

## SECUNDARIA

*Para intentar describir los elementos más significativos que conforman el panorama actual de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria hay que considerar, al menos, tres asuntos básicos. En primer*

*lugar, el establecimiento de mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente, basados en criterios de personalidad y no sólo, como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual. En segundo lugar, la sustitución de los enfoques normativo-idílicos, generadores de ansiedad, por enfoques de la formación inicial netamente descriptivos. Por último, la búsqueda de una mayor adecuación de los contenidos de esa formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza, permitiendo al futuro profesor tanto la comprensión y el dominio técnico de los principales elementos que modifican la dinámica de sus grupos de alumnos como el conocimiento de las determinaciones sociales cuya acción contextual acaba influyendo en la relación educativa.*

# LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

JOSÉ M. ESTEVE\*

**A**penas es posible hablar de formación inicial o permanente del profesorado de enseñanza secundaria antes de la Ley General de Educación de 1970. La creación de la red de Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) en las universidades españolas y la reglamentación de los cursos para la obtención del certificado de aptitud pedagógica (CAP) van a suponer la institucionalización de la formación del profesorado de secundaria. Hasta entonces, ésta se veía reducida a experiencias aisladas, mientras la mayoría de los profesores de secundaria aprendía su oficio por ensayo y error, bajo el imperio de la idea, generalmente extendida, de que lo único que necesita alguien para dar clase en secundaria es dominar profundamente el contenido de la materia que va a enseñar.

Los Institutos de Ciencias de la Educación tuvieron la responsabilidad única de la formación inicial y continua del profesorado de secundaria hasta 1982. Una de las primeras acciones del Ministerio de Maravall va a ser la elaboración de un informe sobre la formación del profesorado en el que se descalificaba la actuación de los ICEs, y muy particularmente el desarrollo de los cursos que conducían a la obtención del CAP, y se planteaba la creación de una red de Centros de Profesores (CEPs) a la que se encomendaba la formación del profesorado tanto de enseñanza primaria como secundaria. Respecto a la formación inicial del profesorado de secundaria, los cursos del CAP se fueron prorrogando anualmente, en una situación mendicante, sin ofrecer una solución alternativa hasta el momento presente. Salvo en muy contadas ocasiones, la formación del profesorado de secundaria en los desprestigiados y criticados CAPs apenas si se ha basado en las conclusiones de los principales trabajos de investigación sobre formación de profesores. Así, hemos visto florecer enfoques y planteamientos erráticos, demostrados como falsos por la investigación desde hace décadas, o bien, como ha ocurrido en algunos ICEs, convirtiendo el CAP en un diploma formal, obtenido por medios muy variados, ante la incapacidad de afrontar con eficacia la formación inicial del profesorado de secundaria.

Efectivamente, los cursos del CAP siempre han sido algo difícil y comprometido. Y aún lo seguirán siendo por la elección básica de concebir la formación del profesorado de secundaria como un añadido pedagógico, en el que se pretende construir en pocos meses una identidad profesional suplementaria "de profesor" trabajando con unos estudiantes a los que, durante cinco años, se les ha formado una identidad profesional de "químico", de "historiador", de "matemático", de "filólogo" o de "biólogo". Vale la pena, por tanto, reflexionar sobre la situación actual de la formación inicial del profesorado de educación secundaria.

## 1.1. La selección inicial del profesorado de educación secundaria

El actual sistema de selección del profesorado de secundaria consagra la idea de que lo único importante para el futuro profesor es el dominio de los contenidos de las materias que va a explicar. En efecto, la formación psicopedagógica o la comprobación de las cualidades relacionales del futuro profesor no tienen valor más que como requisitos formales en la selección inicial. Es cierto que se exige el diploma del CAP para presentarse a las oposiciones o para obtener una plaza de interino, pero con la disparidad de requisitos con que los ICEs otorgan este diploma, su posesión en muchos casos sólo atestigua la asistencia vegetativa a unas charlas de duración variable, habiendo llegado en algunos ICEs al invento del CAP "no presencial", en el que el futuro profesor hace algunas lecturas en casa y redacta unos someros informes escritos para cubrir el expediente. De hecho, todo candidato sabe que para obtener una plaza de profesor de secundaria sólo tiene que preparar un temario referido a los contenidos de su materia de enseñanza.

Sin embargo, desde la redacción del informe Wall (1959) encargado por la UNESCO, diversos autores coinciden en señalar la importancia de algún tipo de pruebas referidas a la personalidad de los aspirantes a profesor, con el fin de evitar el acceso a la profesión docente de personas desequilibradas, cuya fragilidad les expone tanto a un fracaso cierto en la relación educativa como a la posibilidad de multiplicar sus problemas, produciendo efectos psicológicos negativos sobre sus alumnos (Marchand, 1956; Coates y Thorense, 1976; Flanders y Simon, 1969). La importancia de esta selección cobra particular importancia al haberse deteriorado notablemente el contexto y las condiciones en que se ejerce la docencia, ya que suponen un aumento de las dificultades a que deben hacer frente los profesores.

En este sentido se expresa el informe de Peretti (1982: 130) sobre *La formation des personnels de l'Education Nationale*: «En lo que concierne a los enseñantes, no es posible seguir permitiendo la entrada, al azar de sus estudios, hacia una profesión que se ha hecho muy difícil, de estudiantes que corren el riesgo de ir hacia un fracaso frente a sus alumnos, a pesar de sus cualidades intelectuales y de un reconocido saber». De hecho, resulta cada vez más indefendible el actual sistema de selección de profesorado, basado exclusivamente en la constatación de las cualidades intelectuales y memorísticas del aspirante, sin constatar sus capacidades relacionales, pese a que hace ya tiempo que se tiene la evidencia de que el éxito en la enseñanza depende en gran medida de estas capacidades.

Por otra parte, por lo que respecta a las motivaciones de ingreso en la carrera docente, estudiadas, entre otros, por Amiel (1980), León (1980), Mollo (1980), Berger (1976) Varela y Ortega (1984) e Isambert-Jamati (1977), la principal conclusión que puede sacarse del estudio de estos trabajos es la de que la profesión docente se elige desde una concepción ideal, según la cual el aspirante a profesor se identifica con la imagen idílica que anteriormente hemos descrito, viéndose a sí mismo en el futuro dedicado a una labor de ayuda, de relación interpersonal individual, que poco tiene que ver con la práctica cotidiana de la enseñanza (Bayer, 1984; Martínez, 1984).

En definitiva, los estudios apuntados coinciden en señalar la importancia de una selección inicial de los futuros profesores, basada no sólo en sus capacidades intelectuales, sino también en criterios de motivaciones y personalidad, para evitar el acceso a la profesión docente de personalidades frágiles, deseosas de compensar su debilidad instaurando su dominio sobre seres más débiles e indefensos. La necesidad de esta selección se justifica —como hemos visto— tanto por el riesgo que corren estos sujetos de sufrir con mayor rigor las dificultades crecientes de la profesión docente como por el daño psicológico que pueden ocasionar entre sus alumnos.

