

Técnicas de formación y actualización del profesorado

Por Arturo DE LA ORDEN

DELIMITACION DEL CAMPO DE LA SECCION

La elección de un tema general de gran amplitud, como horizonte de los estudios y discusiones en el VII Congreso Nacional de Pedagogía, y la división del mismo en subtemas, a su vez muy amplios, como núcleo del trabajo de las diferentes Secciones, comporta evidentes ventajas, no siendo la menos importante el ofrecer un marco dentro del cual debe incluir prácticamente cualquier aspecto de la educación; eso sí, en la adecuada perspectiva. Pero, al mismo tiempo, exige un alto grado de autodisciplina al delimitar el campo de Secciones y ponencias. Todas ellas hacen referencia a la investigación pedagógica y a la formación del profesorado, y, además, han surgido de la aplicación simultánea de distintos criterios de división. No resulta, pues, sorprendente un cierto grado de solapamiento y superposición temáticos que dificulta la fijación de límites precisos entre ellos.

La cuarta Sección, al estructurarse en torno al tema «Técnicas de formación y actualización del profesorado», comparte contenidos claramente con la primera, segunda y tercera, que se ocupan de las aportaciones de los distintos tipos de investigación a la preparación de profesores. Por otra parte, resulta, en principio, difícil distinguir su campo del correspondiente a la sexta, centrada sobre las «Estrategias en la formación del profesorado». Sólo una fina especificación del significado que se asigne a los términos «técnicas» y «estrategias» permitirá superar la ambigüedad y establecer los límites del contenido entre ambas Secciones.

⦿ Aceptando en esta decisión un cierto grado de arbitrariedad, entendemos que la Sección sexta habrá de ocuparse, bajo el epígrafe de «Estrategias en la formación del profesorado», fundamentalmente de los que podríamos denominar aspectos políticos de la formación del profesorado, así como de sus implicaciones sociales y económicas. Problemas tales como el control de la formación de profesores, reclutamiento de los aspirantes a la formación docente, competencias para su titulación, modos

de institucionalización, financiación de los programas formativos, uniformidad o diversidad de planes, relaciones formación-selección profesional, condiciones del ejercicio profesional y su influencia en la formación, etc., serían, entre otros, temas propios de la Sección sexta.

Liberada de esta amplia problemática, la Sección cuarta sobre «Técnicas de formación del profesorado» se concentraría en aquellas cuestiones que, de un modo estricto, y quizás restrictivo, podríamos incluir bajo la rúbrica de aspectos técnico-pedagógicos de la formación del profesorado. Más concretamente, limitamos el campo de nuestra Sección al análisis del proceso y el producto de la acción formativa directa. He aquí un primer despliegue de la temática implicada en el campo de la Sección:

- El proceso de la formación del profesorado se dirige a la consecución de unos *objetivos*, cuya formulación constituye uno de los problemas pedagógicos más complejos al involucrar cuestiones tales como el «role» y funciones del profesor, la naturaleza del comportamiento docente y los criterios de su eficacia, que suponen una teoría de la enseñanza, como base.
- Como todo proceso intencional, la formación de profesores se apoya en unos *principios rectores*; en este caso, se trata de principios pedagógicos que guían, a su vez, una acción de entrenamiento pedagógico.
- El proceso formativo en función de unos objetivos y principios puede adoptar distintas formas. La diversidad de combinaciones posibles de objetivos y principios origina una gran variedad de *modelos formativos*.
- La diversidad de modelos implica la utilización de distintos *contenidos y técnicas formativas*. Los contenidos y técnicas pueden ser específicos de un modelo o comunes a varios. En el primer caso, los contenidos y técnicas pueden ser el factor fundamental de especificación del modelo.
- Al conceptualizar el proceso formativo puede ponerse un mayor énfasis en la especificación de sus fases, considerándolas bien como procesos autónomos, altamente diferenciados, que se producen en una determinada secuencia, bien como partes de un continuo, mutuamente implicadas. En este contexto se sitúa el problema de las relaciones y diferencias entre formación inicial, previa al servicio, y formación (perfeccionamiento, actualización, etc.) en servicio. La teoría contemporánea de la *formación continua del profesorado* se inscribiría en este ámbito.

Dentro de esta estructura pueden situarse los aspectos técnico-pedagógicos fundamentales de la formación del profesorado en una perspectiva distinta de la prevalente en las restantes Secciones que especifican el tema general del VII Congreso Nacional de Pedagogía.

LA FORMACION DEL PROFESORADO Y LA CIENCIA PEDAGOGICA (*)

La pedagogía, *en cuanto ciencia*, trata de describir y explicar los fenómenos educativos. Pero, dado que la educación, objeto del conocimiento pedagógico, es una actividad humana intencional, es decir, orientada a la consecución de un objetivo, de una finalidad —el perfeccionamiento del hombre en cuanto tal—, la pedagogía se constituye en guía y norma de esta actividad y se justifica, como saber práctico y aplicado, en la medida en que contribuye a optimizar el proceso y el resultado de la educación.

La pedagogía cumple esta función normativa a través de muy diversas vías: establece principios operativos para clarificar y seleccionar los objetivos de la educación; desarrolla criterios de elaboración y estructuración de programas; formula normas metódicas para la acción docente y orientadora; fija las condiciones y características del material y los recursos didácticos; desarrolla sistemas organizativos para las instituciones educativas; establece y selecciona criterios e instrumentos de evaluación. Pero la virtualidad operativa de estos canales para el perfeccionamiento de la educación sería muy escasa sin la adecuada preparación y el entrenamiento sistemático del agente coordinador de los mismos, vehículo a través del cual operan todos los factores educativos citados: *el profesor*. En efecto, la eficacia normativa de la pedagogía como guía de la educación depende fundamentalmente del grado en que los principios y técnicas pedagógicas se articulan en la estructura cognitiva, actitudinal y operativa del profesor.

En consecuencia, la formación del profesorado se constituye por definición en el objetivo práctico prioritario de los estudios pedagógicos. Es más, un individuo es profesor en la medida en que incorpore a su comportamiento docente los principios y normas de actuación derivados del saber pedagógico. Esta incorporación sólo puede ser garantizada con carácter general mediante la correspondiente y adecuada formación.

Por otra parte, la formación del profesorado constituye un caso especial de educación. Se trata de una modalidad de formación profesional —y por tanto objeto de la ciencia pedagógica—, con la peculiaridad de que la modalidad profesional es la propia educación.

En resumen, la formación del profesorado como problema constituye el núcleo crítico de la ciencia pedagógica y la vía fundamental de su eficacia como saber aplicado y normativo en orden al perfeccionamiento de la educación.

Sin embargo, los programas de formación de profesores se han desarrollado desde hace poco más de un siglo sobre la base de conocimientos empíricos, la experiencia docente y algunos principios filosóficos,

(*) Una gran parte de las ideas incluidas en este epígrafe están tomadas de A. de la Orden, «Hacia el desarrollo de competencias docentes específicas. Una experiencia en la formación pedagógica de profesores», R.E.P., núm. 138. Oct.-Dic., 1977.

psicológicos y sociales. Esta afirmación puede aplicarse, en gran medida aún, a la situación actual de la formación del profesorado, pese a los evidentes avances de los conocimientos pedagógicos en las últimas décadas.

El gran fermento perceptible hoy en torno al problema de la formación del profesorado —publicaciones, modelos, experiencias, nuevas agencias institucionales, etc.— no parece capaz de traspasar el nivel de la mera preocupación por el tema. La teoría y la realidad formativas están plagadas de insuficiencias, contradicciones y contrastes. Si bien es evidente que la problemática que emerge en la discusión teórico-pedagógica de la cuestión tiene una apariencia altamente tecnificada y compleja, los esquemas reales a que responde la práctica formativa no presentan acusados cambios sustanciales en relación con los prevalentes en la pasada centuria, cuando se inició la formación sistemática del magisterio elemental, salvando, naturalmente, las diferencias derivadas de la distancia cultural.

