

**LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN EL TERRITORIO SANTIAGUERO**

FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN SANTIAGO DE CUBA

AUTORAS: María Teresa Barriel Guevara<sup>1</sup>Lizandra Rivero Cruz<sup>2</sup>DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: [maritere@fch.uo.edu.cu](mailto:maritere@fch.uo.edu.cu)

Fecha de recepción: 17 - 09 - 2015

Fecha de aceptación: 15 - 11 - 2015

**RESUMEN**

El artículo tiene como objetivo presentar la implementación de una propuesta para la formación permanente de los profesores de español como segunda lengua (L2) del territorio santiaguero, con el propósito de elevar las potencialidades de su preparación en las especificidades de la didáctica del español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (ELE) que satisfaga las demandas y necesidades de los alumnos no hispanohablantes interesados en aprender la lengua española en nuestras instituciones académicas. Esta iniciativa ya comienza a dar frutos con el porcentaje de profesionales que se prepara en los cursos de posgrado en didáctica del español L2 y el “Máster en Español como Lengua Extranjera (ELE)”, que coordinan los Departamentos de Idiomas y Letras respectivamente, de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Oriente.

**PALABRAS CLAVE:** formación permanente; español como segunda lengua; profesores de español L2; Santiago de Cuba.

**THE PERMANENT FORMATION OF THE PROFESSORS OF SPANISH AS SECOND LANGUAGE IN SANTIAGO DE CUBA'S TERRITORY****ABSTRACT**

The objective of the article is to present the implementation of a proposal for the the professors' permanent formation of Spanish as second language (L2) of the Santiago' territory, in order to elevate the potentialities of its preparation in the specificities of Spanish's didactics as second language (L2) and as foreign language (SFL) that satisfies the demands and the students' non Spanish-speakers necessities interested in learning the Spanish language in our academic institutions. This initiative already begins to give fruits with the percent of professionals that gets ready in the postgraduate

---

<sup>1</sup> Profesora Auxiliar del Departamento de Idiomas de la Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente. Graduada de Ciencias Pedagógicas y Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

<sup>2</sup> Profesora Asistente del Departamento de Idiomas de la Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente. Licenciada en Lengua Rusa con segunda lengua Italiano y Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. E-mail: [lizandra@fch.uo.edu.cu](mailto:lizandra@fch.uo.edu.cu)

courses in didactics of Spanish L2 and the Master degree in Spanish as Foreign Language (SFL) that coordinate the Departments of Languages and Letters respectively, of the of School of Humanities of the Oriente University.

**KEYWORDS:** permanent formation; Spanish as second language; professors of L2; Santiago de Cuba.

## INTRODUCCIÓN

El español constituye una de las lenguas internacionales, que hoy -cada vez más- se abre paso en el inmenso desarrollo de la comunicación humana, lo que resulta un acontecimiento para inicios del siglo XXI. Y es que, de acuerdo con la diversidad de problemas globales, este idioma se convierte en uno de los accesos en que los se pueden canalizar soluciones de carácter global. Esta realidad ha sido bien comprendida por quienes, desde el proceso de la educación, les corresponde aprovechar las potencialidades de esta lengua para incrementar su sostenibilidad internacional, lo cual demanda insondables esfuerzos y se traduce en nuevos desafíos.

El estudio histórico-lógico del proceso de la formación permanente del profesor en Cuba revela que la formación posgraduada ha cumplido el rol de contribuir a la preparación pedagógica de los docentes que egresan de los diferentes centros universitarios cubanos. No obstante, en la actualidad, se imponen transformaciones en su concepción, particularmente, en la formación permanente de los profesores de español como segunda lengua.

Una expresión de lo anterior lo constituye la necesidad que tiene el profesorado de español L2 en elevar su formación didáctica, a causa de la creciente matrícula de estudiantes extranjeros que ingresan a los diferentes centros de estudios universitarios de la provincia de Santiago de Cuba. Se consolidan, de esta manera, intereses económicos y culturales que se instituyen como desafíos didácticos-pedagógicos, los cuales marcan un período cualitativamente superior en la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país, pues se enseña el español a extranjeros de diferentes lenguas y culturas con diferentes perfiles profesionales que van desde un usuario turista hasta un profesional de cultura física, un médico, un especialista en turismo, en carreras militares o pedagógicas.