En nuestro país se plantea en el momento actual un problema añadido: el actual sistema de selectividad y la caída del prestigio social de la profesión docente están haciendo que un elevado porcentaje de alumnos acabe dirigiéndose hacia la profesión docente como la única elección posible ante la imposibilidad de alcanzar el acceso a otros estudios que el candidato ha elegido con anterioridad.

## 1.2 De los enfoques normativos a los enfoques descriptivos

Los enfoques normativos han orientado la formación inicial de los enseñantes desde la aparición del concepto de formación inicial pese a que en los ámbitos de la investigación científica especializada tales enfoques normativos de la formación del profesorado hayan acumulado una amplia y justificada crítica.

Genéricamente, denomino *enfoques normativos* a los programas de formación

**“El actual sistema de selección del profesorado de secundaria consagra la idea de que lo único importante para el futuro profesor es el dominio de los contenidos de las materias”**



del profesorado orientados por un modelo de profesor «eficaz» o «bueno» que recoge el conjunto de cualidades atribuidas al «buen profesor» en una sociedad y en un momento histórico determinados. Sobre la base de este modelo de «buen profesor» constituido en norma, se definen las actividades y los enfoques de la formación del profesorado, transmitiendo al futuro profesor lo que *debe* hacer, lo que *debe* pensar y lo que *debe* evitar para adecuar su actuación educativa al modelo propuesto. Así, por ejemplo, se exige que el profesor sea creativo, pero nadie se toma el trabajo de explicarle cómo puede llegar a serlo.

Si los modelos normativos de formación del profesorado aún perduran, pese al desarrollo en contra de las numerosas investigaciones realizadas en los últimos treinta años, es porque se sustentan en una idea básica, simplista, negada por la investigación, pero terriblemente lógica y profundamente arraigada en la imagen social del profesor: la existencia de denominadores comunes en los rasgos de personalidad de los «buenos profesores». En efecto, como señala Gage (1963: VII), «la conducta del profesor se considera como un reflejo de su personalidad». Así, los «buenos profesores» se piensa que lo son no por la forma en que *actúan* sino por lo que personalmente *son*, ya que se aplica una teoría de la personalidad que considera a ésta como un conjunto de rasgos que configuran la conducta. Por tanto, estudiando las características de personalidad de diferentes educadores, y agrupándolas por afinidades, esperan obtener los rasgos de personalidad que configurarían el retrato-robot del «buen profesor». El planteamiento normativo es subyugante y lógico y, además, responde al estereotipo social del «buen profesor» construido y mantenido —como todo estereotipo— sobre la base de una simplificación generalizadora de la realidad. Los últimos treinta años de investigaciones descriptivas no han conseguido romper la vigencia del estereotipo social del «buen profesor», cuya presión se mantiene no sólo en las concepciones sociales sino también en muchas de las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, como lo constatan los trabajos realizados por Martínez (1984) y Vera (1988) en España, Bayer (1984) en Suiza, Honeyford (1982) en In-

glaterre, Gruwez (1983) en Francia y Vonk (1983) y Veenman (1984) en Holanda.

Al margen de la crítica científica a los enfoques normativos, me interesa ahora destacar que la pervivencia de tales modelos en la formación inicial tiene graves efectos negativos sobre la personalidad de los profesores, constituyéndose en una importante fuente de ansiedad en su trabajo profesional. De hecho, los enfoques normativos implican el supuesto de que el profesor es el único y personal responsable de la eficacia docente, ya que se establece una relación directa entre la personalidad del profesor y el éxito en la docencia. Hay que sobreentender, por tanto, que si no se obtiene éxito en la enseñanza es porque el profesor *no sirve*, porque no es un buen profesor.

El profesor formado desde un enfoque normativo tiende a autoculpabilizarse desde sus primeros enfrentamientos con la realidad cotidiana de la enseñanza, porque en muy poco tiempo descubre que su personalidad tiene bastantes limitaciones que no encajan con el modelo de «profesor ideal», con el cual se ha identificado durante el periodo de formación inicial. La mayor parte de los profesores inician así un periodo de crisis en su identidad profesional en el que, como señala Veenman (1984: 144) modificarán su conducta, actitudes y opiniones. Otros, actuarán en la práctica de la enseñanza intentando mantener la «máscara» del modelo normativo que han interiorizado. Abraham (1975: 111) nos describe la angustia del profesor a ser desenmascarado, cuando, al mismo tiempo que en su práctica docente sabe que está fracasando, intenta mantener ante los demás la imagen correspondiente al estereotipo del profesor ideal. La dependencia del profesor que se acoge a estos esquemas, respecto al juicio de los alumnos, de los colegas y de los representantes de la autoridad educativa, intensificará sus reacciones de ansiedad, llegando a producir—como señala Abraham—una total destrucción del autoconcepto según la cual el docente acaba despreciándose a sí mismo tanto por no responder a la imagen de profesor ideal que ha interiorizado como por fingir ante los demás para que ellos le aprecien.

En cambio, si se utilizan enfoques descriptivos, al considerar que el éxito en la docencia depende de una *actuación*



**“Denominio  
enfoques  
normativos a  
los programas  
de formación  
del  
profesorado  
orientados  
por un modelo  
de profesor  
«eficaz»  
o «bueno»  
que recoge  
el conjunto  
de cualidades  
atribuídas  
al «buen  
profesor»  
en una  
sociedad”**

correcta del profesor que responda al conjunto de condicionantes que influyen en la interacción profesor-alumno, cuando los profesores debutantes se enfrentan a sus primeras limitaciones y fracasos ponen en cuestión su *actuación*, pero no comienzan, al menos desde el principio, a ponerse en cuestión a *sí mismos*.

Cuando se utilizan modelos descriptivos, si el profesor constata un fracaso, piensa que debe corregir su actuación, estudiando la realidad en la que enseña, con el fin de responder adecuadamente ante los elementos de una situación que no domina. Pero, si se han utilizando modelos normativos, el profesor queda bloqueado en el reconocimiento de sus limitaciones, autoculpabilizándose por no responder al estereotipo de profesor ideal que ha asumido e interiorizado como propio durante el periodo de formación inicial y que por definición es inalcanzable.

### **1.3. Adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza**

A la desconsideración genérica de la formación psicopedagógica viene a sumarse el problema de la falta de adecuación de los contenidos psicopedagógicos que se incluyen. En muchas ocasiones se pretende llenar la formación inicial con contenidos de Pedagogía o de Psicología que son irrelevantes para orientar el trabajo cotidiano del profesor en la práctica de la enseñanza. Nociones vagas sobre las escuelas psicológicas con la inevitable mención al perro de Pavlov o referencias especulativas sobre la bondad natural del niño en las concepciones roussonianas no ayudan mucho a dominar los problemas reales que hay que abordar en el aula.