Durante este período, las demandas cuantitativas y cualitativas formuladas a la educación por parte de los individuos, las familias y la sociedad en su conjunto, han experimentado un incremento espectacular que, lógicamente, se ha traducido en un crecimiento paralelo de las exigencias al profesor, cuyas responsabilidades han evolucionado mucho más deprisa que sus competencias. Esta discrepancia es, sin duda, el producto de la acción combinada de diversos factores socioculturales que han impedido la formación de un profesor con las características, capacidades y destrezas necesarias para hacer frente eficazmente al reto de la educación en nuestros días.

Esta situación refuerza la actitud generalizada de insatisfacción no sólo con las formas, métodos y contenidos de la formación del profesorado, sino también con las teorías, creencias y supuestos pedagógicos en que parecen sustentarse; lo cual equivale en cierta medida a la puesta en cuestión del nivel científico y orientación prevalente de la pedagogía, cuya aportación a la formación de profesores dista mucho de apoyarse en evidencias contrastadas, limitándose a sugerir elementos de los programas formativos que, en el mejor de los casos, descansan únicamente en opiniones más o menos plausibles.

Sin embargo, aún reconociendo un alto grado de adecuación a la realidad, esta visión de las aportaciones de la pedagogía a la formación del profesorado resulta injusta por sesgada y simplista. Debido, en gran parte, a la incidencia de la ciencia pedagógica, el problema de la formación del profesorado se plantea, y su solución se aborda hoy de una forma mucho más comprensiva, sistemática, estructurada y racional que en el período precientífico de los saberes pedagógicos. Si bien puede afirmarse que, de alguna manera, la preparación de los profesores siempre ha estado determinada por la naturaleza de la tarea que habían de realizar, los planes y modelos formativos actuales parten de una conceptualización explícita de la enseñanza, más concretamente del análisis conceptual y

operativo de esa forma específica de comportamiento humano que llamamos *enseñar*. Por otra parte, la diversidad de modelos formativos responde, en cierta medida, a la flexibilidad, talante experimental y antidogmatismo característicos de la pedagogía contemporánea que intenta, a través de múltiples vías, encontrar su estructura científica, su epistemología, tanto por imperativo de su propio desarrollo como disciplina, cuanto por el poderoso impulso de las mutaciones socioculturales que determinan una actitud de revisión crítica ante la educación, su objeto de estudio. La aparición, pues, de diversos principios, conceptos, teorías, programas y técnicas de formación de profesores es un efecto positivo de la variedad de puntos de vista adoptados por la pedagogía respecto a la educación y a la enseñanza. Las reformas educativas en marcha en la mayor parte de los países de nuestro ámbito cultural intentan modificar las estructuras, los objetivos, los procesos y los resultados de los sistemas educativos, apoyándose en conceptos y principios básicos elaborados por la pedagogía, y desembocan necesariamente en un replanteamiento de los roles y funciones del profesor, en correspondencia con tales conceptos y principios, como base de su formación.

En síntesis, el desarrollo de la pedagogía en la actualidad permite la reformulación de los conceptos de educación y enseñanza en términos más precisos, así como el análisis y explicitación de sus implicaciones teóricas y prácticas. En esta perspectiva emerge con mayor nitidez el perfil profesional del profesor, sus roles y funciones y las aptitudes, destrezas y actitudes que el desarrollo de las funciones exige, proyectándose como objetivos más concretos de los programas de formación del profesorado.

LOS OBJETIVOS DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

Los programas de formación de profesores se establecen en función de unos objetivos. Estos objetivos, implícita o explícitamente, se identifican con las características y comportamientos que definen y determinan el perfil funcional de lo que en cada caso se entiende por «profesor». No existe, sin embargo, una definición operativa del profesor que pueda traducirse en un conjunto coherente de objetivos inequívocos y específicos para su formación. Con frecuencia se alude al «buen profesor» como paradigma formativo, con lo cual la solución del problema no avanza significativamente. La referencia a las características del docente relevantes para la enseñanza, o a su perfil personal, tampoco ha resultado satisfactoria. (Stiles y Parker, 1969; Clarke, 1971; Peck y Tucker, 1973; Harap, 1967). Más recientemente, las destrezas y habilidades requeridas para la enseñanza, o «el modelo deseable de comportamiento docente», han constituido el foco central como fuentes de objetivos para la formación de profesores. (Flanders, 1970; Rosenshine y Furst, 1971; Allen y Cooper, 1968; Amidon y Rosenshine, 1969; Ryan y Allen, 1976, Borg, 1970; Turner, 1965 y 1966; Landsheere, 1977). Pero los profesores, al enseñar, tienen que hacer cientos de cosas, tienen que exhibir innumerables com-

portamientos. Por tanto, los candidatos en las instituciones formativas tendrán que aprender multitud de cosas, y los formadores tendrán que enseñar multitud de cosas, a su vez. Y, por otra parte, no resulta tarea fácil determinar las destrezas docentes adecuadas, ni tampoco los comportamientos específicos que integran el modelo deseable de enseñanza, pese al optimismo inicial de McDonald y Allen (1967), apoyado en la apreciación de procedimientos técnicos de registro, reproducción e interpretación de la conducta del profesor en clase (Simon y Boyer, 1967). Como afirma Othanel Smith (1971), en los últimos años se ha realizado toda clase de disecciones y análisis de la conducta docente. Se han hecho clasificaciones psicológicas (cognitiva, afectiva, etc.); ha sido conceptualizada en categorías de conducta denominadas pedagógica, lógica, lingüística, social, etc. (Bellack y otros, 1963 y 1966; Gage, 1968; Fauquet y Strasfogel, 1972; Smith y otros, 1966). Sin embargo, pese a todos estos meritorios esfuerzos, no parece que se haya logrado un sistema conceptual, que goce de aceptación generalizada, para formular o identificar las destrezas y comportamientos docentes.

La consideración de las destrezas y habilidades docentes como comportamientos específicos adopta en ocasiones otras formas. El comportamiento docente, cualquiera que sea, no importa en sí mismo, sino que lo verdaderamente relevante es el grado en que se ajuste a las exigencias de las llamadas *funciones didácticas básicas*. En esta línea, el objetivo de la formación del profesorado se identificaría con el *desarrollo de competencias* para el adecuado cumplimiento de estas funciones. De este modo, se elimina el problema de identificar las destrezas y comportamientos específicos, cuya diversidad real hace su solución virtualmente imposible; pero surge un nuevo y formidable obstáculo: la determinación de esas funciones. De hecho, la gran variedad de criterios utilizados para la conceptualización de la acción didáctica ha originado la aparición de múltiples sistemas de funciones docentes. Gagné (1971), partiendo de los diversos modos en que los componentes de la situación instructiva, en cuanto ambiente controlado, pueden influir sobre el alumno, elabora un sistema de ocho funciones: presentación de estímulos, dirección de la atención de los alumnos, información sobre el modelo de realizaciones que se esperan del alumno, provisión de orientaciones externas, guía del razonamiento del alumno, transferencia, evaluación de resultados e información al alumno sobre los resultados de su actividad.

Un gran número de programas formativos recogiendo lo que parece ser una orientación general, y apoyándose en datos de observación de la realidad docente, han llegado a otros sistemas de funciones. Así, en lo que a trabajos españoles se refiere, un grupo de especialistas, al preparar un anteproyecto de programas para la formación pedagógica del profesorado de Bachillerato por encargo del INCIE (1977), identificó como más importantes las siguientes funciones:

- Seleccionar, formular y valorar objetivos de aprendizaje para los distintos tipos de alumnos.

