

Conocimiento del profesor universitario de *lengua, literatura y su didáctica*

Knowledge of University Teachers in the Fields of Didactics of Language and Literature

Savoir du professeur universitaire de langue, littérature et sa didactique

Conhecimento do professor universitário de língua, literatura e sua didática

Fecha de recepción: 23 DE NOVIEMBRE DE 2009 / Fecha de aceptación: 8 DE MARZO DE 2010
Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Escrito por EDUARDO FERNÁNDEZ-DE HARO

UNIVERSIDAD DE GRANADA,
GRANADA, ESPAÑA
efharo@ugr.es

MARÍA PILAR NÚÑEZ-DELGADO

UNIVERSIDAD DE GRANADA,
GRANADA, ESPAÑA
ndelgado@ugr.es

ANTONIO ROMERO-LÓPEZ

UNIVERSIDAD DE GRANADA,
GRANADA, ESPAÑA
arolo@ugr.es

Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso sobre el conocimiento y la pericia que tienen y ponen en práctica los formadores de profesores. Su contenido se centra 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 formador hace uso cuando realiza esta tarea de planificación y las pone en práctica en su actividad docente.

Palabras clave autor

Formación del profesorado, formadores de profesores, conocimiento y desarrollo profesional de los docentes, didáctica de la lengua y la literatura y formación del profesorado.

Palabras clave descriptor

Formación profesional de maestros, español, enseñanza, literatura.

Transferencia a la práctica

La calidad de la enseñanza supone una importante preocupación que reclama una especial atención por parte de los responsables de la formación del profesorado. Disponer de datos sobre el pensamiento de los profesores universitarios en relación con la forma en que programan sus clases y sobre la importancia que conceden a este proceso, repercute, sin duda, en la mejora de la práctica en tanto permite analizar el papel real de la programación como documento teórico-práctico en el que se plasman las concepciones del profesor universitario y sobre cómo éste transmite tal importancia a sus estudiantes, futuros docentes a su vez.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Fernández-de Haro, E., Núñez-Delgado, M. P. & Romero-López, A. (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 345-356.

Key words author

Teacher Training, Teacher Educators, Knowledge and Professional Development of Teachers, Didactics of Language and Literature in Teacher Training.

Key words plus

Training Teachers, Spanish Language, Study And Teaching, Literature.

Abstract

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

Transfer to practice

The quality of teaching is an important preoccupation that requires a special attention from those in charge of teacher training. Studying teachers' cognition about their syllabi (regarding their implementation in class and in importance) enhances teacher training, as it allows analysis of the role of the syllabus as a theoretical and practical document that reflects teachers' cognitions and how teachers transmit the importance of syllabi to their students (prospective teachers).

Mots clés auteur

Formation des professeurs, formateurs de professeurs, savoir et développement professionnel du professeur, didactique de la langue et la littérature et formation des professeurs.

Mots clés descripteur

Formation des enseignants, langue espagnole, étude et l'enseignement, littérature.

Résumé

Cet article présente une étude de cas dans laquelle on a analysé le savoir et la capacité mis en pratique par les formateurs de professeurs. Son contenu vise la description du savoir du formateur de professeurs de langue et littérature espagnole et sa didactique par rapport au planning de son instruction, ainsi que la découverte des compétences ou capacités qu'il utilise en tant que formateur lorsqu'il réalise cette tâche de planification et les met en pratique au cours de son activité d'enseignant.

Transfert à la pratique

La qualité de l'instruction suppose une importante préoccupation qui demande une attention spéciale de la part des responsables de la formation du professorat. Disposer de données sur la pensée des professeurs universitaires par rapport à la manière dont ils planifient leurs cours et sur l'importance qu'ils donnent à ce processus, a sans doute des répercussions dans l'amélioration de la pratique puisqu'elle permet d'analyser le rôle réel du planning en tant que document théorique-pratique où l'on exprime les conceptions du professeur universitaire et sur la manière dont il transmet une telle importance à ses étudiants, futurs professeurs.

Palavras-chave autor

Formação do professorado, formadores de professores, conhecimento e desenvolvimento profissional dos docentes, didática da língua e literatura e formação do professorado.