Los enfoques descriptivos parten de la idea del carácter *multidimensional* de la eficacia docente, acuñada por Fulker-son (1954) y desarrollada por la investigación pedagógica de las últimas décadas, que coincide en señalar la existencia de diferentes modelos de eficacia para diferentes situaciones educativas. Desde esta perspectiva, los enfoques descriptivos van a replantearse el tema de la eficacia docente situándolo en una dimensión relacional, en la que se considera la relación profesor-alumno en el marco de un contexto más general, influido por variables

*“Los enfoques normativos implican el supuesto de que el profesor es el único y personal responsable de la eficacia docente, ya que se establece una relación directa entre la personalidad del profesor y el éxito en la docencia”*

situacionales, experienciales y comunicativas, cuyo estudio proponen abordar desde una perspectiva holística, propia de los enfoques sistémicos (Tikunoff, 1979).

En síntesis, los enfoques descriptivos rechazan la idea de que el profesor eficaz es una persona dotada de una serie de características de las que depende su eficacia; para pasar a estudiar las características del profesor en el marco de una interacción dinámica, que es la que define los recursos que el profesor debe poner en juego para obtener éxito en ella, aceptando además la idea de que una misma situación puede afrontarse utilizando diferentes estilos de actuación, todos ellos eficaces. En definitiva, los últimos treinta años de investigaciones sobre el profesor nos llevan a la conclusión de que no existe «el buen profesor», definido por unas características de personalidad determinadas, ni un modelo de actuación único en el cual se explica lo que el profesor «debe» hacer. Por el contrario, se constata la existencia de buenos profesores con rasgos de personalidad muy diversos, y de estilos diferentes, igualmente eficaces para afrontar una misma situación educativa. En consecuencia, los enfoques descriptivos, abandonando la tentación de proponer al futuro profesor un modelo de cómo *debe* ser y cómo *debe* actuar, se centran en la *descripción* de las actuaciones del profesor con el fin de que éste sea capaz de *identificar* su estilo de actuación, *reconocer* las funciones que cumple su modo de comportamiento y las reacciones que produce y, por último, *caracterizar* las condiciones y situaciones en las que un estilo de actuación determinado tiene sentido (Grell, 1977).

Estos enfoques descriptivos, tal como han sido caracterizados, pueden utilizarse con éxito en la formación inicial con el fin de preparar a los profesores para dominar las principales fuentes de tensión existentes en su futuro trabajo profesional. Hay dos elementos claves de los que depende, en buena medida, la evolución posterior de las actitudes del profesor ante la enseñanza. Me refiero a la adecuación de la formación inicial a las dificultades reales de la práctica de la enseñanza y a su consecuencia más inmediata: el dominio de los recursos que le permitan al futuro profesor reaccionar adecuadamente ante los problemas que le planteen la situa-

ción y el entorno en los que le toque desenvolverse, sin perder la seguridad en sí mismo. Pues bien, los enfoques descriptivos pueden utilizarse intencionalmente con el fin de reducir la incidencia de ambos elementos en el desarrollo de actitudes negativas hacia la enseñanza.

Para ello es necesario partir de los estudios realizados sobre los problemas que más afectan a los profesores debutantes, cuando, tras abandonar las instituciones de formación inicial, se enfrentan con los problemas reales de la enseñanza. Los trabajos desarrollados por el Consejo de Europa (1979), Honeyford (1982), Vonk (1983 y 1984), Breuse (1984), Veenman (1984), Bayer (1984), Kyriacou (1986), Vera (1988), y Baillauques y Breuse (1993) entre otros, nos permiten hacernos una idea, suficientemente precisa, de los problemas que más les afectan y de la posterior evolución —positiva o negativa— de su pensamiento, de sus actitudes y de su trabajo en los primeros años de contacto con la enseñanza.

De forma general, podríamos sintetizar las aportaciones de estos trabajos sobre los profesores debutantes, señalando cómo, todos ellos, coinciden en destacar la falta de preparación de los futuros profesores en el plano relacional y organizativo, constatando un predominio en su formación inicial de los contenidos cognoscitivos. Los estudios sobre la interacción profesor-alumno desarrollados por Flanders (1970), De Landsheere y Bayér (1974), Hargreaves (1977), Stubbs y Delamont (1978), Nickel (1981), Dupont (1984) y otros muchos, llegan por distintos caminos a la conclusión de la importancia que tiene la capacidad del profesor para establecer unas relaciones interpersonales positivas con sus alumnos en tanto que de éstas depende, en buena medida, el clima que se produzca en clase y la buena organización del trabajo de sus alumnos. La presencia de estas capacidades relacionales influye poderosamente sobre el conjunto de la interacción profesor-alumno hasta el punto de poder llevar al fracaso a profesores seriamente preparados en el ámbito de los contenidos disciplinares.

Las nuevas técnicas de formación de profesorado, surgidas de los enfoques descriptivos, deben aplicarse sistemáticamente para afrontar los principales problemas prácticos que preocupan a los profesores debutantes y que, en síntesis —según las investigaciones citadas— serían, al menos, los siguientes:

### **1.3.1. Identificación de sí mismo por parte del profesor**

Tal tarea incluye la identificación de los estilos de enseñanza que el debutante es capaz de utilizar y del clima de clase y de las reacciones que cada estilo produce en los alumnos. Al mismo tiempo, el conocimiento y la aceptación de las propias limitaciones han de ir acompañadas de la experiencia real de que



es posible mejorar los estilos de enseñanza que un profesor adopta, incorporando nuevos recursos u orientando de nuevo los ya existentes para evitar distorsiones en el clima de clase o en las reacciones con los alumnos.

En este sentido afirma Honeyford (1982: 75) que «conocerse a sí mismo es la primera regla para el buen dominio de la clase. Ya que el profesor está fuertemente implicado con las personalidades de sus alumnos, necesita tener una clara comprensión de sí mismo, de sus necesidades, de sus ansiedades y de su estilo personal de expresarse y relacionarse con otros».

Los enfoques descriptivos han desarrollado diferentes técnicas que pueden ayudar al futuro profesor a realizar esta identificación de su propia personalidad y de su estilo como enseñante. De especial utilidad pueden ser los enfoques más complejos como los que se proponen en las técnicas de *Análisis de la interacción educativa* (Flanders, 1970), sobre todo si trascienden el análisis de la interacción verbal para incluir también el estudio de códigos icónicos, gestuales y de desplazamientos (Castillejo, 1976), intentando abarcar el mayor número de elementos entre los que influyen en la dinámica de la clase. La ineludible artificiosidad que se aduce en contra de estos métodos, por desarrollarse en una situación «experimental», con las consiguientes distorsiones del ambiente normal de una clase, no tienen que ser obstáculo para su utilización en una primera etapa, en la que, con conciencia de sus limitaciones metodológicas, pueden ser muy útiles para profundizar en los

difíciles entramados de acciones y reacciones que constituyen la interacción educativa.

