preparación en el ámbito de la investigación, al menos en su área de conocimiento (Didáctica de la Lengua y la Literatura), en la que entiende que la investigación habría de ser fundamentalmente aplicada, y pone de manifiesto la despreocupación por la investigación de los formadores de profesores, quienes –a su juicio y con carácter general– se centran principalmente en el ámbito de la docencia y, en ocasiones, en las tareas de gestión. Declara, por el contrario, haber recibido una preparación suficiente en investigación a partir de los cursos de doctorado, pero que no ha tenido la debida continuidad una vez realizada y defendida su tesis doctoral.

Procedimiento

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 este instrumento como el procedimiento más adecuado para obtener la información necesaria, y se ha tomado como la más importante fuente de información al tener como finalidad, como afirmara Patton (1983: 196), “averiguar lo que está dentro de la mente de otra persona”. La primera decisión fue, pues, adoptar como modelo de entrevista la semiestructurada, con la pretensión de explorar el pensamiento del sujeto entrevistado sobre las cuestiones estipuladas, sin impedir por ello las libres manifestaciones que el interesado quiera formular ante el entrevistador.

Para la realización de estas entrevistas en profundidad se ha confeccionado un protocolo que, basado en la literatura pedagógica especializada previamente revisada, se ha considerado aplicable al formador de profesores objeto de nuestra investigación. En dicho protocolo figuran los siguientes descriptores:

- 1) *Planificación* (elementos básicos del diseño curricular: currículo general, contenidos de la planificación, metas y objetivos, recursos, diseño de la enseñanza, evaluación de los estudiantes).
- 2) *Ambiente de clase* (organización y gestión de la clase: creación de un ambiente de respeto y compenetración –armonía–, establecimiento de una cultura de aprendizaje, gestión de la clase, organización del espacio físico).
- 3) *Enseñanza* (puesta en práctica del currículo: uso de una comunicación clara y adecuada, empleo de técnicas de interrogación y discusión, implicación de los estudiantes en el aprendizaje, formas de proporcionar retroacción a los estudiantes, demostración de flexibilidad e interés).
- 4) *Responsabilidades profesionales* (ámbito del desarrollo profesional: reflexión sobre la enseñanza, mantenimiento de registros adecuados, crecimiento y desarrollo profesional).

Siguiendo este procedimiento, se han realizado a Crisóstomo seis entrevistas, con una duración total de tres horas, cincuenta minutos y cuarenta y siete segundos.

Puesto que la información obtenida mediante la entrevista semiestructurada debe ser incuestionablemente sometida al oportuno proceso de reducción

de evidencias mediante el procedimiento que facilite la comprensión de los datos, procede ahora la realización de un análisis de contenido, para lo que todas y cada una de las entrevistas realizadas han primero sido transcritas literalmente y después sometidas a análisis. Para ello, se ha procedido a la división de los textos en unidades de contenido (Bardín, 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 Milles y Huberman (1994), por el cual unas metacategorías nos permiten reunir mucho material en unidades de análisis más significativas.

Ante esta necesidad de reducir los datos o de reunirlos en un número más limitado de conceptos, se ha elaborado, a partir de los códigos que inductivamente se obtuvieron en principio, una serie de metacategorías que han dado la oportunidad de reducir de manera definitiva la información y de buscar las relaciones entre códigos, de tal forma que han permitido reunir las unidades de contenido en textos apropiados a la argumentación narrativa. En resumen: se han aplicado un total de 73 códigos, que se han agrupado posteriormente en cinco metacategorías, como se especifica a continuación:

Núm.	Metacategorías	Códigos
1	Elementos curriculares	Actividades Conceptualización de recurso Comunicación de objetivos Características de los contenidos Características de los objetivos Deficiencia de recursos Discusión Distribución del tiempo Elementos curriculares Estrategias de enseñanza Influencias en el uso de los recursos Metodología Objetivos Origen de los contenidos Selección de contenidos Tecnologías de la información y la comunicación Tipos de recursos Tipos de objetivos Variedad de recursos