Palavras-chave descritor

Formação profissional de professores, espanhol, ensino, literatura .

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso no qual se analisou o conhecimento e a perícia que os formadores de professores possuem e praticam. O seu conteúdo está centrado na descrição do conhecimento que o formador de professores de língua e literatura espanholas possui em relação com o planejamento de seu ensino, assim como no descobrimento das habilidades e capacidades das quais faz uso quando realiza esta tarefa de planejamento e as põe em prática através da sua atividade docente.

Transferência à prática

A qualidade do ensino supõe uma importante preocupação que exige uma atenção especial por parte dos responsáveis da formação do professorado. Dispor de dados sobre o pensamento dos professores universitários com relação à forma como planejam suas aulas e sobre a importância que atribuem a este processo, repercute, indubitavelmente, na melhora de suas práticas. Esta disposição de dados ao mesmo tempo permite analisar o real papel do programa como documento teórico-prático no qual se moldam as concepções do professor universitário e sobre como este transmite tal importância aos seus estudantes, futuros docentes.

Introducción

La búsqueda de la calidad de la enseñanza, en general, y de las lenguas, en particular, viene apareciendo constantemente en la literatura pedagógica especializada desde hace 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.

Aunque en las dos últimas décadas se ha producido un incremento de la investigación centrada en la formación del profesorado (*Handbook of Research on Teacher Education*, editado por W. Robert Houston, 1990), se sigue actualmente reconociendo la importancia de introducir cambios en este ámbito de investigación (Geddis & Wood, 1997), máxime si se tiene en cuenta que hoy más que nunca existe una nueva imagen de lo que ha 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, como los modelos orientados a la indagación, el autoestudio, la investigación-acción, la indagación práctica, el método de grupos de estudio, etc. (Jenlink & Kinnucan-Welsch, 2001).

La investigación en el ámbito de la formación del profesorado 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 Marilyn Cochran-Smith y Susan L. Lytle (1999) han llamado conocimiento *para, en y de* la práctica y si trabajan en “comunidades de aprendizaje” (Little, 2002). La enseñanza es una práctica que implica actividades muy diversas y llenas de complejidad, en la que abunda gran cantidad de ocasiones en las que los profesores han de tomar decisiones sin demasiado tiempo para la reflexión y esto exige una alta preparación de aquellos profesores encargados de la formación del profesorado.

Los hechos hasta aquí expuestos nos llevan a considerar la importancia de los estudios centrados en la figura del formador de profesores; ahora bien, no obstante la 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, 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 hay análisis que supongan una reflexión sistemática y explícita sobre ello, como tampoco hay 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 los estudiantes que se forman como profesores podrían promover la comprensión que tienen de su aprendizaje y de sus competencias desde el conocimiento de su propio aprendizaje profesional y de sus prácticas (Tillema & Kremer-Hayon, 2002).

No cabe duda de que los formadores de profesores debieran tener un conocimiento de aquellas competencias 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 dispo-

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo Descrição

Este artículo presenta un estudio sobre el conocimiento en el que se analizó el conocimiento y la pericia que tienen y ponen en práctica los formadores de profesores. Se describe el conocimiento del formador de profesores de lengua y literatura española y su didáctica en relación con la planificación de sus enseñanzas.

ner para poder darlas a quienes forman. La Commission of the European Communities (2001) define estas competencias como “las capacidades para usar efectivamente la experiencia, el conocimiento y las cualificaciones”, y pueden ser detectadas desde la literatura profesional (Villar, 2004; Villar & Alegre, 2004; Villar, De Vicente & Alegre, 2005) o desde la investigación. Y si esto es válido para la enseñanza en general, también lo es para el campo de las didácticas específicas (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. De ahí la necesidad imperiosa de convertirlo en objeto insustituible de investigación, de manera que puedan ser detectadas aquellas competencias que todo formador de profesores –y por tanto, también el profesor de lengua y literatura y sus correspondientes didácticas– ha de transferir a los futuros docentes a quienes enseña.

Se hace imprescindible dar la voz a los formadores de profesores para saber cuál es su conocimiento sobre aspectos que tienen qué ver con el diseño, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza y conocer qué saben acerca de su propio desarrollo profesional. Interesa sobre todo saber 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 & Wood, 1997). Los estudios muestran que 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 ellos han de iniciar a los futuros profesores en esa práctica.