Ciertamente, los modelos cualitativos propuestos por la corriente que propugna una investigación naturalista (Nisbet, 1983; Guba, 1981) tienen la ventaja de eliminar algunas distorsiones si se asegura la presencia del observador externo en el medio natural de estudio, profundizando en las significaciones de los contactos que mantienen entre sí quienes intervienen en el intercambio comunicativo que tiene lugar en dicho medio. Estos enfoques pueden ser muy adecuados para que el futuro profesor profundice en el conocimiento de la realidad práctica de la enseñanza, no ya por la vía de la simulación, sino mediante su integración activa en el medio escolar, siguiendo los esquemas propuestos por los estudios sobre investigación-acción (Delorme, 1985; Elliot y Ebbut, 1983).

### **1.3.2. La organización del trabajo en clase y la disciplina**

Coates y Thorensen (1976: 164), tras una impresionante revisión crítica de la bibliografía publicada sobre las fuentes de ansiedad en el trabajo docente, no dudan en señalar, en primer lugar, que los profesores debutantes reconocían la existencia de ansiedades y preocupaciones centradas en su habilidad para mantener la disciplina en la clase». Por su parte, Honeyford (1982: 73) señala que «entre todas las cuestiones que se plantean al principiante la más frecuente es cómo actuar con la disciplina. Esta es también la que genera mayor ansiedad. El profesor experimentado acepta invariablemente que a no ser

que el debutante sea capaz de crear y mantener el derecho a elegir el clima de la clase no sobrevivirá y mucho menos llegará a ser un profesor competente.»

Al estudiar la evolución del contexto social de la enseñanza (Esteve y otros, 1995), hay que destacar dos ideas:

La primera hace referencia a la modificación del apoyo que los padres y el contexto social otorgan a los profesores. En efecto, se observa una mayor exigencia sobre la actuación de los profesores, al mismo tiempo que se ha roto el consenso social con respecto a los objetivos que deben lograrse en el proceso de enseñanza, lo cual conduce a los profesores al desconcierto sobre el sentido que deben imprimir a su actuación.

La segunda se refiere al descrédito del concepto de disciplina, que, tras ser criticado como una imposición arbitraria impuesta desde el exterior a alumnos y profesores, no ha sabido sustituirse por un orden más justo con la participación de todos.

El profesor es, indudablemente, quien establece el marco general con el que se trabaja en clase. Incluso cuando el profesor decide no decidir en absoluto, como proponen los institucionalistas franceses (Lobrot, 1974; Oury y Pain, 1976), él es, con su actitud de no decidir, quien impulsa y fomenta un grado desusado de participación de sus alumnos en la clase que sus colegas, con otras actitudes, no permiten que surjan. Lo quiera o no, el profesor es una jerarquía en la estructura social de la clase; incluso cuando decide no ejercer como tal y delega el poder organizativo en la clase, sigue ocupando un papel social diferente, específico, que da a sus intervenciones un valor especial en la articulación y en el mantenimiento de las reglas con las que se funciona.

Al llegar a las instituciones escolares, el profesor debutante va a encontrarse con una realidad que no se corresponde con una concepción idílica de la relación educativa. Para la mayoría de ellos, es la primera vez que deben hacer frente a la responsabilidad de un grupo de clase, asumiendo las consecuencias de sus propios errores. Honeyford (1982: 87) afirma que «en realidad la socialización del profesor debutante consiste en buena medida en aprender cuáles son las reglas». Probablemente, este primer choque con la reali-

**“Los enfoques descriptivos van a replantearse el tema de la eficacia docente situándolo en una dimensión relacional, en la que se considera la relación profesor-alumno en el marco de un contexto más general, influido por variables situacionales, experienciales y comunicativas”**

dad sea inevitable y los profesores debutantes habrán de seguir aprendiendo sobre la marcha cuáles son las reglas y cómo deben aplicarlas en la realidad de la práctica de la enseñanza. Pero, de todas formas, sería precisa una mayor atención teórica y práctica durante los períodos de formación inicial sobre los temas de organización del trabajo en clase y los posteriores de creación del «clima» de interacción, articulación y mantenimiento de las reglas, con el fin de evitar esas situaciones «dramáticas y traumáticas» que, según Venman (1984: 143), caracterizan los primeros enfrentamientos del profesor con la realidad de la enseñanza.

Para ello, los enfoques descriptivos han desarrollado muy diversas técnicas que pueden utilizarse con éxito para aumentar la seguridad del profesor en sí mismo, mediante la adquisición de nuevos recursos con los que actuar en la práctica. En este tema concreto de enfrentamiento con situaciones conflictivas, tienen un especial valor las *técnicas cognitivas* (Polaino, 1982; Coates y Thorensen 1976) aplicadas para reafirmar la seguridad del profesor en sí mismo y evitar la acumulación de tensión ante situaciones comprometidas. En efecto, la ansiedad se caractériza por la presencia de un componente cognitivo capaz de producir una dicotomía entre las situaciones de tensión objetivas, tal como se dan en la realidad, y una percepción subjetiva de esas situaciones de tensión interpretándolas desproporcionadamente como amenazantes. Cuando el profesor actúa sobre la base de este mecanismo cognitivo, espera continuamente la aparición de amenazas, no tanto por la presencia de amenazas reales, como por su especial sistema de atribución, capaz de interpretar desproporcionadamente cualquier dificultad como una situación amenazante.

Las técnicas cognitivas se diseñan específicamente para operar sobre los mecanismos de atribución con que el sujeto actúa, bien evitando interpretaciones desproporcionadas —como sería el caso de la desensibilización sistemática—; o bien, formando esquemas de interpretación favorables al desarrollo de la seguridad en sí mismo del sujeto —inoculación de estrés, estrategias para la resolución de problemas—. Entre las diversas técnicas cognitivas, las de *inoculación de estrés*



OTL ALCHER

(Meichenbaum, 1977 y 1981; y Esteve, 1986 y 1995), de *entrenamiento en estrategias para la resolución de problemas* (D'Zurilla y Goldfried, 1971; Goldfried y Davidson, 1976) y de *desensibilización sistemática* (Goldfried, 1971 y 1974; Esteve, 1995), unidas al análisis de la interacción en el aula y al aprendizaje de destrezas, parecen ser las más adecuadas para afirmar la seguridad del profesor debutante en sí mismo. Merazzi (1983), al analizar las dimensiones conflictivas de las relaciones profesor-alumno en determinados contextos sociales, no duda en afirmar que «aprender a vivir los conflictos es una tarea esencial de la formación de enseñantes».

