

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EUROPA: HACIA UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN.

José M. Esteve
Catedrático de Teoría de la Educación.
Universidad de Málaga.

1. LOS NUEVOS ENFOQUES DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EUROPA.

En los últimos diez años, diversos países europeos han emprendido reformas en sus sistemas de formación de profesores que comparten ciertas tendencias comunes, pese a las diferencias propias de cada sistema educativo. Veamos las principales tendencias siguiendo las conclusiones de la Reunión de Expertos celebrada en Zaragoza en marzo de 2002, con motivo de la Presidencia Española de la Unión Europea.

1.1. El aumento cuantitativo y cualitativo de la formación exigida para los profesores de primaria.

En toda Europa, en el momento actual, se exigen al menos doce años de escolaridad (el equivalente a la formación secundaria completa), para acceder a los cursos de formación de maestros de primaria. En ningún país de Europa se accede ya a las instituciones de formación de profesores con una escolarización primaria o de grado medio. Igualmente, en toda Europa, la tendencia actual es a situar la formación de profesores de primaria en el marco de la Universidad, si bien con distintas fórmulas. Entre ellas se perfilan dos vías distintas para organizar la formación de profesores: *los modelos profesionales simultáneos*, en los que se diseñan títulos profesionales dedicados a la docencia integrando al mismo tiempo la formación científica y la formación psicopedagógica; y *los modelos sucesivos*, en los que se exige una formación científica previa, certificada por otro centro universitario, antes de acceder a la formación profesional. En esta línea, coexisten dos modelos: los modelos llamados cuatro más uno y los modelos de tres más dos; en los primeros se pide al futuro profesor que haya cursado cuatro años de estudios científicos (el equivalente a una licenciatura) en una Facultad Universitaria, antes de ser admitido a una formación profesional como docente, centrada en contenidos psicopedagógicos y prácticos, que

se extiende durante un periodo de un año más; tal es el sistema de formación en Irlanda, Finlandia, y Holanda. En Francia, los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (I.U.F.M.) siguen el modelo tres más dos; es decir tres años de estudios científicos en la Universidad (el equivalente a una diplomatura), más dos años de formación profesional de carácter psicopedagógico y práctico para la docencia. En ambos modelos, la formación profesional para la docencia tiene un carácter eminentemente práctico. En general, tiende a considerarse que el aumento de las exigencias y de las nuevas responsabilidades educativas que pedimos a nuestros profesores y el aumento del nivel cultural de los países europeos exige una formación universitaria equivalente a una licenciatura para que nuestros profesores de primaria mantengan un buen nivel profesional, acorde con las nuevas exigencias que les pedimos, y una alta consideración social acorde con el aumento del nivel cultural de la población. En esta línea de mayor profesionalización de nuestros profesores de educación primaria, la mayoría de los países europeos contemplan una o más especializaciones con recorridos curriculares diferenciados.

1.2. La profesionalización de la formación de los profesores de secundaria.

En toda Europa se exige a los profesores de secundaria una formación universitaria con un mínimo de cinco años de formación; si bien aún perduran las diferencias entre los modelos formativos simultáneos y sucesivos. En cualquier caso, y con independencia del modelo seguido, en todos los países se acepta ya la necesidad de una formación específica de carácter profesional y práctico, abandonando el antiguo supuesto de que para dar clases en secundaria lo único importante era dominar profundamente los contenidos científicos de una materia determinada. Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, más como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de Historia o como profesores de Química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza: destrezas sociales en el aula, organización del trabajo en clase, disciplina, etc.

**MODELOS SIMULTANEOS MODELOS SUCESIVOS COEXISTENCIA DE
AMBOS**

MODELOS

La formación general y la formación profesional se integran simultáneamente, seguidas ambas de una fase final de cualificación práctica.

Primero se da la formación general, y, acabada ésta, se da la formación profesional seguida de una fase final de cualificación práctica.

B, DK, D, NL, P, CZ, EE, LV, HU, PL, RO and SK	EL, E, F, I, L, LI, BG, and CY	IRL, A, FIN, S, UK, IS, NO, LT, SI
--	--------------------------------	------------------------------------

(Report Eurydice (2003). The Teaching Profession in Europe. Profile, trends and concerns). El informe está accesible en www.eurydice.org

1.3. La regularización de la formación de profesores de la enseñanza primaria.

La mayor parte de los países europeos han situado la formación de profesores de preescolar en el ámbito de la Universidad y en el marco de programas de formación con una duración mínima de tres o cuatro años (Bélgica, España, Finlandia, Francia, Grecia, Portugal, Reino Unido). En muy pocos países (Alemania, Austria, Italia), aún se continúa situando esta formación en el ámbito de la formación profesional (secundaria de grado superior), en instituciones al margen de la Universidad.

1.4. Estudios específicos para Educación Especial y Formación Profesional.

La atención a los niños con necesidades educativas especiales se constituye en una especialidad situada en el ámbito de los estudios universitarios, reconociendo la necesidad de una formación específica para atender a este grupo de alumnos. Se acepta la idea de que la educación de estos niños requiere una formación especializada desde el punto de vista científico y metodológico, en la que se intenta sustituir los enfoques asistenciales y caritativos por enfoques científicos que exigen una formación científica especializada. En la misma línea se tiende a plantear la necesidad de una formación específica para los profesores de los centros de formación

profesional; pero, aunque se reconoce generalmente la calidad del sistema de formación profesional de Alemania y Austria, no se acaba de extender su modelo en el resto de Europa, probablemente por problemas presupuestarios. El modelo alemán parte de la imposibilidad de que los centros educativos de formación profesional puedan asumir la modernización de las nuevas tecnologías empleadas en los procesos de fabricación industrial, por esta razón consideran que la formación profesional dada en centros educativos será siempre anticuada, y más en aquellas actividades en las que las máquinas-herramienta y los procedimientos de trabajo cambian profundamente cada pocos años. Por ello dividen la semana escolar en unos días en los que los alumnos de formación profesional reciben formación general y humanística en centros de secundaria y otros días en los que acuden a las aulas situadas en las fábricas y centros de producción, en los que trabajadores voluntarios con una amplia experiencia actúan como maestros, pagados por la Administración educativa que también compensa a las fábricas por el mantenimiento de las aulas. El sistema ofrece la ventaja de que los alumnos pueden aprender el manejo de las máquinas-herramienta más modernas, siguiendo el ritmo de renovación tecnológica de la empresas.

1.5. Integración y accesibilidad entre los cuerpos de profesores.

Al situar todos los escalones de la formación de profesores en la Universidad y en el marco de ciclos largos equivalentes a una licenciatura se desdibujan las tradicionales separaciones entre los profesores de primaria y de secundaria, tal como ha ocurrido en Francia o Portugal. Al mismo tiempo, los distintos sistemas educativos europeos establecen sistemas de acceso más flexibles entre las distintas categorías de profesores, permitiendo el reconocimiento de las licenciaturas de los profesores de primaria y el acceso de determinados profesores de secundaria a la Universidad. Al partir del principio de especialización en cada una de las etapas del sistema educativo, carece de sentido el mantener un sistema en el que la promoción de los profesores dependa de la posibilidad de pasar al nivel superior de enseñanza, consagrando la idea de que dedicarse a los niños de preescolar es una labor menor, que requiere menor especialización y consecuentemente un menor nivel de retribución salarial, repitiendo el mismo esquema conceptual en el paso a la educación primaria, secundaria, y universitaria. La tendencia es a reconocer los méritos y la excelencia del trabajo de los profesores *en su propio nivel de enseñanza*, sin que su promoción profesional o salarial tenga que depender del cambio de nivel de enseñanza. Sin embargo, aún siguen existiendo distintos programas de formación, con contenidos curriculares diferenciados en Alemania, España y Finlandia.

1.6. El reconocimiento de la existencia de nuevas dificultades para ejercer la docencia.

La mayor parte de los sistemas educativos europeos ha reconocido la existencia de una profunda transformación de las condiciones de trabajo de los docentes, a partir de la consecución de la meta de la escolarización plena de todos los niños de un país en primaria y la declaración de la enseñanza secundaria como obligatoria. Estos profundos cambios afectan al trabajo cotidiano de los profesores en el aula, y plantean la necesidad de un cambio en los enfoques y contenidos de la formación inicial que se imparte, para evitar que, en los nuevos sistemas de formación, se reproduzcan los contenidos y objetivos de anteriores enfoques de la formación inicial y continua que correspondían a unos sistemas educativos que, en el momento actual han cambiado tanto que ya apenas si podemos reconocerlos. No tiene sentido cambiar las estructuras de la formación y continuar transmitiendo los contenidos y objetivos de un sistema educativo que ya no existe. Si personalmente tuviera que elegir entre cambiar las estructuras de formación y cambiar los objetivos y contenidos de esta formación, elegiría lo segundo. Hay que revisar si los contenidos que componen la formación, en cada materia, son los adecuados para formar profesores o si son la continuación de una tradición en la que se incluyen ciertos contenidos y enfoques simplemente porque así se ha hecho desde siempre y ya disponemos de formadores que vienen impartiendo esas materias desde tiempos inmemoriales, mientras que no disponemos de formadores preparados para asumir la docencia de las nuevas materias emergentes. Es importante, pues, revisar los principales cambios a los que tienen que hacer frente nuestros sistemas educativos y los cambios de objetivos que estos cambios exigen de la formación inicial.