Sin embargo, en los últimos tiempos sí que se ha producido un considerable número de estudios (Houston, 1990; Lanier & Little, 1986; Sikula, Buttery & Guyton, 1996) acerca de temas tan importantes como la formación inicial de maestros y profesores y su desarrollo profesional. 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 Lee S. Shulman (1987) y de los trabajos de Anne Reynolds (1990) y de Pamela Grossman (1990), se llegan a contemplar, por el momento, al menos tres concepciones significativamente distintas del aprendizaje del profesorado que guían las iniciativas más extendidas y destacadas de entre las que tratan de promover la formación de los docentes. Estas tres concepciones surgen de la consideración de tres tipos de conocimiento (Cochran-Smith & Lytle, 1999): un *conocimiento para la práctica* (formal) generado por los investigadores y transmitido por distintos medios, otro *conocimiento en la práctica* (práctico o práctico personal) que se aprende desde el hacer, y un tercer tipo de conocimiento al que llaman *conocimiento-de-la-práctica*, un conocimiento que no cabe analizar desde la dicotomía formal/práctico propuesta por Gary Fenstermacher (1989) (interactivo).

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.

Los tres tipos de conocimiento mencionados 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 hay ideas diferentes a la hora de mejorar la enseñanza y el aprendizaje; posiblemente se podría considerar la clasificación que sobre los saberes docentes hizo Maurice Tardif (2004, p. 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 aquellos saberes 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 una lengua 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 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 por su gran valor pedagógico al contribuir al desarrollo de las capacidades más específicamente humanas. Aprender lengua es enriquecer la personalidad, potenciar el propio pensamiento, desarrollar habilidades sociales, cultivar la sensibilidad, ampliar los horizontes vitales y 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 contemplarla 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 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 que se le dote del necesario e insustituible dominio técnico-profesional y de la suficiente capacidad crítica que lo habilite para el ejercicio solvente de su profesión. En esta línea, se está abogando últimamente por la participación de los estudiantes que se forman como profesores de lengua en programas de formación didáctica que les faciliten la posibilidad de iniciarse en la construcción de una teoría personal como profesores de lengua que contribuya decisivamente al desarrollo de las competencias específicas que el desempeño de su profesión requiere.

Para esto habría que intentar, como lo propone Marnie 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 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.

A esto hay que añadir que 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 por esto los formadores de profesores han respondido a este reto intentando reconceptualizar la formación del profesorado al reconstruir sus modelos didácticos y ofrecer nuevos programas formativos basados en esta nueva conceptualización y en estos nuevos modelos didácticos.

Sin embargo, como comenta Dennis Thiessen (2000), 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 com-

partido 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: cómo usar concurrentemente varias clases de conocimiento para cumplir las innovaciones didácticas requeridas.

De aquí que este estudio se propone, por tanto, describir el conocimiento, las actitudes y el pensamiento, en general, que el formador de profesores tiene acerca de la lengua y su enseñanza, del profesor al que tiene que formar, de la formación inicial y del desarrollo profesional del formador en aspectos lingüísticos y didácticos, y del estudiante de profesorado.

Método

Diseño

Se realiza un estudio en profundidad 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 mantener la congruencia, en el que el modelo general que se ha seguido para la codificación y categorización se ajusta al inductivo propuesto por Matthew B. Miles y A. Michael Huberman (1994), en cuyo proceso de aplicación se contemplan tres fases: a) fase de reducción de datos o proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos recogidos; b) fase de organización de la información; y c) fase de validación de la información y extracción de conclusiones.

Para la fase de reducción de la información, se ha seguido a Steven Taylor y Robert 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.

A 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 que han asignado las unidades de contenido que les corresponden, lo que ha posibili-

tado establecer patrones que 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, recogida de evidencias y análisis de la información.

Participante

No cabe duda de que los propios formadores de profesores son las principales fuentes de información acerca del conocimiento que como tales –formadores de profesores– requieren para su enseñanza. 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 de que han de disponer para que puedan ser adquiridas por los estudiantes de profesorado.

