



LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE ALEMÁN DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Yasser Gandhi Hernández Esquivel

Estudiante de maestría del Programa de Pedagogía, UNAM

Área temática: Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de profesores.

Tipo de ponencia: Reportes parciales de investigación.

Resumen:

La formación docente del profesor de lengua extranjera (LE) tiene la función de capacitarlo para enfrentar las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes debido a las diferencias lingüísticas entre la lengua materna (LI) y LE, la organización de los contenidos de acuerdo a su complejidad y el manejo y la interacción en el aula.

Mediante la investigación narrativa, realizaron seis entrevistas semiestructuradas y un grupo focal a los 8 miembros del Colegio de Alemán de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM, en la primera fase, para conocer el proceso formativo de los profesores de dicha lengua extranjera.

En el análisis se manifiesta cómo la ausencia de formación didáctica de la LE en la licenciatura los orilló a la autoformación (*Bildung*) como el camino para resolver algunos de los desafíos cotidianos de su práctica docente

Palabras clave: Formación docente, autoformación, profesor de alemán, lengua extranjera.

Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera en México está impulsada en un primer momento, por la exigencia de competitividad en el ámbito laboral y académico. La elección del idioma responde a las oportunidades de intercambio que el país meta le puede ofrecer al estudiante, pero la razón decisiva tiene raíces más profundas en la afinidad con la cultura y visión del mundo contenido en la lengua extranjera.

En el caso de México, el aprendizaje de una segunda lengua diferente al inglés está directamente vinculado a la oferta de centros públicos y privados que ofrezcan. Los profesores mexicanos de alemán de la ENP son egresados de Lengua y Literaturas Modernas Alemanas ofrecida por la UNAM. La finalidad de esta licenciatura es el estudio de la literatura escrita en alemán y el aprendizaje de dicho idioma. El último año está enfocado a la especialización en Traducción, Didáctica de la lengua y Crítica literaria. La primera especialidad fue cursada por todos, mientras que algunos sólo cursaron ciertas materias de la segunda. De acuerdo con los requerimientos de titulación no existe un nivel de dominio obligatorio de la lengua al egreso.

Dicho esto, nos obliga a preguntarnos ¿a qué conocimiento del mundo y a qué usos comunicativos hace referencia la lengua alemana que aprendió el profesor de alemán de la ENP como lengua extranjera?, ¿hasta qué punto el lenguaje aprendido del ámbito personal o académico se vuelve inoperante para el uso profesional que le dará el docente en el aula como en las instrucciones en el aula?, ¿qué consecuencias trae consigo no considerar esto en la formación/capacitación del docente?, ¿qué tipo de formación debería concebirse para preparar de mejor manera al profesor para que pueda enfrentar los desafíos particulares?

Desarrollo

El trabajo está enmarcado en la investigación narrativa para comprender las experiencias que dan sentido a su labor docente en la enseñanza del idioma extranjero (Bolívar, 2002, p.7) a través del uso de entrevistas semiestructuradas y un grupo focal con los integrantes del Colegio de Alemán. Las entrevistas fueron realizadas en el período interanual 2018 para su actualización docente. Las nueve preguntas de la entrevista individual fueron las siguientes:

1. *¿Cuáles fueron las razones por las que llegó a ser profesor(a) de alemán?*
2. *¿Cuáles son las características que usted considera idóneas del profesor de alemán?*
3. *¿Cuál cree que es su contribución como profesor de alemán en los alumnos/ENP?*
4. *¿Podría mencionarme 3 logros y dificultades que ha vivido como profesor de alemán?*
5. *¿Qué cosas espera que sus alumnos aprendan de la asignatura?*
6. *¿De qué manera las exigencias de los directivos/de la ENP han influido en su práctica docente?*

7. *¿Podría contarme un poco cómo es la relación con sus colegas?*
8. *¿Cuáles son sus motivaciones como profesor de alemán?, ¿Cuáles sus preocupaciones?*
9. *¿Se siente usted reconocido como profesor?*

Mientras que las preguntas del grupo focal fueron las siguientes:

1. *¿Qué características distinguen a los profesores de alemán, del resto de los colegios de lenguas?*
2. *En general, el idioma alemán se considera difícil de aprender, mencione tres actividades que podrían ayudar a disminuir esta percepción del aprendizaje de la lengua.*
3. *¿Qué estrategias utilizan para involucrar a los estudiantes que muestran desinterés o poca motivación hacia el curso?*
4. *¿Cuál dirían ustedes que es el perfil del alumno de alemán, a diferencia de quien elige otro idioma?*
5. *En su experiencia: ¿qué ventajas tiene haber estudiado alemán para quienes continuaron una carrera universitaria?*
6. *En su preparatoria, ¿qué diferencias perciben entre el colegio de alemán y los otros colegios de lenguas? Por ejemplo, asignación de laboratorios, salones, asignación de horarios.*
7. *¿Qué significado tiene el IASA para ustedes?*
8. *¿Qué experiencia les dejó haber participado en la actualización de los programas de Alemán I y II?, ¿qué les gustó y qué no les gustó?*
9. *¿Cuál consideran que es la importancia de la enseñanza del idioma alemán en la ENP?*

Codificación

Las categorías surgieron por una combinación del tema tratado en los testimonios como del lenguaje *in vivo* (Coffey y Atkinson, 2005, p. 39), ya que, por su naturaleza tienen un significado más profundo, además se complementa con la recursividad de las categoría emergentes (Bolívar, 2002, p. 50). Cuando se recupera el testimonio se utiliza la siguiente nomenclatura: *Profesor masculino o femenino + Plantel(es) en el que labora+fecha de la entrevista*, por ejemplo: **[IPM/P8/19062018]** deberá entenderse como el profesor masculino que trabaja en el plantel 8 y la entrevista realizada el 19 de junio de 2018.

El idioma

Uno de los requisitos imprescindibles de cualquier profesor es el conocimiento del contenido específico de la asignatura que imparte, en el caso del profesor de alemán, indudablemente es la posesión del idioma

extranjero. Su inserción en el ámbito laboral está condicionada por la presentación de un certificado que acredite los conocimientos lingüísticos. Dependiendo el renombre y los objetivos del centro de idiomas, este podrá requerir que el futuro profesor posea un nivel de usuario competente C1 o C2 de acuerdo a la escala del *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de Lenguas* (MCERL).

El MCERL surgió como una necesidad de respaldo a las ideas de intercambio mercantil, movilidad laboral y académica que traería consigo la formación de la Unión Europea en 1993. De tal manera, que los fines del MCERL estuvieron concebidos bajo un modelo por competencias lingüísticas, lo que permitió la unificación y estandarización de los conocimientos evaluados en un determinado tiempo de aprendizaje de la lengua (Hernández Esquivel, 2015, p.39).

Si se tiene en consideración los lineamientos de contratación, el capítulo III del Estatuto del Personal Académico de la UNAM menciona que los profesores de lengua en el nivel bachillerato pueden ser dispensados del título profesional siempre „y cuando no concurren aspirantes que tengan título, y los que se presenten hayan aprobado los cursos correspondientes a una licenciatura en el área de la materia de que se trate [...] y en las que sólo se impartan en carreras en que no haya más de quince graduados“.

De acuerdo a las investigaciones actuales sobre los efectos del dominio de lengua en el profesor, se establece lo siguiente: un nivel avanzado permite acceder a la conciencia de la competencia profesional, y en consecuencia, al reconocimiento por parte del alumnado así como del profesorado, mientras que un nivel inadecuado para el nivel de enseñanza propicia inseguridad, estrés o miedo en la figura docente, mientras que en los participantes puede provocar indiferencia, desmotivación o poca vinculación con el profesor (Witte, 2010, p. 1333).

Hans-Jürgen Riemer y Claudia Riemer (2010) señalaron que existe una pérdida del objetivo de la formación en la enseñanza del alemán como lengua extranjera debido a las condiciones en que se inicia este proceso, mientras que a los estudiantes que se les exige un nivel intermedio como requisito de ingreso, pueden comenzar inmediatamente con los contenidos pedagógicos y el análisis de lo que sucede en el aula; en cambio, aquellos que inician sin ningún conocimiento lingüístico, deben tomar un curso paralelo de lengua, lo que les coloca una barrera para alcanzar los fines de la formación.

Al diseñar la capacitación (*Ausbildung*) práctica en idiomas debe ser una cuestión a superar el aislamiento de los cursos de idiomas del resto del plan de estudios, ya que el estudiante tiene un doble rol específico, por un lado, como aprendiz de idiomas y un (futuro) profesor de idiomas, por el otro. Los maestros enseñan como ellos mismos aprendieron un idioma (p. 1127)

Por las consideraciones anteriores resulta relevante preguntarse: ¿cuál es la concepción que tienen los profesores sobre la enseñanza del idioma alemán?, ¿de dónde proviene?, ¿cómo reconoce el profesor que debe formarse por sí mismo en cuestiones didácticas?

Sobre las implicaciones de aprender el alemán para un hispanohablante tiene que ver con la estructura sintáctica del alemán: Sujeto-Verbo-Objeto en la oración principal y SOV en la oración subordinada. Esto significa que mientras el español (sólo SOV) enfatiza en la acción, el alemán lo hace en el agente.

Esta condición ineludible del idioma es lo que interesa analizar y encontrar un punto de diálogo entre las exigencias institucionales sobre la enseñanza, la naturaleza del sistema lingüístico y la identificación de un perfil específico del profesor de alemán. De tal manera, que cuando se les realizó la pregunta: “¿cuál cree que son las características idóneas de un profesor de alemán?”, un testimonio menciona:

que les puedas comunicar el gusto por aprender una lengua, o sea, motivarlos desde el punto de vista, quizá no tanto lingüístico y esta parte estructural, gramática, y eso de vocabulario; no, yo creo que a lo mejor es un gusto en hacerlos sentir bien con lo poco o muchos que ellos puedan aprender, con lo mucho o poco que tú les puedas transmitir. Yo creo que es una habilidad sobre todo social, una habilidad que tú puedas transmitirle el gusto por la lengua [PM/P8/19062018]

Por lo anterior, el profesor de alemán es consciente que la enseñanza de su asignatura va más allá con la enseñanza de cómo funciona la lengua en términos de sintaxis y vocabulario, sino que su compromiso es contribuir en acerca la visión que tienes los germanoparlantes de su propia cultura. Así, en la misma pregunta una profesora confirma que se necesitan de los conocimientos disciplinarios, pero que su función docente va más allá de eso:

una de las cosas que sí he atribuido más que el conocimiento de alemán, ha sido comprender a los chicos. A lo mejor no cambiarles totalmente su forma de pensar, su idiosincracia, pero sí hacerles ver que el mundo es un poco diferente, que hay que abrirse a un mundo, conocer culturas, que la confianza en ellos mismos es otra cosa que he aportado en ellos [PF/P7/126062018]

De tal manera, que estos profesores se han confrontado a la idea de sólo transmitir la gramática del alemán, y encontrar una forma de que el idioma sea el acceso a una nueva forma de comprender el mundo, de tomar elementos de esa cultura extranjera que puedan apropiarse en su vida personal.

De tales exigencias de los estudiantes, se debería considerar que la formación inicial debería contemplar el aspecto de la personalidad y si bien, es fundamental el conocimiento de enfoques de enseñanza, es indispensable que el futuro profesor se apropie de aquellos que vayan en concordancia con su personalidad para que pueda construir una identidad profesional y sea de esta que se desprendan las estrategias o herramientas de intervención en el aula (Carbonneau, 2010, p. 130) con el objetivo de dar un buen servicio docente.

La formación (Bildung) del profesor de alemán

Por un lado, Gilles Ferry reconoce que la formación tiene una función social, ya que “la transmisión de conocimientos son en beneficio del sistema socio-económico” y que en la educación, “es vista como una característica del profesor: adquisición de habilidades, saberes, transformación de actitudes, visión de cambio en su práctica”; y una *función institucional*, ya que legitima los esfuerzos de la institución por solucionar los problemas sociales a través de la capacitación continua del profesor (1991, p. 50).

Esta concepción de formación deja en claro que existe un juego de poder, entre el formador y el formado, este último que toma un rol pasivo y que supone autonomía mediante el desarrollo de capacidades, adquisición de saberes, sensibles al perfeccionamiento.

De aquí que hayamos considerado incorporar la noción de *Bildung*, desde la tradición alemana como una oportunidad para emanciparse de la distinción social y así sobreponerse a las diferencias de clases, mediante el propio esfuerzo por educarse a sí mismo (*sich bilden*). Este ímpetu por formarse vendría dado por una fuerza externa llamada ideal, es decir, una guía, que aunque se considerara inalcanzable, se apreciaba como el fin de la perfección del hombre, pero “esa *Bildung* debía integrarse a la personalidad del educando y beneficiar a todos los hombres” (Horlacher, 2015, p. 45), mediante el desarrollo personal, según su naturaleza, bajo un fin moral, ético y estético lo que decantaría en la realización del individuo sobre la adquisición de conocimientos utilitarios (*Ausbildung*).

En el testimonio de una de las dos profesoras de tiempo completo sobre las características del profesor de alemán, ella hizo alusión a una formación a lo largo de la vida:

pues que tenga vocación, que tenga una personalidad agradable, paciencia, que tenga esa cuestión de superarse, de mejorar cada día, de actualizarse y de no cerrarse a lo nuevo y pues hacer un conjunto de lo positivo, de lo anterior y lo nuevo, conjuntarlo [PF/P2/126062018].

Hans Georg Gadamer en 1975 publicó su obra *Verdad y Método I* desarrolló el concepto de formación (*Bildung*), entendido “como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 39), esa formación que persigue una forma ideal a imitar, para retornar a sí mismo, a sus propios intereses, pero que en realidad es esta el “reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro” (p.49).

Para Gadamer este “retorno a sí” es la esencia de la formación, pues a la vez de que uno se forma con la distinción del otro, uno puede comprender al otro, lo que conlleva a la formación de una conciencia formada, y es esta es más poderosa porque es capaz de ver en todas direcciones, de lo individual hacia lo general y de lo general al “reencuentro de sí mismo”.

Esta noción es interesante para comprender de qué manera los profesores de alemán se han formado (*sich bilden*), qué elementos de la lengua extranjera se han apropiado y que diferencias del otro (el alemán, la cultura alemana, la didáctica específica de la lengua) le han permitido reconocerse a sí mismo, pero al mismo tiempo a comprender esa visión germana del mundo y concebir un objetivo de enseñanza de la lengua.

En la misma pregunta, otra profesora comenta que es ella quien ha entrado en un proceso de autoformación, ya que nunca ha visto como una obligación tomar los cursos de actualización para la docencia, ya que:

nunca lo he visto como una exigencia, si no que es con cumplir con mis horas de clase, llegar, no faltar, tratar de faltar lo menos posible. Yo creo que en ese aspecto no he tenido ninguno de los inconvenientes, más bien la exigencia ha sido con uno misma, de conocer un poco más, actualizarme un poco más, de saber de nuevas estrategias, técnicas de enseñanza, de aprender más la lengua, de practicarla más. En ese caso no ha sido por parte de la institución, si no mía [PF/P5/07062018]

La formación docente (*Ausbildung*)

Si *Bildung* es entendido como proceso de la realización del ser humano, la exaltación de las virtudes y el desarrollo del carácter y personalidad; *Ausbildung* es el producto por un agente formador para el desarrollo de habilidades o competencias profesionales, indispensables para enfrentar nuevas situaciones.

En el caso concreto de la formación docente puede entenderse bajo dos visiones: la primera, la capacitación para preparar al profesor ante los problemas y dificultades en el aula, es decir, se enfatiza en brindar una serie de herramientas que permita hacerles frente; el alcance es únicamente operativo y profesional. La segunda, permite hablar de la formación que penetra más allá del trabajo y que tiene un impacto en la experiencia personal y en las creencias del profesor.

Bajo las consideraciones anteriores podemos cuestionarnos lo siguiente sobre la formación: ¿la formación concuerda con las expectativas y necesidades del profesor para asumir el proceso como necesidad propia? (Baillauqués, 2010, p. 83), si se instruye dentro de la institución, ¿qué tipo de formación se tiene en mente?

De tal manera, que en el trayecto tendrá que aprender de la experiencia escolar: cuando los conocimientos prácticos no son suficientes para controlar los desafíos que establecen los estudiantes en el día a día. Esta maduración profesional se compone a lo largo de la vida por el aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de habilidades y capacidades, con el fin de que se creen nuevos esquemas de acción; algunos serán asimilados y otros desechados, algunos son temporales y otros permanentes.

Existen diversos autores que se han encargado de analizarlos, por ejemplo, Shulman (apud Beltrán, 2011 p. 55) menciona que el profesor debe de poseer el conocimiento del contenido pedagógico, el cuál está

conformado por: conocimiento del contenido, conocimiento del currículo, conocimiento pedagógico (no vinculado a la asignatura, como manejo del aula) y el conocimiento del contenido pedagógico (relacionado con la preparación específica de la asignatura).

Sobre esto, el profesor del plantel hace referencia a la evaluación que le darán a sus estudiantes a las estrategias didácticas que utiliza en el aula, y asegura que es un punto que le interesa conocer para saber cómo podría mejorar en su práctica:

Aquí habría que ver cómo me evalúan ellos con base en mis estrategias de si logramos que ellos hayan visto los contenidos y que haya quedado algo en ellos, que algo sea para ellos. Yo esperaré cambiarles esa idea de que aprender un idioma es aprender un conjunto de normas, reglas que les ayudarán a comunicarse, y que les repercutirá en su forma curricular, en una calificación; yo espero de ellos otra cosa, más allá de eso, yo espero un cambio de actitud, que les modifique totalmente su idea de aprender un idioma [PM/P8/I9062018].

Por su parte, Margueritte Altet (2010), presenta la siguiente tipología: los conocimientos teóricos y los saberes prácticos. Los primeros hacen referencia al contenido declarativo de la asignatura y los conocimientos pedagógicos y didácticos para llevarlos al aula, mientras que los saberes, son “el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión” (p. 45) y tienen que ver con la práctica, las decisiones y rutinas que permiten la acción en el aula.

Una tercera propuesta de análisis es la de Frank Lipowsky (2006) quien explica que el éxito escolar está directamente relacionado con una sólida formación de las competencias docentes, que están compuestas por:

1. *los conocimientos del contenido*, un alto nivel técnico, aseguran una mejor flexibilidad y adaptabilidad en la intervención docente,
2. *el conocimiento didáctico de la asignatura*, permite que el profesor sea capaz de reconocer cuáles son las dificultades de aprendizaje con determinados conceptos, por lo que esto le permitirá tener una mejor planeación y abordaje de acuerdo a la complejidad. Por ejemplo, las dificultades que presentan las declinaciones del alemán para los hispanohablantes, ya que ese fenómeno gramatical no existe en el español.
3. *los conocimientos pedagógicos*, que le capacitan al profesor a tener en cuenta los factores que determinan el éxito en el aprendizaje, tales como la madurez cognitiva de acuerdo a la edad del aprendiente, las teorías de aprendizaje, el contexto social, la interacción en el salón de clases, la motivación, entre otros elementos,
4. *la experiencia docente*, pero que sólo tiene una influencia cuando el profesor reflexiona sobre la forma en que interviene en el aula, y que modifica su enseñanza

5. *las creencias epistemológicas*, que tienen una gran influencia en la concepción didáctica, ya que en la mayoría de las veces, el parte de su propia experiencia para aprender los conocimientos conceptuales
6. *las cogniciones autorelacionadas*, es decir, la relación que guarda las orientaciones motivacionales y la autogestión del profesor, ya que

Los maestros altamente efectivos establecen metas más altas, pasan más tiempo planificando lecciones, están más abiertos a nuevas ideas, prueban cosas nuevas con más frecuencia, trabajan más y más tiempo con estudiantes más débiles, y utilizan los comentarios de sus estudiantes para la planificación (Lipowsky, 2006, p. 55),

7. *la actuación docente*, es importante, porque tiene efectos directos en la relación con los aprendientes, sabe en que momento intervenir o cómo impulsar una discusión, su forma de actuar es coherente con su personalidad y está en constante readaptación

Así, aún cuando la institución tiene un objetivo de formación en los estudiantes, pero al mismo tiempo el profesor tiene la libertad de decidir qué es conveniente de ser enseñado, es el profesor quien ha creado una forma de actuar ante los estudiantes:

sigo los programas, sigo la estructura de lo que se nos exige, los exámenes y toda la forma de evaluación y lo adapto con lo que nos exige la institución, y entonces es como un ir y venir, de construir cosas a partir de mi programa, de los contenidos, la propia escuela para que yo demuestre que trabajo con eso, pero a lo mejor me puedo adecuar a situaciones o estrategias y yo pude haber reproducido como experiencias anteriores que no funcionaron y que ahora, las podría adecuar. Sí, la escuela me exige, pero hasta eso creo que es bendito nuestro sistema, porque esa libre cátedra, pues por allí yo juego, yo puedo adaptar mis estrategias y mi forma de evaluación [PM/P8/I9062018]

Conclusiones

Entonces, debido al doble rol que se conmuta durante el trayecto académico-participante- futuro profesor de lengua extranjera- sería aconsejable mantener a los sujetos en una constante reflexión de cómo aprende, ya que la forma en cómo enseña e interviene el profesor en el aula es el reflejo de su experiencia como participante.

Si no se atienden estos inconvenientes, entonces orillaremos a que el profesor de lengua extranjera: 1) no esté posiblemente en condiciones para ofrecer realimentación al participante en la lengua extranjera, lo que reducirá la frecuencia de exposición al input y a la oportunidad de que éste se habitúe a los diferentes usos

de la lengua, 2) surgirá la sensación de incapacidad o inseguridad para la docencia, con las consecuencias que ello implica y 3) la reproducción ad infinitum de las creencias epistemológicas de lo que ocurre en el aula.

Paralelamente, se ha visto que la formación inicial, especialistas en la literatura y lengua alemana, ha provocado que los profesores expresen que hacen su mejor esfuerzo pero que esperan que sus deficiencias sean comprendidas, ya que la primera barrera es la dificultad del idioma, por lo que nunca se encontrarán en las mejores condiciones para transmitir la lengua, aunado a la falta de capacitación en los saberes didácticos y pedagógicos para una adecuada planeación de las clases de lengua extranjera.

No obstante, consideramos que el término de formación (*Bildung*) como elemento emancipador, es el que puede resolver esa deficiencia que declaran los profesores, por tanto, se busca que a través de este concepto se pueda dar cuenta del tipo de compromiso profesional que han adquirido los profesores de lengua, en aras de mejorar su quehacer docente. Por último, se busca explorar en la segunda fase, cómo influyen las creencias de la asignatura en la valoración de lo que enseñan y el modo en que llevan a cabo sus prácticas.

Referencias

Baillauquès, M. (2005). El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros. En L. Paguay & M. Altet (Eds.), *La formación profesional del maestro estrategias y competencias* (pp. 55–87). México: Fondo de Cultura Económica.

Carbonneau, M & Héту, Jean-Claude (2010). *La formación práctica de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional*. En Paquay, Léopol, et al. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México. FCE.

García, M. I. A., & Beltrán, M. R. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, 36, 56–64.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos : estrategias complementarias de investigacin*. Recuperado de

<http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=355191>

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación : los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona; México: Ediciones Paidós ; Universidad Autónoma de México : Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

Hernández Esquivel, Yasser Gandhi, (2015). *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras

Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Recuperado de

<http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4183849>

Krumm, H.-J. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Göttingen: De Gruyter Mouton

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. En Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. (Vol. 51, pp. 47–70). Weinheim u.a.: Beltz.

Paguay, L., & Altet, M. (2005). La formación profesional del maestro estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica.

Witte, A., & Harden, T. (2010). *Die Rolle des Lehrers / der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache*. En Krumm, H.-J. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : ein internationales Handbuch*. I.Halbband. Göttingen: De Gruyter Mouton