### **1.3.3. Problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje**

Tales problemas se derivan, fundamentalmente, de la ausencia de conocimiento de los problemas prácticos que plantea la psicología del aprendizaje y la didáctica y se concretan en las dificultades que manifiestan los profesores debutantes para hacer asequibles a cada uno de sus alumnos los contenidos de la enseñanza (Vonk, 1983 y 1984):

1. Dificultades para adaptar los contenidos de la enseñanza a niños con niveles diferentes y con una motivación y capacidad de abstracción heterogéneas.
2. Dificultades para flexibilizar la enseñanza utilizando metodologías y recursos complementarios.
3. Dificultades para identificar los objetivos adecuados a la edad y al nivel escolar de los alumnos, abandonando los textos y el discurso académico hasta lograr una reordenación de los contenidos y de los materiales jerarquizada en función de criterios de aprendizaje de los alumnos.
4. Dificultades para integrar elementos de motivación pertenecientes al ámbito de los intereses reales de sus alumnos.
5. Dificultades para atender a las peculiaridades específicas de niños problemáticos en el terreno de la conducta o en el campo del aprendizaje, sin descuidar la marcha general del grupo.
6. Dificultades para organizar su propio trabajo como profesores sin acumular esfuerzos innecesarios o un ritmo de actividad agotador.
7. Dificultades para contactar con los padres de los alumnos y con los propios colegas.

Los aspectos señalados pueden orientar los programas de formación de profe-



OTL ALCHER

**“Al llegar  
a las  
instituciones  
escolares,  
el profesor  
debutante  
va a  
encontrarse  
con una  
realidad  
que no se  
corresponde  
con una  
concepción  
idílica de la  
relación  
educativa.  
Para la  
mayoría de  
ellos, es la  
primera vez  
que deben  
hacer frente  
a la  
responsabilidad  
de un grupo de  
clase”**

sorado de cara al futuro, evitando las principales fuentes de tensión que afectan a los profesores debutantes, permitiéndoles dominar los factores que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase (Blase, 1982). En resumen, las dificultades señaladas denotan la inadecuación de la concepción del papel del profesor que se utiliza para orientar la formación inicial hacia la práctica de la enseñanza.

Mi experiencia de cinco años en los cursos de formación inicial del futuro profesorado de secundaria, me lleva a relacionar dicha falta de adecuación con el *autoconcepto profesional* interiorizado por los estudiantes durante su licenciatura universitaria. Como luego veremos con mayor profundidad, pese a que la mayor parte de los alumnos de las facultades de Ciencias y Letras van a acabar ejerciendo profesionalmente como profesores, en sus facultades de origen ni las materias del currículum ni los enfoques de los profesores pretenden adecuar los contenidos que se aprenden a su posterior aplicación práctica en la enseñanza. Se forman químicos, historiadores, matemáticos y lingüistas como si todos ellos fueran a dedicarse a la investigación del más alto nivel. Con un autoconcepto profesional formado desde este enfoque, la idea de descender a una clase para enseñar a niños o a adolescentes la química más elemental o las generalidades de la historia lleva a los profesores debutantes a pretender niveles inalcanzables o considerar irrelevante su trabajo en la enseñanza. El corto período de formación inicial como profesores resulta insuficiente para lograr una identificación con su papel profesional de enseñantes, frente al modelo universitario con el que han convivido cinco años. Tendrá que ser en su trabajo, y por el método de ensayo y error, como la mayor parte de ellos construya su propia identidad profesional de enseñantes, adecuando su saber y los contenidos que dominan al trabajo específico de aula que realizan.

### **2. Una visión prospectiva sobre la formación de profesores: el problema de la identidad profesional**

Como hemos visto, el problema de la identidad profesional ha ido apareciendo en diversos momentos del discurso prece-

*"Los enfoques descriptivos, abandonando la tentación de proponer al futuro profesor un modelo de cómo debe ser y cómo debe actuar, se centran en la descripción de las actuaciones del profesor con el fin de que éste sea capaz de identificar su estilo de actuación, reconocer las funciones que cumple su modo de comportamiento y, por último, caracterizar las condiciones y situaciones en las que un estilo de actuación determinado tiene sentido"*

dente. En este epígrafe querría relacionar la identidad profesional de los enseñantes con la forma en que se inician en la carrera docente.

Los inicios en la carrera docente tienen en común con muchas otras profesiones el que se realiza en las peores condiciones posibles de trabajo. En efecto, es costumbre en todas las profesiones reservar a los principiantes los trabajos más monótonos y rutinarios pero, a diferencia de lo que ocurre en la enseñanza, se evita dejar bajo la responsabilidad directa y única de los principiantes la intervención en los casos de especial dificultad. Sin embargo, los profesores se encuentran con que, por riguroso orden de antigüedad, los más veteranos les reservan los destinos más apartados y los centros más desfavorecidos tanto por su situación geográfica como por la procedencia social de los alumnos. Además, dentro del centro, en las aulas les aguardan los grupos más conflictivos, las peores aulas, los peores horarios y los alumnos más difíciles. No sólo se les ofrece su primer destino en las peores situaciones de enseñanza sino que, desde el primer día, son los responsables únicos y directos de lo que ocurría en clase debiendo atender, simultáneamente, exigencias a veces difíciles de conciliar entre sí.



F. H. CAVA-ANA JUAN

## 2.1. Las nuevas exigencias sociales y la diversificación del papel de los docentes

En los últimos años, no han dejado de crecer las expectativas de la sociedad sobre el sistema educativo. Una vez alcanzada la vieja utopía decimonónica de que todos los niños tuvieran una escuela y un maestro, las exigencias de la sociedad se han ido trasladando hacia objetivos de una mayor calidad.

El proceso de incorporación de nuevas demandas a la educación es un hecho histórico innegable. Si bien hace veinte años un profesor podía decir en voz alta que era profesor de una materia determinada y que, por tanto, él sólo se ocupaba de su materia, en el momento actual se ha generalizado la petición de que todo profesor se interese por el equilibrio psicológico de sus alumnos, por el desarrollo de su sentido crítico, atienda a su formación cívica,

venga en cuenta los problemas que plantea la coeducación en clase... De esta manera, se ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes. Así, en cuanto se observa la aparición de nuevos brotes de racismo, inmediatamente se exige a las escuelas que incorporen una decidida actuación de educación multicultural y multirracial que favorezca la tolerancia y la solidaridad interétnica. Si aparecen nuevas enfermedades, se elaboran y ponen en marcha nuevos programas de educación para la salud. Si aumentan los accidentes de tráfico, se solicita la inclusión de la educación vial como materia obligatoria en la formación de profesores. Si hay un problema de bilingüismo, producido por un largo periodo de intolerancia política, el asunto se arregla con alfileres en el resto de las instancias sociales, pero las escuelas acaban en el ojo del huracán.

Con esta forma de pensar en la educación, los problemas sociales y los problemas políticos se transmutan inmediatamente en problemas educativos. Cada vez que aparece un nuevo problema social



como la extensión del uso de drogas o el aumento de la violencia entre los jóvenes, enseguida se pretende solucionarlo elaborando los correspondientes programas educativos y considerando a las escuelas y a los profesores como responsables directos. La sociedad cambia el color de su discurso. Se olvida el enfoque social de los problemas y el análisis de sus causas y, con independencia del origen y de las pautas de desarrollo de estos fenómenos sociales, se añade una nueva utopía a las peticiones utópicas que sobre la educación se proyectan.

