

El conocimiento y la formación del profesorado universitario

Verónica Marín Díaz

Universidad de Córdoba

El paso del rol de alumno universitario a docente –universitario– supone en la mayoría de los casos el desarrollo de un conocimiento que durante los procesos de formación, tanto inicial como permanente, han de potenciar. Desde estas líneas reflejamos los diferentes conocimientos que han de poseer los profesores universitarios propuestos por distintos autores. A partir de ello queremos señalar la estrecha relación entre el conocimiento de los docentes y su formación, para finalmente señalar la finalidad de este última.

1. Introducción

El avance de la sociedad provoca en los docentes en general y en los universitarios en particular, una actualización continua del conocimiento que ya posee y una adquisición de nuevos que le permitan avanzar en su formación. Para algunos autores (Carro, 2000) dicho conocimiento se ha de basar, fundamentalmente, en el saber hacer, en conocer la enseñanza -y todo lo que ello implica-, en conocer en profundidad la materia que va a enseñar, puesto que en su aula debe difundir las teorías más punteras del momento (Ruiz González, 1998).

Pensar en el conocimiento del profesor universitario conlleva entenderle como un sujeto adulto que crea sus propios estilos de enseñanza (Smith, 2002), y que aprende a través de sus interacciones en una serie de contextos con sus correspondientes preocupaciones e intereses.

La docencia universitaria reclama de sus docentes conocer teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de habilidades para desarrollar la enseñanza de manera correcta; ser capaz de elaborar una autocrítica de su labor, que le permitirá desarrollar y redefinir

su acción de aula e ir creciendo profesionalmente (Badley, 2000; De Vicente 2002; Loughran, 2002).

Marcelo (1999:200) establece los siguientes conocimientos como necesarios en la figura del profesor universitario:

- Planificación de la enseñanza.
- Metodología didáctica.
- Motivación.
- Comunicación con los alumnos.
- Gestión de clase.
- Evaluación del alumno, del ambiente de clase y del propio profesor.
- Tutorías.
- Ambiente del centro.

El conocimiento que el profesor universitario construye de su práctica diaria de clase, nace de la necesidad de éste de reflexionar en y sobre la acción diaria (Moral, 1998a), lo cual le va a permitir acceder al conocimiento metodológico que necesitará a la hora de desarrollar su docencia. Igualmente, ha de saber como provocar en sus alumnos el interés y la motivación para el aprendizaje, siendo fundamental en tal interacción conocer las habilidades comunicativas necesarias para poder establecer un feed-back continuo con sus alumnos en el aula como fuera de ella (tutoría). A la vez, necesita saber cómo gestionar la clase de manera correcta para que esa relación, ese feed-back, facilite a su vez la evaluación del alumno (además de la suya propia) y mejora del ambiente de clase. Todo ello se enmarca en la necesidad prioritaria de saber cómo funciona la institución, es decir entrar en contacto tanto con su currículum formativo como con su currículum oculto y en la experiencia previa (Field y McIntyre, 2001; Olson, 1995).

El profesor universitario es visto como un proveedor de información por lo que necesitará poseer no sólo habilidades, sino tener además un conocimiento de la enseñanza que le va a permitir crear y generar teorías, que van a guiar su práctica docente e investigadora. De Vicente (1994) apoyándose en Shulman (1987) considera que la base de ese conocimiento debe incluir: Conocimiento didáctico, Conocimiento de currículum, Conocimiento didáctico del contenido, Conocimiento del contenido, Conocimiento de los estudiantes y Conocimiento de cuestiones personales.