El enfrentamiento de ambos sujetos, profesor y estudiante, se considera un verdadero reto, pues los docentes encargados de llevar a cabo esta preparación en la lengua española no poseen una especialización en la didáctica del español como segunda lengua, ya que en el país no existe este tipo de formación. Por lo general, la mayoría son graduados de las universidades de Ciencias Pedagógicas en español como lengua materna o profesores de Lenguas Extranjeras, lo cual provoca en ellos un vacío formativo que se convierte en una barrera para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se expresa en las siguientes manifestaciones:

- La formación permanente de los profesores de español como segunda lengua solo se realiza desde la preparación metodológica.
- Los cursos de superación que se imparten son insuficientes y están en función de una preparación previa para asumir la tarea de la docencia, pero no se tiene en cuenta una actualización en didáctica del español L2 en correspondencia con las transformaciones didácticas y metodológicas que ocurren en el mundo.
- El desempeño del docente de español L2 se compara con el de un profesional de otra lengua extranjera, sin valorar las especificidades de la didáctica de esta enseñanza y los frutos económicos que la misma aporta al país.
- Las modalidades de formación permanente en didáctica que existen hasta el momento no se basan en la reflexión vivencial de los profesores de español L2, ni están contextualizadas en los entornos específicos de cada proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La preparación permanente que se realiza está basada en un programa preconcebido que no parte del diagnóstico de necesidades de los docentes, estudiantes y contextos.

Las insuficiencias en la formación del profesorado de español L2 ocasionan que los estudiantes extranjeros, muchas veces, se enfrenten a un currículo en la lengua extranjera con limitado desarrollo de las competencias comunicativa, lingüística, sociolingüística, discursiva, pragmática e intercultural, lo cual provoca insatisfacciones de la instrucción recibida en el aula.

A pesar de las dificultades, el sistema de Educación Superior ha demostrado que los logros son significativos a lo largo de todo el período de realización de los programas de enseñanza del español L2 en Santiago de Cuba. Sin embargo, aún queda mucho que lograr en este campo.

## DESARROLLO

La formación docente es el proceso intencional y sistemático que transforma el ejercicio de mediación didáctica entre un sujeto que quiere aprender y los contenidos de aprendizaje, mediante la adquisición de saberes, habilidades, actitudes y destrezas en la labor educativa.

Se entiende por formación docente todo proceso, formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica. Incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y, posteriormente, los cursos de actualización y de posgrado. Igualmente, durante el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, el profesor adquiere y consolida conocimientos y habilidades especializadas. De esta manera, se puede señalar que la formación del docente, de alta pertinencia social, es un proceso dinámico, permanente y ligado a la praxis en el aula.

El docente es un profesional cuya práctica cotidiana está llena de incógnitas que no se responden con fórmulas preconcebidas y que le exigen la estructuración de sus conocimientos, habilidades y valores para resolver diariamente la problemática que se le presenta en el espacio educativo. En otras palabras, la reflexión acerca de su quehacer en el aula permite que el aprendizaje obtenido de manera formal e informal tome formas concretas y adquiera un significado que asegure su trascendencia social.

En una perspectiva cultural moderna, el profesor es el centro de donde nace y desde donde se programa la acción. Éste no se centra tanto en la transmisión de valores como en la estimulación del desarrollo personal del estudiante, de manera que pueda ser un constructor de cultura más que un continuador de la misma (Tejada, 2000). En consecuencia, hay que superar la idea según la cual los profesores se preparan para enseñar una asignatura o un área y no para participar en la producción de algún conocimiento.

De la Torre y otros (1994) afirman que los períodos o situaciones de cambio requieren de mayor reflexión para encajarlos positivamente y así convertir conocimientos y habilidades en nuevas actitudes, comportamientos e innovaciones de valor. La investigación en el ámbito de la educación debe atender la subjetividad, la razón y el sentimiento, las vivencias, las necesidades y las expectativas de un sujeto social que requiere un protagonismo para poder transformarse (Alves y Acevedo, 2002).