2. LA TRANSFORMACIÓN DE NUESTROS SISTEMAS EDUCATIVOS. NUEVAS EXIGENCIAS PROFESIONALES PARA NUESTROS PROFESORES.

La situación actual de nuestros sistemas educativos europeos carece de precedentes históricos, ya que supone el fin de unos sistemas educativos basados en la exclusión, y configura una nueva concepción de nuestros sistemas de enseñanza que aún no somos capaces de valorar en su justa medida, porque todos nosotros hemos sido educados en el anterior sistema educativo, y al carecer de otras referencias, tendemos inevitablemente a comparar los problemas actuales con situaciones anteriores, sin entender que la generalización de la enseñanza al cien por

cien de la población supone un cambio cualitativo que modifica los objetivos, las formas de trabajo y la esencia misma del sistema educativo.

Este cambio de etapa, marcado por la aceleración del cambio social, explica por qué pese a tener el mejor sistema educativo que hemos tenido nunca, los profesores con mayores niveles de preparación, y unas dotaciones financieras y materiales impensables hace muy poco tiempo, prevalece un sentimiento de crisis, e incluso un generalizado desconcierto entre los profesores y los padres de los alumnos al constatar que la enseñanza ya no es lo que era (Esteve, 1991). La clave para deshacer esta aparente paradoja está cifrada en la tendencia a juzgar el nuevo sistema de enseñanza con la mentalidad y los baremos de la antigua enseñanza selectiva, en la que nos educamos la mayor parte de los adultos del presente. Así, aún seguimos queriendo aplicar a la nueva situación de enseñanza general los parámetros de la situación previa, en la que el sistema selectivo de exclusión expulsaba cada año a los alumnos que planteaban cualquier problema de conducta en clase o tenían dificultades en el dominio de las materias de enseñanza (Esteve, 1998). De esta forma, en la actualidad, criticamos el fracaso escolar de un porcentaje de nuestros alumnos sin darnos cuenta de que su escolarización es un éxito, porque aunque su nivel sea bajo antes no tenían ningún nivel. Hablamos de que el nivel educativo baja, cuando en realidad el nivel educativo sube -el nivel general de la población y el nivel individual de los mejores alumnos- (Baudelot y Establet, 1990). En efecto, es verdad que existen en nuestro sistema de enseñanza alumnos con un nivel educativo muy pobre, pero aun así es un éxito que tengan algo de educación porque antes estaban en la calle; y en cualquier caso, nuestro sistema de enseñanza produce hoy un mayor porcentaje de alumnos con mejores niveles de los que tenían los mejores alumnos de los años sesenta. El elemento central de cambio, la transformación más sustancial, es que hemos eliminado la exclusión, y hoy perviven en nuestros centros de secundaria, junto a alumnos de excelente nivel, miles de niños que antes expulsábamos. Como decían los Alumnos de Barbiana (1975), nuestro anterior sistema educativo actuaba como un hospital que rechazaba a los más enfermos; ya que los alumnos más torpes y los que planteaban cualquier problema de conducta eran eliminados en alguno de los mecanismos selectivos del sistema. Sin embargo, desde la perspectiva individual del profesor en el aula la impresión de desastre es total: antes él tenía una clase con veintiocho alumnos buenos y dos malos, y ahora los números se han invertido. Desde su perspectiva individual el nivel de enseñanza ha bajado indiscutiblemente, pero multiplicando los dos buenos de cada clase por el inmenso número de nuevos centros de enseñanza descubrimos que el nivel de los mejores sube; y también sube el nivel de los peores, porque aunque sea bajo antes era igual a cero, ya que los

expulsábamos del sistema educativo. En este sentido, el trabajo realizado por las dos Universidades de Barcelona (U.B. y U.A.B.) sobre los alumnos que ingresan al primer curso de todas las carreras demuestra que los alumnos de la LOGSE no presentan diferencias significativas respecto a su éxito escolar universitario al compararlos con los alumnos del sistema anterior (LA VANGUARDIA, 17 de enero de 2001).

Sin embargo, enseñar hoy, es algo cualitativamente distinto de lo que era hace treinta años. Básicamente, porque no tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de niños homogeneizados por la selección, que atender al cien por cien de los niños de un país, con el cien por cien de los problemas personales y sociales pendientes (Esteve, 1994). Por eso, hoy el trabajo de muchos de nuestros profesores de primaria está más cerca de las labores de un asistente social que del papel tradicional de un maestro; y esta nueva configuración de nuestros sistemas de enseñanza exige a nuestros profesores de secundaria asumir labores educativas más cercanas al trabajo de un maestro de primaria que a su papel tradicional de formación intelectual. La Historia no tiene marcha atrás; para dar mayor calidad a nuestro sistema educativo la solución no es volver al sistema de exclusión, ni establecer guetos para los más torpes. La sociedad pide a nuestros profesores un esfuerzo de integración que éstos afrontarán con generosidad; pero al mismo tiempo nuestra sociedad debe apoyar y revalorizar el trabajo de nuestros profesores para no enfrentarlos a una tarea imposible.

El paso desde una educación selectiva a una educación general se ha basado en la ampliación de la escolaridad obligatoria. Por primera vez en la Historia, los sistemas educativos europeos han asumido el reto de declarar obligatoria también la enseñanza secundaria. Esta declaración supone una nueva etapa, un corte definitivo sobre la realidad anterior en la que la educación secundaria estaba reservada a las minorías que iban luego a acceder a la Universidad. Sin embargo, debemos ser conscientes de dos problemas enormes que esta nueva situación plantea. El primero, la ruptura de la relación educativa que ya no pone en contacto a un alumno que quiere aprender con un profesor que le guía en su desarrollo intelectual; sino a un profesor con un grupo heterogéneo de alumnos entre los que se incluyen algunos que declaran explícitamente que no quieren estar en clase y que acuden obligados por la ley, lo cual convierte al profesor en el representante de la institución a la que el alumno está obligado a asistir (Merazzi, 1983; Melero, 1993). El segundo problema es la declaración implícita de que la institución escolar es el único camino de acceso a la vida adulta. En efecto, en la búsqueda de una mejora en la igualdad de oportunidades se han eliminado los recorridos curriculares alternativos, buscando un curriculum integrador y comprensivo que todos los alumnos deben seguir hasta una edad cada

vez mayor, conforme se aumenta la escolaridad obligatoria (Kallen y Colton, 1980). De hecho, esto supone declarar a la escuela como el único camino para integrarse en la vida adulta. Sin embargo, algunos profesores de secundaria se cuestionan muy seriamente sobre el sentido que tiene prolongar la escolaridad actual de corte académico, reincidente en el más absoluto fracaso escolar, en contra de la voluntad del alumno, y declarando que eso es mejor que la incorporación a un ciclo de formación profesional o al mundo del trabajo; y sus dudas nacen al constatar la profunda desvalorización personal que tal situación produce en los alumnos. Mi experiencia como educador me dice que nada hay tan imposible como enseñar al que no quiere. Hay alumnos que fracasan en su experiencia escolar hasta considerarse personalmente como completos inútiles, y luego se incorporan con éxito al mundo del trabajo donde vuelven a recuperar la confianza en sí mismos y el sentimiento de ser alguien y servir para algo que la escuela les había arrebatado.

En cualquier caso, para hacer frente a los nuevos problemas derivados de la extensión de la educación obligatoria necesitamos unos profesores más centrados en la tarea de educar y más ligados a la idea de generar una cultura general, con una clara ruptura del modelo tradicional del profesor de secundaria centrado en los contenidos académicos que daban acceso a la enseñanza universitaria (Helsby, 1999). Y aquí aparece un problema de identidad profesional: muchos de nuestros profesores de secundaria, formados en las Facultades de Ciencias y Letras, rechazan el papel de educador, para el que no se les ha formado y que no sabrían cómo afrontar, y se resisten a abandonar el papel universitario de conferenciante con el que identifican sus responsabilidades docentes.

3. LOS NUEVOS PROBLEMAS EDUCATIVOS.

En los últimos veinte años se rompe el consenso social sobre los objetivos que deben perseguir las instituciones escolares y sobre los valores que deben fomentar. Aunque este consenso no fue nunca muy explícito, en épocas anteriores al vivir en una sociedad más cerrada y menos pluralista había un acuerdo básico sobre los valores a transmitir por la educación. De esta forma, la educación reproducía núcleos de valores ampliamente aceptados, tendentes a una socialización convergente, es decir a la unificación e integración de los niños en la cultura dominante (Giroux y MacLaren, 1998; Chauchat, 1999). En buena medida esta situación venía favorecida por el hecho de una mayor estabilidad de la población, unificada socialmente en torno a una cultura nacional establecida, con escasos movimientos migratorios.

En el momento actual nos encontramos ante una auténtica socialización divergente, cuyo desarrollo extremo podría poner en peligro la mínima cohesión social sin la cual una sociedad se disgrega (Esteve, 1998b): por una parte, vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; por otra parte, la aceptación en educación de la diversidad propia de la sociedad multicultural y multilingüe y la falta de homogeneidad en los niveles de enseñanza, nos fuerzan a la modificación de nuestros materiales didácticos y a la diversificación de nuestros programas de enseñanza (Abdallah-Pretceille y Porcher, 1996).

La escolarización del cien por cien de nuestra población infantil supone la incorporación a nuestras aulas de alumnos con sensibilidades culturales y lingüísticas muy diversas y con una educación familiar de base que ha fomentado valores muy distintos desde diferentes subculturas. Muchos profesores se quejan de la falta de unos valores mínimos, tradicionalmente inculcados por la familia, sin los que la convivencia en clase se hace muy difícil. No es de extrañar, por tanto, el desconcierto y las dificultades de los profesores situados en las zonas geográficas donde esta diversidad cultural es más patente: territorios bilingües, extrarradios de las grandes ciudades con poblaciones de aluvión, zonas con altas tasas de inmigración, zonas con una alta población extranjera de residencia habitual, etc. (Kincheloe y Steinberg, 1997).