Todos estos conocimientos quedan recogidos en el cuadro que Grossman (1990 citado por De Vicente 1994) propone:

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA			CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO GENERAL			
Estructuras sintácticas	Contenido	Estructuras sustantivas	Aprendices y aprendizaje	Gestión de la clase	Currículum e instrucción	Otras

CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

Concepciones de los propósitos para la enseñanza de la materia

Conocimiento de la comprensión de los estudiantes	Conocimiento curricular	Conocimiento de las estrategias instructivas
---------------------------------------------------	-------------------------	----------------------------------------------

CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO

Estudiantes

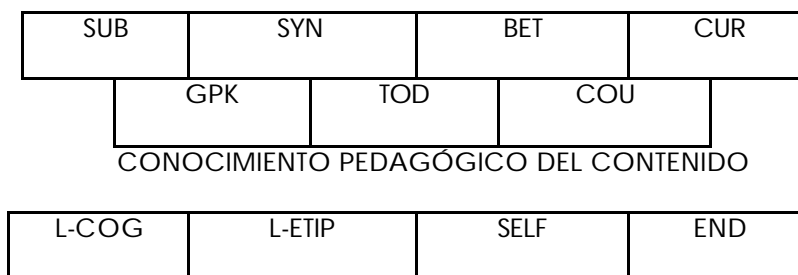
Comunidad	Distrito	Escuela
-----------	----------	---------

Cuadro 1: Tipos de conocimiento.

- Conocimiento de la materia: Dicho conocimiento está referido al conocimiento del hecho y de los conceptos más significativos tanto en el tema de estudio como en las relaciones que este permite establecer (Moral, 2000).
- Conocimiento pedagógico general: Se encuentra referido a aquel conocimiento que está relacionado directamente con el proceso de aprendizaje, el alumnado y su tiempo de aprendizaje además de aquel otro que está imbricado con el uso de las técnicas didácticas, estructuración del temario, planificación del currículum, evaluación del alumnado y del propio docente, etc. (Gudmundsdottir, 1998; Marcelo, 1993; Turner-Bisset, 1999). Es, en definitiva, el que identifica a los profesionales de la educación (Sarramona; Noguera y Vera, 1998; Touriñán, 1990).
- Conocimiento didáctico del contenido: "*Hace referencia a las formas de presentación del contenido de una materia asequible a los alumnos*" (Moral, 1994:37). Se construye a partir del conocimiento del contenido y del pedagógico, de los alumnos y de la biografía personal y profesional del docente.
- Conocimiento del contexto: Está referido al dónde se produce la enseñanza y quién es la persona que la produce.

Para el autor Turner-Bisset (1999) el conocimiento pedagógico del contenido afecta a la práctica de clase y por ende a la teoría que Constr.-

ye tal práctica, por lo que los contenidos antes señalados giran en torno al conocimiento pedagógico del contenido¹



Cuadro nº 2: Conocimiento pedagógico del contenido.

El dominio de todos los conocimientos que forman el conocimiento pedagógico del contenido, se va adquiriendo por medio de la formación inicial y continua o permanente que el docente universitario recibe y desarrolla.

Para Jegeda; Taplin y Chan (2000) el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico y el conocimiento pedagógico del contenido son los conocimientos que todo profesor universitario debe poseer, dándole al docente el rol de experto en el conocimiento, y como experto proveedor del mismo al alumnado (De Vicente 1999; Fien, 1991).

Nosotros creemos que todos estos conocimientos que están dentro o conforman el conocimiento práctico del docente universitario, pues al ser el conocimiento "un atributo" (Olson y Craig, 2001: 669), puede ser dado y mejorado. El conocimiento práctico se caracteriza por ser "un saber personal" (Medina, 1998: 98) nacido de su experiencia, de un proceso de reflexión de su práctica dentro y fuera del aula (Clandinin 1986 citado por De Vicente, 2002). Montero (1999) señala como ahora la figura protagonista en la creación del conocimiento práctico es el docente, teniendo en cuenta sus creencias, visiones, teorías... Igualmente señala la complejidad de la acción práctica, la cual se refleja en las actuaciones de los docentes y en sus decisiones. Por último señalar, en lo que se refiere al conocimiento práctico, cuatro categorías para describirlo: recopilación, aplica-