Por ello, 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 experiencia en la enseñanza de la lengua y la literatura en niveles no universitarios; y 4) la especificidad de las materias a las que atiende como docente entre las que componen el currículo formativo del profesorado relacionadas con la lengua, la literatura y sus correspondientes didácticas.

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

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 como el procedimiento más adecuado para obtener la información necesaria, pues se trata de “averiguar qué está dentro de la mente de otra persona” (Patton, 1983, p. 196). La primera decisión fue adoptar como modelo de entrevista la semiestructurada, con la pretensión de explorar el pensamiento del sujeto, sin impedir por ello sus libres manifestaciones; y para ello se elaboró un protocolo.

Puesto que la información obtenida debe ser inquestionablemente sometida al oportuno proceso de reducción de evidencias, procede ahora la realización de un análisis de contenido, para someter las entrevistas a análisis. Se han dividido los textos en unidades de contenido (Bardin, 1986) y, a partir de aquí y con el objetivo de caminar hacia un segundo nivel más general y exploratorio, se ha seguido el procedimiento propuesto por Matthew B. Miles y A. Michael Huberman (1994), por el cual unas metacategorías nos permiten reunir mucho material en unidades de análisis más significativas, es decir, se han elaborado, a partir de los códigos que inductivamente se obtuvieron en principio, las siguientes metacategorías: lengua, profesor, formación, conocimiento, desarrollo profesional y estudiante universitario.

Resultados obtenidos

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

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

Las principales dificultades para la enseñanza de la lengua derivan, a su entender, tanto en la enseñanza universitaria como en la primaria o la secundaria, del hecho de que, dado que la lengua es ante todo un instrumento de comunicación y de que en clase se debe promover prioritariamente la competencia comunicativa del alumnado y el uso reflexivo del idioma, hay que crear ocasiones variadas para lograr ambas cosas, por lo que el docente ha de prever cuáles serán estas situaciones, pero *"a sabiendas de que el aula da nada más que un número limitado [de estas ocasiones], porque es siempre actuar 'como si', 'como si estuviera en esta situación, se manifiesta de esta forma'"*.

La enseñanza práctica de la lengua requiere no perder de vista que *"la lengua es expresión, y luego, un conocimiento específico"* y, en el caso de su enseñanza en la escuela, el maestro, además de dominar la lengua, *"tiene también que tener conocimientos científicos sobre la lengua, conocimientos gramaticales y después de la retórica y demás"*. Sin embargo, *Crisóstomo* insiste reiteradamente en la importancia de que el maestro domine el uso: *"Pero fundamentalmente, del uso de la lengua, tanto hablada como escrita. Por lo tanto, tenemos que tener habilidades de enseñar a hablar (no sabemos hablar) y tenemos que... se supone que hay que enseñar a escribir"*.

Entiende el sujeto que todo formador de formadores que pretenda proporcionar a sus estudiantes una formación adecuada en lengua y literatura y su didáctica, tiene que saber lo que es ser maestro y sería muy deseable que él mismo hubiera sido maestro y, a ser posible, competente y con suficiente experiencia docente. En este sentido, desde su dilatada experiencia como maestro de educación primaria, los aspectos que considera básicos para la formación inicial del magisterio –y en los que habría de insistir el profesorado universitario– son el dominio necesario del español estándar culto –puesto que serán modelos para sus alumnos– y la posesión –si no de un estilo propio– por lo menos del dominio de la coherencia, la cohesión, la adecuación y la corrección lingüísticas en la elaboración de sus discursos orales y escritos.