- Programar y poner en práctica en situaciones reales experiencias de aprendizaje dirigidas a que los alumnos alcancen objetivos previamente formulados.
- Determinar en qué medida los alumnos han alcanzado los objetivos previstos y utilizar la información así obtenida para modificar perfectamente los objetivos y/o las experiencias didácticas.
- Motivar y orientar a los alumnos para ayudarles a resolver sus problemas personales, académicos y vocacionales.
- Utilizar recursos didácticos de todo tipo.
- Organizar grupos de alumnos para realizar tareas generales y específicas.
- Participar eficazmente en la vida y organización del centro docente.

Por su parte, el Seminario sobre formación pedagógica del profesorado de Enseñanza Media del ICEUM (1979) señala como funciones generales del profesor las siguientes:

- El profesor como planificador de la enseñanza.
- El profesor como facilitador del aprendizaje.
- El profesor como comunicador.
- El profesor como evaluador.

Partiendo de la llamada psicología humanística, y en la perspectiva de una concepción sistemática de la enseñanza, Schmuck y Schmuck (1974) presentan así las funciones docentes:

A. En relación con los alumnos:

- a) El profesor como *diagnosticador*,
 - diagnóstico del clima del grupo,
 - diagnóstico para establecer las metas individuales,
 - diagnóstico para la solución de problemas.
- b) El profesor como persona que *ayuda en los contactos de aprendizaje*.
- c) El profesor como persona que *confronta*.
- d) El profesor como persona que *organiza*.

B. En relación con sus colegas:

- a) El profesor como agente de innovaciones en la instrucción.
- b) El profesor como agente de innovaciones organizativas.

En esta misma dirección, aunque con matizaciones que los especifican, pueden situarse los estudios de Combs (1965 y 1972), en la Universidad de Florida, que acentúan las funciones relacionales, de comunicación interpersonal, de la acción educativa; y los de Peck (1968 y 1971) y Fuller

(1969), en la Universidad de Texas, que destacan la función personalizadora de la enseñanza.

Los ejemplos citados constituyen una pequeña muestra de la multiplicidad de formas posibles en la conceptualización de las funciones docentes. La novedad de este enfoque de los objetivos de formación del profesorado radica en que la caracterización del comportamiento docente se hace no en función de sí mismo, sino de sus efectos en el cumplimiento de unas tareas. Con ello se introduce el importante concepto de *eficacia docente*. El objetivo general de la formación es preparar profesores eficaces. Pero ¿cuál es el criterio o criterios que nos permiten juzgar si un profesor es eficaz? En principio, podrían considerarse como criterio de eficacia aquellos comportamientos del profesor que le permiten cumplir adecuadamente las funciones didácticas señaladas u otras que podrían formularse. Este parece ser el fundamento del movimiento conocido como «formación del profesorado basado en el desarrollo de competencias», que supone la demostración de tales competencias a través de realizaciones en forma de comportamientos observables (Houston, 1974; Cooper y otros, 1973).

El problema, una vez más, se plantea al constatar la no existencia de relaciones estables y consistentes entre conductas y adecuado cumplimiento de las funciones. Una función didáctica puede cumplirse a través de diferentes comportamientos del profesor; y la misma conducta puede facilitar el logro de una función de un determinado contexto educativo e impedirlo en otro distinto. Por otro lado, las funciones didácticas se justifican, a su vez, como objetivos de formación docente, por su relación con el aprendizaje de los alumnos. Este hecho nos conduce a situar el criterio de eficacia docente, en el alumno, en los cambios que la acción del profesor produce en su comportamiento. Como afirma Popham (1974) magistralmente: «El criterio, evidentemente, no es lo que hace el profesor y cómo lo hace, sino lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace». Llevando el razonamiento a sus últimas consecuencias, pues, el criterio real de eficacia docente vendrá determinado finalmente por la cantidad y calidad de aprendizaje logrado por los alumnos como consecuencia de la enseñanza. No podemos quedarnos, pues, en la constatación de la reacción inmediata del alumno a la conducta del profesor (muestra iniciativa, participa en las tareas, trabaja a su ritmo, etc.), sino que hemos de determinar si se produce la adquisición de nuevas formas de conducta cognoscitiva, actitudinal y motora en que consiste el aprendizaje, expresadas inequívocamente en los objetivos de instrucción.

Pero el aprendizaje o rendimiento de los alumnos también presenta problemas con criterio de eficacia docente. Entre otras razones:

- Por la dificultad de encontrar medidas adecuadas para el amplísimo rango de logros cognoscitivos y actitudes de los alumnos en varios niveles y materias (Flanders, 1965).

- Por el fallo en la determinación de variables instructivas que el profesor no controla (Musella, 1970).
- Por la falta de estabilidad en los resultados de la acción docente, es decir, progreso inconsistente de los alumnos bajo el mismo profesor (Lawler, 1964).
- Por las diferencias filosóficas y culturales que subyacen la selección de los aspectos que han de considerarse en el aprendizaje de los alumnos (Brown, 1966).
- Por las diferencias en los valores que subyacen en las preferencias por distintas metodologías en la investigación de la competencia docente (Bellack y Davitz, 1963).
- Por la necesidad de conocer aquellos comportamientos docentes que puedan maximizar el progreso de los alumnos (Rosenshine, 1971).

Pese a estos problemas y dificultades, la justificación racional de la formación del profesorado, orientada hacia la eficacia y competencia en el logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los alumnos, es clara, y se fundamenta en el axioma de que «la razón de ser del profesor y de la enseñanza» es, precisamente, hacer posible y facilitar los cambios deseables en los alumnos, es decir, el perfeccionamiento de su conocimiento, sus actitudes y destrezas. De esto se deduce que si un profesor es preparado para, y domina a la perfección un método determinado, cualquiera que sea su prestigio didáctico (la lección magistral, la discusión no directiva, las técnicas de individualización, etc.), pero al aplicarlo, los alumnos no aprenden, es decir, no son afectados en el sentido deseable, el profesor, la técnica y las destrezas docentes son inútiles, han fallado.

Ahora bien, en la medida en que pudiera establecerse una correlación positiva, estable y significativa entre ciertos comportamientos del profesor y determinados efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos, se podrían tomar tales comportamientos como criterio parcial de eficacia docente y convertirlos automáticamente en objetivos formativos, aceptando el hecho de que solamente cubrirían una parte, quizá pequeña, pero siempre relevante, de la formación completa del profesor (Popham, 1974; De la Orden, 1977).

La investigación pedagógica, sin embargo, no ha podido ofrecer aún evidencias definitivas sobre la existencia de una tal correlación, privando así de base científica a los programas formativos que fundamentan la preparación de los profesores en la adquisición de un repertorio de comportamientos específicos. La constatación de este hecho ha estimulado la aparición de correcciones de rumbo y nuevas corrientes en la determinación de los objetivos que deben guiar la formación del profesorado. Así, Medley (1975) considera que la función propia de cualquier programa formativo es preparar a cada profesor para buscar e identificar por sí mismo las conductas que hagan su enseñanza eficaz. No se trata, pues, de ofrecer a los profesores soluciones a todos los problemas que su acción

profesional vaya a plantearles —pretensión, por otra parte, utópica—, sino de mostrarles las vías que pueden seguir para resolver esos problemas ellos mismos. Los programas tenderán a formar profesores con voluntad y capacidad de investigar y experimentar *sus propias soluciones* a sus problemas docentes; profesores que consideren la enseñanza no como un oficio cuya práctica consiste en aplicar reglas y recetas, sino como una profesión en la que constantemente tendrán que enfrentarse a problemas nuevos para cuya solución no existen recetas ni tratamientos predeterminados.