¹ SUB - Conocimiento sustantivo
 SYN - Conocimiento sintáctico
 BET - Conocimiento acerca del sujeto
 CUR - Conocimiento curricular
 CON - Conocimiento del contenido
 SELF- Conocimiento de sí mismo
 MOD - Conocimiento / modelo de enseñanza
 L-COG - Conocimiento y aprendizaje cognitivo
 L-ETIP - Conocimiento y aprendizaje empírico
 END - Conocimiento de los fines educativos
 GPK - Conocimiento pedagógico general

ción, interpretación y asociación-acomodación. La recopilación hace referencia a la posibilidad de aplicar el conocimiento que el docente ha obtenido durante la realización de investigaciones, puede ser empleado en la acción docente. La aplicación vendría de la mano de la recopilación, pues es la puesta en práctica del conocimiento obtenido durante la realización de procesos de investigación. La interpretación sería una consecuencia de la aplicación del conocimiento desarrollado, ya que la realización y elucubración de teorías viene como consecuencia de ello. Por último, la asociación-acomodación permite la remodelación de las teorías ya existentes y la construcción de las relaciones entre concepto y principio.

El conocimiento es desde todas sus dimensiones, un elemento crítico (Zeek; Foote y Walker, 2001) en la redefinición y rediseño de la enseñanza universitaria del siglo XXI.

Este siglo XXI está conociendo un crecimiento económico, social y educativo sin precedentes, donde la figura del docente universitario juega un papel importante, sobre todo en la producción de saberes y de formas de hacer conocimiento. Esta situación plantea un gran desafío al sistema educativo universitario, al exigirle una mayor preparación de los titulados que de los distintos centros universitarios salen. Algunos autores (García Fernández, 1998; Torres, 1999/2000) llaman hoy la atención sobre la crisis que la formación de los profesores está padeciendo, esta crisis viene producida, entre otras razones, por los cambios en las necesidades de la sociedad en general y de la educación en particular. "*Se requieren innovaciones que respondan a un nuevo concepto de enseñanza, de currículum y de formación*" (García Fernández, 1998: 139). La sociedad demanda un profesional de la educación que sea capaz de hacer frente al duro y complejo mundo de la enseñanza (Cordelle-Elewar, 1997; Moral, 1998b) y a la vez sepa cambiar o transformar sus creencias y sus concepciones.

La formación del profesor universitario se ha venido dividiendo en formación permanente, cuando el profesor lleva ya tiempo desempeñando la función docente universitaria, y formación inicial, la recibida antes de ser docente -podríamos hablar de cursos de doctorado-. Cuando el profesor universitario accede por vez primera a la enseñanza ha recibido previamente una formación centrada en tres ámbitos o espacios: científico, pedagógico y clínico. A través de la formación de carácter científico se adquiere un conocimiento de aquella materia que enseñará (conocimiento de la materia). La formación pedagógica le facilita la adquisición de conocimientos sobre descubrimientos de carácter investigador, las teorías y conocimientos de la enseñanza (conocimiento pedagógico general) y por parte de la formación clínica el docente comenzará a dominar la enseñanza (conocimiento didáctico del contenido) (De Vicente, 1994).

La construcción de un conocimiento por medio de la formación de procesos en los profesores principiantes universitarios se ve dificultada por la posesión, por su parte, de esquemas conceptuales menos desarrollados, los cuales en algunos casos llegan a no existir (Borko y Shavelson, 1988; Moral, 1997). Para alcanzar ese conocimiento, y en consecuencia desarrollar procesos formativos, el profesor principiante debe comprender su práctica dentro del recinto educativo, es decir en la Universidad propiamente dicha, por ello podemos atrevernos a afirmar que la innovación docente pasa por la innovación institucional.

Por otra parte cuando nos referimos a la formación permanente, debemos entender esta como un encuentro entre personas adultas, donde la intención subyacente es el intercambio de información y la búsqueda de un cambio orientado hacia la mejora, por lo que debería ser algo intrínseco a su profesión. La formación permanente se realizará en función de la motivación del docente universitario, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses. En palabras de Arnams (1999:606) "*la formación del profesorado requiere una comprensión del contexto de la vida profesional del profesorado*". La formación permanente posee o abarca dos componentes esenciales, uno científico-cultural y otro psicopedagógico. A través del primero se trata de asegurar aquel conocimiento a enseñar, por medio del segundo se aprende cómo actuar de forma eficaz en el aula. Se debe aspirar a que el docente universitario, con ambos componentes, adquiera nuevas nociones, habilidades, aptitudes, disposiciones,..., etc. En consecuencia, la formación permanente que debe recibir el docente universitario debe aspirar a que este sea capaz de "*identificar y organizar sus propósitos, de escoger las destrezas pedagógicas o los medios adecuados, que conozca y comprenda los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos*" (Liston y Zeichner, 1993:64). La finalidad última de la formación permanente no es otra, que la de proporcionar una capacidad para el autodesarrollo profesional del docente, siendo concebida no sólo como una simple preparación científica sino que ha de ir más allá, hasta llegar a proporcionar al profesor universitario una actividad docente eficaz.

La formación a potenciar en todos los profesores universitarios debe ser crítica (Kemmis, 1993), se ha de basar en la práctica tanto docente como investigadora de los docentes, acercándose al mundo de las percepciones, a la visión que el profesor tiene de sí mismo. Igualmente tiene que ser entendida como algo que ha de perdurar a lo largo de la carrera profesional del profesor, por lo que sería "*la base permanente en la que actúa y toma sentido el desarrollo profesional*" (Medina 1994:61) del docente universitario.

A partir de la revisión de la literatura realizada, llegar a conceptualizar el término formación del profesor universitario es una tarea ardua. Para algunos autores es un proceso de enseñanza que discurre por las distintas etapas por las que pasa el docente y donde se plantea unos obje-

tivos a alcanzar (García Suárez, 1998). Para otros, es un conjunto de actividades que se desarrollan en la clasificación y búsqueda continua dentro de la institución universitaria (González Sanmamed 1995; Medina 1995).

La formación es una labor intrínseca del docente universitario que debe responder a necesidades normativas, sentidas, expresadas o demandadas, comparativas y prospectivas².

Por ello, podemos entender que la formación es una necesidad que debe cubrir o tratar los deseos y/o problemas tanto de docencia como de investigación (Colen, 2001). Esa necesidad de formación nace de la gran exigencia que se le hace a los docentes universitarios, en torno a la formación de profesionales cualificados; exigencia que reclama una enseñanza eficaz la cual ha de marcar un proceso formativo acorde con la innovación pedagógica que pretendemos llevar a cabo.

Pero ¿qué implica la formación del profesorado? Implica por un lado la superación de una concepción negativa de la formación frente a la investigación. Como sostiene Arbizu (1994), los resultados de la investigación son mayores que los formativos, ya que ésta es vista como algo rutinario y tedioso, por lo que los docentes consideran que su tiempo no está rentabilizado. Implica sentar las bases para la producción de procesos de enseñanza-aprendizaje coherentes. Trata de ayudar al profesorado a hacer frente a los desafíos que la carrera docente plantea (Montero, 1999).

En las últimas décadas, la formación del profesor universitario ha ido evolucionando, reflejándose este avance en la ampliación de las actividades (Jornadas, Cursos, Congresos) que se realizan (García Gómez, 1999). En los años 80 el objetivo de la formación permanente era el alumno, como eje directo de su acción. En la década siguiente -los 90- la formación del docente supone reflexionar sobre los factores básicos que repercuten en la eficiencia docente, además de tener en cuenta "*los cauces a través de los cuales se realiza esa formación*" (Cano y Revuelta, 1999:56), siendo su objetivo final la mejora de la acción en el desarrollo de las tareas docentes como preparación de otras nuevas, dejando de lado la percepción de que el alumno es el elemento principal, pasando a ser el docente el emisor y receptor de su propia acción. En el siglo XXI el objetivo se centra en "*encontrar soluciones a las situaciones problemáticas que se presentan en el cumplimiento de las funciones profesionales*" (Imbernón, 2000:40).

En definitiva la finalidad de la formación del profesor universitario es ayudarle a sentar las bases del conocimiento, además de aportarle una capacidad para el autodesarrollo autónomo, conseguir un profesorado

²Necesidad Normativa: deficiencia que tiene un sujeto con respecto a lo normalmente establecido. Respondería a la cuestión Qué necesitas; Necesidad Sentida: percepción de lo que al sujeto le falta realmente; Necesidad Expresada o demandada: "*Resultado de la expresión comercial y objetiva de la necesidad*" (Balbas, 1994:65); Necesidad Comparativa: lo que un sujeto no posee y otro en igualdad de condiciones si posee; Necesidad Prospectiva: aquella que aún no existe pero cabe la posibilidad de que llegue a existir.

mejor preparado y tratar de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

Referencias bibliográficas

ARBIZU, F. (1994): *La función docente del profesor universitario*. Bilbao, Universidad del País Vasco.

ARNAMS, R. (1999): "La formación del profesorado. Un encuentro comprometido con la complejidad educativa", en PÉREZ, A.; BARQUÍN, J. y ANGULO, J.F. (Eds.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal; 559-635.

BADLEY, G. (2000): Developing globally competent University teachers. *Innovations in Education and Training International*, 37 (3); 244-253.

BALBAS, M^a. J. (1994): "Evaluación de necesidades en los procesos educativos: profesores", en VILLAR, L.M. (Coord): *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona, PPU; 63-88.

BORKO, H. Y SHAVELSON, R. I. (1988): "Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores", en VILLAR, L.M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil; 259-276.

CANO, R. y REVUELTA, C. (1999): La formación permanente del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1); 55-62. www.uva.es/alop/publica/revelop/99-v2n1.htm.

CARRO, L. (2000): La formación del profesorado en investigación educativa, una visión crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38; 47-66.

CLANDININ, J. (1986): *Classroom practice. Teachers imagines in action*, London, The Flamer Press. Citado en DE VICENTE, P.S. (2002): *El desarrollo profesional del docente*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.

COLEN, M^a. T. (2001): "Detectar las necesidades de formación del profesor. Un problema de comunicación y participación". En ALONSO, E. y colaboradores (Eds.). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona, Graó; 35-48.

CORDELLE-ELEWAR, M. (1997): The teacher of the XXI: a model of self-regulation and continues learning. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 10; 5-25.

DE VICENTE, P. S. (1994): ¿Que conocimiento necesitan los profesores?. *Innovación Educativa*, 3; 11-31.

DE VICENTE, P. S. (Dir.) (1998): *Construcción y validación de un modelo de evaluación permanente del profesorado fundado en el conocimiento, la colaboración y la reflexión*. Memoria de Investigación (documento policopiado).

DE VICENTE, P. S. (2002): "Cultura e iniciación profesional del docente", en MEDINA, A. y SALVADOR, F. (Dirs.): *Didáctica General*. Madrid, Prentice-Hall; 379-403.

FIELD, J.C. Y MCINTYRE, M (2001): What constitutes beaconing experienced in teaching and learning?. *Teacher and Teacher Education*, 17 (8); 885-895.

FIEN, J. (1991): Ideology, political education and teacher Education: matching paradigms and model. *Journal Curriculum Studies*, 23 (3); 239- 256.

GARCIA FERNÁNDEZ, M^a. D. (1998): "El reto de la formación inicial del profesorado: una reflexión psicopedagógica". En FERNÁNDEZ, M. y MORAL, C. (Eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada, FORCE, Universidad de Granada y GEU; 131-142.

GARCIA GÓMEZ, M^a. S. (1999): La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1); 149-166.

GARCÍA SUAREZ, J. A. (1998): *La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza*. Barcelona, PPU.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995): *Formación docente. perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona, PPU.

GROSSMAN, P.L. (1990): *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. New York, Teachers College Press (Columbia University Press). Citado por DE VICENTE, P.S. (1994): ¿Qué conocimiento necesitan los profesores?. *Innovación Educativa*, 3; 11-31.

GUDMUNSDOTTIR, S. (1998): "La naturaleza del saber pedagógico sobre los contenidos", en MCEWAN, H y EGAN, K. (Comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu; 52-85.

IMBERNÓN, F. (2000): Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38; 37-46.

JEGEDA, O.; TAPLIN, M. y CHAN S. L. (2000): Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. *Educational Research*, 42 (3); 287-308.

KEMMIS, S. (1993): La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la Escuela*, 19; 15-38.

LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.

LOUGHRAN, J. J. (2002): Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching, *Journal Teacher Education*, 53 (1); 33-43.

MARCELO, C. (1993): "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido", en MONTERO, L. y J. M. VET, J.M. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago, Tórculo; 151-185.

MARCELO, C. (1999): La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *XXI, Revista de Educación*, 1; 33-57.

- MEDINA, A (1994): La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa. *Innovación Educativa*, 3; 59-78.
- MEDINA, A. (1995): Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón*, 47 (2); 143-160.
- MEDINA, A. (1998): "La autobiografía, modalidad de formación del profesorado: limitaciones y posibilidades", en LÓPEZ-BARAJAS, E. (Coord.). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y Metodología*. Madrid, UNED; 95-125.
- MONTERO, L. (1999): Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. *XXI, Revista de Educación*, 1; 15-31.
- MORAL, C. (1994): *Profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura*. Granada, FORCE y Adhara.
- MORAL, C. (1997): *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada, FORCE y Universidad de Granada.
- MORAL, C. (1998a): Modelos alternativos de formación del profesorado basado en la reflexión. *Revista de Educación*, 315; 271-281.
- MORAL, C. (1998b): *La formación para la profesión docente*. Granada, FORCE y GEU.
- MORAL, C. (2000): *Formación para la profesión docente*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37; 171-186.
- OLSON, M. (1995): Conceptualising narrative authority: implication for teacher education. *Teacher and Teaching Education*, 11 (2); 119-135.
- OLSON, M. R. y CRAIG, CH. J. (2001): Opportunities and challenges in the development of Teachers' knowledge: the development of narrative authority through knowledge communities. *Teaching and Teacher Education*, 17 (6); 667-684.
- RUIZ GONZALEZ, M^a J. (1998): Evaluación de la calidad universitaria. El problema de una definición de calidad. *Actas Congreso de Gerona*; 801-806.
- SARRAMONA, J.; NOGUERA, J. y VERA, J. (1998): Que es ser profesor docente. *Teoría de la Educación*, 10; 95-144.
- SHULMAN, L. S. (1987): Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 5 (1); 1-2. Citado en DE VICENTE, P.S. (1994): ¿Qué conocimiento necesitan los profesores?. *Innovación Educativa*, 3; 11-31.
- SMITH, J. (2002): Learning styles: fashion fad or lever for change?. The application of learning style theory to inclusive curriculum delivery. *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (1); 63-70.
- TORRES, J. A. (1999/2000): Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el marco de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad. *Enseñanza*, 16; 183-199.
- TOURIÑAN, J. M. (1990): La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 141; 9-23.

TURNER- BISSET (1999): The knowledge bases of the expert teacher. *British Educational Research Journal* 25; 39-55.

ZEEK, C.; FOOTE, M. y WALKER, C. (2001): Teacher stories and Transactional inquiry. Hearing the voices of mentor teachers. *Journal of Teacher Education*, 52 (5); 377-385.