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

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

Sobre el desarrollo profesional del profesor de lengua resalta ante todo la dificultad de definir un

perfil profesional específico de este profesor, aunque señala que lo fundamental de este perfil tendría que consistir en el dominio de la lengua como instrumento de comunicación, junto con la claridad de pensamiento –que, al fin y al cabo, refleja la claridad de expresión–, la habilidad para las relaciones interpersonales y para desempeñar roles distintos y el dominio de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Para *Crisóstomo*, hay una clara necesidad de mejorar el desarrollo profesional del profesor universitario que enseña lengua, literatura y su didáctica a los futuros profesores mediante la adquisición de conocimientos sobre diversas materias pedagógicas y, en especial, sobre Didáctica General, ya que estar en posesión de un título universitario de licenciado o doctor en filología o lingüística no garantiza por sí solo enseñar de manera solvente la didáctica de la lengua o de la literatura, puesto que una cosa es la teoría sobre la lengua o la literatura y otra la práctica sobre la enseñanza de las mismas: “[...] entre la escuela y lo que se hace hay una gran diferencia, y el gran choque que se llevan algunos nuevos maestros –sobre todo lo he visto cuando hacen prácticas– es querer aplicar teorías [...]”.

Cuando profundiza en la necesidad de un desarrollo profesional adecuado del profesorado universitario que enseña didáctica de la lengua y la literatura, afirma de modo explícito que, si bien es cierto que para enseñar lengua y literatura hace falta poseer un vasto conocimiento de las materias ‘Lengua’ y ‘Literatura’ (conocimiento que se da por supuesto a quienes han cursado estudios de Filología española), también lo es que hay que saber cómo enseñar estos conocimientos, y que precisamente ésta es, a su juicio, la parte más débil en la formación del docente universitario que se dedica a impartir la enseñanza de la lengua española y su didáctica a los futuros profesores de lengua, por lo que suplir estas deficiencias debiera ser un objetivo prioritario de su desarrollo profesional.

Refiriéndose a la actitud de los profesores ante el desarrollo profesional, *Crisóstomo* se centra en que ni la universidad dispone, a su modo de ver, de los medios suficientes a tal efecto ni hay una actitud favorable del profesorado para llevar a cabo un auténtico intercambio de conocimientos conducentes a una mejora de su desarrollo profesional. Entiende, además, que la construcción a tal efecto de una comunidad de aprendizaje en la que todos aprenden y todos enseñan –incluidos los propios alumnos– no deja de ser una hermosa utopía porque: “[...] hay muchas hipocresías..., hay muchos miedos..., hay muchas carencias..., hay muchos Adanes desnudos que tienen que taparse con otras cosas..., con lo cual no hay una escucha y una aceptación del otro y de sus trabajos tranquila, pero eso no es de un grupito nada más, es mutuo”.

A tenor de la formación del formador de profesores, *Crisóstomo* piensa que es necesario que éste

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

En cuanto al “profesor como modelo”, entiende el sujeto que éste es un tema fundamental y, sobre todo, que la forma de hablar y escribir del profesor universitario es de gran importancia: “Si al principio del curso uno dice que el maestro es la norma lingüística para el lenguaje oral y la norma para el lenguaje escrito en todos sus aspectos, pues procuro llevar a efecto lo que he predicado en un principio”. Es necesario, pues, que el formador de maestros sea un verdadero modelo de magisterio: “[...] Precisamente, yo siempre he pensado –dice– que la única referencia que tiene el alumno es el [profesor], su profesor, ‘como lo hacía mi profesor de lengua’”.

Pero de la misma manera que el profesor universitario, un maestro sólo puede considerarse competente para llevar a cabo la educación lingüística y literaria en la escuela “[...] cuando él es un modelo”. En esta línea de pensamiento, muestra también el entrevistado su inquietud sobre la propia formación que reciben los estudiantes de profesorado, pues piensa que se les está ofreciendo una formación que no se ajusta a la realidad de su futura profesión, sino que se los prepara más bien como si fuesen a ser investigadores o futuros doctores, cuando se trata de una titulación eminentemente orientada a la práctica escolar: “[...] abogo sinceramente –dice– por que formen..., por que aterricemos por completo, que se aterrice ya de una vez, y dejemos de dar palos de ciego”.

Cuando *Crisóstomo* manifiesta su pensamiento respecto al desarrollo profesional del docente, empieza detectando grandes deficiencias en el correspondiente a los profesores universitarios, pues, desde su punto de vista, la universidad no promueve un verdadero plan de formación que favorezca y potencie su profesionalidad como formadores de profesores.

Entiende que un aspecto esencial del desarrollo profesional docente es la investigación y el papel que ésta juega como medio de formación, además de ser

motor de avance en la materia o área: “[...] Hay investigaciones completamente teóricas y hay investigaciones de otro tipo, cada uno ya que vea para qué está mejor preparado, pero sin investigación –del tipo que sea– no puede haber avance”.