Cada vez más, el profesor se encuentra en clase con los diferentes modelos de socialización producidos por lo que se ha dado en llamar la sociedad del mosaico (Toffler, 1990): una sociedad compuesta por diversos grupos culturales que producen una socialización primaria multicultural y multilingüe. Ser profesor en el extrarradio de cualquiera de las grandes ciudades europeas equivale a dar clase a un conglomerado de alumnos, unidos solo por la emigración, y que han recibido su socialización primaria en diferentes culturas y valores, e incluso en diferentes lenguas maternas. El momento actual exige de nuestros profesores pensar y explicitar sus valores y objetivos educativos, ya que el proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar, en la cultura, la lengua y el comportamiento, ha sido barrido por un proceso de socialización netamente divergente, que obliga a una diversificación en la actuación del profesor; y esto, no sólo por efecto de la emigración, sino también por el fortalecimiento de la propia identidad en diversos grupos minoritarios autóctonos y en diferentes subculturas. Sin embargo, no es fácil para los profesores entender a los alumnos que las componen, ya

que estas subculturas y tribus urbanas, cada vez nacen, florecen y desaparecen a un ritmo más rápido (Esteve, Franco y Vera, 1995).

Las contradicciones de la aceleración del cambio social y de las situaciones de socialización divergente plantean al profesor situaciones difíciles de resolver. Como señalan Cox y Heames (2000) una de las destrezas en las que debemos formar a nuestros actuales profesores es la capacidad de asumir situaciones conflictivas (Esteve, 1986, 1989a, 1989b, 1989c). En efecto, el conflicto se ha instalado en el interior de los claustros de profesores donde se aprecia la ruptura entre quienes querrían mantener a la educación en el marco académico propio de la etapa anterior, y quienes propugnan una reconversión que atienda, con criterios educativos, a los nuevos alumnos que acceden a ella. A partir de esta toma de postura básica, los planteamientos metodológicos se diversifican y los claustros de profesores se dividen, llevando el enfrentamiento desde el terreno valorativo al metodológico, e instaurando el conflicto profesional en el interior de los cuerpos docentes.

Por otra parte, el sistema educativo, al pasar de una enseñanza de elite a una situación de enseñanza general, es incapaz de asegurar unas salidas laborales acordes con los niveles de titulación alcanzados por los alumnos. Es un problema muy simple: en una sociedad que funciona según las leyes del mercado, al aumentar el número de personas que acceden a los distintos niveles de educación éstos descienden en su valor económico. Baste pensar que hace treinta años, una persona con un título de bachillerato superior, y por supuesto con una titulación universitaria, encontraba un trabajo bien remunerado, sólo porque eran muy pocos los que accedían a estos niveles de estudios. De esta forma ha descendido, al mismo tiempo, la motivación del alumno para estudiar, y la valoración que hace la sociedad del sistema educativo, muy especialmente la que hacen los padres de los alumnos (Durning, 1999). Mientras que, hace treinta años, una titulación académica aseguraba un estatus social y unas retribuciones económicas acordes con el nivel obtenido, en el momento actual los títulos académicos no aseguran nada, manteniéndose sin embargo otros mecanismos selectivos que dependen ahora de las empresas privadas, de las relaciones sociales de la familia o de la obtención de otros conocimientos extracurriculares que no se imparten en el sistema reglado de enseñanza, tal como ocurre con los conocimientos de idiomas o de informática.

De esta forma, la evolución del sistema de enseñanza y su éxito más brillante en el terreno cuantitativo han hecho cambiar el sentido mismo de las instituciones escolares, con la consiguiente necesidad de adaptación al cambio por parte de alumnos, profesores y padres, que deben modificar su mentalidad respecto a lo que ahora pueden esperar del sistema de enseñanza. Obviamente, como señala

Ranjard (1984), es absurdo mantener en una enseñanza masificada los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de elite y, en este sentido, por la fuerza de los hechos, nuestros sistemas de enseñanza se han diversificado y hecho más flexibles; pero, ahora, sobre todo en términos de rentabilidad social, no podemos esperar de ellos los resultados que se obtenían en su antigua configuración de sistemas selectivos que atendían a una elite tanto más restringida cuanto más se avanzaba en los escalones superiores del sistema.

El resultado ha sido la retirada del apoyo unánime de la sociedad, y el abandono de la idea de la educación como promesa de un futuro mejor. Buena parte de la sociedad, algunos medios de comunicación, e incluso algunos gobernantes, han llegado a la conclusión simplista y lineal de que los profesores, como responsables directos del sistema de enseñanza, son también los responsables directos de cuantas lagunas, fracasos e imperfecciones hay en él. Como han señalado Patrice Ranjard (1984) en Francia y Martin Cole (1985, 1989) en Inglaterra, la valoración negativa del profesor como responsable universal de todos los males del sistema educativo es uno de los signos de nuestro tiempo. Uno de sus reflejos más evidentes es el aumento de demandas por responsabilidad civil, accidentes, agresiones o conductas calificadas como impropias desde otro sistema de valores. El juicio social contra el profesor se ha generalizado. Todos parecen dispuestos a considerar al profesor como el principal responsable de las múltiples deficiencias y del general desconcierto de un sistema de enseñanza fuertemente transformado por la dinámica de cambio social descrita, pese a que los profesores son, paradójicamente, las primeras víctimas (Hellawell, 1987).

Se ha modificado, igualmente, la consideración social del profesor. Se estimaba en ellos su saber, su abnegación y su vocación. Sin embargo, en el momento actual, nuestra sociedad tiende a establecer el status social en base al nivel de ingresos. Por eso el salario de los profesores se convierte en un elemento más de la crisis de identidad que les afecta. En consecuencia, se ha producido una desvalorización de su imagen social, paralela al desprestigio de los servicios públicos y a su desconsideración salarial, que aparecen claramente como otro de los más claros indicadores de que la educación, en realidad, no es una prioridad social (Etcheverry, 1999). En el momento actual, extendidos los valores del llamado *sueño americano*, pocas personas están dispuestas a valorar el saber, la abnegación en el trabajo con niños, o el cultivo callado de las ciencias. Extendida la consigna postmoderna de: "buscad el poder y enriqueceos", el profesor aparece ante la mentalidad de mucha gente como un pobre tipo que no ha sido capaz de buscar otra ocupación mejor retribuida. Interiorizada esta mentalidad, muchos profesores abandonan la docencia buscando su promoción en otros campos, o en los cargos dirigentes, alejados de las

aulas, que hemos visto proliferar en la enseñanza de nuestros días. Así, algunos de los que han sido incapaces de seguir día a día los problemas cotidianos del aula, se convierten en quienes dirigen, juzgan y critican a los que siguen trabajando en ellas. No es de extrañar que cunda la desmoralización, y que en los países donde hay otras alternativas laborales, como Francia, Alemania, Suecia, e Inglaterra, empiece a escasear el profesorado y a hacerse difícil el reclutamiento de jóvenes en ciertas especialidades. El Diario EL PAIS de fecha 25 de octubre de 1999, nos ofrecía un extenso reportaje sobre el tema bajo el título: *Holanda se queda sin profesores*. Las advertencias hechas desde mediados de la década de los ochenta por diversos autores (Hamon y Rotman, 1984; Esteve, 1984a, 1984b, 1988) se han desoído pensando que todo seguiría igual hasta que ya era demasiado tarde. Si no se promociona salarialmente a los profesores *en el interior de la docencia* y no se mejora su imagen social, la batalla de la calidad de nuestros sistemas de enseñanza podemos darla por perdida en manos de un grupo social desmoralizado. La batalla de la calidad de la enseñanza se juega prioritariamente en el terreno de la calidad y la motivación del personal que la atiende, mucho más que en las modificaciones estructurales o la abundancia de medios materiales (Woods, 1997). Tras unos años en los que el sistema educativo, con toda justicia, ha puesto el énfasis en el niño, en esta nueva etapa, dar calidad a nuestro sistema educativo supone abrir una nueva era en la que se revalorice la figura del profesor y se centren lo mejor de nuestros esfuerzos en darles la oportunidad de desarrollar un trabajo de calidad. Mucha gente habla de calidad en la educación; pero ésta, se mire por donde se mire, estará siempre en manos del agente directo con el que opera el sistema educativo: el profesor. Por ello, para dar calidad a nuestro nuevo sistema educativo debemos abrir una nueva etapa de apoyo al profesor. Si en la anterior etapa se puso el énfasis en la figura del alumno, ahora es preciso apoyar prioritariamente a nuestros profesores. Es necesario abrir una nueva etapa en la que recuperemos la figura central del profesor, con la convicción de que la calidad de la enseñanza depende primordialmente de la altura personal, científica y pedagógica de los hombres y mujeres que animan nuestra educación (Gray, 1999). El factor humano es el elemento central en la conquista de una mayor calidad de la educación, que será imposible mientras tengamos unos cuerpos docentes desconcertados respecto a su responsabilidad y desmoralizados ante el escaso apoyo que reciben de nuestra sociedad. La sociedad tiene que apoyar a nuestros profesores mejorando sus condiciones de trabajo. En todos los países europeos se han diseñado nuevas reformas para la enseñanza: transformadas profundamente nuestra sociedad y nuestros sistemas escolares se pretende remodelar nuestros sistemas de enseñanza para hacer factible, en la nueva situación, una enseñanza de calidad. Y, para ello, hay

que entender que la Administración no puede seguir midiendo el trabajo de los profesores exclusivamente por horas lectivas. Si, con toda razón, pedimos a nuestros profesores mucho más que dar clases, tenemos que aceptar la idea de reservar una parte de su tiempo para todas esas actividades que les pedimos al margen de las clases. Uno de los grandes problemas pendientes de la actual reforma educativa es la imposibilidad de afrontar las diversificaciones curriculares que exige la presencia en la misma clase de alumnos con niveles muy desiguales, manteniendo las mismas condiciones de trabajo respecto al tamaño de los grupos y al empleo del tiempo con las que se atendía a los antiguos grupos homogeneizados por la selectividad (Helsby, 1999).

En esta línea se inscribe la necesidad de mejorar la formación de profesores, ya que aparece el nuevo reto de hacerles capaces de afrontar los nuevos problemas y las nuevas exigencias sociales de esta nueva etapa de la educación. En efecto, como un indicador más del aumento de calidad de la educación, en los últimos años han aumentado las exigencias y responsabilidades que nuestra sociedad pide al sistema educativo. Nuestra sociedad ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes. Así, al observar la aparición de nuevos brotes de racismo, exigimos a nuestras escuelas que incorporen una vía de educación multicultural que favorezca la tolerancia. Si aparecen nuevas enfermedades, se ponen en marcha nuevos programas de educación para la salud. Si aumentan los accidentes de tráfico, se solicita la inclusión de la educación vial. Si se extiende el uso de drogas, enseguida se propone solucionar el problema con programas educativos de prevención de la drogadicción. Con esta forma de pensar en la educación, los problemas sociales y políticos se transmutan inmediatamente en problemas educativos. A veces, la sociedad olvida el enfoque social de estos fenómenos y el análisis de sus causas sin plantearse una responsabilidad colectiva. ¿Nos damos cuenta de lo que estamos pidiendo a nuestros profesores? Tal como está ocurriendo con nuestro sistema sanitario, en los últimos años se ha extendido la crítica de la sociedad y de los medios de comunicación social sobre nuestro sistema de enseñanza. Y el problema no es una cuestión de calidad del sistema, sin duda el mejor de nuestra historia, sino más bien de una extensión desmesurada de las expectativas sociales.

Ahora bien, pese a que nuestra sociedad espera que el sistema educativo asuma una importante responsabilidad en el enfrentamiento de estos nuevos problemas sociales, no hay unas directrices decididas para cambiar la formación que reciben nuestros profesores, que aún siguen formándose como académicos, según el modelo del conferenciante o del investigador especialista vigente

en las Facultades Universitarias, sin incluir cursos específicos que les permitan responder a las nuevas responsabilidades que nuestra sociedad les encomienda, ni desarrollar una acción coherente frente a estas nuevas exigencias (Marcelo, 1994, 1995). De ahí surge el desconcierto y los sentimientos de inadecuación y de malestar del profesorado: seguimos formando a nuestros profesores para dar unas clases imposibles en unos centros de enseñanza que ya no existen. La presión del cambio social ha modificado profundamente el trabajo educativo de nuestros profesores, el tipo de alumnos que acuden a nuestras aulas, y el clima de nuestros centros de enseñanza; sin embargo, la misma sociedad que pide a nuestros profesores asumir nuevas responsabilidades no les prepara, en su periodo de formación inicial, para hacer frente a las realidades profesionales a las que luego se van a enfrentar.

4. LA FORMACIÓN DE PROFESORES COMO ELEMENTO DETERMINANTE PARA DAR CALIDAD A NUESTROS SISTEMAS EDUCATIVOS. IDENTIFICACIÓN DE NUEVOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

El paso desde un sistema de enseñanza de elite al nuevo sistema de enseñanza general ha supuesto la aparición de nuevos problemas cualitativos sobre los que se impone una reflexión profunda. Como hemos dicho, enseñar hoy, es algo mucho más difícil de lo que era hace treinta años. Fundamentalmente, porque no tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de niños seleccionados, que atender a todos de los niños de un país, con todos los problemas sociales pendientes que esos niños llevan consigo. Ahora todos los niños están en una escuela. Traducido, eso quiere decir que hemos escolarizado a los más torpes, a los más agresivos y a los más violentos; y además, ahora, definida la educación como un derecho, no podemos volver a emplear la única estrategia que desde siempre ha aplicado la escuela a estos niños: expulsarlos. Atender a toda la población infantil, sin exclusiones, supone aceptar de golpe en nuestras escuelas todos los problemas sociales y psicológicos de nuestros niños, y ésta es una labor sin precedentes. Nunca lo habíamos intentado antes. No tenemos procedimientos para tratar con los niños más problemáticos porque lo que hacíamos con ellos hasta ahora era expulsarlos. Ahora tenemos en nuestros centros a todos los niños que se drogan; a todos los niños que soportan palizas de sus padres; a todos los niños que han aprendido la agresividad de unos padres alcoholizados o con síndrome de abstinencia; a todos los niños que nunca han tenido afecto ni unos padres a los que poder imitar; a todos los niños que no han aprendido las normas de convivencia social, o peor aún, han aprendido las normas de la agresividad como reacción a la exclusión; a todos los niños cuyos padres malviven

como inmigrantes en condiciones infrahumanas y soportando humillaciones cotidianas; a todos los niños cuyos padres están en la cárcel y sobreviven al cuidado de un familiar; a todos los niños -más de los que pensamos en nuestra sociedad opulenta- que aún pasan hambre y frío. Todos estos niños están al cuidado de un profesor o de una profesora a los que no se ha preparado para actuar frente a estos problemas; pero que deben solucionar primero esos problemas previos que bloquean la capacidad de aprender

Con independencia de las modificaciones estructurales que se introduzcan en la organización de los distintos periodos de formación, tanto para los profesores de primaria como de secundaria, hemos de adaptar los contenidos y los enfoques de la formación inicial para enseñar a nuestros profesores cómo responder ante estos nuevos problemas.

No es exagerado afirmar que, todavía en el momento actual, la mayoría de los profesores aprende su oficio por ensayo y error, bajo el imperio de la idea, generalmente extendida, de que lo único que necesita alguien para dar clase es dominar profundamente el contenido de la materia que va a enseñar (Hernández y Sancho, 1989).

Para hacer frente a los elementos más significativos que conforman el panorama actual de la formación inicial del profesorado hay que plantear, al menos, tres apartados 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 modélicos de la formación de profesores, 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 la de los elementos sociales cuya acción contextual acaba influyendo en la relación educativa.

4.1. La selección inicial del profesorado .

El actual sistema de selección del profesorado 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.

Sin embargo, desde la redacción del informe Wall (1959) encargado por la Unesco, muy 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; Flanders y Simon, 1969; Coates y Thorensen, 1976; Baillauqués, 1993). Como ha señalado Baillauqués (1990) en *La formation psychologique des instituteurs*, la importancia de esta selección, basada en criterios de personalidad, 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 que deben enfrentar 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». El mencionado informe propone la realización de una entrevista psicológica en profundidad, con pruebas rigurosas del tipo Q-Sort: MISPE, ESPE, etc. (Abraham, 1985; Heraud, 1984), y, en efecto, observamos que numerosos países europeos ya han introducido este tipo de pruebas psicológicas de acceso, tal como acabamos de ver este último verano (2002) en Inglaterra, donde se han revisado los expedientes psicológicos de todos los docentes del país a raíz del asesinato de dos niñas a manos del conserje del colegio y de su novia, profesora del mismo centro.

4. 2. Sustitución de los enfoques modélicos por enfoques descriptivos.

Los enfoques modélicos han orientado la formación inicial del profesorado, prácticamente, desde la aparición del concepto de formación inicial.

En los ámbitos de la investigación científica especializada, los enfoques modélicos de la formación del profesorado han acumulado una crítica convenientemente fundamentada, que arranca del número monográfico del *Journal of Educational Research* de mayo de 1954, dedicado en exclusiva al tema de la investigación sobre el profesor y la eficacia docente (Fulkerson, 1954; Carlile, 1954). Dicha línea crítica consolidada por Ryans (1960) unos años más tarde, dio lugar a los enfoques descriptivos de la formación del profesorado, desarrollados desde distintas perspectivas en las últimas décadas por Bellack (1963a, 1963b), Flanders (1970), De Landsheere y Bayer (1974), Clark y Yinger (1979), Gallagher (1979), Rosenshine

(1976), Bronfenbrenner (1976), Tikunoff (1979) y Wilcox y Katz (1981), siguiendo diferentes paradigmas de investigación cuyo desarrollo ya he expuesto en trabajos anteriores (Esteve, 1997).

Sin embargo, pese a este desarrollo de los enfoques descriptivos en la actual investigación pedagógica, pese al abandono del enfoque modélico como línea de investigación rota por la crítica hace treinta años, los planteamientos modélicos aún dominan la práctica de la formación inicial de los enseñantes, tal como constatan diversos investigadores en diferentes países europeos (Honeyford, 1982; Vonk, 1983; Gruwez, 1983; Veenman, 1984; Martínez, 1984; Bayer, 1984; Vera, 1988b; Reynolds, 1992; Baillauques y Breuse, 1993; Marcelo, 1994).

Llamo enfoques modélicos a los programas de formación del profesorado orientados por un modelo de profesor «eficaz» o «bueno». Dicho modelo, la mayor parte de las veces implícito, 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. Se le dice que el buen profesor debe motivar a sus alumnos; pero nadie le inicia en las técnicas de motivación. Se le dice que el buen profesor ha de ser creativo; pero nadie le enseña tres o cuatro recursos prácticos para modificar el clima de la clase.

Al margen de la crítica científica a los enfoques modélicos, me interesa ahora destacar que la pervivencia de tales enfoques 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 modélicos 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 su personalidad 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 modélico 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 (Martínez-Abascal, 1991).

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. El problema serio va a circunscribirse al grupo de profesores que, siguiendo el modelo asumido en su período de formación inicial, se pondrán a sí mismos en cuestión, considerando que no sirven para la enseñanza porque les falta alguna de las cualidades atribuidas al profesor ideal.

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

4. 3. Adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza.

A la desconsideración genérica de la formación psicopedagógica en la formación inicial de profesores, hay que sumar el problema de la falta de adecuación de los contenidos psicopedagógicos que se incluyen. En muchas ocasiones se pretende rellenar 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 enfrentar dentro del aula.

Los enfoques descriptivos -como hemos visto- van a replantearse el tema de la eficacia docente situándolo en una dimensión relacional, en la que se considera la relación profesor-alumno como el elemento central, situado en el marco de un contexto más general, influido por variables situacionales, experienciales y comunicativas, cuyo estudio proponen abordar desde una perspectiva holística, propia de los enfoques sistémicos.

En síntesis, los enfoques descriptivos rechazan la idea de que el profesor eficaz sea 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 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 se vienen utilizando con éxito en el proceso de formación inicial, con el fin de preparar a los profesores para dominar las principales fuentes de tensión existentes en su 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 recursos que permitan al futuro profesor reaccionar adecuadamente ante los problemas que le planteen la situación y el entorno en los que le toque desenvolverse, sin perder la seguridad en sí mismo. Pues bien, los enfoques descriptivos pueden utilizarse intencionadamente 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 (1984b), Veenman (1984), Bayer (1984), Kyriacou (1986), Vera (1988b), Reynolds (1992), Baillauques y Breuse (1993) y Marcelo (1995), entre otros, nos permiten hacernos una idea, suficientemente precisa, de los problemas que más les afectan y de la subsiguiente evolución — positiva o negativa— de su pensamiento, sus actitudes y 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, subrayando que, 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 Bayer (1974), Stubbs y Delamont (1978), Dupont (1984), Yinger (1991), Leinhardt (1992), Marcelo (1994) y otros muchos, llegan por distintos caminos a la misma conclusión: 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.

Frente a la idea de que lo único que necesita alguien para dar clase es dominar profundamente el contenido de la materia que va a enseñar, y que el resto se aprende por ensayo y error, las nuevas técnicas de formación de profesorado, surgidas de los enfoques descriptivos, deben aplicarse sistemáticamente y con la dedicación de tiempo que el tema requiere, para afrontar los principales problemas prácticos que preocupan a los profesores debutantes, y que, en síntesis, serían, al menos, los siguientes:

4.3.1. Identificación de sí mismo por parte del profesor.

Incluyendo la identificación de los estilos de enseñanza que el debutante es capaz de utilizar, y el clima de clase y las reacciones que cada estilo produce en los alumnos. Al mismo tiempo, el conocimiento y la aceptación de las propias limitaciones ha de ir acompañado de la experiencia real de que es posible mejorar los estilos de enseñanza que un profesor adopta, incorporando nuevos recursos o reorientando los ya existentes, para evitar distorsiones en el clima de clase o en las reacciones con los alumnos (De Landsheere, 1977:105).

4.3.2. Problemas derivados de la organización del trabajo en clase: problemas de disciplina.

Veenman (1984:143), señala los problemas de disciplina como el más acuciante entre los percibidos por los profesores debutantes.

Vonk (1983:137 y 1984:75), tras seguir a 21 profesores debutantes durante el primer año de clase, combinando cuestionarios, entrevistas y el seguimiento de sus diarios, constata que «alrededor del 45% de todos los items se referían a la disciplina», si bien nos advierte de que él llega a la conclusión personal de que «algunos problemas de disciplina se referían a problemas de organización».

Honeyford (1982:73) afirma: «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.»

Kyriacou (1986:153), indica igualmente que «todos los profesores necesariamente van a tener relaciones, de vez en cuando, con alumnos de mala conducta, y el ser capaz de tratar con estos alumnos perturbadores es extremadamente importante para completar su capacidad de establecer y sustentar una experiencia positiva de la enseñanza».

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, 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 sitúa el poder organizativo en los alumnos, sigue ocupando un papel social diferente, específico, que da a sus intervenciones un valor especial en la articulación y el mantenimiento de las reglas con las que se funciona.

Ahora bien, como señala Vonk (1983:138), «durante su formación inicial la mayor parte de los profesores desarrolla una concepción ideal de su rol como profesor», de tal forma que al llegar a la práctica de la enseñanza, el profesor debutante se encuentra poco preparado con respecto a los problemas de organización del trabajo en un grupo social complejo, con una intrincada dinámica de fuerzas. Máxime si sus compañeros, como es habitual, le han reservado los grupos y los alumnos más difíciles.

De hecho, en estos temas se opera creando lo que yo llamo «modelos negativos». Para ello, se parte de la crítica al concepto de disciplina de la llamada educación «tradicional», frecuentemente en términos de caricatura, hasta que el futuro profesor tiene claro el tipo de relaciones educativas que *no debe* reproducir. Pero en la mayor parte de los casos no se profundiza en la creación de nuevos modelos positivos, más justos y participativos, para organizar el trabajo de la clase. El concepto de disciplina, en lugar de asociarse con el esfuerzo por conseguir un orden justo, se asocia con las ideas de represión y castigo.

Ciertamente, no es posible prever en el proceso de formación inicial el conjunto de situaciones que puede tener que resolver un profesor en su trabajo profesional; pero, al menos, es imprescindible una reflexión profunda sobre el tema, que permita a los profesores debutantes tener la suficiente serenidad para reflexionar sobre las causas de los problemas y buscar soluciones más justas y creativas, que la de volver a asumir los modelos negativos que han criticado en su formación inicial. La investigación sobre los profesores debutantes coincide en señalar que existe tal falta de formación en este punto, que ésta es la reacción habitual de la mayor parte de los profesores noveles en cuanto se encuentran con el primer problema serio de disciplina (Vonk, 1983:141; Veenman, 1984:144).

En el enfrentamiento de situaciones conflictivas, tienen especial valor las *técnicas cognitivas* (Coates y Thorensen, 1976; Polaino, 1982; Esteve, 1995) aplicadas para reafirmar la seguridad del profesor en sí mismo y evitar la acumulación de tensión ante situaciones comprometidas. Las técnicas cognitivas se diseñan específicamente para operar sobre los mecanismos de atribución con que el profesor actúa (Martínez Abascal, 1992), 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* (Meichenbaum, 1974, 1977, 1981; Esteve, 1986, 1997), el *entrenamiento en estrategias para la resolución de problemas* (D'Zurilla y Goldfried, 1971; Goldfried y Davidson, 1976) y la *desensibilización sistemática* (Goldfried, 1971, 1974; Wolpe, 1982; 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. De hecho, Merazzi (1983) al analizar las dimensiones conflictivas de las relaciones profesor-alumno en determinados contextos sociales, no duda en titular su trabajo con la afirmación de que «Aprender a vivir los conflictos es una tarea de la formación de enseñantes» .

De hecho, si hay conflictos en la enseñanza, parece más razonable formar a los profesores para hacerles frente, aceptando su existencia, que pretender el refuerzo de visiones idealizadas, en las que el profesor y la enseñanza se presentan siempre en términos modélicos.

4.3.3. Problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Proviene, fundamentalmente, de la falta de profundización en 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 sus alumnos los contenidos de enseñanza, logrando un aprendizaje significativo (Vera,1988b; Gimeno y Pérez, 1992).

Milstein, Golaszewski y Duquette (1984:297) nos hablan de la «incapacidad para obtener la información suficiente para responder a sus responsabilidades». De hecho esto puede operativizarse, como lo hace Vonk (1983,1984) en los siguientes problemas típicos de los profesores debutantes:

- 1.- Dificultades para adaptar los contenidos de la enseñanza a niños con niveles diferentes, y 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 los materiales jerarquizada en función de criterios de aprendizaje de los alumnos.
- 4.- Dificultades para integrar elementos de motivación pertenecientes al ámbito de intereses reales de sus alumnos.
- 5.- Dificultades para atender 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 de forma productiva, sin acumular esfuerzos innecesarios o un ritmo de actividad agotador y, en sí mismo ansiógeno.
- 7.- Dificultades para contactar con los padres de los alumnos y con los propios colegas; en parte por falta de seguridad en sí mismos, y además, por sus prevenciones para reconocer que tienen problemas en la enseñanza, aceptando así públicamente limitaciones poco acordes con el ideal modélico de profesor que han interiorizado durante el periodo de formación inicial. El proceso ego-defensivo conduce a no hablar de las fuentes de tensión que implican fallos o deficiencias personales (Bayer, 1984).

Honeyford (1982:83) sintetiza el problema afirmando que consiste en la inadecuación entre lo que el profesor debutante considera normal que el niño haga, y lo que, realmente, sus alumnos están en condiciones de hacer: «La conclusión general es que, en realidad, el profesor debe esperar enfrentarse con una amplia gama de conductas. El debutante suele experimentar un fuerte choque cuando se encuentra con ciertas conductas de sus alumnos durante las lecciones».

Los aspectos enumerados pueden orientar los programas de formación de profesorado 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 consignadas denotan la inadecuación de los programas que se utilizan para orientar la formación inicial de cara a la práctica de la enseñanza.

Mi experiencia en los cursos de formación inicial de profesorado, me lleva a relacionar dicha falta de adecuación con la *cultura profesional* (Marcelo, 1994:155) o el *autoconcepto profesional* interiorizado por los estudiantes durante su licenciatura universitaria. En efecto, aunque la mayor parte de los alumnos de las Facultades de Ciencias y Letras van a acabar ejerciendo como profesores, en sus Facultades de origen, ni las materias del curriculum, ni los enfoques recibidos, pretenden adecuar los contenidos a su posterior aplicación en la enseñanza. Se forman químicos, historiadores, matemáticos o lingüistas con un enfoque que tiende a identificarlos con la investigación y la ciencia pura, en línea con las más tradicionales concepciones universitarias. 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 adolescentes la química más elemental o las generalidades de la historia, lleva a los profesores debutantes, a pretender niveles inalcanzables para sus alumnos, o a despreciar, por irrelevante, su trabajo en la enseñanza. Su corto período de formación inicial 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, sobre la marcha, y por el método de ensayo y error, como la mayor parte de ellos construya su propia identidad profesional, adecuando su saber y los contenidos que dominan al trabajo específico que realizan. De aquí la crítica al diseño de la formación con modelos *consecutivos*, y la tendencia que analizamos en el primer apartado a sustituir los modelos consecutivos por modelos *simultáneos*, ya que al aprender Química o Historia, el estudiante piensa en utilizar sus conocimientos en el futuro como profesor de Química o de Historia y no como químico o historiador.

Para ayudar a los futuros profesores en estos problemas específicos, relativos a la adecuación de sus actividades de enseñanza al nivel de conocimientos de sus alumnos, tienen un valor relativamente escaso todas las técnicas basadas en la simulación o desarrolladas al margen de una situación real de clase, con alumnos reales. En este caso, las prácticas de intervención evaluadas posteriormente siguiendo los modelos cualitativos que propone la investigación naturalista se perfilan como las técnicas más adecuadas. Los esquemas propuestos por la *investigación-*

acción (Thirion, 1980; Elliot y Ebbut, 1983; Delorme, 1985; Elliot, 1991; Marcelo, 1994), pueden ofrecer su máximo rendimiento aplicados al estudio de estos temas.

4.3.4. Dominio de la clase como un sistema de interacción y comunicación.

En trabajos anteriores (Esteve, 1997) he estudiado con mayor profundidad las principales conclusiones obtenidas por esa larga línea de investigación, con importantísimas aplicaciones prácticas, que comienza en Flanders (1977) y Hargreaves (1977) y continua hasta nuestros días con los trabajos de Kyriacou (1986, 1991). El título del trabajo de Kyriacou: *Essential Teaching Skills* (Destrezas esenciales para la enseñanza) puede resumir muy bien los objetivos que propongo en este apartado al hablar de *Interacción y comunicación en el aula*. Yo lo sintetizaría diciendo que se trata de enseñar a los futuros profesores, de forma sistemática y ordenada, lo que los profesores veteranos hemos aprendido con un poco de vista y por el bárbaro método del ensayo y error.

Si, como se concluye en la revisión crítica de los trabajos de investigación, la *situación* es el elemento básico que determina el enfoque de nuestra enseñanza, lo primero que debemos hacer es enseñar a los futuros profesores a analizar las distintas situaciones a las que pueden enfrentarse. Los profesores veteranos sabemos esto muy bien, prueba de ello es que lo primero que nos interesa cuando nos invitan a dar una conferencia es *situarnos*: ¿Quién es el público? ¿Qué nivel académico tiene? ¿Hay gente de diversa procedencia? ¿Cuántos asistentes están previstos? ¿La conferencia se desarrolla dentro de un ciclo con otras conferencias? ¿Quiénes son los conferenciantes y quiénes van a intervenir antes que yo?...etc. Con estos datos nos hacemos una idea de la *situación* a la que nos vamos a enfrentar, y preparamos una conferencia que varía en su tono, en su nivel de conocimientos, en las formas de comunicación y en otros muchos elementos, dependiendo de la composición de lugar que nos hacemos de la situación en la que vamos a hablar.

Me tengo por un buen conferenciante, pero las dos veces que se ha roto la situación en la que yo pensaba hablar, me he bloqueado como un principiante y sólo he salido bien del trance olvidando mis papeles y recurriendo a la improvisación. Un profesor experimentado y preparado puede fracasar estrepitosamente si no sabe acomodarse a la *situación*. De la misma forma, muchos profesores debutantes fracasan por su falta de costumbre para comenzar, siempre, con un análisis de la situación en la que van a dar clases.

¿Cómo enseñar a los futuros profesores a analizar una situación, identificando los elementos claves del grupo al que van a dar clases?

Desarrollé este tema con mayor minuciosidad en un estudio sobre la autoridad del profesor (Esteve, 1977), basándome en el concepto de "dimensiones grupales" desarrollado por Hemphill (1969:333). Para enseñar al futuro profesor a analizar *situaciones* de enseñanza, puede ser un buen método plantearle la observación de un grupo de clase y proponerle hacer un pequeño informe sobre cada una de las quince dimensiones grupales con las que podemos identificar el tipo de grupo al que nos enfrentamos. De forma asistemática, son las variables que utilizan los profesores experimentados cuando nos quieren describir lo que pasa en una clase.

La observación y reflexión sobre estas dimensiones grupales puede ser una excelente iniciación, desde un punto de vista teórico, para acostumbrar al futuro profesor a analizar la *situación* en la que se encuentra. No en vano, los últimos estudios de análisis de rasgos concluyeron que el rasgo más importante del profesor eficaz era la capacidad para analizar correctamente la situación en la que se encuentra, y la capacidad para dar una respuesta adecuada a dicha situación. Sin embargo, para profundizar en este análisis de la interacción y la comunicación en el aula, necesitamos otras destrezas igualmente importantes.

Para hablar de ellas, comenzaré describiendo una situación experimental en la que los novatos aventajan a los profesores experimentados.

En el marco de un curso de formación inicial para profesores de secundaria, pedí a dos profesores de bachillerato, con amplia experiencia, que dieran una clase; advirtiéndoles que, al llegar, se encontrarían en una situación experimental manipulada por mí, pero sin explicarles a qué situación se iban a enfrentar. La misma petición la hice a dos licenciados del curso de formación sin ninguna experiencia docente. Pues bien, los dos profesores novatos concluyeron su pequeña clase de 15-20 minutos, mientras que los profesores veteranos se detuvieron a los cinco minutos, asegurando que ya estaba bien, y preguntando qué se trataba de demostrar con aquella experiencia. Los cuatro profesores, al entrar en clase, se habían encontrado a todos los alumnos encapuchados con grandes bolsas de papel con dos agujeros para los ojos. Y, además, los alumnos habían recibido instrucciones para permanecer lo más inmóviles posible, sin hacer ningún gesto ante las iniciativas que el profesor emprendiera. Los novatos llevaban aprendido su tema, y funcionaban desde el presupuesto de que para dar una clase lo único necesario es saberse bien el contenido. En consecuencia, sacaron sus folios, tomaron aire, y declamaron su clase, en el más puro estilo academicista heredado de las tradiciones

de la Universidad. Los profesores experimentados buscaban la comunicación, y tenían el objetivo de establecer una interacción con los alumnos; pero ésta era imposible porque yo les había cortado la línea de retorno. Podían haber optado por el estilo academicista, y soltar su discurso sin importarles las reacciones de la clase; pero como profesionales con experiencia no lo hicieron, ya que desde mucho tiempo antes habían descartado este estilo docente.

Esta experiencia nos permite reflexionar sobre lo que he llamado la línea de retorno. Para comenzar, quiero plantear una afirmación categórica: los profesores experimentados damos clase modulando nuestras intervenciones y las de nuestros alumnos a partir de las comunicaciones que recibimos por la línea de retorno. La segunda afirmación clara es que los mensajes de la línea de retorno son mayoritariamente gestuales, y sólo a veces verbales. La tercera afirmación es que todos los profesores experimentados atendemos y desciframos correctamente los mensajes de la línea de retorno, aunque hemos aprendido a hacerlo por ensayo y error; mientras que muchos profesores novatos tardan años en descubrir que deben modular su intervención en clase a partir de estos mensajes, y además, o no les prestan atención o suelen equivocarse al descodificarlos. Los códigos de comunicación verbales, gestuales y de desplazamientos son el soporte de la interacción en el aula y los profesores experimentados los analizamos, descodificamos y respondemos a ellos *varias veces en un solo minuto de trabajo en clase*. Sin embargo, pese a la importancia clave de la capacidad para descodificar y responder a estos mensajes, en nuestros cursos de formación de profesores raramente se habla de su existencia. Se supone que los novatos despabilados llegarán a comprenderlos y usarlos, como lo hicimos nosotros, aprendiéndolos por ensayo y error; pero a nadie parece importarles mucho el grupo de novatos que van a comenzar fracasando en la enseñanza por su incapacidad para entender la *situación* en la que se encuentran. Su desconocimiento de la situación real les lleva a crear diversos conflictos con los alumnos, aumentando la carga conflictiva de las situaciones al no darles una respuesta adecuada (Hull, 1985).

En efecto, si un profesor sigue explicando sin atender a los mensajes que le dicen que no se le entiende, si no da la palabra a los alumnos que expresan su desacuerdo, si habla a una velocidad tal que los alumnos no pueden seguirle, si no modera al alumno que acapara el debate, y si no se entera de la hora que es, por muy bueno que resulte el contenido de su enseñanza, el ambiente agradable en clase comienza a descender, junto con el grado de satisfacción de los alumnos con sus clases. Así se crea un juicio negativo respecto al profesor que acaba afectando al mismo valor que los alumnos otorgan a su enseñanza. Desde este punto

de vista se justifica la conclusión de Flanders (1977), de que es imposible mantener estrictamente separados los componentes cognoscitivos y afectivos en la interacción profesor-alumno, ya que continuamente se interfieren.

De hecho, desde la década de los setenta se conoce la existencia de tres códigos de comunicación en el aula: el código verbal, el código gestual y el código de desplazamientos (Castillejo, 1976).

Hay numerosos mensajes que transmitimos con la posición de nuestro cuerpo en el espacio. La excesiva proximidad es un mensaje de intimidación, como puede comprobar cualquier persona, si mientras habla con otra, va dando pequeños pasitos que invadan la distancia de seguridad del otro, hasta hacerle sentir la sensación de incomodidad que nos embarga en los ascensores. Por este procedimiento, he hecho retroceder más de tres metros a un profesor novato. Sin embargo, al analizar posteriormente la situación, mi oponente declaró que no había descodificado mi mensaje de intimidación de forma consciente, y aunque había ido retrocediendo no se había dado cuenta de que lo había hecho. Sólo declaró que, durante la conversación, tenía la impresión de que yo lo estaba avasallando.

Esta respuesta inconsciente se repite frecuentemente en los mensajes del código de desplazamientos. Por ejemplo, el profesor que se mantiene sentado detrás de su mesa, transmite a los alumnos un mensaje de reposo y de sosiego mientras explica un tema; pero si se mantiene allí durante el transcurso de un debate, los alumnos lo interpretan como una forma de rehuir el diálogo, o como una expresión de miedo o inhibición por parte del profesor.

Hay otros muchos mensajes que los alumnos descodifican a partir de nuestra posición en el espacio de la clase. Por ejemplo, si en un debate el profesor no sólo está de pie, sino que se mueve para acercarse a los alumnos que intervienen, éstos interpretan los desplazamientos como un signo de interés por sus opiniones. Desde la perspectiva del profesor, los desplazamientos de los alumnos también son valorados e interpretados, atribuyéndoles distintos mensajes, que varían en función de la situación de enseñanza.

Dispuesto a hablar menos de los temas más tratados y estudiados en la bibliografía, apenas haré algún comentario sobre los códigos lingüístico-verbales. Son los mensajes más frecuentes, con más fuerza en la organización explícita del clima de clase, y los más claramente descodificados por profesores y alumnos. En el trabajo de Castillejo (1976: 35-43) se definen 76 funciones diferentes, que se distribuyen en tres grandes grupos de mensajes que utilizan la intervención verbal:

a) Organizar el trabajo de la clase.

-
- b) Dirigir el aprendizaje.
 - c) Generar interrelación.

Dentro del primer grupo de mensajes, utilizados para organizar el trabajo de la clase, el profesor utiliza distintas fórmulas verbales según pretenda autorizar, prohibir, imponer, sugerir, o sancionar favorable o desfavorablemente un elemento de la situación que se está viviendo en clase.

Dentro del segundo grupo de mensajes, destinados a dirigir el aprendizaje de los alumnos, aun podemos distinguir cuatro subgrupos, con los mensajes destinados a motivar, orientar, supervisar o valorar algún elemento de las situaciones que se producen en clase.

Por último, dentro del tercer grupo de mensajes, podemos distinguir tres subgrupos, con los mensajes destinados a marcar a quién se dirige la comunicación, los que regulan el modo de interrelación y los que modulan el sentido de una exposición.

Como método de investigación es cierto que resulta rígido e ignora una buena parte de los elementos más significativos de la vida en el aula. Igualmente, en cientos de grabaciones, después de ver varias veces una secuencia de clase, no hemos sido capaces de distinguir a qué categoría debíamos adscribir el comportamiento grabado. Pero creo que se equivocan quienes pretenden enterrar los resultados de más de veinticinco años de investigación sobre la interrelación en clase. Aunque creo que las técnicas de microenseñanza suelen tener un alto contenido ansiógeno, y su empleo con profesores debutantes tiene un valor muy limitado, personalmente considero muy útil que el profesor novato utilice las tablas de categorías diseñadas en estos trabajos como un *inventario de recursos* para la interacción en clase. En efecto, suele resultar de utilidad que el profesor sepa que para motivar a sus alumnos puede generar distintos tipos de mensajes con objetivos diferentes: *incitar a la acción, incitar al pensamiento, incitar a la observación, enlazar con necesidades de los alumnos, enlazar con elementos ficticios, enlazar con sucesos reales, enlazar con conocimientos anteriores, problematizar sobre situaciones concretas o problematizar sobre sujetos*. Creo que no tiene sentido poner a los profesores debutantes a dar pequeñas clases, y luego intentar adscribir cada comportamiento grabado en circuito cerrado de televisión a una categoría predeterminada; pero sí creo que tiene mucho sentido explicarle al futuro profesor que, para motivar al alumno, puede echar mano de esos nueve tipos de mensajes diferentes y enseñarle en qué consisten; sobre todo si la alternativa es hacer un gran discurso sobre la importancia de que los profesores motiven a los alumnos sin acabar nunca de explicar cómo se puede motivar a los alumnos. De hecho, una de las

diferencias más notables entre los profesores experimentados y los profesores novatos es que éstos últimos comienzan el tema cuatro por los contenidos del tema cuatro, mientras que los profesores experimentados empiezan sus clases, siempre, enlazando con los conocimientos aprendidos en las clases anteriores o estableciendo interrelaciones entre el nuevo contenido que se va a explicar y observaciones, sucesos reales, o situaciones concretas vividas por los alumnos; en definitiva, lo que Ausubel llama *organizadores previos* y que resultan ser una de las claves básicas del aprendizaje significativo.

Para explicar estos nuevos contenidos a nuestros futuros profesores necesitamos unos formadores experimentados, con dos dedos de frente, una amplia experiencia docente en el interior de un aula, y una idea muy clara de las groserías que un alumno de dieciséis años puede contestar en clase si uno se equivoca de mensaje y confunde la idea de sugerir con la de imponer. Sobre esta base, si además se ha leído algo de los trabajos de Flanders (1970), De Landsheere y Bayer (1974), Castillejo (1976), Villar (1977, 1992), Stubbs y Delamont (1978), Dupont (1984), Hull (1985), Kyriacou (1986, 1991), Pérez Gómez (1988) Marcelo (1991,1994), o Gimeno y Pérez (1992), puede que su trabajo sea más rico; pero si encomendamos la enseñanza de la interacción y la comunicación en el aula a un académico, más dispuesto a discutir la metateoría que las conclusiones útiles obtenidas por estos estudios, lo mejor es abandonar el intento de renovar la formación inicial y esperar que el aprendizaje por ensayo y error siga funcionando como lo ha hecho desde siempre.

En conclusión, Europa está cambiando las estructuras, los modelos, las técnicas y los enfoques de la formación inicial de profesores, intentando formar a los futuros profesores para los nuevos sistemas de enseñanza, ampliamente modificados en las últimas décadas por el vendaval del cambio social. No me queda más que formular la esperanza de que España sea capaz de responder a los nuevos desafíos de la formación inicial sin que el inmovilismo y el juego de intereses creados paralice unas reformas imprescindibles para la educación del presente y del futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. y PORCHER, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: P.U.F.
- ABRAHAM, A. (1985): *Modèle multi-dimensionnel pour l'étude du soi et du soi collectif*. Issy-les-Moulineaux, Editions Scientifiques et Psychologiques.

-
- ADAMS, A. y TULASIEWICZ, W. (1995). *The crisis in teacher education: A European concern?* London: Falmer Press.
 - ALUMNOS DE BARBIANA (1975). *Carta a una maestra*. Madrid: Nova Terra.
 - BAILLAUQUÈS, S. (1990): *La formation psychologique des instituteurs*. Paris, PUF.
 - BAILLAUQUÈS, S. y BREUSE, E. (1993): *La première classe*. Paris, E.S.F.
 - BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1989): *El nivel educativo sube*. Morata, Madrid.
 - BAYER, E. (1984): "Práctica pedagógica y representación de la identidad profesional del enseñante". En: Esteve, J.M. *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.
 - BELLACK, A.A. (1963): *Theory and Research in Teaching*. New York, Columbia University.
 - BLASE, J.J. (1982): "A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout". *Educational Administration Quarterly*. 18, 4, pp. 93-113.
 - BRONFENBRENNER, V. (1976): "The experimental ecology of education". *Educational Researcher*. 5, 9, pp. 5-15.
 - CARLILE, A.B. (1954): "Predicting performance in the teaching profession". *Journal of Educational Research*. 47, 9.
 - CASTILLEJO, J.L. (1976). *Aproximación al análisis del acto didáctico*. Valencia, ICE de la Universidad Politécnica de Valencia.
 - CHAUCHAT, H. (1999) *De l'identité du sujet au lien social*. Paris: P.U.F.
 - CLARK, C.M. y YINGER, R. (1979): "Teachers' thinking". En: Peterson, P. y Wabberg, H. *Research on Teaching*. Berkeley, MacCutchan.
 - COATES, T.J. y THORENSEN, C.E. (1976): "Teacher anxiety: A review with recommendations", *Review of Educational Research*, 46, 2, pp. 159-184.
 - COLE, M. (1985) A crisis of identity: teachers in times of political and economical changes. *Coloquio Internacional sobre Función Docente y Salud Mental*. Universidad de Salamanca.
 - COLE, M. y WALKER, S. (1989) *Teaching and Stress*. Milton Keynes: Open University Press.
 - CONSEIL DE L'EUROPE (1979): *L'enseignant débutant: ses premières années de fonction*. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle.
 - COX, S. y HEAMES, R. (2000) *Cómo enfrentar el malestar docente*. Barcelona: Octaedro.
 - DE LANDSHEERE, G. y BAYER, E. (1974): *Comment les maitres enseignent*. Bruxelles, Ministère de l'Education Nationale.
 - DE LANDSHEERE, G. (1977): *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid, Narcea.

-
- DELORME, C. (1985): *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid, Narcea.
 - DUPONT, P. (1984): *La dinámica de la clase*. Madrid, Narcea.
 - DURNING, P. (1999) *Education familiale*. Paris, P.U.F.
 - 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, Cambridge Institute of Education.
 - ELLIOT, J. (1991): *Action research for Educational Change*. Milton Keynes, Open University Press.
 - ESTEVE, J.M. (1977): *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid, Narcea.
 - ESTEVE, J.M. (1984a) *Profesores en conflicto*. Narcea: Madrid.
 - ESTEVE, J.M. (1984b) L' image des enseignants dans les moyens de communication de masse, *European Journal of Teacher Education*, 7, (2), 203-209.
 - ESTEVE, J.M. (1986) Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers, *European Journal of Teacher Education*, 9, (3), 261-269.
 - ESTEVE, J.M. (1988) Al borde de la desmoralización, *Cuadernos de Pedagogía*, 161, jul-agosto, 26 - 28.
 - ESTEVE, J.M. (1989a) Strategies cognitives pour eviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique, *Education*, 213 y 214, 9-18 y 9-15.
 - ESTEVE, J.M. (1989b) Teacher Burnout and Teacher Stress, en: Cole y Walker (Eds.) *Teaching and Stress*. Open University Press: Milton Keynes, 4 - 25.
 - ESTEVE, J.M. (1989c) Training Teachers to Tackle Stress, en: Cole y Walker (Eds.) *Teaching and Stress*. Open University Press: Milton Keynes, 147 - 159.
 - ESTEVE, J.M. (1991): "Los profesores ante la reforma". *Cuadernos de Pedagogía*. 190, marzo, pp. 54 - 58.
 - ESTEVE, J.M. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
 - ESTEVE, J.M., FRANCO, S y VERA, J. (1995) *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
 - ESTEVE, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
 - ESTEVE, J.M. (1998). *El árbol del bien y del mal*. Barcelona: Octaedro.
 - ESTEVE, J.M. (1998b). "Estrategias que pueden favorecer la contribución de la educación a la cohesión social". En: Comisión Española de la Unesco. *Educación y cohesión social*. Sevilla: Editorial PreuSpínola, 87 - 110.

-
- ETCHEVERRY, G.J. (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 - EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION. (1996): *Practical Experience in Teacher Education*. 19, 3. Número monográfico.
 - FLANDERS, N.A. y SIMON, A. (1969): "Teacher effectiveness". En: Ebel, R.L. *Encyclopedia of educational research*. New York, Macmillan.
 - FLANDERS, N.A. (1970, 1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca, Anaya.
 - FULKERSON, G. (1954): "A resume of current teacher personnel research". *Journal of Educational Research*. 47, 9, pp. 669-681.
 - GALAGHER, J.P. (1979): "Cognitive Information Processing Psychology and Instruction". *Instructional Science*. 8, pp. 393-414.
 - GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
 - GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
 - 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 .
 - GRAY, J. y OTROS (1999) *Improving schools*. Buckinham: Open University Press.
 - GRELL, J. (1976): "Dimensiones de comportamiento del profesor". *Educación (Tübingen)*. 14, pp. 60-67.
 - GRUWEZ, J. (1983): "La formation des maîtres en France". *European Journal of Teacher Education*. 6,3, pp. 281-289.
 - HAMON, H. y ROTMAN, P.(1984): *Tant qu'il y aura des profs*. Seuil, Paris.
 - HARGREAVES, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Narcea.
 - HELLAWELL, D. (1987): "Education under attack". *European Journal of Teacher Education*. 10,3, pp. 245-258.
 - HELSBY, G. (1999) *Changing teachers' work*. Buckingham: Open University Press.
 - HEMPHILL, J.K.(1969): "El líder y su grupo:.". En: Browne, C.G. (ed.) *El estudio del liderazgo*. Buenos Aires, Paidós.

-
- HERAUD, L.(1984):"El enseñante en dificultades: métodos de investigación y perspectivas psicoterapéuticas". En: Esteve, J.M. *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea, pp.35-50.
 - HERNANDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura* . Barcelona, Laia.
 - HULL, R. (1985): *The Language Gap: How Classroom Dialogue Fails*. London, Methuen.
 - HONEYFORD, R. (1982): *Starting teaching*. London, Guilford.
 - KALLEN, D. y COLTON, S. (1980) *Educational developments in Europe and North America since 1960* . Paris: Unesco.
 - KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (1997) *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
 - KYRIACOU, C. (1986): *Effective teaching in schools*. Oxford, Blackwell.
 - KYRIACOU, C. (1991): *Essential Teaching Skills* . Oxford, Blackwell.
 - LEINHARDT, G. (1992): "What Research on Learning Tell Us About Teaching". *Educational Leadership*. 49. 7, pp. 20 - 25.
 - LOBROT, M. (1974): *La pedagogía institucional*. Buenos Aires, Humanitas.
 - MARCELO, C. (1991): *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, CIDE.
 - MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
 - MARCELO, C. (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona, PPU.
 - 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.
 - MARTÍNEZ-ABASCAL, M.A.(1991): *El malestar docente explicado a través del modelo reformulado de desamparo aprendido*. Tesis doctoral inédita, Universitat des Illes Balears.
 - MARTÍNEZ-ABASCAL, M.A. y Bornás, X. (1992): "Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido. Un estudio correlacional". *Revista Española de Pedagogía*. L, 193, sept.-dic., pp. 563 - 580.
 - MEICHENBAUM, D. y CAMERON, R.(1974):"The clinical potential of modifying what clients say to themselves". En: Mahoney, M.H. y Thorensen, C.E. *Self-control: Power to the person*. Monterey, Brookscole, pp.263-290.

-
- MEICHENBAUM, D.(1977): *Cognitive Behavior Modification:An Integrative Approach*. New York, Plenum Press.
 - MEICHENBAUM, D. (1981): "Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización". *Análisis y modificación de conducta*. Nº extra, pp.85-105.
 - MELERO, J. (1993) *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
 - MERAZZI, C. (1983): "Apprendre á vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*. 6, 2, pp. 101-106.
 - MILSTEIN, M. et al.(1984): "Organizationally based stres: What bothers Teachers". *Journal of Education Reserach*. 77,5,pp.293-297.
 - 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.
 - PEREZ GOMEZ, A.I.(1988): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En: Villa, A. (ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea
 - POLAINO, 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.
 - RANJARD, P. (1984): *Les enseignants persécutés*. Jauze, Paris.
 - REYNOLDS, A. (1992): "What is competent beginning teacher?" *Review of Educational Research*. 62, 1.
 - ROSENSHINE, B. (1976): "Recent research on teaching behaviors and students achievement". *Journal of Teacher Education*. 27, pp. 61-64.
 - RYANS, D.G. (1960): *Characteristics of Teachers*. Washington, American Council on Education.
 - STUBBS, M. y DELAMONT, S. (1978): *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, Oikos-Tau.
 - THIRION, A.M. (1980): *Tendances actuelles de la recherche action*. Liège, Université de Liège.
 - TIKUNOFF, W.J. (1979): "Context variables of a teaching-learning event". En: Bennet, N. y MacNamara, D. *Focus on teaching*. New York, Longman.
 - TOFFLER, A. (1990) *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés.
 - 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.

-
- VILLAR, L.M. (1977): "Formación del profesorado basada en la actuación o competencia". En: Villar, L.M. *La formación del profesorado: nuevas contribuciones*. Madrid, Santillana.
 - VILLAR, L.M.(1990): *El profesor como profesional*. Granada, Universidad de Granada.
 - VILLAR, L.M.(1992): "El ambiente de aprendizaje en clase: teoría e investigación". En: Villa, A. *Clima organizativo y de aula*. Vitoria, Gobierno Vasco.
 - VILLAR, L.M.(1993): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada, FORCE.
 - 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.
 - (1966): *Educación y salud mental*. Madrid, Aguilar.
 - WILCOX, S. y KATZ, S. (1981): "The ecological approach to development: An Alternative to Cognitivism". *Journal of Experimental Child Psychology*. 32, pp. 247-263.
 - WOODS, P. y OTROS. (1997) *Restructuring schools, reconstructing teachers*. Buckingham: Open University Press.
 - WOLPE, J.(1982): *The Practice of Behavior Therapy*. New York, Pergamon Press, 3erd ed.
 - YINGER, R.J (1991): *Working knowledge in Teaching*. Paper presented at the ISATT Conference.