Partiendo de una concepción psicológica diferente, Combs (1972) también apunta a unos objetivos de la formación del profesorado muy alejados de la hipótesis que relaciona la eficacia con el dominio de unas destrezas y habilidades que se manifiestan en unos comportamientos específicos. Producir un profesor eficaz —afirma— es una cuestión altamente personal que depende primariamente del desarrollo de un adecuado sistema de creencias o percepciones. El «yo» (self) es el más importante instrumento de enseñanza, cuyo uso depende fundamentalmente del sistema de creencias, que, de este modo, se convierte en la meta principal de la formación de un profesor. En consecuencia, la formación docente debe concentrar sus esfuerzos más en los significados que en las conductas, ya que éstas son simplemente síntomas cuyas causas radican en las percepciones y creencias del individuo. Enseñar a los maestros a enseñar, o a comportarse de tal o cual forma, resulta estéril, porque el énfasis de la formación se pone simplemente en síntomas. Este es, a grandes rasgos, el panorama que presenta el problema de los objetivos de la formación del profesorado. La investigación pedagógica sigue en la búsqueda de nuevas soluciones que, en cualquier caso, debemos considerar como aproximaciones sucesivas a modelos más ajustados a una meta que no se vislumbra como inmediata. Sin embargo, la experiencia acumulada en los últimos veinticinco años de esfuerzo científico en este campo parece sugerir la existencia de un progreso sostenido hacia unos objetivos más claros y precisamente formulados que permitan, a su vez, una creciente sistematización del proceso formativo del profesorado.

PRINCIPIOS DE LA FORMACION DOCENTE

Si la nota característica en la conceptualización de los objetivos de la formación del profesorado es la diversidad, otro tanto se puede afirmar de los principios que inspiran los distintos programas formativos. Esta similitud resulta perfectamente explicable, puesto que los principios que guían cualquier actividad derivan fundamentalmente de las metas que con ella se pretende alcanzar. No puede, pues, sorprender que la diversidad de objetivos formativos se traduzca en una diversidad de principios de formación docente.

En efecto, los objetivos para el entrenamiento del profesorado surgen de la idea que se tenga del profesor y de la forma de concebir la ense-

ñanza. Los diferentes modelos de profesor y la variedad de enfoques al considerar la naturaleza de la enseñanza han dado lugar a la aparición de múltiples sistemas de objetivos de formación en ciertos casos incompatibles entre sí. A su vez, esta multiplicidad e incompatibilidad de los objetivos ha generado principios de acción formativa con las mismas características. Por ejemplo, para Popham (1974) un principio básico es que los programas formativos habrán de centrarse en el desarrollo de un número limitado de competencias docentes relevantes cuyo dominio pueda ser *objetivamente* demostrado y, por tanto, evaluado en función de la constatación de conductas observables. Combs (1972), por el contrario, establece que si la sensibilidad y la empatía son características esenciales de los profesionales dedicados, como el educador, a «ayudar» (profesiones de servicio personal y social), y si la conducta es un producto de la percepción, los programas de formación del profesorado habrán de cambiar su perspectiva y poner más énfasis en la *subjetividad* que en la objetividad.

Sin embargo, no todo es disparidad e incompatibilidad en el campo de los principios de la formación del profesorado. Como consecuencia de la interacción entre el creciente desarrollo científico de la pedagogía, la innovación educativa en las últimas décadas, la consolidación de la tecnología en la educación y el análisis de la acción docente en su búsqueda de una teoría más rigurosa, se han ido decantando un número creciente de principios para la formación docente de aceptación prácticamente generalizada e incorporados a programas formativos muy diversos y con objetivos no coincidentes. Tales principios forman parte ya de lo que pudiéramos denominar, aunque sea con cautela, saber pedagógico estable. Entre estos principios podemos citar los siguientes:

- Los programas formativos —para incrementar su eficacia— deberán formular explícitamente sus objetivos, sea cual fuese la naturaleza de tales objetivos. Este principio, pues, no prejuzga si los objetivos han de ser determinados comportamientos docentes específicos, tales o cuales destrezas, un cierto perfil funcional del profesor, o un tipo de personalidad más o menos arbitrariamente definido. Su alcance se limita a expresar que cualquiera que sea el objetivo del programa, su formulación explícita incrementa la probabilidad de su consecución.
- La selección, coordinación y secuencia de los componentes de los programas formativos deben ser coherentes con la naturaleza y alcance de los objetivos. Es decir, los componentes —formación cultural y conocimiento científico de la materia o materias a enseñar, conocimientos pedagógicos, prácticas de enseñanza o cualquier elemento imaginable— tienen carácter instrumental. Por tanto, su peso en la formación, su lugar en la secuencia formativa, su grado de coordinación, etc., deben decidirse en función de las exigencias de los objetivos. La variedad de objetivos sugiere obviamente variedad en el tratamiento de los componentes.

- Los programas deben tender a utilizar en la formación los mismos métodos y técnicas que pretenden enseñar a los aspirantes a profesores. Más aún, los formadores del profesorado habrán de exhibir las actitudes que señalan como esenciales para los futuros profesores. En esencia, se trata de la reafirmación en el campo pedagógico del poder modélico y de convicción que expresa el viejo adagio de «predicar con el ejemplo».
- Integración, o al menos convergencia, de los principios y técnicas pedagógicas generales y la didáctica especial de cada disciplina con la finalidad de garantizar la coherencia en la interpretación y desarrollo de la acción docente específica.
- Integración, o al menos convergencia, de teoría y práctica pedagógicas. La integración permitirá, por una parte, que la práctica pueda interpretarse en términos de la teoría que se presentará como respuesta válida, aunque parcial en la actual situación de la pedagogía, a los problemas reales de la enseñanza; y, por otra, que la teoría se concrete en formas específicas, aunque múltiples no arbitrarias, de acción docente. Sabemos que el mero conocimiento de lo que es una buena enseñanza (teoría) no garantiza la acción eficaz del profesor. Asimismo, se comprueba que la práctica, por sí sola, puede derivar en una rutina mecánica fruto de la fijación de los ensayos empíricos del profesor como medio de supervivencia en la clase. En consecuencia, sólo la aplicación del principio de integración puede maximizar la potencia formativa de ambas, al ser concebidas una en función de la otra.
- Los programas formativos deberán ser flexibles, es decir, incluir mecanismos de autorregulación y autocorrección que les permitan adaptarse al dinamismo de la sociedad y la educación y producir, a su vez, profesores con estas características. En este sentido, la flexibilidad constituye la única garantía de que el profesor formado en el contexto sociocultural y pedagógico de una determinada generación pueda hacer frente con éxito a las exigencias educativas de las futuras generaciones. En otras palabras, el principio de flexibilidad es una respuesta a la demanda de anticipación y prospectiva de la formación del profesorado.
- Los programas formativos deberán incorporar un sistema de «retroinformación» (feed-back) al propio sistema y a los profesores en formación que permita adaptar permanentemente la acción a las necesidades.

Podríamos seguir la relación de principios generales, pero los señalados constituyen, en conjunto, una muestra representativa de las bases en que los programas formativos pueden apoyarse hoy, cualquiera que sea su orientación y objetivos, si pretenden incorporar los factores de eficacia que la investigación y la experiencia controlada pueden ofrecer en la actual situación de los saberes pedagógicos. Estos principios, adap-

tados en cada caso y complementados con los que derivan del sistema de objetivos específicos, permitirán definir la estructura y características de los programas.

LOS MODELOS DE FORMACION DEL PROFESORADO

No resulta tarea fácil sintetizar en unos cuantos tipos y modelos la multiplicidad y variedad de los programas formativos total o parcialmente en operación. Cada país y, frecuentemente, cada institución formativa, concibe y desarrolla la formación del profesorado con alguna peculiaridad y, en ciertos casos, de forma sensiblemente diferente de los demás. Para huir, en la medida de lo posible, de la arbitrariedad, al tratar de reducir la diversidad de programas formativos a unos cuantos patrones generales que respondan a los principios lógicos de exhaustividad y exclusión mutua, es necesario adoptar uno o varios criterios de clasificación y tomarlos como base teórica de diferenciación entre las múltiples alternativas concretas de formación del profesorado.