¿Qué supone tales circunstancias en la formación de nuestros profesores? ¿En cuántos campos debemos formarlos? ¿Cuántos años requeriría su formación? ¿Qué cantidad de cualidades y qué conocimientos tan diversificados podríamos exigir, desde estos planteamientos, a nuestros profesores?

Cada vez se proyectan mayores expectativas sociales sobre la educación. En el momento actual, al hilo de unas demandas sociales cambiantes y diversificadas, se modifican y se complican las expectativas y las exigencias sobre el trabajo de los profesores.

## 2.2. La formación inicial

Sin embargo, frente a este proceso de aumento y diversificación de las exigencias sociales sobre el trabajo de los profesores, apenas si se han modificado los planteamientos de la formación inicial que éstos reciben. La puesta al día de la formación inicial de los profesores de E.G.B., y la reforma de los CAPs - anunciada en 1983 y mantenida más de una década

en una desacreditada situación de precariedad- son los dos temas pendientes de mayor significación en la política educativa de la última década.

Analicemos el caso de los profesores de enseñanza secundaria. Su formación, salvo añadidos de última hora, se ha hecho en las facultades de Ciencias y Letras. Ninguna de estas dos facultades tiene el objetivo de formar profesores. El modelo de identificación profesional que se ofrece en ellas es el del investigador especialista.

Formados en la universidad, nuestros profesores de enseñanza secundaria llegan a sus clases dispuestos a reproducir las pautas de investigación, los sistemas de trabajo y el estilo de clases habituales en la universidad. No han recibido una formación inicial que les permita entender que, en el momento actual, miles de alumnos acuden a la enseñanza secundaria sin ningún ánimo de seguir luego otros estudios universitarios.

La pedagogía al uso en nuestros cursos de formación inicial se limita a hablar a los futuros profesores de Pestalozzi y de Rousseau. Los más avanzados incluyen la utopía de Neill -sin advertir a los alumnos que Summerhill es un centro especial-. La *norma* que intenta transmitirse está constituida por un modelo imposible, en el que el futuro maestro, adornado con todas las características positivas que somos capaces de definir, centra la identificación de la enseñanza en la idea de relación personal según la cual, el niño, naturalmente bueno, espera con los brazos abiertos la llegada de un profesor comprensivo y amoroso que le ayude a crecer. Nadie le ha

explicado la segunda parte de la tesis de Rousseau, según la cual el contacto social perverso el alma naturalmente buena del niño. De aquí su sorpresa cuando al llegar a su primer destino descubre que no todos los alumnos son "naturalmente" buenos y que, incluso, dependiendo del entorno social, algunos han conseguido un grado de perversión realmente notable. De la misma forma, donde ellos esperaban una relación personal, individual, cercana a la confidencia, descubren con horror su falta de preparación para enfrentar con estrategias productivas el agobio y el agotamiento físico que supone el hacer trabajar a un grupo numeroso de alumnos.

A causa de las numerosas carencias existentes en la formación inicial del profesorado, buena parte de las habilidades necesarias para dominar la práctica de la enseñanza se acaban aprendiendo "sobre la marcha" por el método de "ensayo-error". Un método con probada solvencia para el aprendizaje de ratas en laberintos, pero bastante cruel y costoso para la formación de nuestros futuros profesores ya que muchos de ellos se inician en la profesión docente en las circunstancias más difíciles. Como consecuencia, algunos profesores van a comenzar a desarrollar unos esquemas de atribución que les llevan a interiorizar los problemas pensando que son *ellos* los que no sirven para la enseñanza. Si en su formación pedagógica se hubieran seguido modelos descriptivos, enseñando al futuro enseñante a analizar el conjunto de variables que influyen en las situaciones de enseñanza y a desarrollar estrategias para responder ante ellas, al enfrentarse a los primeros problemas utilizarían esquemas de atribución externos, pensando que *sus estrategias y sus enfoques* no son los adecuados.

En su formación inicial se acepta el supuesto de que las estrategias de enseñanza y la adaptación de los contenidos a los diferentes niveles y formas de aprendizaje de los alumnos no constituyen más que un problema secundario, de escasa entidad en la formación inicial de los profesores, cuando éste es el núcleo del trabajo que van a realizar en el futuro y en él se juegan el éxito o el fracaso. Lamentablemente, cuando llegan a su primer destino, los profesores descubren que su incapacidad para traducir los conocimientos adquiridos, presentándolos de forma ase-

**"En el momento actual se ha generalizado la petición de que todo profesor se interese por el equilibrio psicológico de sus alumnos, por el desarrollo de su sentido crítico, atienda a su formación cívica, tenga en cuenta los problemas que plantea la coeducación en clase... De esta manera, se ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos los problemas sociales"**



PICTOGRAMAS

quible al nivel y la psicología de sus alumnos, junto con los problemas de organización de la clase, constituyen los dos problemas básicos en los que se juegan el éxito o el fracaso profesional (Vera, 1988).

### 2.3. Un intento de solución al choque con la realidad

En las circunstancias descritas no deben extrañar los sentimientos de desconcierto que afectan a un altísimo porcentaje de los profesores principiantes. Como señala Veenman (1984), en el primer año de trabajo en la enseñanza los profesores sufren su primera crisis de identidad profesional, al descubrir la falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen que cada uno se había forjado de ella durante su periodo de formación inicial. Así, van a necesitar modificar su conducta, sus actitudes, e incluso sus opiniones sobre la enseñanza. El encuentro con una práctica de la enseñanza bastante alejada de la identidad profesional que se han forjado durante el periodo de formación inicial va a llevar a los profesores a distintas reacciones que podemos clasificar en cuatro grandes apartados:

En primer lugar estaría el caso de los profesores que logran una situación de estabilidad y equilibrio mediante una conducta integrada. Son los profesores que resuelven su crisis de identidad acomodando, sobre la marcha, su conducta como profesores a las dificultades y problemas reales de la enseñanza. Descubren sus propias imágenes idealizadas y las abandonan, sin mayores problemas, sustituyéndolas por concepciones mas adecuadas a la realidad que les toca vivir.

En segundo lugar estarían los profesores a los que la distancia existente entre lo que esperaban y lo que en la realidad se encuentran les va a llevar a posturas de inhibición. Incapaces de hacer la enseñanza ideal con la que se habían identificado, abandonan todo esfuerzo de acomodación a la realidad, cortando cualquier implicación personal con el trabajo que realizan y recurriendo a la rutinización de su trabajo.

En tercer lugar estaría el grupo de profesores que, incapaces de romper la contradicción entre su realidad y sus concepciones ideales, van a quedar prisioneros en ella, actuando en la enseñanza con

una conducta fluctuante, en unos casos más cercana al ideal inalcanzable y en otros haciendo diversas concesiones en sus ideales o en su conducta que son interpretadas como claudicaciones insatisfactorias.