Núm.	Metacategorías	Códigos
2	Planificación	Autoformación en planificación Conocimiento del sujeto de la planificación Deficiencias en la planificación Definición de planificación Estructuración de la lección Espacio en la planificación Evaluación en la planificación Explicitación de la planificación Foco de la planificación Formación en planificación Modificación de la planificación Necesidad de planificar Planificación en la práctica Subjetividad de la planificación Tiempo en la planificación Tipo de planificación lingüística
3	Desarrollo de la enseñanza	Actitud del formador ante la enseñanza Agrupamientos de estudiantes Ambiente de clase Aprendizaje de la experiencia Contextualización de la enseñanza Clases prácticas Consecuencias de la enseñanza Dificultades de la comunicación Dificultad de la enseñanza de la Lengua Disciplina Diferenciación entre niveles de enseñanza Enseñanza colaborativa Enseñanza práctica de la Lengua Enseñanza de la reflexión Formas de comunicación Gradación en la modelación Importancia de la comunicación Implicación Interacción Mejora de la enseñanza Motivación Tiempo de aprendizaje Tiempo de respuesta Turno de intervención Tipos de interrogación Uso de la interrogación Valor de la educación lingüística

Núm.	Metacategorías	Códigos
4	Evaluación	Conceptualización de la evaluación Criterios de evaluación Evaluación inicial Evaluación de la lengua Evaluación en la planificación Registros Tipos de evaluación
5	Retroalimentación	<i>Auto-feedback</i> Dificultades de la retroalimentación Resultados de la retroalimentación Retroalimentación del estudiante

Resultados

Crisóstomo piensa, en principio, que los distintos elementos curriculares deben ser considerados en su conjunto y relacionados entre sí. Habla así 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, desde luego, 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 cuanto a la discusión y a la interrogación como estrategias empleadas por el profesor, comenta que la interrogación debe ser utilizada como medio de estimular a los estudiantes para que piensen y exploren el contenido que se esté tratando, pero un tipo de interrogación indirecta, y afirma rotundamente que la utilización de las discusiones y la interrogación para ampliar o profundizar en los conocimientos es una pérdida de tiempo: “...mi experiencia es ¡para perder el tiempo!”, es decir, que el alumnado aprovecha a veces tanto el uso de la discusión como el de la interrogación para hacer que transcurra el tiempo, procurar que la clase acabe cuanto antes y que los apuntes de clase no engorden. Por esta razón, el hecho de favorecer las discusiones y tratar de que los estudiantes intercambien ideas “no tiene ningún sentido”. En general, Crisóstomo confiesa que no ha encontrado el clima de clase adecuado para provocar discusiones y utilizar la interrogación ni tampoco para enseñar cómo hacerlo.

Concibe las actividades como ejercicios de entrenamiento para llegar a un fin; dice que son “como un experimento controlado para llegar a determinados sitios”. Ahora bien, dado que la lengua es esencialmente un instrumento para la expresión y la comprensión, las actividades de enseñanza-aprendizaje habrán de centrarse fundamentalmente en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de un uso reflexivo de la misma, por lo que lo único que cabe hacer, si se quiere que el estudiante sea competente en el uso de la lengua, es utilizarla en las más variadas ocasiones que se puedan tener.

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. De aquí que reconozca la existencia de una gran variedad de recursos y la necesidad de que el profesor los conozca y actualice, sobre todo, en el caso que nos ocupa, 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 pues es, para mí, fundamentalmente, qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, a quién enseñar y cómo evaluar, fundamentalmente”. 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 descarta que se pudiera hacer al revés, tomando como foco los objetivos. De cualquier forma, insiste en que en la universidad hay que partir de que los alumnos en esta etapa deben tener ya unos conocimientos presupuestos que el formador debe tomar como “supuestos apriorísticos”.

Centrado ya en el desarrollo del currículo o puesta en marcha del proceso de la enseñanza, afirma Crisóstomo, en relación con la organización y distribución de espacios y con los agrupamientos de los estudiantes para la instrucción, que dependen 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.

Al hablar de la contextualización de la enseñanza, piensa el entrevistado que sus distintos niveles requieren tratamientos diferentes, de tal manera que la planificación que hace el profesor universitario es completamente distinta a la que hacen los docentes en otras etapas educativas, sobre todo si la enseñanza se considera desde la perspectiva de sus consecuencias sobre los discentes; que las hay tanto previsibles como imprevisibles: “Yo siempre he pensado que lo que estoy haciendo no es neutro, tiene repercusiones, consecuencias positivas y negativas, probablemente las que más se subrayen sean las negativas, pero también tiene algunas positivas”.

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”.

Considera las clases prácticas como algo ajeno a los temas propiamente dichos de la asignatura, como algo “centrado en la escuela” y, por tanto, más dirigidas a una posterior actuación profesional de los futuros maestros; de esa manera, además de intentar conseguir un enfoque más pragmático, procura incrementar la interacción.

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 relacionados 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-apren-

dizaje, 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 video e irse uno al bar y dejarlo allí que...”.

Cuando Crisóstomo habla de evaluación se refiere indistintamente a los dos sentidos del 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 dado.