Los criterios de clasificación utilizados en el presente estudio constituyen una adaptación al campo de la formación de profesores de los aplicados por Romberg (1974) y Anglin (1975) para identificar los tipos generales de enseñanza y de estructuras escolares. Estos autores parten de la base de que las concepciones, percepciones y presupuestos acerca de la variabilidad de los alumnos y de la naturaleza del proceso instructivo determinan las características de las facetas básicas de la enseñanza y de la escuela, es decir, estos presupuestos se reflejan en el currículum general, en la organización para la enseñanza, en los métodos, en la forma en que toman las decisiones, etc.

Respecto al primer criterio, la concepción acerca de la variabilidad de los estudiantes, las escuelas pueden dividirse en dos grupos: aquellas en que los alumnos son tratados como si fueran básicamente idénticos (presupuesto de uniformidad), o como si fueran ejemplares únicos y singulares (presupuesto de no uniformidad). El más inmediato indicador de la concepción predominante sobre la variabilidad de los alumnos es, pues, la forma en que son tratados en el curso del proceso educativo. Cuando predomina el presupuesto de uniformidad, los alumnos suelen ser agrupados homogéneamente, siendo los requerimientos y expectativas iguales para todos los miembros del mismo grupo. Cuando predomina el presupuesto de no uniformidad, los alumnos se agrupan heterogéneamente y se intenta satisfacer las necesidades individuales mediante el empleo de estrategias didácticas diferentes para cada sujeto.

El segundo criterio, la concepción de la naturaleza del proceso instructivo, se refleja en el grado en que la actividad docente es planificada por agentes diferentes del propio profesor. Si la instrucción se percibe como un proceso bien determinado y claramente comprendido, un experto en currículum puede planificar un programa efectivo de enseñanza,

que puede adoptar la forma de un texto, de un texto programado, de una guía detallada del profesor, de un diseño instructivo, etc. Si la instrucción se percibe como un proceso variable, no predecible, no determinado y, por tanto, no claramente comprendido, no resulta posible elaborar programas planificados. En esta situación la enseñanza es conceptualizada más como un arte que como una ciencia o una técnica y los profesores considerados como personas con sensibilidad y preparación, cuya misión es utilizar su propia e intransferible capacidad para formular y desarrollar su propio programa.

Combinando ambos criterios, Anglin (1975) pudo identificar los cuatro tipos o modelos de estructuras escolares representados en el siguiente cuadro, cada uno de los cuales responde, ciertamente, a una orientación pedagógica bien definida:

		Percepción de la variabilidad de los alumnos	
		Uniformidad	No Uniformidad
Percepción de la naturaleza del proceso instructivo	Determinado ...	Escuela Tradicional	Escuela Tecnológica (sistemática)
	No determinado.	Escuela Académica	Escuela Abierta

No podemos entrar aquí en un análisis más profundo de esta clasificación. El lector interesado en una descripción detallada de los tipos de estructura escolar resultantes y sus múltiples implicaciones puede encontrar un buen punto de partida en las citadas obras de Romberg (1974) y Anglin (1975).

Este esquema, con las adaptaciones pertinentes, puede utilizarse para diferenciar y describir los modelos de formación del profesorado. Los criterios de Anglin (1975), para nuestros fines, pueden reformularse así: las percepciones del grado en que varían los profesores y de la naturaleza del proceso formativo se reflejan en las distintas facetas de los programas de preparación docente, permitiendo su agrupamiento en cierto número de categorías bien diferenciadas.

Aplicando el primer criterio, los programas formativos se dividen en dos clases: aquellos que tratan a los futuros profesores como si fueran prácticamente iguales y hubieran de comportarse, después, profesionalmente de forma muy similar (presupuesto de uniformidad), y aquellos que tratan a los aspirantes como esencialmente diversos, que, a su vez, llegarán a ser profesores que actuarán profesionalmente también de manera diferente (presupuesto de no uniformidad).

La utilización del segundo criterio permite agrupar los programas for-

mativos en dos categorías: los que conciben la formación como un proceso claramente establecido, bien determinado, objetivo y reproducible, y los que consideran tal proceso subjetivo, no previamente determinado, ni determinable.

En función de estas variables se pueden identificar cuatro modelos de formación docente, dentro de los cuales cabe clasificar las múltiples alternativas específicas. El siguiente cuadro presenta los modelos resultantes:

		Percepción de la variabilidad del profesorado	
		Uniformidad	No Uniformidad
Percepción de la naturaleza del proceso formativo	Determinado ...	Programas tradicionales de formación docente.	Formación docente basada en el desarrollo de competencias (CBTE).
	No determinado.	Formación docente interdisciplinar.	Formación para diseños escolares alternativos.

Programas tradicionales de formación docente. Representa un modelo apoyado en una estrategia altamente mecanizada y rutinaria, que da por supuesto un proceso de formación claramente determinado y un profesorado básicamente uniforme. Son características esenciales de este modelo: el agrupamiento de los futuros profesores en clases orientadas hacia la lección expositivo-explicativa; el progreso en la formación como carrera estandarizada a través de un currículum constituido por un conjunto de asignaturas, y la eficiencia instructiva (dominio de las materias) como consideración predominante. El modelo tiende a asegurar que todos los aspirantes a profesores cubran un contenido uniforme, aunque esto se haga a través de distintos formadores. Cumplidos todos los requerimientos académicos, se considera completa la preparación del profesor para iniciar su actividad profesional, naturalmente en una escuela de tipo tradicional también.

Formación basada en el desarrollo de competencias (CBTE). Parte también de la percepción de la formación docente como un proceso claramente establecido y objetivable, pero el profesor es concebido como un individuo singular, único e irreplicable (no uniforme). El currículum se concibe como un sistema total, integrado y coherente, constituido por conjuntos de módulos alternativos que forman distintos programas instructivos para satisfacer las necesidades específicas de cada futuro profesor. Dado que el proceso formativo se percibe como bien determinado, la mayor parte de los módulos están previamente establecidos y planificados por especialistas en diseño curricular e instructivo. Sin embargo, cada aspirante a profesor, en cooperación con un miembro del equipo forma-

dor, selecciona los módulos más adecuados para él. El profesor se considera preparado cuando demuestra que ha alcanzado las competencias preespecificadas. Como es obvio, este tipo de profesor está especialmente preparado para ejercer la docencia en la que hemos denominado escuela tecnológica (sistemática), que exige, entre otras competencias, la capacidad de usar procedimientos de diagnóstico sistemático y de prescripción didáctica.

Formación docente interdisciplinar. Al contrario que el anterior, este modelo se caracteriza por una concepción de la formación como un proceso no determinado y por la percepción del profesorado como uniforme. En consecuencia, formar profesores se considera más un arte que una ciencia o una técnica. Ninguna disciplina puede tomarse como guía eficaz del proceso que se compone de muy diversas acciones instructivas cuya determinación previa es prácticamente imposible. Por tanto, la formación docente interdisciplinar tiende fundamentalmente a proporcionar a los aspirantes al profesorado una amplia gama de experiencias académicas en diversas disciplinas. El currículum refleja una combinación de recomendaciones y principios formulados por la institución formadora en su conjunto (la Universidad) y del conocimiento especializado de los distintos formadores. Como resultado, los futuros profesores pueden cursar materias con los mismos títulos, pero reciben contenidos que varían de un formador a otro. La clave para el funcionamiento eficaz de los programas interdisciplinares radica en una cuidadosa y delicada coordinación de los especialistas en las distintas disciplinas. Los profesores se consideran preparados cuando han cumplido los requisitos académicos comunes a todos. Sin embargo, los formadores gozan de un alto grado de autonomía para interpretar estos requerimientos y traducirlos en acciones instructivas concretas para los aspirantes inscritos en su asignatura. Este modelo proporciona una preparación especialmente adaptada a las exigencias de la escuela caracterizada como académica.