Continúa afirmando *Crisóstomo* que tampoco hay un contexto claro en el cual se produzca el desarrollo profesional del docente; y, si bien parece que el departamento universitario sería el contexto adecuado para que se produjese tal desarrollo, a menudo no se dan en éste las condiciones ni los recursos humanos ni económicos mínimamente necesarios. Y añora una verdadera cultura de colaboración frente a la actitud individualista que percibe en sus colegas –“*tu isla cerrada*”–, para que la colegialidad entre los compañeros promueva la calidad de la enseñanza y los grupos de investigación sean el seno del desarrollo profesional: “*Quizá el grupo de investigación o los equipos de trabajo serían el contexto apropiado para que se realizase la actualización docente*”.

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

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

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

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

Conclusiones e implicaciones

Una vez finalizado el proceso de investigación, a la vista de los resultados obtenidos, es posible exponer las conclusiones a las que se ha podido llegar, teniendo las pretensiones iniciales de este estudio y las distintas metacategorías trabajadas en el mismo:

- 1) En relación con la *lengua*, el sujeto de estudio piensa que la lengua es ante todo un instrumento de comunicación, además de ser un objeto de conocimiento científico; por ello, en clase se debe promover prioritariamente la competencia comunicativa del alumnado y el uso reflexivo del idioma, creando ocasiones variadas para lograr ambas cosas.

Desde la consideración de este carácter instrumental de la lengua, piensa también que en la formación inicial del profesorado ha de atenderse al conocimiento de la lengua como sistema y al perfeccionamiento de su uso oral y escrito, procurando desarrollar y enriquecer la competencia lingüística, comunicativa y literaria del alumnado. Así mismo, ha de tenerse en cuenta que el valor de la educación lingüística es fundamental tanto en los niveles de educación no universitaria como en la universidad, especialmente si se trata de formar profesores de lengua y literatura.

- 2) En cuanto se refiere al *profesor*, entiende que el perfil profesional del profesor de lengua está poco definido, pero que implica al menos el dominio de la lengua oral y escrita en distintas situaciones comunicativas, el conocimiento del sistema, la claridad de pensamiento, la habilidad para las relaciones interpersonales y el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación.

A pesar de que el perfil del profesor de lengua está poco definido, cree que es posible definir a este profesor como un profesional de la docencia que debe distinguirse por su capacidad para reflexionar sobre su trabajo y para aplicar los resultados de sus reflexiones a la enseñanza. Ahora bien, por encima de otras cualidades del profesorado de lengua debe destacar la capacidad imaginativa y creadora: es un poeta, es un creador; y, sobre todo, hay que tener en cuenta que un profesor de lengua sólo puede considerarse competente para llevar a cabo la educación lingüística y literaria en el centro educativo cuando él es un modelo de competencia lingüística y literaria.

- 3) Cuando expone su pensamiento sobre *formación*, *Crisóstomo* expresa que el formador de profesores de lengua y literatura ha de tener un conocimiento amplio y actualizado sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura y sobre las relaciones existentes entre las diferentes disciplinas que intervienen en la conformación de esta didáctica específica. Sin embargo, cree que la formación más bien filológica de la mayoría del profesorado universitario que pertenece al área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y que imparte las materias propias de esta área hace que, normalmente, posea más conocimientos filológicos que didácticos, lo cual supone un impedimento para la formación de buenos profesores de lengua.

Además de estos conocimientos, todo forma-

dor de profesores debe disponer de una buena formación en técnicas de reflexión *en la práctica* y *sobre la práctica*, de tal manera que todos los formadores debieran entrenarse y entrenar a sus alumnos universitarios para adquirir el debido adiestramiento en estas modalidades de reflexión. Así mismo, los formadores tendrían que procurar enriquecerse profesionalmente mediante el *aprendizaje por la experiencia*, asistiendo de forma activa y participativa a las escuelas de educación infantil y primaria y a los institutos de educación secundaria, en plan de igualdad con los maestros y profesores.