Ahora bien, matiza además Crisóstomo que la evaluación en Lengua tiene aspectos específicos muy concretos: la inicial se convierte en algo imprescindible, la gramática es muy concreta y, por eso, fácilmente evaluable..., y respecto de la competencia discursiva, afirma Crisóstomo 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, porque ya sé de antemano más o menos con lo que me voy a encontrar, y entonces... Se hará lo que se pueda...”. En la planificación se tiene ya en cuenta cómo 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 de 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 pretendo 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 en esto, en esto, en esto, a mi entender, y si quieres lo hablamos, ¿eh?, esto no puede ser por esto, intenta darle otro enfoque, pero siempre sin complicarle la vida [...]”. 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 enmendarlos por parte de ellos y a la clase siguiente, repartir eso y comentar algo”.

Conclusiones

Una vez finalizado el proceso de investigación, tras la consecución de nuestros propósitos iniciales y a la vista de los resultados obtenidos, nos es posible exponer ahora las principales conclusiones a las que hemos podido llegar con este estudio de caso en relación con cada una de las metacategorías consideradas en el mismo:

1) 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” tales como el “método de proyectos”, las dramatizaciones, los “concursos lingüísticos”, la interrogación indirecta, la discusión... 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 casusa de atraer la atención sobre el recurso propiamente dicho (retroproyector, presentaciones en Power point...) más que sobre la materia que a través de ellos se presenta a los estudiantes.
- 2) Planificación de la formación:
- 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 y no haya que aferrarse a ella con una rigidez cartesiana, 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 de la enseñanza en el nivel universitario, a diferencia de lo que suele ocurrir en la educación primaria y secundaria, sea que no se conoce a los sujetos con los que se va a trabajar. Además de que, con frecuencia, en la universidad todo lo relacionado con los contenidos está predefinido por los departamentos.
- 3) Desarrollo de la enseñanza:
- a) La docencia cobra más 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 nece-

sario 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; además, en el trabajo en grupos medianos o pequeños aumenta la participación.
- 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)* El tipo de agrupamiento de los alumnos (gran grupo, mediano y pequeño) para facilitar la enseñanza-aprendizaje depende de los intereses y necesidades formativas de los alumnos y del tipo de actividad.
- e)* 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.
- f)* 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.

4) Evaluación:

- a)* Al reflexionar sobre el concepto de evaluación hay que referirse tanto a la 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 sólo 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 en Lengua tiene aspectos muy concretos, tales como la valoración inicial, que se convierte en algo imprescindible para conocer el punto de partida referido tanto a los conocimientos sobre la lengua como al uso de la misma..., y respecto de la evaluación de la competencia discursiva tanto oral como escrita habrá que 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 de las incidencias e interacciones que se producen en clase entre el profesor y los estudiantes.
- 5) Retroalimentación:
- a) Conforme el docente va desarrollando lo planificado, 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 búsqueda de información a partir de 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.

Referencias

- 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", A. Iran-Nejad y P. D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24. Washington, DC: American Educational Research Association, 249-305.
- Commission of the European Communities (2001). *Making a European Area of lifelong learning a reality*. Bruselas: Communication from the Commission.
- Geddis, A. N. y Wood, E. (1997). "Transforming subject matter and managing dilemmas. A case study in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), 611-626.
- Fenstermacher, G. D (1994). "The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching", *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Nueva York: Teacher College Press.
- Houston, W. R. (Ed.) (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan.
- Jenlink, P. M. y Kinnucan-Welsch, K. (2001). "Case stories of facilitating professional development", *Teaching and Teacher Education*, 17, 705-724.
- John, P. D. (2002). "The teacher educator's experience: Case studies of practical professional knowledge", *Teaching and Teacher Education*, 18, 323-342.
- Lanier, J. E. y Little, J. W. (1986). "Research on teacher education", en C. Wittrock (Ed), *Handbook of Research on Teaching*, 3ª ed., Nueva York: Macmillan Publishing Company, 527-569.
- Little, J. W. (2002). "Locating learning in teacher's communities of practice: opening up problems of analysis in records of every work", *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Miles, M. B y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, 2ª ed., Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- 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 Publications.

- 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*, 2ª ed., Nueva York: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Villar, L. M. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Villar, L. M. y Alegre, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Villar, L. M., De Vicente, P. S. y Alegre, O. (2005). *Conocimiento, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid: Pirámide.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.

Artículo recibido: 17 de noviembre de 2009

Dictaminado: 9 de febrero de 2010

Segunda versión: 17 de febrero de 2010

Aceptado: 17 de febrero de 2010