Formación para diseños escolares alternativos. Este modelo se apoya en la percepción de la formación como un proceso no determinado y en el supuesto de que existen muy pocas, o no existen, técnicas de entrenamiento que puedan utilizarse con garantía de éxito. Los profesores se consideran muy variables (no uniformidad en el profesorado), caracterizados individualmente por un conjunto específico de talentos, destrezas e intereses. Como reflejo de estos presupuestos, el programa formativo resultante es diferente en cada situación y permanentemente reconsiderado y remodelado para satisfacer las necesidades de los participantes en el mismo. El currículum está constituido por una plétora de materiales y técnicas de instrucción del que surgen combinaciones muy diversas que son utilizadas diferencialmente para cada aspirante a profesor. El futuro profesor puede estudiar una amplia gama de diseños escolares alternativos, dado que la naturaleza del proceso formativo se presenta con un alto grado de indeterminación. No existen especificaciones previas respecto a contenidos, realizaciones y rendimiento de los profesores en formación. Estas especificaciones van elaborándose cooperativamente por

los aspirantes y los formadores en el curso de la propia actividad formativa. Los requisitos para considerar formado a un profesor son mínimos y tienden a individualizarse sobre la base del juicio subjetivo de los formadores. Los profesores así formados tienen mayor probabilidad de éxito profesional en las llamadas «escuelas abiertas».

En síntesis, los programas formativos son estructuras muy complejas y muy diferentes entre sí: pretenden objetivos no coincidentes, se guían por principios diversos y utilizan técnicas y contenidos distintos. Esta realidad constituye un obstáculo serio para todo intento de clasificación. No obstante, parece razonable suponer que existen variables relevantes en la formación de profesores que, utilizadas como criterio, permiten diferenciar a unos programas de otros. No otra cosa se ha intentado aquí al emplear la percepción sobre la naturaleza del proceso formativo y sobre la variabilidad del profesorado como criterios. Soy consciente de que estas variables no son las únicas con tales características de relevancia y discriminación. Es muy probable que otros criterios hubieran producido sistemas de categorías diferentes a las señaladas y con idéntico o mayor poder de especificación y definición de los programas. Lo importante es que el esquema elegido ha resultado útil para nuestro objetivo, permitiendo la diferenciación de los más importantes programas formativos como perteneciente básicamente a uno de estos cuatro grupos, y no a los restantes. Las superposiciones son mínimas, y si algún programa puede ser clasificado en más de un grupo, no significa que el esquema quede invalidado, sino más bien que el programa no ha optado implícita ni explícitamente por uno de los dos polos de alguna de las dimensiones propuestas, es decir, que no considera relevantes una o las dos variables adoptadas en este estudio como tales. Aceptamos el hecho de que la realidad desborda los intentos clasificatorios del aparato cognitivo del hombre, como estímulo para seguir la búsqueda de nuevos marcos de referencia cada vez más ajustados a los hechos.

CONTENIDOS Y TÉCNICAS EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

El contenido y las técnicas son medios utilizados por los programas formativos para alcanzar sus objetivos. En consecuencia, su especificación dependerá en gran medida del modelo de formación elegido. Sin embargo, una parte importante de los contenidos y muchas de las técnicas disponibles son compatibles con varias o todas las categorías de modelos identificados.

Dado que la formación del profesorado utiliza prácticamente todos los contenidos y técnicas de instrucción conocidos, resultaría difícil y, ciertamente, injustificada aquí una relación de los mismos, de sus características y posibles combinaciones. En su lugar, trataré de identificar las fuentes y estrategias para la selección y adopción de los contenidos y

técnicas adecuadas en la formación docente. Tres son, a mi juicio, estas fuentes:

- 1.^a *La investigación empírica*, en una doble dirección: los resultados de investigaciones previamente realizadas y los de aquellas que pudieran desarrollarse en conexión con la planificación, puesta en práctica o modificación de un programa formativo. En otras palabras, el uso de la investigación incluye no sólo la aplicación de contenidos y procesos instructivos previamente contrastados, sino también la incorporación de mecanismos eficaces de investigación activa en el proceso formativo apoyado en un contexto que estimule una actitud de evaluación objetiva y análisis crítico en todos los participantes en el programa de preparación de profesores. En efecto, el presupuesto que subyace la aplicación de la investigación a la formación docente es que el perfeccionamiento progresivo de las técnicas depende fundamentalmente de la presencia de una actitud experimental de los implicados en el proceso que propicie el desarrollo de un modo crítico de examinar las diferentes facetas del programa. Esta estrategia podría denominarse «adaptación sistemática de los resultados de la investigación».
- 2.^a *El conocimiento de los expertos* que, como consultores, pueden ayudar a seleccionar o modificar técnicas y contenidos de los programas. Su capacidad para conceptualizar los procesos y/o para especificar y concretar las condiciones óptimas de aplicación de las técnicas supone una garantía para la eficacia del programa. Naturalmente, esta estrategia se apoya en el presupuesto de la existencia de ciertos profesionales de la pedagogía en posesión de competencias no comunes en los equipos de formación de profesores.
- 3.^a *La experiencia y sabiduría de los profesionales* implicados en la formación y, en el caso del perfeccionamiento en servicio, de los propios participantes en el programa. La idea subyacente aquí es que los conocimientos, experiencia e intuiciones de los profesionales en ejercicio constituye un factor de suma importancia en la planificación y desarrollo de los programas de formación para la profesión. La utilización eficaz de esta fuente de técnicas exige, sin embargo, el soporte de un sistema de comunicación de los profesionales. Los centros de profesores vinculados a las Universidades constituyen un buen ejemplo de lo que puede ser el sistema de comunicación aludido.

Las tres fuentes pueden ser utilizadas para planificar, poner en marcha o modificar técnicamente un programa formativo. Ninguna de las tres estrategias es, por sí misma, más importante o eficiente que las otras. En cada caso concreto, y tras considerar las posibilidades de la tres, se elegirá la más adecuada o la combinación de ellas que se estime más pertinente, de acuerdo con el modelo y el contexto formativo de que se trate.

Finalmente, partiendo de las exigencias del modelo formativo, y tras recurrir a una o a varias de las fuentes señaladas, se procederá a valorar las posibles técnicas y contenidos utilizables en el programa.

Así, por ejemplo, en cuanto al contenido cultural y científico en la formación de profesores, se debe determinar cuál es la aportación de cada ciencia o arte al logro de los objetivos de la formación en el contexto del modelo adoptado; o la forma de su integración en el conjunto del programa; o el modo de presentar al candidato sus principios, conceptos y teorías en congruencia con su futura actividad profesional implícita en el modelo (Conant, 1963).

De manera similar, la valoración del contenido pedagógico en la formación se centrará en la discusión de las ventajas e inconvenientes en orden a la eficacia de los futuros docentes de ofrecer estas materias en unos cuantos cursos o materias básicas, o en organizar el contenido en torno a los objetivos específicos señalados en el programa, abandonando su estructuración tradicional en las disciplinas pedagógicas clásicas. En la incorporación de nuevas ramas del saber pedagógico, como los estudios sobre procesos grupales o tecnología educativa, como materias independientes o incorporadas a la metódica general de la formación.

En cuanto a las prácticas, se determinarán el grado y modo de integración con los llamados contenidos teóricos (pedagógicos o científicos y culturales en general); su orientación básica, es decir, si deben dirigirse a la adquisición de técnicas o destrezas específicas o a la comprensión global de los principios pedagógicos que subyacen el comportamiento docente, o a las dos metas simultánea o sucesivamente; su carácter, distribución y duración; la relación y cooperación entre el supervisor universitario y el profesor-tutor, si es que ambas figuras deben subsistir o deben sustituirse por otras estructuras; la diferenciación entre prácticas parciales y prácticas como interno en una institución, por analogía con el período clínico de los médicos, etc.