- 4) Al centrarse en el *conocimiento* del profesor de lengua, confiesa que no debiera olvidarse que todo profesor de lengua y literatura debe conocer la diferencia entre lingüística teórica y enseñanza de la lengua o entre teoría de la literatura y educación literaria.

En esta línea de pensamiento, advierte que disponer de un título universitario de licenciado o doctor en filología, psicología, pedagogía, lingüística o teoría de la literatura no garantiza por sí solo que se disponga de la capacidad y formación necesarias para enseñar de manera solvente la didáctica de la lengua y la literatura; e insiste reiteradamente en la idea de que deben considerarse aspectos básicos del conocimiento profesional de los formadores de profesores no sólo en lo que se refiere al dominio teórico o conceptual de los contenidos objeto de enseñanza, sino también al conocimiento práctico y al buen uso de la lengua.

- 5) Manifiesta que hay una clara necesidad de mejorar el *desarrollo profesional* del formador de profesores que enseña lengua, literatura y su didáctica al profesorado en formación, mediante la adquisición por parte de estos formadores de conocimientos sobre diversas materias psicopedagógicas y, en especial, sobre Didáctica General.

Junto a la adquisición de estos conocimientos psicopedagógicos, la investigación debería ser un elemento clave del desarrollo profesional del docente universitario, de tal manera que el contexto en el que mejor se debiera producir este desarrollo profesional podría ser el propio departamento universitario al que pertenece su área de conocimiento y/o los grupos de investigación de los que se forma parte.

Piensa también en relación con el desarrollo profesional del profesorado de lengua y literatura que algunos de los principales problemas de la formación permanente de este profesorado, en todos los niveles educativos, son la dudosa

valía de esta modalidad de formación por medio de cursos, la poca calidad de los cursos que se ofrecen y la escasa aportación económica de las administraciones educativas responsables de los mismos.

Y entiende, en fin, que el profesor aprende de su propia actuación y de su colaboración con los estudiantes, adquiriendo así una experiencia que favorece su desarrollo profesional; no obstante, la construcción de una comunidad de aprendizaje no deja de ser una hermosa utopía, a consecuencia del pudor que el profesorado siente en descubrir sus propias deficiencias, además de que este profesorado tampoco dispone de una cultura asumida para la escucha de las aportaciones del otro.

- 6) Con referencia al *estudiante*, *Crisóstomo* manifiesta que en las clases se percibe una actitud más bien pasiva del alumnado universitario, además de que se puede constatar que mientras los profesores buscan el aprendizaje de la materia por los estudiantes, éstos se interesan solamente por tomar apuntes y por su calificación.

Cree que se está lejos de formar profesores competentes en el conocimiento reflexivo y en el uso práctico de la lengua, por lo cual no se prepara a los estudiantes de profesorado para la práctica de la profesión, sino que se les está ofreciendo una formación que no se ajusta a la realidad de su futuro trabajo. Sin embargo, el estudiante que se forma como profesor de lengua debiera ser un modelo lingüístico, un modelo de expresión oral y escrita, capacitado para elaborar textos con coherencia, cohesión, corrección y adecuación y para reflexionar sobre por qué se debe enseñar la lengua así y no de otra manera.

En un intento de resumir los aspectos más importantes sobre las implicaciones de este estudio que pudieran orientar la reflexión y el debate sobre la problemática del formador de profesores de lengua, se puede afirmar que en él se pone de manifiesto un ámbito del pensamiento de un formador de profesores que nos lleva a reflexionar cómo existe un horizonte de expectativas que se podría mejorar y enriquecer teniendo en cuenta sus aportaciones y, sobre todo, abriendo nuevas líneas de investigación sobre las cuestiones que en este estudio se hacen patentes.

Conscientes de las limitaciones de este trabajo, tanto por tratarse de un único estudio de caso como por estar referido a algunos aspectos curriculares concretos, se impone continuar esta investigación centrándose su contenido en nuevos elementos curriculares, y en aspectos relacionados con la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza. Con ello,

se ampliaría la descripción del conocimiento que los formadores de profesores de lengua española y su didáctica poseen en relación con la planificación de sus enseñanzas, descubriendo las capacidades de las que hacen uso cuando realizan su actividad docente y cuando someten a evaluación los logros de sus estudiantes y su propia actuación.