Es por ello que el profesor aborda la realidad para comprender su especificidad desde sus propias significaciones y articulaciones. Utiliza procedimientos metodológicos sensibles a la complejidad inherente a toda situación educativa para reconstruir la realidad. Las decisiones que orientan su acción deben apoyarse en un marco ideológico-axiológico, en la manera de ver la vida, en su relación con los demás, en su misión como profesional, y en su pertenencia a una cultura, es decir, lo que Palou de Maté (1998) denomina los valores implícitos que son diferente en cada docente. De este modo, la cultura, los marcos de conocimientos, la teoría del mundo compartido logra que el profesor sea reconocido como un individuo con pertinencia social.

Al respecto, Pérez y Portuondo señalan que: Los aspectos cognoscitivos y valorativos de la actividad del docente son algo así como expresiones de la propia actividad práctica, en el marco histórico social en que se desarrolla el proceso docente educativo, de la cual emergen y a la cual retornan (1998: 69). Por su parte, Pérez Gómez (1997) afirma que la cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella. La heterogeneidad en la práctica explica por qué cada programa, cada centro, cada docente y cada estudiante presentan una casuística distinta. De allí que la dinámica pedagógica sea tan rica y variada que hace de cada práctica una experiencia única, valorando así el verdadero equilibrio entre la autonomía profesional y la necesidad de responder a un compromiso social de igualdad.

Los cambios en la educación y en la sociedad plantean nuevas demandas a la docencia haciéndola cada vez más compleja. La formación permanente, entendida como el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesor, se reconoce entonces como un derecho y una obligación de todos los docentes. Las actividades de formación del profesorado, con carácter presencial, semi-presencial o a distancia, se clasifican en cinco modalidades: cursos, seminarios, talleres, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y congresos.

### *1. Una propuesta de formación permanente para los profesores de español L2*

La propuesta de un programa de formación permanente para los profesores de español L2, objetivo del presente artículo, va dirigida a talleres de intercambios profesional y de experiencias, grupos de trabajo en los cursos de posgrado y proyectos de formación en el Máster ELE. Se analizan para ello, las técnicas docentes fundamentales y la metodología didáctica que puedan proporcionar recursos útiles para el desarrollo de una actividad profesional plena y variada. Las sesiones presenciales se imparten en modalidad teórico-práctica.

Díaz Barriga señala que la formación docente puede ser vista desde tres diferentes perspectivas: tecnológica conductista, que se refiere a los medios que apoyan la labor docente; la perspectiva constructiva, enfocada al sujeto y la búsqueda personal del conocimiento; y la perspectiva crítico reflexiva, en la que el docente es autocrítico de su desempeño profesional. Esta última es la que se toma en cuenta en este trabajo por lo significativo que resulta para el profesorado de español L2 ser crítico de su labor desde una visión reflexiva al tener en cuenta los procesos interculturales que se producen en nuestra práctica pedagógica.<sup>3</sup>

En tal sentido, una concepción crítica de la formación permanente del profesorado de español L2 ha de basarse en una visión integradora de las relaciones entre conocimiento disciplinar, conocimiento experiencial e ideología subyacente, a través de principios como el respeto a la autonomía, el reconocimiento de la diversidad de significados y la negociación argumentada y crítica de los mismos (Porlán y otros, 2001). En otras palabras, el profesor debe reflexionar permanentemente sobre su acción didáctica-pedagógica, para programarla, reprogramarla y valorar sus logros, con el fin de incidir en la transformación de la realidad educativa que involucra a sus estudiantes y a sí mismo. El profesor, entonces, debe estar dispuesto a comprender el impacto de sus acciones más allá de sus intenciones.

---

<sup>3</sup> La reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje favorece que el docente pueda enfrentar las dificultades e incertidumbres que acontecen diariamente en sus aulas, generar nuevas ideas, abrirse paso a nuevas opciones metodológicas y a aprender a enseñar a través de la práctica con los alumnos y con la profesión (Gomes, 2002 Apud Gonzáles y Barba, 2013 p. 398). Desde esta perspectiva, la formación permanente, se focaliza en desarrollar profesionales de la educación con un agudo sentido crítico, autonomía y capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre (Andreucci, 2012).

Esto demuestra la importancia de documentarse y enlazarse con otros grupos docentes con la finalidad de configurar una comunidad profesional que trascienda a lo local y establezca las interacciones necesarias para el propósito expuesto de compartir experiencias analizadas colectivamente en los centros educativos. Además, se hace necesario potenciar proyectos de formación e investigación en las áreas prioritarias del desarrollo cultural y social e incidir en el desarrollo constructivo del pensamiento didáctico- pedagógico.

El programa que se propone para la formación de los profesores que imparten el español como segunda lengua en el territorio santiaguero permite el desarrollo de competencias en el docente que garanticen el dominio de herramientas conceptuales e investigativas en el área de las necesidades sociales. Se propicia así, una manera de construir saberes didácticos-pedagógicos, trabajar en equipo y reflexionar en su propia práctica.

Con esto se pretende elevar la disposición del profesor para superar sus propias limitaciones, con el propósito de socializar conocimientos teórico-prácticos y combatir el individualismo, la falta de solidaridad entre personas e instituciones y las carencias comunicativas y socioculturales de los estudiantes y del entorno escolar. En definitiva, se aspira a contribuir a vencer la cultura didáctica dominante que impide avanzar en los caminos del compromiso y el liderazgo social.

Asimismo, esta propuesta permitirá el aprovechamiento de las potencialidades que presenta el profesorado de español L2 del territorio santiaguero para crear un proyecto conformado por profesores de la Universidad de Oriente y de los diferentes centros educativos donde se imparte este tipo de enseñanza, con el propósito de formar profesionales comprometidos con el cambio. Brindar las posibilidades de una alta cobertura geográfica por la gran cantidad de docentes atendidos, sin perder la calidad en la educación, ofrece altos niveles de interacción para la autoformación individual y colectiva de profesores y la comunicación fluida entre estos.

En este sentido, se reconoce que el trabajo en grupo permite que los profesores se unan, se apoyen mutuamente; que tengan mayor voluntad, consiguiendo crear más y agotándose menos, pues los esfuerzos individuales articulados en un grupo cooperativo cobran más fuerza en la calidad de la enseñanza y en la confianza que los sujetos van a mostrar en el contexto donde se desarrollan profesionalmente. Los que trabajan en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras no pueden olvidar que detrás de un idioma hay un mundo de entreverados matices; por eso, favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo distinto y de los distintos ha de ser una práctica habitual en la formación permanente.

Es preciso puntualizar que para esta propuesta de formación de los docentes de español L2 de Santiago de Cuba se debe tener en cuenta, no sólo la fluidez lingüística, sino también la fluidez cultural, realizando actividades de trabajo comparativo entre los "modos de ser y de hacer" de los hablantes nativos y los



estudiantes extranjeros. Lo anterior permite la concepción didáctica de la formación permanente de los profesores de español L2 como un conjunto particular de relaciones de carácter didáctico–comunicativo y sociocultural–pedagógico, reguladas por el principio del desarrollo espiriforme como resultado, proceso y fin de la preparación del docente a través de la reflexión.

Precisamente, el carácter dialéctico que se manifiesta con la aplicación de esta propuesta constituye una expresión transparente de su pertinencia pues se opera a partir de sus eslabones, procedimientos y dimensiones.

Con lo primero se facilita la comprensión de su aspecto interno; que se manifiesta en el ordenamiento lógico que logra el profesor desde el momento en que siente necesidad de intervenir en esas reflexiones grupales para intercambiar sus experiencias, contradicciones, aciertos y desaciertos didácticos que se encuentra en el ejercicio de su labor.

Los procedimientos tienen su despliegue cuando contribuyen al hallazgo de las principales problemáticas que obstaculizan las relaciones más efectivas de formación didáctica.

Por su parte, las dimensiones constituyen la expresión de dinamismo de la metodología reflexiva empleada: todo lo que promueve su constante transformación y la manera en que resulta conveniente combinar los procedimientos sin que exista un orden prescrito para su desarrollo.

En síntesis, el programa integral de formación permanente para los profesores en didáctica de L2/ELE del territorio santiguero, garantiza la participación en la construcción colectiva del saber didáctico–pedagógico a través de la estructuración de un sistema de preparación científico–pedagógico. Para ello, se organizan seminarios presenciales con una modalidad teórico–práctica, cursos de posgrado, talleres de intercambios de experiencias, diplomados y proyectos de Máster en ELE, apoyados en las concepciones científicas contemporáneas y la praxis de los docentes implicados; para construir caminos propios de aprendizaje, donde se crean las condiciones para la exposición de experiencias y la asesoría científica.

El curso que se escogió para iniciar la experiencia fue el seminario científico–metodológico *Contextualización en la didáctica de ELE* que incluyó las programaciones didácticas en el aula con un currículo que abarcó aspectos clave de la didáctica del español L2, entre ellos, las nuevas perspectivas del diseño curricular, el tratamiento de la competencia comunicativa intercultural de acuerdo con los diferentes tipos de contextos de inmersión y la caracterización didáctico–metodológica de las particularidades de la clase de español L2. Todo ello, teniendo como punto de partida las directrices curriculares y descriptores de los niveles comunes de referencia establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Enseñanza y Evaluación (2002) y el Plan Curricular de Instituto Cervantes (2007), documentos rectores de la actividad de enseñanza–aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y el español en particular. El seminario se impartió de

manera presencial a distintos profesionales de instituciones del territorio y la evaluación final fue la presentación de un trabajo investigativo que expresara en su concepción un aspecto teórico-práctico del quehacer didáctico del profesor de español L2. Esto permitió una validación parcial de la propuesta en cuanto a su propósito, organización de los contenidos y estrategias didácticas planificadas.

A partir de la validación del primer seminario y las tres ediciones del Máster ELE, se tomaron en cuenta tres áreas para el diseño del programa de formación permanente en didáctica de español L2/LE en el territorio santiaguero:

- a) Teórica, la cual proporciona formación profesional que se amplía, enriquece y consolida en la medida en que los problemas profesionales se relacionan con las argumentaciones filosóficas, epistemológicas y de las ciencias.
- b) Teórico-práctica, que otorga formación en el ámbito de los principios de gestión profesional y hace posible el traslado de la teoría a la acción profesional.
- c) De acción profesional, que posee un carácter teórico-práctico pues hace posible la inmersión del docente en la práctica social. Asimismo, a través del desarrollo de esta formación permanente basada en la reflexión e intercambios grupales, se le permite al docente conceptualizar las acciones prácticas y explicarlas teóricamente.

La primera se apoya en la formación de Máster en ELE, la segunda y la tercera área se cubren con los talleres de intercambio, cursos de posgrados, seminarios científicos-metodológicos y la reflexión inmediata en los mismos, que permiten crear una comunidad de profesionales altamente capacitados y cualificados.

La puesta en práctica de esta experiencia permite advertir cambios sustanciales en el desempeño de las prácticas didáctica-pedagógicas de los docentes en sus aulas. Para iniciar el programa se escogió a la Universidad de Oriente como centro piloto donde se están realizando los talleres de intercambios de experiencias, cursos de posgrado, diplomados, y el Máster ELE, de manera presencial y a distancias.

La sistematización de los mismos ha contribuido a diseñar el primer taller de intercambio interactivo, el que se realizará cada dos años con publicación de los trabajos científico-didácticos en revistas indexadas en bases de prestigio internacional. Experiencias similares permitirán organizar talleres en otras áreas de interés. Paralelamente se está diseñando el campo conceptual para iniciar la relación Universidad de Oriente-centros de enseñanzas de la lengua española, que le permitirá a cada docente contar con un espacio de formación didáctica de manera interactiva y retroalimentadora en conocimientos didácticos y pedagógicos.

Los profesores de cada centro deberán conformar grupos que actuarán como círculos de estudio para intercambiar experiencias e incorporarlas de manera



individual y colectiva al equipo docente al que pertenecen, dependiendo del caso. La evaluación de esta experiencia permitirá determinar el alcance de la propuesta y el modo por el cual se irán incorporando estos saberes didácticos en el trabajo individual del aula y en el trabajo de cada colectivo docente.

Lo anterior explica el esfuerzo que se realiza para aportar una propuesta de masificación con calidad para formar ininterrumpidamente al docente santiaguero a partir de la reflexión de su propia práctica, con una visión protagónica de la construcción de su saber didáctico.

## CONCLUSIONES

El profesor recorre caminos interesantes en lo conceptual y metodológico al trasladar elementos de la teoría a la acción profesional. Sin embargo, reconoce que aún tiene que realizar esfuerzos para trascender a la descripción e interpretación, hasta propiciar una reflexión crítica del aprendizaje que evidencien los procesos de transformación individual y social. La experiencia empírica, derivada de los talleres, cursos de posgrados, y el Máster ELE, señala que la cultura evaluativa dominante ha dificultado la adopción del paradigma cualitativo. En este sentido, el programa de formación permanente de los profesores de español L2 desde la reflexión de su proceso de enseñanza-aprendizaje se implementa como una vía para el autocrecimiento de los profesionales dedicados a este tipo de enseñanza tan poco reconocida a nivel nacional, pero cuya importancia se denota tanto en lo económico, lo social como lo cultural.

## BIBLIOGRAFÍA

Alves, E. y R. Acevedo (2002). Evaluación Cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa. Caracas: Petroglifos Producciones.

Andreucci, P. M. (2012): El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del "ojo pedagógico" como destreza compleja. En: PROFESORADO: REVISTA DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 16 (1), 257-275.

Coll, C. (1998). Introducción a los contenidos en la educación escolar. En: C. Coll, J. Pozo y otros. LOS CONTENIDOS DE LA REFORMA. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y ACTITUDES. Aula XXI, Santillana.

Consejo de Europa (2002): Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (en línea) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consultado el 24 de mayo de 2010]

De la Torre, S. y otros. (1994). Errores y Currículo. Tratamiento didáctico de los errores en la enseñanza. Barcelona: PPU, SA.

Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Morata.

Fernández Muñoz, R. (1997). La formación inicial y permanente del profesorado en la era de la información y de la comunicación: nuevas demandas, nuevos retos. En: Actas I CONGRESO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN Y MEDIOS (pp. 130-137). Segovia: Universidad de Valladolid, E. U. de Magisterio de Segovia.

Gimeno Sacristán, J. (1999): Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna (en línea). Disponible en: [www.2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2.html](http://www.2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2.html). [Consultado el 3 de marzo de 2014]

González Calvo, G. y J. J. Barba (2014): Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. En: PROFESORADO REVISTA DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 18 (1), pp. 398-412.

Hernández, C. (1999). Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. (CD-ROM) En: II SEMINARIO TALLER SOBRE PERFIL DEL DOCENTE Y ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

Instituto Cervantes (2007). Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.

Kincheloe, J. (2001). Hacia una revisión crítica del pensamiento. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Medina, A. y C. Domínguez (1989). Formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid: Cincel.

Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En: A. Camilloni y otros (coord.), LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL DEBATE DIDÁCTICO CONTEMPORÁNEO. Argentina: Paidós.

Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. En: REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, número 29, (en línea). Disponible en: [www.aufop.org/publica/resumen.asp?pid:29.asp](http://www.aufop.org/publica/resumen.asp?pid:29.asp). [Consultado el 27 de marzo de 2014]

Pérez, O. y R. Portuondo (1998). La actividad valorativa en la evaluación del aprendizaje. En: REVISTA CUBANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Vol. XVIII, N° 2.

Porlán, R. y otros (2001). La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado. España: Editorial Paloma Espejo.

Rodríguez, J. G. (2000). La formación del profesorado. Un propósito cooperativo Escuela-Universidad. Revista de nuevas tecnologías en la educación. (en línea), Disponible en: [www.ciberaulaes/quaderns/Sumario/21red/21red.html](http://www.ciberaulaes/quaderns/Sumario/21red/21red.html). [Consultado el 1 de abril de 2001].

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Tejada Fernández, J. (2000). Perfil docente y modelos de formación. En: S. de la Torre y O. Barrios (coord.), ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS. RECURSOS PARA LA FORMACIÓN Y EL CAMBIO, Colección Recursos, n° 31. Barcelona: Octaedro.

Vázquez Gómez, G. (1994). El profesor del futuro y las nuevas tecnologías. En: Ortega Ruiz y F. Martínez Sánchez (comp.), EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS (pp. 47-61). Murcia: CajaMurcia