La breve alusión precedente a los contenidos y componentes de la formación de profesores ha puesto de manifiesto su íntima vinculación con las técnicas formativas. Las decisiones, pues, respecto de los contenidos condicionan en gran medida las referidas a las técnicas, y viceversa. Esta aclaración es necesaria para destacar que el hecho de presentar aquí algunas consideraciones sobre contenidos y técnicas separadamente responde más a exigencias expositivas que a la realidad del proceso de toma de decisiones en la planificación de los programas formativos.

Así, pues, sin perder de vista sus implicaciones con el contenido, se decidirá, en cada caso, el valor, dentro del modelo concreto, de las diferentes técnicas y de las diversas combinaciones entre ellas.

He aquí una relación parcial de técnicas formativas hoy vigentes:

- Técnicas expositivo-explicativas.
- Técnicas de discusión en grupo.

- Técnicas de trabajo cooperativo.
- Técnicas basadas en la interacción grupal (dinámica de grupos).
- Técnicas basadas en el análisis de interacción verbal y no verbal en la clase.
- Técnicas audiovisuales en general.
- Técnicas basadas en la autoobservación y la autoevaluación a través del C. C. T. V.
- Microenseñanza.
- Técnicas de individualización de la acción formativa.
- Minicursos.
- Técnicas de modularización en función de objetivos.
- Técnicas de simulación.
- Técnicas de autodescubrimiento de la realidad educativa.
- La investigación activa como vía a la formación.

¿Cuál de estas técnicas es más eficaz? ¿Es mejor la microenseñanza que la dinámica de grupos? ¿Se obtienen mejores resultados utilizando módulos formativos que asignaturas convencionales? ¿Es más adecuada la combinación de análisis de interacción verbal y simulación que minicursos y discusión en grupos? Estas cuestiones y otras de tipo similar carecen de sentido. No se puede afirmar en términos absolutos que una técnica o una combinación determinada de técnicas formativas sea superior a otras. La pregunta pertinente sería: Dentro del modelo formativo adoptado, con unos objetivos que dibujan tal o cual perfil profesional del profesor, y que responde a los principios A, B y C, etc., aplicados en un contexto pedagógico-cultural determinado, ¿qué técnicas o qué combinación de técnicas potenciarían al máximo la eficacia formativa? La selección de unas u otras dependería, como es obvio, de la adecuación de sus características a todos los factores condicionantes señalados. Naturalmente, el éxito en esta selección exige el conocimiento profundo de las características y posibilidades didácticas de todas las técnicas disponibles, incluidos sus previsible efectos diferenciales, es decir, las diversas maneras de interaccionar con distintas estructuras formativas. Esta exigencia supone no sólo una intensificación de la investigación pedagógica, sino también, y quizá fundamentalmente, un cambio en la orientación y en el diseño de la actividad investigadora.

LA FORMACION CONTINUA DEL PROFESORADO

Hasta aquí me he referido a la formación de profesores sin hacer explícitamente una distinción entre formación inicial básica y formación en servicio. De hecho, una gran parte del contenido de este estudio es aplicable a programas formativos con independencia de que se destinen a profesores en ejercicio o sin experiencia docente previa. Ciertamente, las situaciones son diferentes: los contenidos no pueden ser los mismos, las

técnicas pueden variar; otro tanto ocurre con los apoyos para la motivación, etc. Sin embargo, aunque en circunstancias diversas, en ambos casos se trata de formar profesores; sus objetivos son formalmente idéntico, es decir, ambos tienden a elevar al máximo la probabilidad de éxito en su tarea profesional; los principios no difieren sustancialmente, y los modelos formativos son los mismos. En resumen, desde mi punto de vista, la formación inicial y la formación en servicio constituyen dos fases de un proceso único: *la formación continua o permanente del profesorado*, correlato en nuestro campo de la perspectiva hoy comúnmente adoptado frente a la educación en general.

En ambas fases de la formación, el objetivo común es la preparación mediata e inmediata del educador para hacer frente con éxito a las exigencias, cada vez mayores, de la educación. Una buena formación básica es requisito necesario, pero no suficiente, para asegurar el éxito en la tarea docente. La limitación radical de la formación básica del profesor estriba en el hecho de su obligada generalidad. La concreción de la tarea educativa y la peculiaridad de cada situación escolar hacen imposible para los centros de formación la previsión de los problemas concretos con que se ha de enfrentar el profesor en ejercicio. Por otra parte, la exigencia de la formación en servicio viene determinada por el ritmo del progreso científico y técnico y los cambios sociales en general, que se traduce en nuevos objetivos educacionales; por el desarrollo de la propia ciencia pedagógica reflejado en la aparición de nuevas técnicas de acción educativa, y por el permanente peligro de mecanización y rutina que con frecuencia acompaña al ejercicio constante de cualquier actividad. La necesidad de actualizar la formación del docente es, por tanto, una manifestación más de la general exigencia de adaptación a las condiciones de vida en permanente y rápido cambio con que se enfrenta el hombre de nuestro tiempo. Por consiguiente, la formación en servicio del personal de enseñanza no puede limitarse a la puesta al día de sus técnicas estrictamente profesionales (didáctica y organización del trabajo escolar), sino que debe apuntar a remozar y completar la educación del educador en cuanto hombre y en cuanto profesional.

En consecuencia, los programas de actualización del profesorado en ejercicio deberán responder a un esquema amplio y comprensivo, de modo que esta actividad implique todos los aspectos relevantes de la formación. La actualización profesional en sentido estricto, es decir, de la teoría, la técnica y la práctica de la educación, ha de inscribirse en un contexto más amplio de desarrollo cultural y experiencia del educador. La cultura aquí debe entenderse en el doble sentido de adquisición de contenidos, por un lado, y «cultivo» de la persona, por otro. El enriquecimiento de la experiencia apunta a una ampliación del horizonte vital y profesional del educador a través de vivencias generadoras de actitudes positivas frente al hombre y al mundo.

Es evidente que en muchos casos no será preciso incluir en un programa concreto de perfeccionamiento todos los aspectos aludidos, ya que la modalidad de cada programa estará en función de sus objetivos

propios, normalmente limitados a facetas parciales. Sin embargo, el esquema citado resulta válido como orientación general integradora del re-entrenamiento en servicio que todo educador debe recibir a lo largo de su vida profesional. Si alguna de las facetas citadas no es atendida, el perfeccionamiento resultará parcial y la personalidad, capacidades y aptitudes docentes del profesor afectadas negativamente en su conjunto.

En cuanto a los medios, hemos de resaltar una vez más la gran variedad de procedimientos y técnicas disponibles para llevar a efecto la actualización del profesorado en servicio. En realidad, igual que en la formación inicial, todos los procedimientos pueden ser útiles cuando responden a un plan bien estructurado y escrupulosamente ejecutado. La elección de uno u otro tipo de actividad dependerá fundamentalmente de la modalidad y objetivos del programa planificado. Normalmente habrán de seleccionarse una combinación de varios procedimientos para satisfacer las múltiples exigencias del perfeccionamiento docente en cualquiera de sus modalidades.

Por su relativa novedad, y por ser en la práctica la manifestación más próxima a la teoría de la formación docente como proceso continuo, no puede finalizar este estudio sin una alusión, aunque breve y somera, a los denominados «Centros de profesores», instituciones singulares que también reciben otros nombres, añadiendo a su función genérica una orientación específica. Entre las denominaciones más frecuentes destacan las de «centros de renovación educativa», «complejos de entrenamiento», «centros de desarrollo de liderazgo», «cooperativa educacional» y muchos más. En cierta medida, los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades españolas podían haber sido una variedad interesante de Centro de profesores. Estos centros son instituciones donde confluyen los centros de formación inicial de profesores (Universidades), las escuelas y la comunidad a que sirven. La principal razón de su éxito deriva, en opinión de Schmieder y Yarger (1974), del hecho de que estos centros intentan dar una respuesta a algunas de las más importantes cuestiones que confronta la formación de profesores:

- ¿Cómo puede vincularse la formación preservicio y en servicio de los profesionales de la educación?
- ¿Cómo puede integrarse eficazmente el desarrollo de programas y la formación y actualización del profesorado?
- ¿Cómo pueden coparticipar en experiencias y recursos instancias educativas generalmente incomunicadas (a veces enfrentadas), como estudiantes, profesores, administradores, supervisores, universitarios formadores de profesores y comunidades?
- ¿Cómo puede renovar continuamente su capacidad y motivación el personal docente?

La respuesta de los centros de profesores (Teacher Centers) instituidos cooperativamente por las Universidades, las escuelas que reciben al profesorado que se forma en aquéllas y la comunidad a que sirven ha

sido el desarrollo de programas para el entrenamiento y perfeccionamiento de todo el personal educador implicado (profesores en ejercicio, profesores en formación, formadores de profesores, colaboradores de la comunidad no profesionales de la enseñanza, directivos y administradores de la educación, etc.). En estos programas todos los participantes tienen la oportunidad de compartir éxitos y fracasos, de utilizar una amplia gama de recursos didácticos y de recibir un tipo de formación y actualización específicamente relacionado con sus necesidades, tal y como cada uno las siente.

REFERENCIAS

- ALLEN, D. W. y COOPER, J. M. (1968): «Model Elementary Teacher Education Program», USOE Bureau of Research, Washington, D. C.
- ALLEN, D. y RYAN, K. (1976): «Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docente», El Ateneo, Buenos Aires.
- AMIDON, E. J., AMIDON, P. y ROSENSHINE, B. (1969): «Skills Development in Teaching Work Manual», Association for Productive Teaching, Minneapolis.
- ANGLIN, L. W. (1975): «The school organization and curriculum instruction decision-making», Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- BELLACK, A. A. y DAVITZ, J. R. (1963): «The language of the classroom», Teachers College, Columbia University, New York.
- BELLACK, A. A. y otros (1963): «Theory and Research in Teaching», Teachers College, Columbia University, New York.
- BELLACK, A. A. y otros (1966): «The language of the classroom», Columbia University Press, New York.
- BORG, W. R., KELLY, M. L., LANGER, P. y GALL, M. D. (1970): «The minicourse: A micro-teaching approach to teacher education», MacMillan, Educational Service, Beverly Hills.
- BROWN (1966): «Bringing philosophy into the study of teacher effectiveness», Journal of Teacher Education, vol. 17, págs. 35-40.
- CLARKE, S. C. T. (1971): «Designs for Programs of Teacher Education», en Smith, B. O., Research in Teacher Education, AERA, Prentice-Hall, Chicago.
- COMBS, A. W. (1965): «The professional education of teachers: The perceptual view of teacher preparation», Allyn y Bacon, Boston.
- COMBS, A. W. (1972): «Some basic concepts for teacher education», The Journal of Teacher Education, vol. XXII, núm. 3.
- CONANT, J. B. (1963): «The Education of American Teacher», McGraw-Hill, New York.
- COOPER, De VAULT y otros (1973): «Competency Based Teacher Education», MacCutchan, Berkeley.
- FAUQUET, M. y STRASFOGEL, S. (1972): «L'audiovisuel au service de la formation des enseignants. Le circuit fermé de TV», Delagrave, Paris.
- FLANDERS, N. A. (1965): «Teachers influence, pupil attitudes and achievement», U.S. Office of Education Cooperative Research, Washington, D.C.
- FLANDERS, N. A. (1970): «Analizing Teacher Behavior», Addison-Wesley, New York. Traducción española, «Análisis de la interacción didáctica», Anaya/2, Madrid-Salamanca, 1978.
- FULLER, F. F. y otros (1969): «Effects of personalized feedback during teacher preparation on teacher personality and teaching behavior», The Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas, Austin, Texas.
- GAGE, N. L. y otros (1968): «Explorations of the teacher's effectiveness in explaining»

- Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University, Stanford, California.
- GAGNE, R. M. (1971): «Las condiciones del aprendizaje», Aguilar, Madrid.
- HARAP, H. (1967): «A review of recent developments in teacher education», *Journal of Teacher Education*, vol. 18.
- HOUSTON (Ed.) (1974): «Competency Based Education», MacCutchan, Berkeley.
- I. C. E. U. M. (1979): Conclusiones del Seminario sobre «Formación pedagógica del profesorado de Enseñanza Media», Madrid. (Documento ciclostilado).
- I. N. C. I. E. (1977): «Anteproyecto de programa de Formación pedagógica del profesorado de Bachillerato», Madrid. (Documento ciclostilado).
- LANDSHEERE, G. (1977): «Cómo enseñan los profesores. Análisis de interacciones verbales en clase», Santillana, Madrid.
- LAWLER (1964): «Differing rates of progress of classes under the same and different teacher», *The Journal of Educational Research*, vol. 58, págs. 84-86.
- McDONALD, F. J. y ALLEN, D. W. (1967): «Training Effects of Feedback and Modeling Procedures on Teaching Performance», Stanford University Press, Palo Alto, California.
- MEDLEY, D. M. (1975): «The Research Context and the Goals of Teacher Education», en Mohan, M. y Hull, R. E. *Teaching Effectiveness: Its Meaning, Assessment and Improvement*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey.
- MUSELLA (1970): «Improving Teacher Evaluation», *Journal of Teacher Education*, vol. 21, páginas 15-21.
- ORDEN, A. DE LA (1977): «Hacia el desarrollo de competencias docentes específicas. Una experiencia en la formación pedagógica de profesores», R.E.P., núm. 138, octubre-diciembre.
- PECK, R. F. y DINGMAN, H. F. (1968): «Some criterion problems in evaluation of teacher education», *Psychological Reports*.
- PECK, R. F. (1971): «Promoting self-disciplined learning: A researchable revolution», en Smith, B. O. (Ed.), *Research in Teacher Education*, Prentice-Hall, New York.
- PECK, R. F. y TUKER, J. A. (1973): «Research on teacher education», en Travers, R. M. W., *Second Handbook of Research on Teaching*, AERA, Rand McNally, Chicago.
- POPHAM, W. J. (1974): «Minimal competencies for objectives-oriented: Teachers Education Programs», *Journal of Teacher Education*, vol. 25, pág. 68.
- ROMBERG, T. A. (1974): «The diagnostic process in mathematics instruction», National Conference on Remedial Mathematics, Kent State University.
- ROSENSHINE, B. (1971): «Teaching behaviors and student achievement», NFER, London.
- ROSENSHINE, B. y FURST, N. F. (1971): «Research on Teacher Performance Criteria», en Smith, B. O. (Ed.), *Research in Teacher Education: A Symposium*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- SCHMIEDER, A. A. y YARGER, S. J. (1974): «Teacher/Teaching Centering in America», *Journal of Teacher Education*, vol. XXV, núm. 1.
- SCHMUCK, R. y SCHMUCK, P. (1974): «A humanist psychology of Education», N. Press Book, Palo Alto, California.
- SIMON, A. y BOYER, E. G. (Eds.) (1967): «Mirrors for behavior: An anthology of classroom observation instruments», *Research for Better Schools*, vols. 1-6.
- SMITH, B. O. y otros (1966): «A Study of the Strategies of Teaching», College of Education, University of Illinois, Urbana.
- SMITH, B. O. (Ed.) (1971): «Research in Teacher Education», Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- STILES y PARKER (1969): «Teacher Education Programs», en *Encyclopedia of Educational Research*, 4th edit., MacMillan, New York.
- TURNER (1965): «Characteristics of beginning teachers: Differential linkage with school system types», *School Review*, vol. 73.
- TURNER (1966): «Beginning teachers characteristics and beginning teachers problems: Some predictive relationships», AERA, Chicago.