Por último, un cuarto grupo de profesores va a vivir la profesión docente bajo el predominio de la ansiedad al querer mantener en la práctica sus ideales iniciales sin saber acomodarlos a la realidad. La constatación de la distancia existente entre lo que querrían hacer y lo que de hecho hacen en la enseñanza les va a lanzar a un corredor sin retorno, en el que intentan suplir con su esfuerzo y su hiperactividad la falta de éxito en la práctica docente.

Para evitar esta situación es necesario adoptar distintas medidas, entre las que cabe destacar:

1. La definición de la formación inicial de los profesores de enseñanza primaria en el marco de una licenciatura universitaria. Sólo en este marco es posible responder a las múltiples exigencias que nuestra sociedad proyecta sobre los profesores.

2. La sustitución de los enfoques normativos por enfoques descriptivos en la formación inicial del profesorado. Hay que abandonar de una vez las idealizaciones sustituyéndolas por el análisis de situaciones prácticas de enseñanza, enseñando al futuro profesor a estudiar el complejo grupo de variables que influyen en una situación educativa y las distintas estrategias que es posible poner en marcha para enfrentarlas.

3. El cambio de la formación inicial de los enseñantes de educación secundaria, buscando de forma específica la formación de profesores y no la de investigadores especialistas. Esto no es posible plantearlo desde el diseño de *añadidos pedagógicos de formación* posteriores a una formación que desarrolla una identidad profesional que nada tiene que ver con la enseñanza.

4. La integración de períodos de prácticas suficientes, durante la formación inicial, con especial atención a las dificultades reales con que se encuentran los profesores en sus primeros años de trabajo en la enseñanza. La intervención práctica debe convertirse en el eje de la formación de profesores, con un diseño adecuado y una definición de objetivos y



PICTOGRAMAS

**"Frente  
a este  
proceso de  
aumento y  
diversificación  
de las  
exigencias  
sociales  
sobre  
el trabajo  
de los  
profesores,  
apenas si se  
han modificado  
los  
planteamientos  
de la  
formación  
inicial que  
éstos reciben"**

actividades que articule su contenido, alejándolo de la concepción de "añadido pedagógico" con el que actualmente se tratan las prácticas de enseñanza.

5. La búsqueda de alternativas a la selección inicial del profesorado, utilizando criterios de dominio de estrategias, esquemas de análisis y destrezas de enseñanza, y no sólo de acumulación de conocimientos, tal como ahora ocurre en los concursos de acceso a la profesión docente.

6. La consideración del primer año de trabajo profesional en la enseñanza como año en prácticas. El profesor debutante, al menos durante el primer año, debería quedar como profesor de apoyo de un profesor que desempeña la plena responsabilidad de la clase, sobre todo cuando, como suele suceder, los profesores comienzan su trabajo profesional en las condiciones de trabajo más difíciles.

(\*) José M. Esteve es catedrático de Teoría de la Educación en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (teléfono de contacto: 95-2131078)

## Referencias bibliográficas

Abraham, A.(1975): *El mundo interior del docente*. Barcelona. Promoción cultural.

Amiel, R.(1980): "Equilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante". En Varios: *Equilibre ou fatigue par le travail*. París. E.S.F., pp.77-82.

Baillauquès, S. y Breuse, E. (1993). *La première classe*. París, E.S.F.

Bayer, E. (1984): "Práctica pedagógica y representación de la identidad profesional del enseñante". En Esteve, J.M. *Profesores en conflicto*. Madrid. Narcea.

Berger, L. (1976): «Psicosociología de los enseñantes. En Debresse, M. y Mialarete, G.: *Aspectos sociales de la educación*, 1., pp. 147-166. Barcelona. Oikos-Tau.

Blase, J.J. (1982): "A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout". *Educational Administration Quarterly*. 18, 4, pp. 93-113.

Breuse, E. (1984a): "Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante". En Esteve, J.M. *Profesores en conflicto*. Madrid. Narcea, pp. 143-161.

Breuse,E.(1984b): *L'enseignant debutant*, Recherche en Education, 29. Dirección Generale de L'organisation des studies. Bruxelles.

Castillejo, J.L. (1976): *Aproximación al análisis del acto didáctico*. Valencia. ICE de la Universidad Politécnica.

*"Con esta forma de pensar en la educación, los problemas sociales y los problemas políticos se transmutan inmediatamente en problemas educativos. La sociedad cambia el color de su discurso. Se olvida el enfoque social de los problemas y el análisis de sus causas, y con independencia del origen y de las pautas de desarrollo de estos fenómenos sociales, se añade una nueva utopía a las peticiones utópicas que sobre la educación se proyectan"*

Coates,T.J. y Thorense,C.E.(1976): "Teacher anxiety: A review with recommendations". *Review of Educational Research*, 46, 2, pp. 159-184.

Conseil de l'Europe (1979): *L'enseignant débutant: ses premières années de fonction*. Estrasburgo. Conseil de la Coopération Culturelle.

De Landsheere, G. y Bayer, E. (1974): *Comment les maîtres enseignent*. Bruselas. Ministère de l'Education Nationale.

Delorme, C. (1985): *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid. Narcea.

Dupont,P.(1983): "Les attitudes véhiculées par les enseignants". *Education Tribune Libre*, 190, février, pp.19-32.

D'Zurilla, T.J. y Goldfried,M.R.(1971): "Problem solving and behavior modification". *Journal of Abnormal Psychology*, 78, p.107-126.

Elliot, J. y Ebbutt, D. (1983): *Action-research into Teaching for Understanding*. Cambridge. Schools Council Publications. Cambridge Institute of Education.

Esteve, J.M. (1986): "Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers". *European Journal of Teacher Education*. 9, 3, pp. 261-269.

Esteve, J.M. (1987): *El malestar docente*. Laia. Barcelona.

Esteve, J.M. (1991): "Los profesores ante la reforma". *Cuadernos de Pedagogía*. 190, marzo, pp. 54 - 58.

Esteve, J.M., Franco, S. y Vera, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.

Flanders, N.A. (1970) y Simon, A. (1969). "Teacher effectiveness". En R.L. Ebe, *Encyclopedia of educational research*. Nueva York. Macmillan.

Flanders, N.A. (1970): *Analyzing teaching behavior*. Reading, Addison-Wesley (Traducción al castellano: *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca. Anaya, 1977).

Fulkerson, G. (1954): "A resume of current teacher personnel research". *Journal of Educational Research*, 47, 9, pp. 669-681.

Cage, N.L. (1963): *Handbook of research on teaching*. Chicago. Rand McNally.

Goldfried,M.R.(1971): "Systematic desensitization as training in self-control". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37, pp.228-234.

Goldfried,M.R. et al.(1974): "Systematic rational restructuring as a self-control technique". *Behavior Therapy*, 5, pp.247-254.

Goldfried,M.R. y Davidson,G.C.(1976): *Clinical Behavior Therapy*. New York. Holt Rinehart and Winston .

Grell, J. (1977): "Funciones y estrategias del comportamiento del profesor". *Educación* (Tübingen), 16, pp. 27-41.

Gruwez, J. (1983): "La formation des maîtres en France". *European Journal of Teacher Education*. 6,3, pp. 281-289

Guba, E.G. (1981): "Criteria for assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries". *ERIC/ECII Annual*, 29, 2, pp. 76-91 (Traducción al castellano en Gimeno, J. y Pérez, A., *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, 1983).

Hargreaves, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid. Narcea.

Honeyford, R. (1982): *Starting teaching*. London. Guilford.

Honeyford, R. (1982). *Starting teaching*. London, Guilford.

Isambert-Jamati, V. (1977): "Sociología de la escuela". En Debesse, M. y Mialaret, G.: *Aspectos sociales de la educación II*. pp. 15-63. Barcelon. Oikos-Tau.

Kyriacou, C. (1986): *Effective teaching in schools*. Oxford, Blackwell.

Léon, A. (1980): "La profesión docente: motivaciones, actuación de conocimientos y promoción". En Debesse y Mialaret. *La función docente*. Barcelona. Oikos Tau.

Lobrot, M. (1974): *La pedagogía institucional*. Buenos Aires. Humánitas.

Marchand, M. (1956): *Hygiène affective de l'éducateur*. Paris. PUF.

Martínez, A. (1984): "El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente". En Esteve, J. M. *Profesores en conflicto*. Madrid. Narcea.

Meichenbaum,D.(1977): *Cognitive Behavior Modification:An Integrative Approach*. New York. Plenum Press.

Meichenbaum,D.(1981):"Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización". *Ánalisis y modificación de conducta*. Número extra, pp. 85-105.

Merazzi, C. (1983): "Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants". *European Journal of Teacher Education*. 6, 2, pp. 101-106.

Mollo, S. (1980): "La condición social de los enseñantes". En Debesse, M. y Milaret, G.: *La función docente*. Barcelona. Oikos-Tau.

Nickel, H.,(1981): *Psicología de la conducta del profesor*. Herder. Barcelona.

Nisbet, J. (1983): "Investigación educativa: el momento actual". En Dockrell, W.B. y Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea.

Oury, F. y Pain, J. (1976): *Crónica de la escuela cuartel*. Barcelona. Fontanella.

Peretti, A. (1982): *La formation des personnels de l'Education nationale*. Paris. La Documentation Française.

Polaño,A.(1982): "El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control". *Revista Española de Pedagogía*, 40, 157, pp. 17-45.

Stubs, M. Y Delamont, S. (1978): *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona. Oikos-Tau.

Tikunoff, W.J. (1979): "Context variables of a Teaching-learning event". En Bennet, y Mac Namara, *Focus on teaching*. Nueva York. Longman.

Varela, J. y Ortega, F. (1984): *El aprendiz de maestro*. Madrid. MEC

Veenman, S. (1984): "Perceived problems of beginning teacher". *Review of Educational Reserch*. 54, 2, pp. 143-178.

Vera, J.(1988a): *La crisis de la función docente*. Promolibro. Valencia.

Vera, J. (1988b): *El profesor principiante*. Promolibro. Valencia.

Vonk, H.(1983). "Problems of the beginning teacher". *European Journal of Teacher Education*. 6,2, pp. 133-150.

Vonk, H. (1984). *Teacher education and teacher practice*. Amsterdam, Free University Press.

Wall, W.D. (1959). *Education et santé mental*. Paris. Unesco.

# SIGNOS

## La educación secundaria obligatoria

### FÍSICA Y QUÍMICA

BENJAMÍN ARGÜELLES: *El ordenador en el laboratorio de Física y Química* (número 4).

### CIENCIAS SOCIALES

GUILLERMO CASTÁN, RAIMUNDO CUESTA Y MANUEL F. CUADRADO: *Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (número 7).

ALEJANDRA NAVARRO, ILEANA ENESCO: *¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños* (número 10).

JOAN PAGÉS: *La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado* (número 13).

MARIO CARRETERO - MARGARITA LIMÓN: *La transmisión de ideología en el conocimiento histórico. Implicaciones para el aprendizaje-enseñanza de la historia* (número 13).

F. JAVIER MERCÉN IGLESIAS - FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ: *El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar* (número 13).

### FILOSOFÍA

MAITE LARRAURI: *La educación filosófica* (número 17).

### IMAGEN Y EXPRESIÓN (OPTATIVA)

CARLOS LOMAS: *La imagen: Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada* (número 1).

### LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN (OPTATIVA)

JESÚS GONZÁLEZ REQUENA - LUIS MARTÍN ARIAS: *El texto televisivo* (número 12).

### OTROS TEMAS

JOSÉ MARÍA ROZADA: *Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza* (número 2).

M. MAR RODRÍGUEZ ROMERO: *Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor* (número 3).

F. F. ROJERO - ANTONIO MARTÍN: *El conocimiento deseable* (número 5-6).

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ: *La función social y educativa de la escuela obligatoria* (número 8-9).

*La formación del docente como intelectual comprometido* (número 8-9).

JURJO TORRES: *El poder y los valores en las aulas* (número 8-9).

DINO SALINAS: *El oficio de maestro: de la vocación a la reflexión* (número 10).

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL: *Comprensión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular* (número 10).

FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI: *Educación en valores, transversalidad y reforma educativa* (número 10).

JOSEP M. MASJOAN: *Los profesores de educación secundaria ante la reforma* (número 11).

JOSÉ LUIS ATIENZA: *Materiales curriculares ¿para qué?* (número 11).

J. GIMENO SACRISTÁN: *La desregularización del currículum y la autonomía de los centros escolares* (número 13).

MARIANO MARTÍN GORDILLO: *Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza* (número 13).

CÉSAR COLL - J. ONRUBIA: *El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula* (número 14).

JOSEP M. ROTGER: *Ideología y educación* (número 15).

CÉSAR CASCANTE: *Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda* (número 15).

JOSE M. CASTIELLO-JUAN NICIEZA: *Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista* (número 15).

MARINA SUBIRATS: *Coeducación, formas de vida y cambio social* (número 16).

LUISA MARTÍN ROJO: *Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia* (número 16).

MARINA YAGÜELLO: *Las palabras y las mujeres. Los elementos de la interacción verbal* (número 16).

LUCI NUSSBAUM-AMPARO TUSÓN: *El aula como espacio cultural y discursivo* (número 17).

ANNA CROS ALAVEDRA: *La clase magistral* (número 17).

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ: *¿Alumnado y profesorado como enemigos? Algunos problemas prácticos y reflexiones para ser diferentes sin despreciarse* (número 17).

### PETICIÓN DE NÚMEROS ATRASADOS A: BTP DISTRIBUCIONES.

Cortijo, 56. 33212 Gijón.  
(Teléfono: 98-531 48 97).