Se detecta igualmente la necesidad de investigar las razones que conducen a la falta de conocimiento didáctico así como de preparación para la investigación en didáctica de la lengua; así se apunta en esta investigación. Se comprobaría de esta manera –mediante estudios cuantitativos, cualitativos y/o mezclados– hasta qué punto lo que se afirma por el sujeto investigado puede ser en alguna medida extrapolable a otros profesores no sólo de lengua sino también de otras didácticas específicas.

La afirmación de que los formadores de profesorado de lengua acceden a esta situación o asumen este papel de profesores universitarios sin contar siempre con la experiencia debida en el ejercicio de la profesión como profesores de lengua o sin un conocimiento suficiente sobre didáctica de la lengua y la literatura y de sus fundamentos epistemológicos, se presenta también como un aspecto importante que habría que investigar con mayor profundidad.

Por otra parte, y refiriéndonos ahora al terreno político, los responsables de las administraciones educativas deberían preocuparse de manera especial por atender, en la medida de lo posible, las exigencias requeridas para que estos formadores de profesores tengan una adecuada preparación inicial y se les facilite el desarrollo profesional imprescindible para el ejercicio de su profesión, habida cuenta de la importancia de su cometido.

Las conclusiones de este trabajo vienen a confirmar, además, que habría que seguir insistiendo al menos en tres líneas de investigación cuya importancia se desprende de este trabajo: cómo los formadores de profesorado ponen en práctica el conocimiento que la investigación les proporciona, cómo producen conocimiento a partir de su propia práctica y de qué manera se conformarían como modelos para los estudiantes que forman.

Sobre los autores

Eduardo Fernández-de Haro es profesor de psicología evolutiva y de educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Doctor en psicología. Dedicado a la formación inicial del magisterio y de licenciados en pedagogía. Su labor investigadora se centra en psicolingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, así como en la aplicación de programas de intervención en el desarrollo de habilidades sociales.

María Pilar Núñez-Delgado es profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Doctora en Filología Hispánica. Se ha dedicado principalmente a la formación inicial de maestros de educación infantil y de educación secundaria. Su labor investigadora se centra en la didáctica de la comunicación oral, en el análisis de la interacción en el aula y en la comprensión lectora y la animación a la lectura literaria.

Antonio Romero-López es profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Doctor en ciencias de la educación, lingüística general y teoría de la literatura. Se ha dedicado principalmente a la formación inicial de maestros de educación primaria. Su labor investigadora se centra en la didáctica de la comunicación oral y escrita y en la historia de la enseñanza de la lengua.

Referencias

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. En Asghar Iran-Nejad & P. David Pearson (eds.). *Review of Research in Education*, 24, 249-305. Washington, DC: American Educational Research Association, AERA.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Merlin Wittrock. *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Geddis, A. N. & Wood, E. (1997). Transforming Subject Matter and Managing Dilemmas. A Case Study in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), 611-626.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teacher College Press.
- Houston, W. R. (ed.) (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Jenlink, P. M. & Kinnucan-Welsch, K. (2001). Case Stories of Facilitating Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 17 (6), 705-724.
- John, P. D. (2002). The Teacher Educator's Experience: Case Studies of Practical Professional Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 18 (3), 323-341.
- Lanier, J. E. & Little, J. W. (1986). Research on Teacher Education. En Merlin C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3rd edition, New 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 (8), 917-946.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd edition, Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- O'Neill, M. (2000). Language, Literacy and Learning: Modelling Integration and Reflective Practices in Preservice Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5), 613-633.
- Patton, M. Q. (1983). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 5th printing, Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Reynolds, A. (1990). *Getting to the core of the apple: A theoretical view of teacher actions and knowledge*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, AERA. Boston.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Sikula, J., Buttery T. J. & Guyton, E. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. 2nd edition, New York: Macmillan.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- 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. & 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 (5), 593-607.
- Villar, L. M. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Villar, L. M. & Alegre, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.
- Villar, L. M., De Vicente, P. S. & Alegre, O. (2005). *Conocimiento, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid: Pirámide.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications.