

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL FORMADOR DE PROFESORES: UN ESTUDIO DE CASO CENTRADO EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Professional knowledge of teacher educator: a case study focused in the area of «Didáctica de la Lengua y la Literatura»

La connaissance professionnelle du formateur de professeurs: une étude de cas dans le domaine de «Didáctica de la Lengua y la Literatura»

Pedro S. DE VICENTE RODRÍGUEZ*, María Asunción ROMERO LÓPEZ** y Lucía ROMERO MARISCAL***

* *Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Catedrático de Universidad. Universidad de Granada*

** *Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Granada*

*** *Doctora en Filología Clásica, Profesora Contratada Doctora. Universidad de Almería*

Recibido: 31-10-2009; Aceptado: 20-04-2010; Publicado: 30-06-2010

BIBLID [0212-5374 (2010) 28, 1; 23-47]

Ref. Bibl. PEDRO S. DE VICENTE RODRÍGUEZ, MARÍA ASUNCIÓN ROMERO LÓPEZ y LUCÍA ROMERO MARISCAL. 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, 1-2010, 23-47.

RESUMEN: El presente estudio de caso se refiere a un formador de profesores del área de «Didáctica de la Lengua y la Literatura». En él se pretende describir el conocimiento y las capacidades que este sujeto posee y pone en práctica durante el diseño, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza y cuál es su pensamiento sobre el desarrollo profesional de los formadores de profesores. Se revisa la literatura relacionada, se explicita la metodología utilizada, se exponen los resultados y se incluyen las conclusiones extraídas.

Palabras clave: formadores de profesores, formación del profesorado, desarrollo profesional del formador de profesores, conocimiento de los profesores, conocimiento profesional de los profesores, conocimiento profesional del formador de profesores.

SUMMARY: This case study refers to teacher educators in the area of «Didáctica de la Lengua y la Literatura». We intend to describe the knowledge and the capacities this subject has and puts into practice during the design, development and evaluation of the teaching, and what is his thinking about the professional development of teacher educators. We review the related literature, we explain the methodology used, we show the results, and we include the conclusions.

Key words: teacher educators, teacher education, teacher educator professional development, teachers' knowledge, teacher professional knowledge, teacher educators' professional knowledge.

RÉSUMÉ: Cette étude de cas se rapporte à un formateur de professeurs du domaine de «Didáctica de la Lengua y la Literatura». Dans laquelle on essaie de décrire la connaissance et les capacités que cette personne possède et qu'il met en pratique pendant la description, le développement et l'évaluation de l'enseignement et quelle est son opinion à propos du développement professionnel des formateurs de professeurs. On révisé la littérature concernant, on explique la méthodologie utilisée, on expose les résultats obtenues et les conclusions y sont inclus.

Mots clés: formateurs de professeurs, formation de professeurs, développement professionnel de formateurs de professeurs, connaissance des professeurs, connaissance professionnel des professeurs, connaissance professionnel des formateurs de professeurs.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación centrada en la formación del profesorado se ha incrementado exponencialmente desde la década de los ochenta, aunque se sigue reconociendo que es necesario introducir cambios en este campo de investigación (Geddis y

Wood, 1997), pues, entre otras cosas, las exigencias han aumentado con la atención a la diversidad, la incorporación de inmigrantes –hablando idiomas diferentes– a los sistemas educativos, los mayores requerimientos de las distintas administraciones educativas, la incorporación a las escuelas de una población escolar económicamente desfavorecida, el aumento del conocimiento tanto de las materias que han de enseñarse cuanto de la didáctica, el trabajo con equipos transdisciplinares de profesionales... (Akmal y Miller, 2003). Hoy se tiene indudablemente una imagen nueva de lo que ha de ser la formación inicial y el desarrollo profesional de los profesores, pues se focaliza tanto en el *cómo* cuanto en el *qué* aprenden los profesores y se utilizan modelos diversificados orientados a la indagación, al autoestudio, a la investigación-acción, a la enseñanza práctica, a los grupos de estudio, etc. (Jenlink y Kunnucan-Welsch, 2001).

Paradójicamente, mientras existe una amplia variedad de estudios referidos a la formación de los profesores y a su desarrollo profesional, muy escasa es la investigación relativa a la práctica de los formadores de profesores. Los trabajos realizados desde la década de los noventa han puesto de manifiesto la gran complejidad que entraña su formación; no obstante, se conoce poco acerca del conocimiento y de la pericia que estos docentes poseen y ponen en práctica. Se tiene un conocimiento tácito sobre su papel, pero no existen análisis públicos y explícitos sobre ello; además, falta un vocabulario común que el formador de profesores pueda utilizar para expresar su pensamiento sobre su práctica y la de otros y sobre la complejidad que ambas entrañan (John, 2002).

Parece, pues, imprescindible que los formadores de profesores analicen sus prácticas y los principios científicos subyacentes (Tillema y Kremer-Hayon, 2002), lo que nos lleva a destacar la necesidad de investigar a estos docentes, con el fin de detectar las competencias que han de transferir a los futuros profesores; para saber cuál es su conocimiento sobre el diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza y sobre su propio desarrollo profesional; para saber cómo transforman la materia de enseñanza en algo asequible a los estudiantes de profesorado; se necesita, en fin, prestar más atención a lo que los formadores de profesores necesitan conocer (Cochran-Smith, 2003).

El problema de investigación que acabamos de formular lo concretamos en los siguientes objetivos:

- 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 su didáctica, impartida en la formación inicial.
- b) Describir el conocimiento que el formador de profesores tiene respecto al desarrollo del currículo de lengua y literatura española y su didáctica, impartida en la formación inicial.
- c) Describir qué conocimiento domina el formador de profesores acerca de la evaluación de la enseñanza de la lengua y la literatura española y su didáctica, impartida en la formación inicial.

- d) Detectar capacidades que el formador de profesores pone en práctica cuando diseña su currículo de lengua y literatura española y su didáctica, en la formación inicial.
- e) Detectar capacidades que el formador de profesores usa cuando desarrolla su actividad de enseñanza de lengua y literatura española y su didáctica, en la formación inicial.
- f) Detectar capacidades que el formador de profesores utiliza durante la evaluación de la enseñanza de lengua y literatura española y su didáctica, en la formación inicial.

El estudio se sitúa dentro de la tradición interpretativista, pues se trata de comprender el significado que el sujeto investigado da a sus vivencias a lo largo de su carrera profesional (Garrick, 1999).

2. MARCO TEÓRICO

La relación entre la lengua –la lengua viva y creativa– y su enseñanza ha sido muy débil, ya que lo que ha importado realmente en las aulas ha sido el análisis de aquella más que la posibilidad de adquirir y desarrollar habilidades de comunicación y despertar las emociones de las que la literatura es fuente. Y es que la didáctica de una materia específica no es un hecho aislado que tenga lugar al margen del objeto que le es propio, sino que forma parte de su propia naturaleza. Las concepciones que se tengan de *lo que es la lengua* y sobre *lo que es el conocimiento lingüístico* influyen decisivamente en la didáctica de la lengua, pues impregnan los componentes mismos del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, que toda práctica educativa obedece a una concepción de la materia que se enseña y del conocimiento que de ella se tenga.

Nos encontramos ante un tema de extraordinario interés y muy complejo, pues se trata de una problemática que afecta a diversos campos del saber. La enseñanza de la lengua y de la literatura no sólo se relaciona con las teorías lingüísticas y literarias, sino con ámbitos muy diversos: todos los que tienen que ver con la institución escolar, la vida social y el comportamiento humano en general. De ahí la insistencia en la búsqueda de nuevas dimensiones educativas y nuevos campos de investigación en la enseñanza de la lengua. Pero esa necesaria renovación de la enseñanza de la lengua en las aulas no será factible sin un profesorado con una sólida formación, una formación que se inscriba en el marco científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

La investigación educativa en torno a la formación de los profesores ha producido trabajos (Houston, 1990; Sikula y otros, 1996) que han abordado una serie de líneas de investigación, centradas esencialmente en los aspectos cognitivos que se corresponden con un ámbito que, como dicen Grossman y otros (1989), intenta «explorar la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento de los profesores» (25).

En relación con el conocimiento del profesor, la revisión de Carter (1990) distingue tres líneas de investigación: procesamiento de la información y comparación expertos-principiantes, conocimiento práctico y conocimiento didáctico del contenido. Kessels y Korthagen (1996) distinguen el conocimiento formal del práctico, recuperando la distinción aristotélica entre «episteme» y «phronesis»; Tamir (1991) diferencia el conocimiento práctico del teórico y del profesional; Shulman (1986) lo estructura en proposicional, de casos y estratégico, y, en 1994, Fenstermacher considera un conocimiento formal o proposicional y otro de ejecución o práctico. Se hacen además propuestas para la constitución de una base de conocimiento: la investigación dirigida por Shulman titulada «The Knowledge Growth in Teaching» o las aportaciones de Reynolds (1990) y Grossman (1990).

Otros trabajos se refieren al conocimiento de la didáctica (Gideonse, 1989; Leinhardt y Greeno, 1986; Merwin, 1989; Evertson, 1889), a la importancia del contexto (Leinhardt, 1992; Cole y Griffin, 1987; Erickson, 1989; Florio-Ruane, 1989; McCarty, 1989; Sarason, 1971; Smith y Geoffrey, 1968; Cazden y Mehan, 1989), al conocimiento del currículo (Strom, 1989; Walker y Soltis, 1986; Zumwalt, 1989; Merwin, 1989), al conocimiento de los estudiantes (Beyerbach y otros, 1989; Nucci, 1989; Fillmore y Valadez, 1986; MacMillan y otros, 1986; Reynolds, 1989; Stalings y Stipek, 1986; Torrance, 1986) y al conocimiento del contenido (Anderson, 1989; McDiarmid y otros, 1989).

Sobre el conocimiento práctico personal, hay que citar a Elbaz (1981) y los trabajos que, desde 1985, vienen desarrollando los canadienses Connelly y Clandinin; los de Cochran-Smith y Lytle (1999), que añaden el conocimiento *de* la práctica a los de *para* y *en* la práctica; la esencial aportación de Shulman (1987), quien acuña el concepto de «conocimiento didáctico del contenido» y elabora el «Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica» (Shulman, 1991), así como la propuesta de Schön (1983). Se han señalado, además, requisitos para la creación de una base de conocimiento (Hiebert y otros, 2002).

Se ha puesto de manifiesto también –como hemos dicho– la carencia de una terminología con la que los profesores expresen su pensamiento sobre la práctica (John, 2002), si bien Cochran-Smith (2005) apunta ya la emergencia de una terminología para hacer público el trabajo en la formación del profesorado, lo que conduce a una reconceptualización del rol del formador de profesores y una forma de pensar acerca de su formación. Kennedy (2006) se refiere a intereses concretos de los profesores y a los ideales que la sociedad tiene depositados en la enseñanza, y Thiessen (2000) trata de definir los parámetros del conocimiento profesional para elaborar estrategias didácticas para su implementación.

La investigación centrada específicamente en los formadores de profesores es escasa, como han señalado Cochran-Smith (2003) y Van Velzen y Volman (2009); estos últimos han destacado la necesidad de los formadores de profesores, responsables de «lograr un ambiente de aprendizaje en el lugar de trabajo» (347) y han señalado que la investigación versa más sobre el impacto en el entrenado que sobre lo que hace el preparador; y que no hay que mirar sólo las

condiciones organizativas sino también a la interacción entre preparador y aspirante a profesor. Se les considera esenciales para conseguir un modelo sistemático de calidad del profesor, hasta el punto de que «si los formadores de profesores no contribuyen, se moverán desde su actual estatus marginal a otro de irrelevancia» (Liston y otros, 2008: 114). Otros han manifestado la inconsistencia de la preparación (*coaching*) y la inadecuada comunicación entre la universidad y la escuela (Korthagen, Loughran y Russell, 2006).

Últimamente, han comenzado a emerger algunas interesantes cuestiones en torno a los formadores de profesores (Korthagen, Loughran y Lunenberg, 2005): ¿qué hacen los formadores de profesores y cómo se construye su trabajo?, ¿qué competencias están relacionadas con la enseñanza acerca de la enseñanza?, ¿cuál es el papel de los formadores de profesores como consumidores y como productores de conocimiento?

Los investigadores han definido qué entienden por formador de profesores, cuál es su necesidad y cuáles son sus roles, características y competencias, así como la necesidad de su formación. Koster y otros (2005: 157) definen al formador de profesores como «alguien que proporciona instrucción o que da guía y apoyo a los estudiantes de profesorado y que hace así una contribución sustancial a la evolución de los estudiantes a profesores competentes». En realidad son responsables de proporcionar a los futuros profesores unos fuertes fundamentos de conocimiento profesional e instrumentos para un desarrollo profesional progresivo e independiente (Smith, 2005). No sólo apoyan a los estudiantes de profesorado en el aprender a enseñar, sino que les sirven de modelo; por eso dice Rossell: «Cómo enseño ES el mensaje» (Lunenberg y otros, 2007). Llegar a ser un formador de profesores es un proceso a largo plazo para el desarrollo de la identidad profesional y uno de los factores que contribuyen a ello es el modelo de rol, del que incluso se han propuesto tipologías (Timmerman, 2009). Los formadores deben ayudar a los profesores principiantes a comenzar su proceso de aprender a enseñar a lo largo de su vida profesional; deben tomar su trabajo como un lugar de investigación de sus propias prácticas, generando conocimiento útil; analizar las políticas educativas bajo lentes políticas y las relacionadas con la justicia social (Cochran-Smith, 2005). Sin embargo, Lunenberg y Korthagen (2003) han estudiado las visiones que los formadores de profesores tienen de la enseñanza y el aprendizaje y la forma en que estas visiones son expresadas en la práctica. Ellos concluyen que los formadores de profesores no siempre «enseñan como predicán».

Se ha dicho que los formadores de profesores entran a este campo por dos razones: o han sido buenos profesores o fueron expertos en una materia particular (Lunenberg y Willemse, 2006) y parece haber acuerdo en que tienen además cuatro extras: trabajan con aprendices adultos, se interesan por llenar el vacío entre la teoría y la práctica, se atienen al principio de congruencia (no sólo son profesores sino que deben explicar a sus estudiantes sus propios modelos didácticos) y no sólo reflexionan sobre su propia práctica, sino que desarrollan la reflexión en sus estudiantes de profesorado (Lunenberg, 2002). Sin embargo, se da por supuesto

que un buen profesor se hará un formador de profesores, pero la transición se hará fundamentada más en la competencia en un área específica que en el conocimiento, las habilidades y la pericia como profesor (Korthagen, Loughran y Lunenberg, 2005).

De todas formas, los formadores de profesores necesitan *expertise* para el desarrollo de programas formativos y de las prácticas (Cochran-Smith, 2005; Korthagen, Loughran y Lunenberg, 2005), una *expertise* que está relacionada con el conocimiento de la materia; con el cómo se enseña; con cómo los alumnos aprenden, sienten y se desarrollan; con la autoconciencia y las habilidades sociales, y con la competencia organizativa (Smith, 2005). Ya hemos advertido de la falta de investigación acerca de cómo se desarrollan los formadores de profesores y tenemos que añadir con Smith (2003) que a muchos de ellos les falta preparación didáctico-pedagógica; esta autora se pregunta para qué el desarrollo profesional de los formadores de profesores, y su respuesta es triple: para mejorar la formación del profesorado, para mantener el interés en la profesión y crecer personal y profesionalmente y, en último lugar, para avanzar en su profesión.

En relación con la formación de estos docentes, se han publicado estándares en diversos países que se relacionan con las competencias necesarias para la formación del profesorado (Smith, 2003). Koster y otros (2005) las concretan en «una combinación de conocimiento, habilidades, actitudes, motivación y características personales que permiten a un individuo actuar reflexivamente en una situación particular» (159). Para la Commission of the European Communities (2001), son «las capacidades para usar efectivamente la experiencia, el conocimiento y las cualificaciones». Por su parte, Guasch y otros (2010) han señalado la diversidad de interpretaciones del término *competencia*, prefiriendo una definición operativa: «una competencia es un sistema de acciones complejas que incluyen el conocimiento, las habilidades y las actitudes requeridas para la realización exitosa de tareas» (200).

Estas competencias pueden ser detectadas desde la literatura profesional o desde la investigación (p. e., Villar, 2004; Villar y Alegre, 2004; Villar y otros, 2005), si bien no existe apenas investigación sobre competencias de los formadores de profesores y la que existe no se centra en los formadores en general, sino en grupos específicos de formadores excelentes; esta escasez de investigación puede ser debida al bajo estatus que los políticos asignan a los formadores de profesores y a que éstos, como investigadores, estudian a los profesores más que a ellos mismos. Pero se está produciendo un cambio en esta percepción: cualquiera que sea la razón es importante estudiar las competencias de los formadores de profesores por su impacto en la calidad de la formación del profesorado y de la educación en general (Koster y otros, 2005), si bien existen demandas sobre el profesionalismo del formador de profesores que no están limitadas al nivel de competencias (Korthagen, 2004).

Últimamente se han propuesto grupos de competencias; así, Guasch y otros (2010) revisan las propuestas de diversos autores (Berge, 1995; Williams, 2003;

Coppola y otros, 2002; Klein y otros, 2004) e identifican cinco especificaciones para las funciones de todos los profesores: función de diseño o planificación, función social, función instructiva, dominio tecnológico y dominio de gestión. Koster y Dengerink (2008) proponen competencias de contenido, didácticas, organizativas, de dinámica de grupo y comunicativa y de desarrollo y crecimiento personal. Lunenberg (2002), por su parte, describe cinco grupos de competencias para los formadores de profesores principiantes: de la materia, pedagógicas y didácticas, organizativas, comunicativas y para el aprendizaje y el crecimiento profesional. Finalmente, Smith (2005) señala que de los formadores de profesores se espera que: sean modelos para los profesores, se impliquen en la creación de nuevo conocimiento tanto de naturaleza teórica como práctica, se empeñen y causen un impacto sobre la educación dentro y fuera de la institución, estén implicados en el propio desarrollo profesional y faciliten el de otros.

En otro orden de cosas, Van Velzen y Volman (2009) proponen un modelo descriptivo, «un marco heurístico para el pensamiento», para las acciones y la conducta de los formadores de profesores, basado en cuatro categorías: contenido, métodos, secuencia de actividades de aprendizaje y sociología. Y Kaufman (2009) reveló las percepciones de cinco beneficios, subrayando tanto los componentes académicos como los afectivos. Nevin y otros (2009) estudian los beneficios de la colaboración para los formadores de profesores en las actividades de planificación, desarrollo y evaluación en los cursos formativos. Finalmente, Zeichner (2010) propone un espacio híbrido para conectar los cursos de la universidad con las experiencias de campo en la formación de futuros profesores. Apuesta por la sustitución del viejo paradigma en el que el conocimiento académico se ve como una fuente autoritaria de conocimiento sobre la enseñanza por otro en el que hay un intercambio no jerárquico entre la *expertise* del académico, del práctico y de la comunidad.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación, un estudio cualitativo que trata de describir y explorar (McMillan y Schumacher, 2005), se ha realizado de acuerdo con las siguientes fases:

1. *Búsqueda de fuentes y apoyo bibliográfico*, para determinar el estado de la cuestión en relación con los objetivos de investigación.
2. *Selección del sujeto*, que se ha realizado de acuerdo con su experiencia docente –exclusivamente en el nivel universitario–, su calidad como informante, su experiencia en la enseñanza de la lengua y la literatura y la especificidad de las materias que atiende en el currículo de formación inicial del profesorado. El sujeto elegido, a quien llamaremos Eulalio, es doctor en Filología Románica y se ha dedicado siempre a la formación de maestros.

3. *Recogida de datos*. Como instrumento de recogida de información se ha elegido la entrevista semiestructurada, la llamada por Patton (1983) *interview guide*. Con ella se pretende explorar el pensamiento del entrevistado en relación con tópicos o cuestiones sobre el tema, sin impedir por ello las libres manifestaciones del sujeto. Se han realizado siete entrevistas, con una duración total de cuatro horas, entrevistas que se han completado con consultas recurrentes hechas al sujeto a lo largo del procedimiento de análisis de evidencias, con el fin de asegurarnos de la veracidad de las interpretaciones que de los datos se iban realizando. Para su puesta en práctica, se ha construido un protocolo que ha girado en torno a los siguientes descriptores y elementos: *Planificación* (Currículo en general, Contenidos de la planificación, Metas y objetivos, Recursos, Diseño de la Enseñanza y Evaluación de los estudiantes). *Ambiente de clase* (Creación de un ambiente de respeto y compenetración, Establecimiento de una cultura de aprendizaje, Gestión de la clase y Organización del espacio físico). *Enseñanza* (Comunicación clara y adecuada, Uso de técnicas de interrogatorio y discusión, Empeñar a los estudiantes en el aprendizaje, Proporcionar retroacción a los estudiantes y Demostrar flexibilidad e interés). *Responsabilidades profesionales* (Reflexionar sobre la enseñanza, Mantener registros adecuados y Crecer y desarrollarse profesionalmente).
4. *Análisis de la información*. La información se ha sometido a un proceso de reducción de evidencias, un «proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos que aparecen en notas de campo escritas o en transcripciones» (Miles y Huberman, 1994: 10). Siguiendo a Wiersma (1995), reconocemos la validez externa de este trabajo, basándonos en una presentación bien organizada y completa de los datos, mientras que la validez interna está fundamentada en la actuación de cinco investigadores que han codificado y puesto en común el sistema de categorías. Las entrevistas grabadas han sido transcritas y sometidas a análisis, dividiendo los textos en unidades de contenido, a las que se han aplicado los códigos procediendo inductivamente (Miles y Huberman, 1994). Los códigos se han depurado por consenso de los investigadores tras lecturas sucesivas. Nos movemos entonces a un nivel más general, a los *pattern coding* (Miles y Huberman, 1994), o sea, metacategorías que nos permitan reunir mucho material en unidades de análisis más significativas y «parsimoniosas». Éstas han sido: «Lengua», «Profesor», «Formación», «Desarrollo profesional», «Conocimiento», «Reflexión», «Investigación», «Estudiante universitario», «Elementos curriculares», «Planificación», «Desarrollo de la enseñanza», «Evaluación» y «Retroalimentación».

4. RESULTADOS

La educación lingüística tiene para Eulalio una profunda incidencia en la formación humana, pues a su alto valor pedagógico para el desarrollo de otras capacidades humanas se une su valor instrumental. Por ello, el formador de formadores ha de tener un profundo conocimiento actualizado de los contenidos propios de la materia que enseña, de las relaciones entre las distintas partes de ésta y de sus conexiones con otras disciplinas, pero necesita, además, un conocimiento práctico de la lengua, de forma que los contenidos teóricos se subordinen siempre a la mejora de la competencia comunicativa, sobre todo en la enseñanza obligatoria.

Para formar buenos usuarios de la lengua, es necesario que los futuros maestros sepan no sólo la materia sino además para qué y cómo se enseña. La enseñanza práctica de la lengua, según el sujeto, debe sostenerse en tres pilares: actividades en función de las necesidades de los estudiantes para cubrir determinados objetivos, actividades coherentes con el enfoque lingüístico elegido (formal o funcional) y, por último, la forma en que el profesor comunica.

Se refiere Eulalio también a la evaluación de la lengua, que ha de estar basada en la observación directa y en el control de actividades en clases teóricas y prácticas, y fundamentada en unos criterios publicados desde el principio de curso. Debe basarse en el aprendizaje de los contenidos y en la valoración de la competencia discursiva; el primero, evaluado mediante exámenes escritos, y la expresión y comprensión (oral y escrita), a través de la observación directa en intervenciones orales y en producciones escritas. La evaluación de la competencia discursiva, sin embargo, se ve dificultada por el elevado número de alumnos por grupo. En cuanto a las características discursivas (coherencia, corrección, cohesión y adecuación), es especialmente difícil conseguir la adecuación sin un dominio léxico y morfosintáctico, aunque considera que, en la enseñanza, la corrección debe primar sobre la adecuación.

Está convencido Eulalio de la existencia de un perfil profesional del formador de profesores de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y señala algunas de sus características: dominio de la materia (lengua, literatura y su didáctica), experiencia en el nivel de primaria y formación pedagógica y psicopedagógica. Percibe que los formadores de profesores carecen de conocimientos psicopedagógicos y didácticos, pues el formador, además de ser un modelo como docente, tiene el deber de formar buenos profesores. Y cree que el docente universitario se beneficia y enriquece participando en tareas de investigación, que mejorarían su desarrollo profesional; concretamente, a través de la discusión de resultados con otros colegas: «se intercambian ideas, opiniones y experiencias sin necesidad de una estructura de congresos». Así «[...] es como se consigue una cultura de aprendizaje profesional o una comunidad de aprendizaje».

En relación con la formación, señala que la formación en Didáctica de la Lengua y la Literatura ha sido una disciplina inexistente durante gran parte de su carrera profesional; en cuanto a su formación como formador de profesores,

menciona deficiencias en dos aspectos: la investigación y la planificación, para los que ha encontrado dos medios esenciales, la bibliografía y la ayuda de colegas expertos en pedagogía.

Concede una importancia grande al desarrollo profesional; es necesario que los formadores de profesores crezcan profesionalmente, para lo que dispone de revistas en papel y electrónicas –que no sólo utiliza él sino que las da a conocer a sus estudiantes–, de otros textos de didáctica general y de psicopedagogía y de reuniones científicas de distinto tipo, pues cree que es esencial estar al día en estos campos. Igual piensa sobre las técnicas de gestión de clase, de las que echa en falta su dominio por los formadores de profesores. Propone como medios de mejora profesional la colaboración entre colegas, además de la observación mutua para después reflexionar colectivamente sobre lo que se hace y cómo se hace.

Cuando se le pregunta acerca del conocimiento del profesor, el sujeto habla inmediatamente de la importancia del conocimiento de la materia, pues «[...]. Si no conoces los contenidos y no los dominas, te desautorizas»; ello supone estar al día en la teoría, pero también –y pone un énfasis especial en ello– en la manera de impartir esos conocimientos; es fundamental también que sepa encajar los diversos contenidos de la asignatura en el programa que va a desarrollar. Habla igualmente de la necesidad de hacer un buen uso de la lengua en los ámbitos en que nos desenvolvemos, de la importancia de la lengua en el desarrollo del pensamiento y del hacer humano y –como ya se apuntó– de las relaciones de la propia lengua con otras ciencias. Piensa que el uso de la lengua es fundamental, de forma que el conocimiento de la gramática te puede ayudar a utilizar mejor la lengua, «pero no es suficiente; hay que incidir más en el uso».

Pero cree mucho más importante el llamado por Shulman conocimiento didáctico del contenido, o sea, cómo transformar los contenidos para hacerlos enseñables y comprensibles a los alumnos. Él lo expresa así: «...el gran problema [...] no es el de los contenidos, que los sé, sino cómo transformar eso en eso otro, es decir, que esos contenidos hay que hacerlos comprensibles y útiles para que les sirvan después a los alumnos para la aplicación didáctica». Por eso, con frecuencia, dice a sus estudiantes que tienen que adaptar a la escuela los conocimientos teóricos que él les da.

Formar maestros es, para el sujeto, disponer de una variedad de recursos didácticos. Esto se hace más patente en tanto que, en la educación lingüística, el objetivo no es sólo el dominio de la teoría, sino que los estudiantes aprendan a hacer un uso funcional de la lengua. Por ello, Eulalio comienza cada curso haciendo una prueba inicial para conocer el dominio de la lengua que tienen sus estudiantes y poder así adaptar su programación. Ello le da pie a prevenir errores y anticiparse a las dificultades de comprensión.

Considera la reflexión indispensable tanto para el desarrollo profesional, como para mejorar cualquier actividad humana. El alumnado debe aprender a reflexionar –especialmente cuando pertenece a un grupo de repetidores–, para ayudarles a recapacitar sobre el porqué de algunos contenidos de los trabajos que hacen.

Opina que la reflexión es lo más opuesto a la memoria repetitiva y lo más idéntico a la comprensiva: «...no a la simple memorización [...]»; *que* «después de sus explicaciones de las teorías de diferentes autores sobre el lenguaje, las comparen, vean en qué coinciden y en qué difieren, constaten qué hay en una teoría que está también en otra, en qué se diferencia una de otra, si algún autor aporta algo específico diferente a otros». El desarrollo profesional requiere un profesor reflexivo, capaz de discurrir sobre su práctica para constatar en qué se falla y qué se puede mejorar. Porque la reflexión ayuda a comprender las consecuencias que se siguen de nuestras acciones y a considerar las alternativas posibles en el desarrollo del programa; es, además, una fuente de motivación para la labor docente. Como en otros momentos, confiesa que «no ha habido formación en este sentido, sino que ha sido autodidacta».

Defiende el sujeto la importancia de conocer los métodos de investigación más comunes en su área de conocimiento y la formación específica en métodos de investigación cualitativa, seguramente por el uso casi exclusivo de los métodos cuantitativos –cuando existen– en Didáctica de la Lengua y la Literatura. La investigación ha de tener proyección en la docencia, sobre todo en un área tan aplicada al terreno educativo como la lengua, en la que interesa primordialmente la aplicación de los conocimientos lingüísticos a su enseñanza y al desarrollo de la competencia comunicativa. La formación investigadora es deficiente, aunque afirma que se puede ser un buen docente universitario sin ser investigador: «Yo he tenido profesores que eran famosos investigadores y, sin embargo, no eran buenos docentes. Mi profesora era una docente de verdadera excelencia, una maestra. Tenía investigaciones sobre folclore y sabía más que..., pero luego, a la hora de enseñar, yo creo que eso lo utilizaba poco».

Para los profesores de niveles no universitarios, lo cree un buen complemento:

Yo también he dicho que el maestro investiga en la escuela. El maestro que observa sistemáticamente a los alumnos, reflexiona sobre su trabajo y llega a unas conclusiones, está investigando. Aunque le haría falta ese complemento de formación como investigador; [...] esa parte les podría ayudar a ser mejores maestros, pero que yo no lo veo tampoco absolutamente necesario como para decir: «No puede ser un maestro bueno si no tiene eso».

Destaca el bajo nivel académico y cultural de los estudiantes universitarios y su escaso interés en el aprendizaje; sólo les preocupa aprobar la asignatura (aunque afirma que son meticulosos y cumplen con las actividades en las fechas propuestas). No le ha sido difícil mantener la atención de los estudiantes; cree que sólo mostrándose como ejemplo y haciendo explícito su gusto por la asignatura captará la atención de sus alumnos. El uso de recursos, con su alto poder motivador, es a veces mal interpretado por los estudiantes, pues, si el profesor utiliza, por ejemplo transparencias, los estudiantes piensan que desconoce la materia y las usa como apoyo. El acercamiento personal al estudiante se reduce casi a la tutoría, debido al

número de alumnos por grupo, que ronda el centenar. Eso hace también difícil la participación en clase, que no es muy frecuente si no se solicita explícitamente.

Cuando se le interroga acerca de los elementos curriculares, se refiere en principio a los objetivos, que considera –en contra de lo mantenido por la investigación– el punto de partida de la programación, si se excluye al estudiante, al que toma (esta vez acorde con la investigación) como el fundamento sobre el que descansa todo el andamiaje del diseño de la enseñanza. El estudiante debe conocer explícitamente los objetivos, los contenidos y el cuándo y el cómo de la evaluación. Los objetivos, que serán públicos, irán de los generales a los particulares, de los más «globales» a los característicos de cada grupo temático (fonética, gramática, morfosintaxis...); piensa que todos no se pueden cumplir, por lo que habrá que centrarse en los primordiales: «Mira, uno de los objetivos fundamentales de la lingüística es, primero, que dominen los conceptos fundamentales de la lingüística, que los sepan para que después no se pierdan cuando uno está [...] hablando con terminología lingüística».

Poco dice en relación con los contenidos. Sólo habla de la dificultad de algunos, como ciertos verbos irregulares, por lo que deberán ser seleccionados; para ello, el profesor tiene que conocer los procedimientos de selección. Cabe aceptar el programa que se le imponga por el departamento, pero entonces deberá adaptarlo a sus estudiantes, a los objetivos y al tiempo de que dispone para impartirlo.

Se extiende mucho más cuando habla de la metodología. Entiende que el profesor universitario aprende a enseñar por ensayo y error y, por eso mismo, la reflexión es para él un instrumento metodológico de primer orden. Sin embargo, el profesor debería conocer un amplio abanico de métodos para poder llevar a cabo determinadas comparaciones de la metodología utilizada con otras posibles. Menciona aquí los modos de conformar los grupos para el aprendizaje cooperativo y cita entre las estrategias las técnicas de dinámica de grupos. Valora en gran medida la experiencia, de la que aprendió la importancia de los sondeos frecuentes para ver el progreso de los estudiantes y si su trabajo es correcto. Utiliza el trabajo independiente con alumnos voluntarios y fuera del horario de clase; cree igualmente importantes el interrogatorio y la discusión, aunque no las enseña por falta de tiempo; sí lo hace con el ejemplo y el debate, pues las discusiones entre estudiantes son muy útiles para profundizar en la explicación del contenido, además de que, a veces, evitan explicaciones al profesor; pero la estrategia más frecuentemente usada es la explicación, que prepara a conciencia; la clase magistral es de uso continuado e imprescindible –por cuanto el número de alumnos por grupo así lo requiere–, completada con la tarea tutorial para aconsejar materiales, ampliar contenidos y hacer recomendaciones a los estudiantes.

Se refiere a las actividades como potenciadoras de los aprendizajes; permiten profundizar en los temas, además de estimular a los alumnos para que se impliquen en las tareas. Las actividades requieren búsquedas, inventar ejemplos y apoyarse en lo ya explicado; actividades del tipo: «¿Cómo harías tú...?», «¿Qué ejercicios pondrías tú para unos niños determinados?». Muy poco espacio dedica, en cambio,

a la distribución del tiempo. Sólo menciona que al principio de curso dedica un tiempo a acostumbrar a los estudiantes al ritmo de la clase, para lo que comienza siendo muy repetitivo, hasta que cogen el ritmo normal.

Confiesa una gran limitación respecto a los recursos. Sólo usa los que domina, aunque, a veces, en la enseñanza de algunas partes de la lingüística, utiliza *recursos más modernos* que no domina, pero que aconseja a los estudiantes porque sabe que ellos sí los saben utilizar. Considera que existen recursos más específicos de la enseñanza de la lengua y la literatura, distinguiendo entre los que puedan emplearse en lingüística teórica de los que pueden usarse en didáctica de la lengua. Son importantes para él la pizarra y las transparencias; éstas, por su brevedad y claridad, suele darlas fotocopiadas a los alumnos, aunque «[...] en plan metafórico les digo que a mí no me interesan tanto los huesos del esqueleto; me interesa más la carne que hay en esos huesos». Y también los diccionarios (enciclopédico, ideológico, escolares, especializados, inversos, de términos filológicos y de otros tipos), para hacerles ver su utilidad y que aprendan a elegir el más apropiado para cada caso. Habla, finalmente, del uso de anécdotas y metáforas, así como las tecnologías de la información y la comunicación, haciendo especial hincapié en Internet. Echa de menos una mayor abundancia de recursos y una buena organización de éstos y de los espacios para utilizarlos.

Se centra a continuación en los tres grandes ámbitos de la enseñanza: la planificación, el desarrollo y la evaluación. En relación con la planificación, le parece primordial que el formador de profesores tenga siempre una actitud positiva hacia la enseñanza, lo que no impide que se encuentre a veces con problemáticas que le lleven a un estado de cierto desánimo. Habla de tres aspectos relacionados con la organización de la clase. En primer lugar, el ambiente de clase, de gran influencia en el proceso de enseñanza; en su opinión, el formador debe establecer un clima de respeto entre profesor y estudiante, si bien distingue momentos más formales que otros; él encuentra aquí un dilema: la necesidad de crear unas relaciones fluidas con los estudiantes, a la vez que mantenerse un poco distante; establecer «un poco de distanciamiento [...] a la vez que de acercamiento, puesto que entre profesor y alumno no puede haber tampoco un distanciamiento si queremos trabajar juntos y colaborar juntos y aprender».

En segundo lugar, la disciplina, basada en la comunicación de unas normas de comportamiento (movimientos en la clase, recogida y entrega de materiales, gestión de los grupos y establecimiento de rutinas) y en el buen trato del profesor con sus alumnos. Confiesa que sus alumnos «son muy ordenados», entregando los trabajos dentro de los plazos señalados, si bien en este aspecto él se muestra en cierta medida flexible. Distingue unas normas de tipo general, que deben ser tratadas en clase, y otras particulares, que han de solventarse en tutoría.

Finalmente, el agrupamiento de estudiantes, para lo que ha de conocerseles individualmente, lo que es ciertamente difícil con el elevado número de alumnos por grupo. Soluciona parcialmente el problema atendiendo en pequeños grupos a los alumnos voluntarios. Utiliza el grupo clase para las clases magistrales y los

pequeños grupos para las prácticas (además de los grupos de alumnos voluntarios para trabajos concretos): «Yo pienso que puedo tener pequeños grupos, pero no serán tampoco muy pequeños, porque, si los haces muy pequeños, no da tiempo a supervisar varias veces al mismo grupo». Los pequeños grupos de voluntarios pueden hacer exposiciones sobre temas concretos, manejar determinada bibliografía o analizar algún artículo. Inconvenientes: la falta de espacios apropiados, el excesivo número de alumnos por grupo y la falta de tiempo. Un tratamiento especial tienen los estudiantes suspensos: «Voy dándoles prácticas graduales, de menor dificultad a mayor dificultad; ellos van haciéndolas, se las corrijo y explico las correcciones».

En cuanto al ámbito de la enseñanza propiamente dicha, Eulalio insiste en la importancia que tiene la comunicación en el aula, de ahí la trascendencia de que el profesor se exprese con suficiente claridad: «Hay que ser un buen comunicador con ellos». De cualquier forma, los estudiantes deben saber distinguir una manera formal de comunicación de otras más informales (tutorías, pasillos, etc.). Aunque el nivel de participación es escaso, el sujeto utiliza la interrogación (preguntas abiertas) y la discusión cuando quiere que profundicen en algún contenido.

Para despertar el interés, es importante en principio deshacer prejuicios que los alumnos tienen en relación con la materia y también con el profesor. Es relevante hacerles ver que «en conjunto, la lingüística es relativamente fácil», por lo que hay que «fomentar el gusto por la asignatura, porque, si les gusta, juegan con ventaja». Y conviene comportarse como un profesor «normal» interesado en que sus estudiantes «vayan progresando, vayan aprendiendo y al final triunfen». Dispone el profesor de dos instrumentos esenciales: la tutoría y la evaluación. Piensa que facilitarles el aprobado es motivarles, pues los estudiantes valoran mucho que se les proporcionen alternativas. La tutoría está especialmente indicada para los estudiantes con dificultades y para casos especiales, como los alumnos que tienen miedo al ridículo; es especialmente útil para la revisión de exámenes teóricos y prácticos.

Hace hincapié el sujeto en la dificultad que presenta la evaluación, no sólo por la que presenta en sí misma, sino por su carácter instrumental, ya que no hay que comprender únicamente los contenidos lingüísticos, sino que hay que saber aplicarlos a la práctica. Señala como finalidad de la evaluación el comprobar el grado en el que se consiguieron los objetivos propuestos en la asignatura: «Yo evalué los conocimientos en función de los objetivos». Se inclina por la evaluación formativa (que también favorece la autoevaluación del profesor), para lo que utiliza una gran variedad de instrumentos y pruebas: «Sí, lo que pasa es que en esa evaluación continua, hay pruebas obligatorias, unas teóricas y otras prácticas, y hay otras que son voluntarias, hay notas de las observaciones de actitudes...». Esta evaluación se realiza en tres modalidades: inicial, continua y final. La primera, para conocer los conocimientos previos, básicamente teóricos, a partir de los que se seleccionan los contenidos y se planifica la asignatura, y para detectar errores. Y pone el siguiente ejemplo:

En el análisis sintáctico, yo sé, por las pruebas, que con verbos copulativos ponen objetos directos, y entonces ¿qué?, pues yo, yo, yo tengo que evitar esto. [...] Y les pongo hasta ejemplos en clase [...]. Para identificar un objeto directo, siempre le preguntan al verbo «¿qué?»; y les pongo un ejemplo: «Cae agua»; agua, objeto directo; y digo «No, que es el sujeto». Entonces, hay que anticiparse a eso, sí, pero para anticiparse a eso hay que conocerlos.

Considera imprescindible hacer públicos y explícitos los criterios de evaluación, a la par que los instrumentos que se utilizarán. Pero prevé cierta flexibilidad en su aplicación, pues cree necesario introducir pequeñas modificaciones a lo largo del curso. El uso de distintas pruebas le permite recoger información sobre los aprendizajes y valorar los de distinta naturaleza:

Es que es distinto cuando estás evaluando, por ejemplo, mediante pruebas de exámenes o cuando es un trabajo [...]. En los exámenes, lo que quieres es ver si han asimilado..., han comprendido los contenidos que estimas necesarios, y no su simple memorización, aunque también tengas en cuenta la forma de exponer las ideas, la expresión escrita, la ortografía, etc. En un trabajo, la comprensión, la capacidad de síntesis, la presentación...

La enseñanza de las actitudes la realiza en clase a lo largo de la asignatura, por ejemplo, la fonética, «Hablamos con sonidos. Oír hablar es siempre bonito, porque es como oír el sonido del agua de una fuente, de un río..., es música. Cuando hablamos podemos componer una auténtica sinfonía [...]. Y entonces ir cambiando las actitudes de ellos...». En la evaluación continua, motiva a los estudiantes realizando exámenes parciales que les faciliten la superación de la asignatura. A veces, la prueba seleccionada no se ajusta a un estudiante concreto que, sin embargo, ha mostrado interés por la asignatura. Se le propone entonces otro tipo de prueba (oral u otra modalidad de examen).

En cuanto a la evaluación final, tiene en cuenta toda la información recogida en clase y en la realización de las actividades, todo lo cual se ha anotado en la ficha personal, un registro en el que se hace constar «cómo trabajan, a qué ritmo van y qué dificultades tienen». Estos registros facilitan, además, el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos repetidores, distinguiendo entre los que han cursado realmente la asignatura y los que, por absentismo, prácticamente la cursan por primera vez. Les propone distintos procedimientos y actividades para superar la asignatura: «[...] lo que realmente importa es ponerles un plan en el que puedan ir superando las dificultades que tienen». En los exámenes de lingüística, además de los conocimientos teóricos y de su aplicación práctica, valora especialmente la adecuación y la corrección del texto escrito, aunque primando la corrección sobre la adecuación, pues serán maestros y deberán conocer sobre todo hablar y escribir correctamente.

Como correlato de la evaluación, se centra, por último, en la retroacción, que aparece condicionada por el excesivo número de alumnos por grupo y por la dificultad de conocer, al menos parcialmente, a los estudiantes que no asisten

regularmente a clase. Esta masificación supone, además, no poder atender la carencia más destacada que presentan los alumnos, el deficiente dominio de la lengua: «[...] es difícil de valorar la competencia discursiva de más de cien alumnos. No dispones de demasiadas ocasiones que te lo permitan». En cambio, cuando conoce a los estudiantes, les revisa los apuntes, comprueba que las respuestas en los exámenes son las adecuadas... Considera que la retroacción es más fructífera con grupos pequeños y con repetidores y suele estar referida a dudas sobre los contenidos más que a problemas en la competencia discursiva. También le permite cuestionarse su propia eficacia. La forma más eficaz de realizar la retroacción la encuentra en la tutoría; cree que es muy bueno que todos los estudiantes pasen a ver sus exámenes y reflexionen tanto sobre sus fallos como sobre sus aciertos. Es cuando aprovecha para orientarlos individualmente, ayudándoles a conocer su nivel de conocimientos y a tomar medidas para mejorar.

5. CONCLUSIONES

1. Con referencia a la lengua y su didáctica, concluimos lo siguiente:

- a) Entiende la lengua como instrumento de comunicación, como medio de relación social y de recepción y transmisión cultural y como herramienta para adquirir nuevos conocimientos, por lo que le concede gran importancia a su enseñanza en la escuela.
- b) La educación lingüística incide profundamente en la formación humana, por su valor instrumental en todas las áreas y por su alto valor pedagógico, así como por su valor en la comunicación cultural y estética a través de la literatura. Es, pues, imprescindible para la formación de los futuros maestros.

2. En relación con el profesor de lengua, el sujeto piensa:

- a) Es imprescindible poseer la capacidad de unir al conocimiento teórico otro práctico, subordinando siempre los conocimientos teóricos a la mejora de la competencia discursiva. Además, la Didáctica de la Lengua y la Literatura es esencial en el currículo formativo del maestro, porque quien enseña lengua ha de saber para qué y cómo se enseña.
- b) Existe un perfil específico del profesional de la enseñanza en esta área: vocación, buena formación, dominio profundo y actualizado de los contenidos y de las técnicas de gestión de la clase, responsabilidad y empeño en el trabajo, gusto por lo que hace y prestigio ganado ante sus alumnos.

3. En cuanto al formador de profesores:

- a) El formador de profesores de lengua y literatura (que ha de ser modelo para sus estudiantes) debe dominar la materia propia del área

y la forma en que esos contenidos se estructuran dentro de la materia y se relacionan entre sus distintas partes y con otras disciplinas. Reclama mayor formación específica en Didáctica de la Lengua y la Literatura, tan escasa como lo es la formación en investigación y en aspectos didácticos y psicopedagógicos.

- b) Los formadores de profesores deberían insistir en la necesidad de optar por un enfoque funcional comunicativo, haciendo hincapié en la importancia de las modalidades oral y escrita, para que el futuro profesor enseñe a los alumnos habilidades de comunicación.
4. Del conocimiento profesional se concluye:
 - a) El formador debe dominar tanto el contenido teórico de la materia como la forma de impartirla con una metodología actualizada y poseer la pericia para encajarlos en el programa que se proponga desarrollar, si bien el conocimiento y dominio de los contenidos debe completarse con un buen uso de la lengua.
 - b) Ha de poseer conocimiento científico de las materias que imparte, conocimiento didáctico general, conocimiento didáctico del contenido y conocimiento de los métodos de investigación propios del área.
 5. Se puede afirmar del desarrollo profesional lo que sigue:
 - a) Concede una gran importancia al desarrollo profesional del docente a todos los niveles, por lo que los maestros deberían recibir formación para su desarrollo profesional, pues todo docente ha de estar capacitado para crecer tanto en los contenidos propios del área como en didáctica y psicopedagogía.
 - b) Muchos formadores tratan de superarse de forma autodidacta, usando libros y revistas, intercambiando opiniones y experiencias con colegas y usando la reflexión y la investigación.
 - c) La investigación en el ámbito de la formación del profesorado debe proyectarse sobre la docencia; igual que ocurre con la investigación en la didáctica de la lengua y la literatura, por ser un área aplicada. El sujeto piensa que el docente universitario se enriquece participando en tareas de investigación, interviniendo en grupos de investigación y discutiendo los resultados con otros colegas. Cree, sin embargo, que los resultados de la investigación no se utilizan en la docencia, y deja claro que la investigación no es indispensable para ser un buen docente, aunque sea un buen complemento.
 6. Respecto al estudiante:
 - a) Los estudiantes deben alcanzar dos objetivos: dominar la teoría lingüística y saber adaptar los contenidos teóricos a la escuela,

haciéndolos comprensibles a los niños. Deben percibir que el conocimiento de la lengua es fundamental en la enseñanza.

- b) Aprecia cambios negativos en los actuales estudiantes de magisterio, tanto en lo académico como en lo cultural: escaso interés por el aprendizaje, baja motivación y hábitos difíciles de cambiar. El elevado número de estudiantes por grupo hace difícil el acercamiento personal, si bien valoran las oportunidades que se les ofrecen para aprobar la asignatura.
 - c) Percibe una contradicción: por un lado, muestran desinterés por la asignatura, que puede llevarles a ser desafiantes y descarados y, por otro, son meticulosos y cumplidores a la hora de entregar trabajos y realizar actividades.
 - d) Hay que ayudar a los estudiantes de magisterio a reflexionar sobre su trabajo, porque la reflexión sobre la propia enseñanza y la de otros es una fuente de motivación y estímulo.
7. De su opinión en torno a los elementos curriculares, se desprende:
- a) Los objetivos (que han de ser públicos) son un elemento esencial en la planificación y el fundamento de toda enseñanza de calidad. Se formularán de forma general o «global» para ir especificándolos de acuerdo con el «grupo temático» (fonética, gramática, morfosintaxis...).
 - b) Hay que hacer una cuidadosa selección de contenidos y conocer procedimientos para ello. Deben adaptarse a los estudiantes, a los objetivos y al tiempo y cambiar en función de los intereses de los alumnos y de sus necesidades formativas. Deben arrancar de su conocimiento previo.
 - c) Cuando habla de metodología, insiste en la importancia que tiene la reflexión para retroalimentar las acciones profesoras y solucionar fallos; señala que el profesor ha de conocer una diversidad de métodos: el aprendizaje cooperativo y la dinámica de grupos, la explicación, el interrogatorio, la discusión y el ejemplo, además de la investigación, el debate y los sondeos (usados sólo para detectar errores).
 - d) Las actividades deben estimular la implicación de los alumnos en las tareas. Hay que utilizar un tiempo para que los estudiantes se adapten al ritmo de la clase.
 - e) Los recursos (limitados por la falta de pericia de muchos profesores) se deben utilizar en función de la materia que se enseña (lingüística o didáctica de la lengua). Menciona la pizarra, las transparencias y las fotocopias, y, específicos de la lengua, los diccionarios de todo tipo (enciclopédicos, ideológicos, de términos filológicos...). Considera como recursos algunas estrategias metodológicas: la clase

magistral, las anécdotas y las metáforas. Hace hincapié en las TIC –particularmente Internet– (motivadoras y capaces de sobrepasar las paredes del aula y de la escuela) y menciona su uso en el desarrollo profesional del profesor. Son barreras el mobiliario inadecuado y la escasez de espacios.

8. Sobre la planificación de la formación:

- a) La planificación es un instrumento fundamental, pues influye en la orientación de la enseñanza. La entiende como un concepto abarcador de objetivos, contenidos y su organización, temporalización, secuenciación y evaluación. Característica destacable, la flexibilidad.
- b) Hay que planificar tanto la teoría como la práctica, pero aquélla debe preceder a ésta. La planificación está influenciada por el conocimiento que se tenga de los alumnos, por sus necesidades formativas y por los sucesos o acontecimientos que surgen en el transcurrir de la enseñanza. El formador debe disponer de la habilidad necesaria para señalar de antemano los tiempos de ejecución.

9. En el ámbito del desarrollo de la enseñanza:

- a) El formador debe tener una actitud positiva hacia la enseñanza y sentirse realizado en lo personal y en lo profesional. Debe ser competente para conseguir en clase un clima de respeto, una actitud de responsabilidad en el trabajo y un ambiente favorable a la vez que flexible, pues existen situaciones más formales que otras; ello se consigue mediante el buen trato a los estudiantes y la publicación de normas relativas a movimientos en la clase, recogida y entrega de materiales, gestión de los grupos y establecimiento de rutinas; declara a este respecto un dilema: establecer con sus estudiantes «un poco de distanciamiento [...] pero también de acercamiento».
- b) Las formas de agrupamiento han de estar en función del número de estudiantes, de la clase de trabajo y del tipo de clase (teórica o práctica): el trabajo individual, el gran grupo para clases magistrales y el pequeño grupo para clases prácticas, para alumnos que no entendieron algo y para el trabajo con suspensos. Inconvenientes: la falta de espacios, la dificultad del uso de recursos y la falta de tiempo.
- c) En cuanto a la enseñanza propiamente dicha, considera esencial la habilidad en la comunicación, tanto formal (clase) como informal (tutoría y otras situaciones extraclase), si bien la participación de los estudiantes se ve mermada por la escasez de tiempo asignado a la disciplina. La enseñanza de las actitudes es tangencial a lo largo de toda la asignatura.
- d) Son medios fundamentales las técnicas de discusión y de interrogación y la motivación; y elementos clave: la tutoría y la evaluación.

10. Finalmente, se concluye de la evaluación:

- a) La evaluación es un elemento primordial, pues no sólo controla la adquisición de contenidos, sino que es guía para la modificación de lo previamente planificado; se trata de un proceso complejo por la variedad de aspectos que han de tenerse en cuenta y por el carácter instrumental de la asignatura. La formativa favorece además la autoevaluación del docente.
- b) La finalidad de la evaluación es comprobar si se consiguieron los objetivos y corroborar el nivel de adquisición de los conocimientos. Se realiza en tres momentos: *inicial*, *continua* y *final*.
- c) Los criterios han de ser públicos, así como el sistema de calificación y los instrumentos, técnicas y tipos de pruebas que condicionan la manera de afrontar el estudio de la asignatura.
- d) La planificación de la evaluación ha de ser flexible y contemplar tanto el control de los aprendizajes cuanto la valoración de la competencia discursiva de los estudiantes.
- e) La evaluación formativa tiene su base en el *feedback*, fundamentado en el cuestionamiento de las tareas, de los errores que se cometen y de las posibilidades de mejora; es más fructífera con grupos pequeños y con repetidores. Medios esenciales son la «ficha del estudiante» (un registro de seguimiento del aprendizaje) y la revisión de exámenes en tutoría. El elevado número de alumnos dificulta la retroacción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akmal, T. y Miller, D. (2003). Overcoming resistance to change: a case study of revision and renewal in a US secondary education teacher preparation program. *Teaching and Teacher Education*, 19, 409-420.
- Anderson, W. (1989). The role of education in academic disciplines in teacher education. En A. Woolfolk (Comp.). *Research perspectives on the graduate preparation of teacher* (pp. 88-107). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: recommendations from the field. *Educational Technology*, 35 (1), 22-30.
- Beyerbach, B. A.; Smith, J. y Swift, P. R. (1989). Exploring preservice and practicing teachers' thinking about children and teaching. Paper presented at The International Study Association on Teacher Thinking. Leuven, Belgium.
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En W. R. Houston (Ed.). *Handbook of Research Teacher Education* (pp. 291-310). New York: MacMillan.
- Cazden, C. B. y Mehan, H. (1989). Principles from sociology and anthropology: context, code, classroom, and culture. En M. C. Reynolds (Ed.). *Knowledge base for the beginning teacher* (p. 47). Oxford: Pergamon.

- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.
- (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219-225.
- 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, 249-305. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cole, M. y Griffin, P. (1987). Contextual factors in education: improving science and mathematics education for minorities and women. Madison: University of Wisconsin, Centre for Educational Research.
- Commission of the European Communities (2001). Making a European Area of lifelong learning a reality. Brussels: Communication from the Commission.
- Coppola, W. N.; Hiltz, R. y Rotter, N. (2002). Becoming a virtual professor: pedagogical roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems*, 18 (4), 169-189.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: report of case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.
- Erickson, G. (1989). High-school teacher decision in problematic situation. Paper presented at the AERA. San Francisco.
- Evertson, C. M. (1989). Classroom organization and management. En M. C. Reynolds (Ed.). Knowledge base for the beginning teacher (pp. 50-70). Oxford: Pergamon Press.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Fillmore, L. W. y Valadez, C. (1986). Teaching bilingual learners. En M. C. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching (3.ª ed.) (pp. 648-685). New York: MacMillan.
- Florio-Ruane, S. (1989). Social organization of classes and schools. En M. C. Reynolds (Ed.). Knowledge base for beginning teacher (pp. 163-172). Oxford: Pergamon.
- Garrick, J. (1999). Doubting the philosophical assumptions of interpretive research. *Qualitative Studies in Education*, 12 (2), 147-156.
- 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.
- Gideonse, H. D. (1989). Relating Knowledge to teacher education. Responding to NCATE's Knowledge base and related standards. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Grossman, P. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teacher College Press.
- Grossman, P. L.; Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. En M. C. Reynolds (Ed.). Knowledge base for the beginning teacher (pp. 23-36). Oxford: Pergamon Press.
- Guasch, T.; Álvarez, I. y Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26, 199-206.
- Hiertbert, J.; Gallimore, R. y Stigler, J. W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? *Education Researcher*, 31 (5), 3-15.
- 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.
- John, P. D. (2002). The teacher educator's experience: Case studies of practical professional knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 18, 323-342.
- Kaufman, D. K. (2009). A teacher educator writes and shares. Student perceptions of a publicly literate life. *Journal of Teacher Education*, 60 (3), 338-350.
- Kennedy, M. M. (2006). Knowledge & Vision in Teaching. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 205-211.
- Kessels, P. A. M. y Korthagen, F. A. J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25 (3), 17-22.
- Klein, L.; Spector, M.; Grabowski, B. y De la Teja, I. (2004). Instructor Competencies. Standards for face-to-face, online, and blended settings. USA: IAP, International Board of Standards for Training, Performance, and Instruction (IBSTPI) & Association for Educational Communications and Technology (AECT).
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F.; Loughran, J. y Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-studies into expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Korthagen, F.; Loughran, M. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Koster, B.; Brekelmans, M.; Korthagen, F. y Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- 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.
- Leinhardt, G. (1992). What research on learning tells us about teaching. *Educational Leadership*, 49 (7), 20-25.
- Leinhardt, G. y Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 75-95.
- Liston, D.; Borko, H. y Whitcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59 (2), 111-116.
- Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 25 (2-3), 263-277.
- Lunenberg, M. y Korthagen, F. A. J. (2003). Teacher educators and student-directed learning. *Teaching and Teacher Education*, 19, 29-44.
- Lunenberg, M.; Korthagen, F. y Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Lunenberg, M. y Willemsse, M. (2006). Research and professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 29 (1), 81-98.
- McCarty, D. J. (1989). The school district: A unique setting. En M. C. Reynolds (Ed.). Knowledge base for the beginning teacher (pp. 155-162). Oxford: Pergamon Press.
- McDiarmaid, W. G.; Ball, D. y Anderson, Ch. W. (1989). Why staying one chapter ahead doesn't really work: subject-specific pedagogy. En M. C. Reynolds (Ed.). Knowledge base for beginning teachers (pp. 193-205). Oxford: Pergamon Press.

- MacMillan, D. L.; Keogh, B. K. y Jones, R. L. (1986). Special education research on mildly handicapped learners. En C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3.ª ed.) (pp. 686-724). New York: MacMillan.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Merwin, J. C. (1989). Evaluation. En M. C. Reynolds (Ed.). *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 185-192). Oxford: Pergamon Press.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2.ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Nevin, A.; Thousand, J. S. y Villa, R. A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators—What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25, 569-574.
- Nucci, L. (1989). Knowledge of the learner: The development of childrens' concepts of self, morality, and societal convention. En M. Reynolds (Ed.). *Knowledge base for beginning teacher* (pp. 117-127). Oxford: Pergamon Press.
- Patton, M. Q. (1983). *Qualitative evaluation methods* (5.ª ed.). 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.
- Reynolds, M. C. (Ed.) (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Ally and Bacon.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- (1991). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (5), 393-395.
- Sikula, J.; Buttery, T. J. y Guyton, E. (Eds.) (1996). *Handbook of Research on Teacher Education* (2.ª ed.). New Cork: MacMillan.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 201-215.
- (2005). Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education*, 21, 177-192.
- Smith, L. y Geoffrey, W. (1968). *An analysis toward a general theory of teaching: complexities of a urban classroom*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Stallings, J. A. y Stipek, K. (1986). Research on early childhood and elementary school teaching program. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3.ª ed.). New York: MacMillan.
- Strom, S. M. (1989). The ethical dimension of teaching. En M. C. Reynolds (Ed.). *Knowledge base for beginning teacher* (pp. 267-276). Oxford: Pergamon.
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 7 (3).
- 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.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), 225-238.
- Torrance, E. P. (1986). Teaching creative and gifted learners. En C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3.ª ed.) (pp. 630-647). New York: MacMillan.
- 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.
- 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: McGraw Hill.
- Villar, L. M.; De Vicente, P. S. y Alegre, O. (2005). Conocimiento, capacidades y destrezas estudiantiles. Madrid: Pirámide.
- Walker, D. F. y Soltis, J. F. (1986). Curriculum and aims. New York: Teachers Collage Press.
- Wiersma, W. (1995). Research methods in education: An introduction. Boston: Allyn and Bacon.
- Williams, P. E. (2003). Roles and competences for distance education programs in higher institutions. *American Journal Education*, 17, 45-57.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College- and University-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89-99.
- Zumwalt, K. (1989). Beginning professional teachers: the need for a curricular vision of teaching. En M. C. Reynolds (Ed.). *Knowledge base for beginning teacher* (pp. 173-184). Oxford: Pergamon.