

La vertebración académica de la formación inicial del profesorado

LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DEBEN ADECUARSE A LA REALIDAD PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN UN CONTEXTO SOCIAL CARACTERIZADO POR LA ACELERACIÓN DEL CAMBIO. ESTO IMPLICA CAPACITAR AL PROFESOR PARA CUATRO CUESTIONES: COMUNICAR EN EL AULA; IDENTIFICAR EL PROPIO ESTILO DOCENTE Y LAS REACCIONES QUE PRODUCE EN SUS ALUMNOS; TENER RECURSOS PARA AFRONTAR LOS PROBLEMAS PRÁCTICOS QUE SURGEN EN EL GRUPO DE CLASE; SABER ADAPTAR LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA A LOS NIVELES DE CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS.

EN ESTE ENFOQUE JUEGAN UN PAPEL CLAVE LAS PRÁCTICAS DOCENTES TUTORIZADAS, CONCEBIDAS NO COMO UN ELEMENTO AÑADIDO A LA FORMACIÓN TEÓRICA, SINO COMO EL AUTÉNTICO ELEMENTO VERTEBRADOR DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.

PALABRAS CLAVE: ESTILO DOCENTE; IDENTIDAD PROFESIONAL; INVESTIGACIÓN-ACCIÓN; SITUACIÓN DOCENTE.

THE CONTENT OF THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS WOULD HAVE TO RESPOND TO THE REQUIREMENTS OF TEACHING PRACTICE WITHIN A SOCIAL ENVIRONMENT THAT IS SUBJECT TO CONSTANT AND RAPID CHANGES. SPECIFICALLY, THE TEACHERS NEED COMPETENCIES IN THE FOLLOWING AREAS: COMMUNICATION IN THE CLASSROOM; IDENTIFICATION OF A PERSONAL TEACHING STYLE THAT CONSIDERS THE IMPACT ON LEARNING; USE OF ADEQUATE MEANS TO DEAL WITH PRACTICAL PROBLEMS IN A CLASS; AND ADAPTATION OF CURRICULUM CONTENT TO THE LEARNING CAPACITIES OF THE STUDENTS.

IN THIS REGARD, THE TEACHING PRACTICUM CUM MENTORING PLAYS A KEY ROLE IN THE PREPARATION OF TEACHERS. THIS ASPECT SHOULD BE CONCEIVED NOT MERELY AS AN ADJUNCT TO THE THEORETICAL FORMATION BUT AS A CORNERSTONE OF THE INITIAL FORMATION GIVEN TO FUTURE TEACHERS.

KEY WORDS: TEACHING STYLE; PROFESSIONAL IDENTITY; ACTION RESEARCH; TEACHING CONTEXT.

Ea002

José M. Esteve

Profesor de Teoría e
Historia de la Educación.
Universidad de Málaga
esteve@uma.es

I. OBJETIVOS

El objetivo fundamental es adecuar los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza en un contexto social caracterizado por la aceleración del cambio social. Para conseguirlo, es importante ofrecer algunas orientaciones, ejercicios prácticos de simulación, programas de intervención, y diseños de los contenidos teóricos y del “practicum”, que nos permitan abordar los cuatro objetivos siguientes:

1.–Profundizar en las conclusiones, obtenidas durante veinticinco años de investigación, sobre la comunicación en el aula, permitiendo al futuro profesor comprender los sistemas de comunicación que regulan el tiempo de la clase y la dinámica de los grupos. Este primer elemento debe afrontarse desde una combinación de contenidos teóricos, junto con ejercicios específicos en el marco de prácticas de simulación y de intervención.

2.–Conseguir que cada profesor identifique su propio estilo docente, las reacciones y sentimientos que su estilo produce en sus alumnos, y el tipo de recursos que él puede poner en juego en las distintas responsabilidades que el profesor debe asumir en la enseñanza. En definitiva, este objetivo podríamos resumirlo diciendo que el profesor debe forjarse una mínima *identidad profesional*. Para ello, es imprescindible un conocimiento mínimo de las instituciones escolares, como el entorno global en el que va a desarrollarse su actividad profesional. Este segundo elemento apenas si tiene cabida en el ámbito de los contenidos teóricos, por lo que habría de conseguirse en el terreno de las prácticas de observación y de simulación, antes de lanzar al futuro profesor a una intervención directa con alumnos reales.

3.–Antes de afrontar en solitario la responsabilidad de un grupo de clase, el futuro profesor tiene que ser capaz de tomar iniciativas ante los problemas prácticos, disponiendo de una amplia gama de recursos para la acción, y de una razonable seguridad en sí mismo y en su capacidad de organizar el trabajo de la clase, articulando un sistema de reglas que lo haga posible. Para ello veremos más adelante las propuestas de las técnicas de formación de destrezas sociales en el aula. Vale la pena advertir que la efectividad de las exposiciones teóricas para operativizar este objetivo es más bien escasa.

4.–Permitir a los futuros profesores adaptar los contenidos de enseñanza que han asimilado durante sus estudios universitarios, a los niveles de conocimiento de sus alumnos, a sus diferentes niveles de motivación y a su distinta capacidad de abstracción, logrando un aprendizaje significativo. Este objetivo debe ser preparado desde los contenidos teóricos de las Didácticas Especiales, pero no se desarrollará plenamente más que en el campo de las prácticas de intervención, en situaciones reales y con alumnos reales, desde el esquema de la investigación-acción, y con la ayuda de un tutor experimentado. Las prácticas de simulación tienen muy poco que ofrecer en este campo.

2. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

Para abordar este tema hay que tener en cuenta las principales conclusiones obtenidas por esa larga línea de investigación, con importantísimas conclusiones prácticas, que comienza en Flanders (1977) y Hargreaves (1977) y continúa 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 lo que se trata de hacer en este enfoque. 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 hemos visto en otros trabajos (Esteve, 1997), 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. En uno de estos casos, un maestro de primaria me había lanzado el desafío de dar una conferencia en su pueblo, con la queja de que los profesores de la Universidad nos movíamos en ambientes elitistas y éramos incapaces de acercarnos a los problemas del maestro rural. Esta referencia y el aviso de que invitaría a sus colegas de los pueblos colindantes me hicieron equivocarse la referencia. Yo pensaba que iba a hablar para maestros rurales y preparé mi conferencia pensando en ellos. Al entrar en la pequeña escuela, engalanada para la ocasión, encontré la primera y segunda fila ocupadas por las abuelas de los alumnos, arrebujadas en sus toquillas negras; luego, diez o doce madres dispersas; y, a continuación, los alumnos más mayores apretujados hasta el fondo. En semejante *situación*, todos los esquemas con los que pensaba orientar la conferencia, carecían de sentido. Dejé mis papeles en la cartera e improvisé un *pot-pourri* en el que incluí todas las generalidades con las que se trata la educación en los programas de televisión. Hablar durante media hora se convirtió en un ejercicio agónico, porque aunque en algún momento contacté con el auditorio, éste me lanzaba continuos mensajes de desaliento, ya que me daba cuenta de que las abuelas de las dos primeras filas sólo estaban preocupadas por combatir el frío, arrebujándose en sus toquillas, mientras, con expresión ausente, esperaban que acabara la conferencia para volver al calor de sus braseros. Esta experiencia ilustra muy bien mi afirmación anterior de que 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.

Características del grupo:

1. Magnitud: Número de miembros del grupo.
2. Compenetración: Grado en que el grupo funciona como unidad.
3. Homogeneidad: Grado en que los miembros del grupo son similares por nivel de conocimientos, edad, sexo, antecedentes, etc.
4. Flexibilidad: Grado en que el grupo ha establecido o no reglas, normas y procedimientos.
5. Estabilidad: Frecuencia con la que el grupo sufre cambios o reorganizaciones fundamentales (muy importante al estudiar las diferencias entre los equipos de profesores de los centros públicos y privados).
6. Permeabilidad: Grado en que el grupo acepta la incorporación de nuevos miembros.
7. Polarización: Grado en que el grupo trabaja para conseguir un objetivo definido.
8. Autonomía: Grado en que el grupo opera independientemente de otros grupos, en el interior de una organización.
9. Intimidad: Grado en que los miembros del grupo se conocen unos a otros.
10. Control: Grado en que el grupo limita la libertad de conducta de sus miembros.

Características que expresan la relación de una persona respecto a su grupo:

11. Participación: Grado en que los miembros pueden tomar decisiones en las actividades del grupo.
12. Influencia: Grado en que el grupo toma decisiones importantes para sus miembros.
13. Ambiente agradable: Grado en que la participación en el grupo es percibida como algo grato por sus miembros.
14. Posición: Lugar que ocupa cada miembro en la jerarquía del grupo.
15. Dependencia: Grado en que un miembro se apoya en su grupo.

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 decodificarlos. Veamos algunos ejemplos muy conocidos, advirtiendo que las reacciones que se describen como adecuadas deben evaluarse en cada situación, existiendo otras muchas igualmente adecuadas, de las que no se habla por razones de espacio.

Estoy en clase hablando de cualquier tema. Frente a mí varios alumnos, concentrados en sus pensamientos, asienten levemente con dos inclinaciones de cabeza. Mensaje: Vas bien. Sigue. Te estamos entendiendo. Estamos de acuerdo.

Reacción adecuada al mensaje: El profesor continua lo que estaba haciendo.

En la misma situación. Un alumno tuerce la comisura de los labios. Mensaje: No estoy de acuerdo. No lo he entendido.

Reacción adecuada al mensaje: El profesor puede repetir la idea buscando otra forma de exposición, si piensa que el mensaje se refiere a la comprensión. O bien, puede preguntar al alumno: ¿Parece que tú no estás muy de acuerdo. No es así...? A veces el profesor acusa el mensaje sin dar pie a la pregunta, con expresiones tales como: Sí, ya sé que esto os suena raro, pero enseguida lo vais a entender...

Estoy desarrollando un tema. Los alumnos toman notas en sus cuadernos. De pronto, alguno se vuelve para mirar el cuaderno del compañero.

Mensaje: Vas demasiado deprisa. Me he perdido y tengo que mirar el cuaderno del compañero para completar los apuntes.

Reacción adecuada al mensaje: Hay que hablar más despacio. Si el mensaje lo producen varios alumnos a la vez, que comienzan a hablar entre sí, hay que detener la clase y preguntar: ¿dónde os habéis perdido?

Los alumnos dialogan entre sí en un debate abierto. Un alumno acapara las intervenciones y otros compañeros emiten expresiones de fastidio: tres inclinaciones, ladeando levemente la cabeza; extensión de las palmas de las manos dejándolas caer, desolados, etc.

Mensaje: No estamos de acuerdo con él. Siempre interviene el mismo.

ESTUDIOS

LA VERTEBRACIÓN
ACADÉMICA DE LA
FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESORADO

Reacción adecuada al mensaje: Moderar el debate procurando que todos puedan expresarse. Permitir un turno de réplica, etc.

No importa qué se esté haciendo en clase. De pronto varios alumnos ordenan sus folios y los meten en sus carpetas.

Mensaje: Es la hora. La clase se ha acabado.

Reacción adecuada al mensaje: Hay que acabar con lo que se esté haciendo, o pedir que aguanten un poco más porque la clase va a acabar en un minuto. Si no respondes al primer mensaje, el siguiente va a ser apilar los libros, y después, moverse en sus asientos y arrastrar los pies. Si sigues sin enterarte, comienzan las expresiones de fastidio, el grupo va acumulando una cierta agresividad, y por último, un alumno recurre al mensaje verbal y te dice que es la hora de acabar la clase.

Todos estos ejemplos nos permiten observar hasta qué punto los profesores modulamos el ritmo de nuestras clases con los mensajes que recibimos por la línea de retorno, y cómo la mayor parte de estos mensajes son gestuales. He procurado utilizar unos ejemplos muy poco sofisticados y relativamente frecuentes en la interacción profesor-alumno; de tal modo que todo el mundo pueda reconocer de qué estoy hablando, e identifique estos mensajes como un elemento cotidiano de la vida en las aulas, que los profesores experimentados captamos, descodificamos y respondemos *varias veces en un solo minuto de trabajo en clase*. Sin embargo, pese a la importancia clave de la capacidad para descodificar y responder 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 importar 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, la dimensión grupal número 13, ambiente agradable, 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.

He comenzado hablando de elementos y mensajes del código gestual, mucho más desconocido, para evitar que se centrara la atención en el código verbal, con mucho el más estudiado, y al que, generalmente, los profesores novatos le atribuyen mayor importancia.

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). Ya hemos llamado la atención sobre la importancia del código gestual, y aunque todos los ejemplos anteriores se refieren a su modalidad menos estudiada, –los mensajes gestuales de los alumnos hacia el profesor–, es evidente que los profesores también envían mensajes gestuales a los alumnos.

Veamos ahora algunas ideas sobre el código de desplazamientos. Muchos profesores novatos tuercen la comisura de los labios en cuanto se les habla del código de desplazamientos, ya que no

alcanzan a comprender cómo se pueden enviar mensajes con la posición que ocupan el profesor o los alumnos en el espacio de la clase. Sin embargo, en cuanto pongo un ejemplo, me envían un claro mensaje de inteligencia y una sonrisa de reconocimiento, ya que enseguida descodifican el mensaje de los desplazamientos.

Todos los alumnos realizan un ejercicio. De pronto, el profesor se levanta, recorre la clase, y se para, sin decir absolutamente nada, junto a un alumno que sigue escribiendo con cuidado de no levantar la vista.

Mensaje: (Del profesor al alumno). Muchacho, tu conducta me parece dudosa. A partir de ahora estás fichado y sujeto a vigilancia.

Reacción adecuada al mensaje: (Por parte del alumno). No levantar la vista del papel. Si es posible, seguir escribiendo con normalidad (la más adecuada); o, si no se puede seguir escribiendo, reparar el bolígrafo falsamente estropeado, ensayar una expresión de virginal inocencia, o intentar confundirse con una ramificación aérea del pupitre (si es posible, deben hacerse las tres cosas al tiempo).

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. No hay ninguna regla que exija que los profesores nos levantemos de la mesa para moderar un debate, -salvo que los alumnos y el profesor estén sentados en círculo-, pero la mayor parte de los profesores experimentados lo hacemos. Para comprender esta conducta puede recurrirse a la siguiente experiencia. Se sitúa a un alumno de pie en mitad de la clase, y se pide a otro alumno situado a su espalda que nos hable de algún tema de su interés. Cuando comienza a hacerlo, nos vamos desplazando lentamente, hasta que el alumno que está de pie interfiere la visión cara a cara entre el alumno que habla y el profesor. Inmediatamente, el alumno que habla se desplaza a un lado para recuperar una línea de visión directa. En ese momento detenemos su intervención y le pedimos que nos explique por qué se desplaza a un lado. Las respuestas que vamos a recibir se referirán a la idea de que nos resulta molesto hablar a una persona a la que no le vemos la cara. De nuevo, en esta experiencia, aparece la idea de que el alumno no quiere que se le corte la línea de retorno, porque pierde nuestros mensajes gestuales con los que él interpreta cómo estamos acogiendo su discurso; pero además, se explica la razón de buena parte de nuestros desplazamientos por el espacio de la clase. Con ellos, buscamos unas relaciones cara a cara. Por esta razón, la disposición de los alumnos en círculo, con el profesor integrado en el mismo, permite un debate mucho más relajado, con todo el mundo sentado; pero, si los alumnos están dispuestos de forma tradicional, durante un debate el profesor va moviéndose para buscar siempre una línea de

visión directa con los sucesivos alumnos que van tomando la palabra. De la misma forma, observaremos que los alumnos se volverán de espalda o se pondrán de pie o sentados sobre la mesa, porque tampoco les resulta cómodo oír hablar a un compañero al que no le ven la cara.

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, aún 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 algo 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.

3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO ELEMENTO VERTEBRADOR DE LA FORMACIÓN INICIAL

El “*practicum*” no debe considerarse como un elemento añadido a la formación teórica, sino como el auténtico elemento vertebrador de la cualificación profesional de los futuros profesores: “El valor profesional del título y el carácter esencialmente profesionalizador de las enseñanzas conducentes a su obtención aconsejan prestar una especial atención, entre los múltiples factores que inciden sobre la calidad de la formación inicial del profesorado, a la búsqueda del mayor grado posible de integración entre la formación teórica y la formación práctica, entendida esta última como práctica profesional docente. La integración entre la teoría y la práctica debe ser, pues, la característica esencial de la formación inicial del profesorado de educación secundaria, lo cual conduce, por una parte, a subrayar el carácter teórico-práctico de la totalidad de las enseñanzas incluidas en el curso de cualificación pedagógica, y por otra, a concebir el ‘*practicum*’ como el componente formativo vertebrador del curso” (Decreto Regulador del CCP).

En la puesta en práctica de estas ideas va a centrarse la existencia de un cambio real en la formación inicial del profesorado de secundaria. Valdría la pena, en este punto, revisar algunas de las publicaciones sobre la integración entre teoría y práctica, entre ellas, las de Vázquez (1982) y de Pérez Gómez (1984, 1992).

En efecto, como he criticado en anteriores apartados, la mayor parte de los contenidos teóricos que se ofrecen a los futuros profesores de secundaria, en todas las materias, tienen una escasa virtualidad para orientar su trabajo profesional en la enseñanza. Y, para colmo, las prácticas de enseñanza han seguido, en la mayor parte de los casos, el enfoque organizativo de “*sálvese quién pueda*”. Según este enfoque, que ahora se corre el riesgo de reproducir, los alumnos son adscritos en prácticas a un centro de enseñanza, y, todo lo más con la designación de un tutor nominal, empiezan a deambular por los institutos sin que exista una delimitación de las tareas que deben realizar o del número de clases que deben impartir. Algunos tutores integran a los alumnos en la vida y las actividades de sus respectivos Seminarios; pero otros los utilizan como una especie de sustitutos que les permiten evadir la responsabilidad de algunas clases, sin mayor preparación o evaluación posterior.

Las Administraciones educativas deben entender muy claramente que hacerse cargo de la tutorización de un grupo de futuros profesores en prácticas, y hacerlo bien, supone un considerable trabajo extra para los profesores en ejercicio, y que este trabajo extra, o se remunera o se acaba abandonando. De otra forma, las instituciones responsables de los cursos de cualificación pedagógica no tendrán la capacidad de seleccionar a los tutores, de exigirles responsabilidades o de evaluar su trabajo.

El Decreto regulador destaca “la importancia de vincular la formación inicial del profesorado a las instituciones docentes, es decir, a los institutos de educación secundaria, con el doble fin de facilitar que el ‘practicum’ pueda cumplir la función de componente formativo vertebrador del curso de cualificación pedagógica y, al mismo tiempo, aprovechar los conocimientos y experiencias de los profesores y profesoras en activo con niveles contrastados de calidad en el ejercicio de la función docente”. Y, un poco más adelante, establece la necesidad de garantizar “una adecuada coordinación entre el ‘practicum’ y las materias teórico-prácticas, estableciendo a tales efectos, los mecanismos de coordinación necesarios”. Por último, el artículo 8.1. establece una carga lectiva de 15 créditos para el “practicum”, de los que al menos 10 se destinan a la práctica de la docencia tutorizada en centros de educación secundaria, y el resto a la preparación, análisis, reflexión y valoración de las prácticas docentes realizadas.

El elemento central sobre el que va a pivotar el éxito o el fracaso del curso de cualificación pedagógica estará en el esquema de coordinación entre los dos bloques de materias, y en la capacidad para acabar en el “practicum” con el enfoque de “sálvese quién pueda”, y cumplir rigurosamente con el nombramiento de tutores, preparando conjuntamente un esquema de actividades concretas a realizar por los futuros profesores, realizando luego actividades de reflexión, análisis y valoración de todas las actividades que éstos vayan realizando.

Para empezar quisiera distinguir entre:

- Prácticas de observación.
- Prácticas de simulación.
- Prácticas de intervención.

Consciente de la importancia de estos aspectos en la formación inicial de los profesores de secundaria, dedicaré los próximos apartados a la reflexión sobre la interrelación entre teoría y práctica, proponiendo actividades de enlace a realizar simultáneamente con el bloque de contenidos llamado teórico-práctico, evitando que se convierta en un bloque teórico, seguido luego por el “practicum”.

4. EL “PRACTICUM” Y LAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN

Las prácticas de intervención, definidas como “práctica profesional docente tutorizada” debe constituir el núcleo del “practicum”, con una duración mínima de 10 créditos de intervención del futuro profesor, y 5 créditos de actividades de preparación, reflexión y evaluación de esas 100 horas que cada participante en el curso deberá dedicar a “practicar la docencia tutorizada”. En este punto se marcarán las primeras diferencias entre distintos cursos, ya que algunos entenderán que esto exige 100 horas lectivas de intervención del futuro profesor, trabajando con alumnos en una clase, más 50 horas de otras actividades; mientras otros, contabilizarán 150 horas de permanencia en el Instituto, en las que la intervención del futuro profesor con alumnos reales, puede quedar reducida a cinco horas de responsabilidad en las actividades de una clase.

Sobre el enfoque de las prácticas de intervención no me queda duda. Más de quince años de investigación desde la perspectiva de la investigación-acción han dejado claro y bien definido un camino para enfocar estas prácticas: implicar personalmente al futuro profesor en su propia formación profesional, considerándole como un práctico reflexivo capaz de construir su propio conocimiento a partir de la reflexión sobre los problemas de su trabajo en la enseñanza. Para ello, es necesario

intercalar periodos de intervención con periodos de reflexión, en los que, junto al tutor y quizá otros compañeros implicados en las mismas situaciones, se vaya ordenando y dotando de sentido a las experiencias vividas en los primeros contactos con los alumnos. De ninguna manera puede mantenerse el viejo esquema de enviar a los alumnos a dar clase y evaluarlos después de seis meses a través de un informe escrito, que suele recoger una buena lista de preguntas angustiosas a las que el tutor nunca dará respuesta.

El problema práctico va a situarse en la capacidad de los centros universitarios para comprometer a cientos de tutores con las perspectivas y los enfoques de la investigación-acción, acercándoles a las ideas elaboradas durante años por Thirion, 1980; Elliot y Ebbut, 1983; Delorme, 1985; Schön, 1987; Fernández Pérez, 1988; Calderhead, 1989; Villar, 1990, 1993; Elliot, 1991; Tabachnick y Zeichner, 1991; Pérez Gómez, 1992; Baillauqués y Breuse, 1993; Marcelo, 1994; Zabalza, 1996; European Journal of Teacher Education, 1996. Para ello, habrá que romper con esa vieja idea de que, mientras en los restantes campos de conocimiento todo el mundo entiende que debe estudiar, y se respetan las investigaciones de los especialistas, en educación cualquier persona puede elevar su experiencia personal en las aulas al rango de norma universal sin mayor preocupación por contrastarlas.

El Decreto regulador del curso de cualificación pedagógica parece consciente de esta necesidad, al asegurar, en el artículo 8.7., que: "Las Administraciones educativas garantizarán la formación necesaria para el ejercicio de su función a los profesores y profesoras seleccionados para ejercer de tutores de prácticas del alumnado del curso de cualificación pedagógica". Desde el punto de vista organizativo, esto debe suponer, al menos, el reconocimiento de una cierta liberación de sus obligaciones habituales para estudiar, preparar sus tutorías, coordinarse con los profesores del primer módulo y atender a los profesores novatos, en seminarios y grupos de discusión intercalados con sus intervenciones prácticas.

5. EL PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE DESTREZAS SOCIALES EN SITUACIONES POTENCIALMENTE CONFLICTIVAS. UNA APLICACIÓN PARA LAS PRÁCTICAS DE SIMULACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE SECUNDARIA

A partir de la técnica de inoculación del estrés (Meichenbaum y Cameron, 1987), y de los estudios sobre aprendizaje de destrezas sociales en situaciones simuladas, se han desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga diferentes técnicas aplicadas a la formación del profesorado; de las que se han hecho, con éxito, aplicaciones posteriores en otras profesiones en las que igualmente hay que resolver situaciones conflictivas en una interacción interpersonal. En concreto, el *Programa de Aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas*, ampliamente experimentado con más de dos mil profesores durante su elaboración, está siendo aplicado en estos momentos en varias Universidades de Francia, Gran Bretaña, Portugal y Bélgica, países en los que se ha traducido la versión original diseñada por nuestra Universidad. Posteriormente, esta técnica se ha aplicado a los problemas de formación de personal en ámbitos tan dispares como la formación de cuadros directivos de la banca, oficiales de policía local y enfermeras, mostrándose –como veremos en el apartado de evaluación– como un método eficaz y práctico, ampliamente aceptado por las personas a las que se ha aplicado, y capaz de aumentar la seguridad en uno mismo frente a situaciones potencialmente conflictivas, reduciendo los efectos perjudiciales del estrés.

En la aplicación diseñada para la formación de personal se utilizan situaciones simuladas o *role playings* para desarrollar la fase de ensayo autoinstructivo típico de este procedimiento. El hecho de actuar en una situación simulada, que se plantea como un juego con sus mismos compañeros, evita el componente ansiógeno de la posibilidad de fracasar en una situación real en la que el profesor es el responsable directo de la clase.

Conceptualmente, se distinguen tres secuencias en el programa:

1ª Fase de modelado.

2ª Ensayo autoinstructivo.

3ª Aplicaciones generalizadoras.

Polaino (1982:42) definía la inoculación del estrés como: “Un procedimiento que consiste en desarrollar las habilidades del sujeto para responder a los estímulos estresantes –a través de un método de imitación de destrezas– de forma que sean reducidas al mínimo las emociones perturbadoras y se acrezca el comportamiento adaptativo”.

Básicamente podemos describir el *Programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas* como la presentación graduada de situaciones potencialmente conflictivas, ante las cuales el profesor debe elaborar una respuesta que, luego, tiene que poner en acción. Es crucial, luego, la tercera fase, en la que se analiza la actuación del sujeto y de otros sujetos ante la misma situación problemática, buscando una fijación de los recursos y las destrezas más adecuadas para dominar la situación potencialmente estresante. Inicialmente, se partió del Programa de inoculación de estrés, aplicándolo a la formación del profesorado de secundaria. Las primeras versiones del Programa comenzaron a utilizarse de forma experimental, durante veinticinco horas, con 232 alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica durante el curso 1982-83. A partir de dicha experiencia se reelaboró la técnica, estableciendo diversos ajustes, que volvieron a ponerse a prueba, definitivamente, sobre un total de 185 alumnos del C.A.P., durante el curso 1983-84. A partir de entonces, la técnica resultante, a medio camino entre el programa original de inoculación de estrés y el aprendizaje de destrezas sociales en situaciones simuladas ha merecido la atención de muy diversas instituciones de formación de profesorado, publicándose en Inglaterra (Esteve, 1986, 1989c), Francia (Esteve, 1989a) y Portugal (Jesus, 1996). Desde el curso 1990-91 el programa quedó integrado como curso ordinario en el Master: Programas de intervención psicológica en contextos educativos, organizado por la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Los alumnos del Master lo han utilizado con éxito en los más variados contextos escolares, elaborando diversas evaluaciones independientes que atestiguan su eficacia. Con la experiencia acumulada en las aplicaciones del Master, el programa se ha ido alejando del primitivo esquema de inoculación de estrés, dando cada vez una mayor importancia al aprendizaje de destrezas sociales en situaciones simuladas y a la reestructuración cognitiva del pensamiento del profesor. Tras las últimas modificaciones efectuadas, prefiero titular al Programa: “*Aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas*”, tal como veremos en la descripción de la técnica que se hace a continuación.

5.1. Fase de modelado

1. A partir de los estudios de Honeyford (1982) y Vonk (1983) se elaboraron doce juegos de tres tarjetas idénticas. Cada uno de los juegos plantea una situación calificada como conflictiva por los profesores debutantes y graduada según la intensidad de la dificultad que presenta.

Las tarjetas deben describir situaciones reales, vividas en la práctica del aula por otros profesores e identificadas por ellos como conflictivas. Las situaciones deben ser descritas en términos activos, procurando un máximo de concreción y evitando en lo posible interpretaciones ambiguas que supongan luego actuaciones muy distintas en la fase de ensayo autoinstructivo.

No debe utilizarse un juego de tarjetas preconcebido. Dependiendo del grupo de profesores con el que se vaya a trabajar, debe hacerse un diseño específico de las situaciones que para ellos son conflictivas. Igualmente, en cada caso, debe revisarse la graduación efectuada sobre la potencialidad ansiógena de las situaciones contenidas en las tarjetas; con el fin de presentar en primer lugar aquellas situaciones que, en ese grupo, son consideradas como menos conflictivas, dejando para el final las consideradas como más difíciles.

2. Divididos los futuros profesores en grupos de hasta veinte o veinticinco personas, el animador desarrolla una justificación de la utilización de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, basada en una descripción de los problemas prácticos a los que el profesor de secundaria debe hacer frente en su trabajo diario en la enseñanza. Dicha justificación puede elaborarse fácilmente siguiendo la línea argumental desarrollada en *El malestar docente* (Esteve, 1994) o en *Los profesores ante el cambio social* (Esteve, 1995).

3. Se hace un gran hincapié en que se trata de adquirir destrezas que nos puedan servir como recurso para actuar ante situaciones potencialmente conflictivas, con el fin de potenciar la seguridad del profesor en sí mismo. Bien mediante la reflexión sobre la actuación propia o sobre el análisis de la actuación de otros compañeros. En definitiva se trata de “aprender viendo”. Esta idea de “aprender viendo” debe desarrollarse en dos direcciones complementarias: En primer lugar, verme a mí mismo actuando ante situaciones potencialmente conflictivas. Observar mi propio estilo docente hasta llegar a identificarlo. Desarrollar la capacidad de analizar las reacciones que producen en los alumnos los diferentes estilos que adopto y los distintos recursos que soy capaz de utilizar en clase. En segundo lugar, viendo a otros compañeros responder, con otros estilos, ante las mismas situaciones potencialmente conflictivas. Esto nos permite incorporar nuevos recursos de actuación, menos ansiógenos y menos conflictivos, estudiando el distinto juego de reacciones del grupo de clase ante la utilización de diferentes estilos al afrontar una misma situación educativa. Se concluye así que la potencialidad conflictiva de una misma situación puede aumentarse o disminuirse, dependiendo del estilo que utiliza el profesor para afrontarla, y del clima consiguiente que su actuación genera en los alumnos.

4. Se dan una serie de orientaciones generales sobre la forma de enfrentar situaciones potencialmente conflictivas ante un grupo de clase. El objetivo es aprender a dominarlas manteniendo la intervención del profesor en una banda de conductas intermedias, que eviten al mismo tiempo la tendencia a la indefensión y las reacciones impulsivas de carácter agresivo: en el caso de la indefensión, el profesor queda desconcertado sin capacidad de reacción ante la situación que enfrenta; y en las reacciones impulsivas de carácter agresivo, el profesor aumenta la potencialidad conflictiva de la situación, multiplicando la agresividad del grupo con una respuesta desmesurada, que habitualmente desencadena una reacción mucho más conflictiva en los alumnos.

5.2. Ensayo autoinstructivo

5. Se sitúa fuera del aula de clase, en habitaciones separadas, a tres sujetos, a los cuales se entrega un juego de tres tarjetas idénticas, en las que se describe la misma situación potencialmente conflictiva. Dichos sujetos disponen de diez, veinte y treinta minutos para preparar, con papel y lápiz, una estrategia con la que responder en la práctica a la situación contenida en la tarjeta cuando les toque volver al aula.

6. Al resto del grupo que queda en clase no se les descubre el contenido de las tarjetas, ni se les avisa del tipo de situación del que se trata. Exclusivamente, se les pide que asuman el papel de alumnos, que escuchen a la persona que va a jugar el papel de profesor en clase, y que reaccionen ante su actuación como ellos creen que lo haría un grupo de alumnos del

nivel correspondiente.

7. Los tres individuos situados fuera de la clase van entrando de uno en uno, con intervalos de diez minutos, de forma tal que ni el segundo ni el tercero hayan presenciado ni oído la situación desarrollada por los precedentes. Las tres actuaciones se graban en vídeo, poniendo igual atención durante la grabación, a la actuación del profesor y a las reacciones de sus alumnos. Una vez acabada su actuación, el sujeto puede permanecer en la clase observando las actuaciones posteriores.

5.3. Aplicaciones generalizadoras

8. Se reproducen una a una las grabaciones de las actuaciones de los tres profesores, avisando previamente a todos los participantes de que tomen nota, durante el visionado de la grabación, de cuantos detalles les parezcan significativos, y, particularmente, de aquellas intervenciones del profesor o de los alumnos que, en su opinión, han marcado la dinámica de la clase.

9. La persona que ha actuado como profesor, tras ver su actuación, (al hacerlo por orden, en este momento cada uno ya ha visto las actuaciones de los otros dos), debe responder con detenimiento a las preguntas siguientes:

1. *¿Cómo te ves en la intervención que has tenido?* (Objetivo: Llevar al futuro profesor a identificar su propio estilo como docente).

2. *¿Cuál era el planteamiento inicial de tu intervención?* (Objetivo: Preparar al futuro profesor para analizar el máximo de factores relevantes de la situación a la que se enfrenta, destacando la idea de que el dominio de situaciones potencialmente conflictivas puede depender de la elaboración de análisis previos por parte del profesor).

3. *¿Los alumnos han respondido como tú esperabas, o has tenido que modificar tus planteamientos iniciales a lo largo de tu intervención?* (Objetivo: Llamar la atención al futuro profesor sobre la dinámica de la clase y la capacidad de influencia de cualquier elemento contextual (enfoque ecológico), obligándonos a improvisar sobre los esquemas preconcebidos a partir de la evolución de los acontecimientos).

4. *¿Qué destrezas de las que has utilizado consideras que han sido efectivas en la situación en que te encontrabas?* (Objetivo: Analizar cómo el dominio de situaciones potencialmente conflictivas puede depender de la elaboración de análisis previos por parte del profesor).

5. *Vistas las actuaciones de tus otros dos compañeros ante la misma situación, ¿qué recursos de los que ellos han puesto en juego podrían haber sido de aplicación en la situación concreta a la que tú te has enfrentado?* (Objetivo: Reforzar el objetivo anterior, con la idea de que podemos adquirir nuevas destrezas para dominar situaciones potencialmente conflictivas imitando las utilizadas por otros compañeros, y

analizando las reacciones que producen sobre un grupo de clase y los momentos en que es adecuado su empleo. Igualmente, esta pregunta debe llevar al grupo a la reflexión sobre el hecho de que un recurso utilizado con éxito por un compañero, puede no tener ningún sentido en una situación diferente; o bien, que una destreza social empleada por otro compañero puede estar fuera de mi capacidad de actuación o ser incoherente con mi estilo docente).

Si se analiza con detenimiento, las respuestas a las cinco preguntas precedentes exigen del profesor una reconstrucción cognitiva de sus pensamientos previos sobre la enseñanza, de sus ideas sobre las reacciones esperadas de los alumnos y sobre sus propias estrategias de afrontamiento. De hecho, suponen una primera confrontación de sus ideas con la práctica de la enseñanza. El esfuerzo que se le exige para ordenar y expresar sus pensamientos, le sitúa en una línea de reflexión sobre la propia acción, obteniendo sus propias conclusiones tras someter su actuación a un ejercicio de crítica. También es importante destacar que la reflexión del profesor se enfoca sobre su actuación, acostumbRANDOLE a reflexionar en términos de adecuación entre su acción y los múltiples elementos que han configurado la situación (enfoque ecológico). Así, en el caso de una respuesta inadecuada, el profesor pone en cuestión su actuación, y sabe que tiene que modificar sus esquemas de intervención; pero no pone en cuestión su personalidad, pensando que él no sirve para la enseñanza.

10. Para reforzar aún más estas aplicaciones generalizadoras, se abre el debate al conjunto de los participantes, que han actuado como alumnos.

Previamente, es muy importante advertir a todos que está radicalmente prohibido hacer juicios de valor sobre la actuación del compañero que ha intervenido. El animador debe intervenir de forma tajante cortando cualquier juicio, positivo o negativo, sobre la actuación del compañero que ha actuado. Todos los participantes deben tener muy claro que todas las intervenciones no son sino casos prácticos para analizar la interacción profesor-alumno, estudiar los elementos que configuran la cambiante dinámica de la clase, reflexionar sobre el juego de reacciones: actuación del profesor, reacciones de los alumnos, reacción del profesor ante las reacciones de los alumnos, etc. Se debe advertir a los participantes que sus intervenciones deben circunscribirse al comentario de los recursos que los tres profesores han puesto en juego, y al estudio de si podrían ser más o menos útiles para hacer frente al tipo de situación concreta a la que ellos se han enfrentado. La razón de esta prohibición tan tajante es doble: primero, acostumbrarles a juzgar *la actuación* y no a *la persona*; segundo, evitar el posible efecto ansiógeno de verse sometido al juicio de los demás. La experiencia demuestra que si se siguen estas intrucciones, las discusiones se centran en los aspectos técnicos de las actuaciones y en el juego de reacciones de profesores y alumnos, con un escaso valor ansiógeno. Preguntados por este extremo, la mayor parte de los participantes tienden a identificar las simulaciones con juegos, sin otorgarles un significado ansiógeno; sin embargo, en algunas intervenciones que no han sido cuidadosas en este punto, permitiendo juicios sobre los compañeros, el programa ha sido considerado como útil, pero también como desagradable o ansiógeno por algunos participantes.

Hechas estas advertencias, se invita a todo el grupo a responder a las siguientes preguntas:

1. *¿Cómo se han sentido ante la actuación del profesor? Los alumnos deben tratar de identificar con un adjetivo calificativo sus sentimientos predominantes ante la actuación del profesor (por ejemplo: interesados, aburridos, animados, hundidos, aterrorizados, indiferentes).* (Objetivo: Identificar las reacciones del grupo de clase ante los diferentes estilos que ha ido adoptando el profesor. Descubrir la relación existente entre los

sentimientos que se generan en el grupo y los recursos relacionales que se han ido empleando).

A continuación se abre un debate libre para que cualquier participante responda, reforzando o contradiciendo las apreciaciones hechas por el sujeto al responder a las preguntas 4 y 5.

2. *¿Qué destrezas de las que ha utilizado el profesor consideras que han sido efectivas en la situación en que él se encontraba?* (Objetivo: Buscar la generalización de la experiencia vivida, obligando a todos los participantes a repensar la situación, intentando verse cada uno a sí mismo en ella y elaborando una idea de cómo podría responder él ante esa situación, si se le presentara algún día en la realidad).

3. *Vistas las actuaciones de tus tres compañeros ante la misma situación, ¿qué recursos de los que ellos han puesto en juego crees que tú podrías incorporar a tu propio estilo docente? ¿Crees que tú, sin violentar tu propia personalidad, serías capaz de adoptar alguna de esas estrategias de actuación?* (Objetivo: Reforzar el objetivo anterior, con la idea de que podemos adquirir nuevas destrezas para dominar situaciones potencialmente conflictivas, imitando las utilizadas por otros compañeros. Comprender que sólo debemos intentar incorporar aquellas estrategias de actuación que son coherentes con nuestro estilo docente y nuestra propia personalidad).

Insisto en la importancia de que, durante las fases 9 y 10, el animador intervenga evitando cualquier juicio de carácter normativo que valore globalmente la actuación de un profesor. Ha de recalcar, cuantas veces sea necesario, que no se trata de elaborar juicios sobre si el profesor lo ha hecho bien o mal, sino de analizar qué destrezas ha utilizado, qué reacciones han producido en el grupo de clase y cómo han funcionado al hacer frente a la situación. Aún a riesgo de ser reiterativo, el animador debe instalar el conjunto del debate en el análisis de los recursos utilizados, y en el juego producido en la interrelación mutua entre las acciones del profesor y las reacciones de los alumnos.

En el caso de que alguno de los participantes elabore una opinión altamente negativa de su propia actuación, debe animársele a actuar de nuevo, explicándole que la observación de la primera actuación y el análisis posterior, le permitirán elaborar una nueva actuación mucho más adecuada. En efecto, la comparación de la primera y la segunda intervención, en aquellos sujetos que consideran que han elaborado una respuesta inadecuada a la situación, es una de las mejores pruebas del valor de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas. Resulta muy gratificante, para los participantes, comparar las diferencias entre ambas actuaciones y constatar el valor práctico de la técnica.

5.4. Algunos ejemplos prácticos

Como ya se ha dicho, los juegos de tarjetas deben elaborarse “a medida” en cada aplicación de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, asegurándose de que se incluyen las situaciones conflictivas más relevantes para el grupo con el que se está trabajando, y de que la graduación de la dificultad de las situaciones es la adecuada en dicho grupo.

Por tanto, con diferentes grupos de profesores deben utilizarse juegos de tarjetas diferentes, dependiendo de los distintos grupos de enseñanza, de los ambientes sociales y escolares en los que ejercen y de las distintas materias que enseñan.

A continuación incluimos las tarjetas utilizadas en la elaboración inicial del programa, y en otras aplicaciones posteriores, a modo de ejemplo, recalcando que su publicación no tiene más valor que el de servir de guía para elaboraciones posteriores.

En las primeras aplicaciones del programa, pensando en alumnos de los últimos años de las licenciaturas de Ciencias y Letras, sin ninguna experiencia docente y con el propósito de trabajar luego en el nivel de enseñanza secundaria, se utilizaron las tarjetas siguientes:

1. "Es su primer día de clase. Es usted nuevo en el centro y sus alumnos no le conocen".
2. "Es su primer día de clase. Es usted nuevo en el centro y sus alumnos no le conocen. Su asignatura tiene fama de 'rollo'".
3. "Es su primer día de clase. Es usted nuevo en el centro y sus alumnos no le conocen. El director le ha dicho que en este centro lo más importante es la disciplina".
4. "Dedique la clase de hoy a establecer un programa de organización de las actividades de enseñanza en su asignatura para todo el curso".
5. "Tiene que dedicar la clase de hoy a establecer las reglas de convivencia con que va a funcionar a lo largo del curso".
6. "Ayer dio una respuesta precipitada ante una pregunta difícil 'para salir del paso'. A la salida de clase un alumno le dijo que su explicación era falsa y que en la clase de hoy lo demostraría ante todos".
7. "En el único examen realizado en el curso todos los alumnos tienen un 10. Usted sabe que se han copiado pero no sabe cómo".
8. "Ayer sacó usted las notas de examen de su primer parcial. Ha suspendido al 80%".
9. "El profesor titular está enfermo y le ha pedido que lo sustituya dando la clase que usted ha preparado".
10. "Estamos hartos de sus clases. No nos enteramos de nada. Váyase de aquí. Firmado: Los alumnos".
11. "Suspenda el examen del próximo martes o el director se enterará de lo que pasó el último sábado. Firmado: La mano negra".
12. "De usted su clase con normalidad". (Los alumnos se han puesto de acuerdo, previamente, para boicotear la clase).

La realización de trabajos de investigación, –tales como los desarrollados en nuestro propio equipo por Vera (1988b)–, sobre los problemas de los profesores debutantes y sobre las dificultades a las que han de enfrentarse en sus primeros años de trabajo en la enseñanza, permiten hacerse una idea más exacta de los campos en los que "a priori" deben confeccionarse tarjetas representativas de las situaciones con mayor potencialidad ansiógena para los profesores de un grupo determinado. De las numerosas aplicaciones realizadas reproduzco algunas de las tarjetas utilizadas. Al pertenecer a diferentes aplicaciones no guardan entre ellas una graduación de intensidad:

- "El jefe de estudios le ha dicho que ha recibido numerosas quejas de su método de enseñanza por parte de los alumnos".
- "Al llegar al aula observa que dos de sus alumnos han roto una ventana durante una pelea".
- "Tras reiterados problemas con los alumnos de una clase, usted decide citar a los padres a una reunión. Sólo seis han acudido a la cita".
- "Deberá integrar en su grupo de clase a 6 alumnos de un curso superior durante una semana. Su grupo de origen ha salido de excursión, pero sus padres no autorizaron el viaje de estos niños".
- "A mitad de curso trasladan dos alumnos nuevos a su clase".
- "Los alumnos se burlan continuamente de un niño que lleva gafas. Se las han escondido y no puede seguir trabajando".

- “Los alumnos se burlan de un niño extranjero por su mal uso de la lengua”.
- “Dos alumnos se pelean por una goma. Su agresividad les lleva a pegarse mientras usted explica”.
- “Ha expirado la fecha límite que había fijado para la entrega de ejercicios. Sólo cinco alumnos han entregado los trabajos acordados”.
- “Un grupo de alumnos interrumpe sistemáticamente sus explicaciones. Usted sospecha que sólo pretenden retrasar la marcha del curso”.
- “Es su primer día de clase. El jefe de estudios le ha informado de que en su grupo hay repetidores y que el nivel académico general es muy bajo”.
- “El Claustro del centro le ha llamado la atención sugiriéndole que sus clases han de ser más participativas”.
- “Tras pasar un cuestionario para que los alumnos evalúen sus clases descubre que la mayoría no considera interesante su asignatura”.
- “Tras comprometerse a realizar una actividad extraescolar cuya preparación le ha llevado mucho tiempo, la mitad de los alumnos faltaron a ella”.
- “Cada vez que la clase trabaja en grupos pequeños, una buena parte de los alumnos se desentiende del trabajo, dejando que lo hagan los ‘tontos de siempre’”.
- “Los alumnos le solicitan emplear la hora de clase, con su presencia, para planear una huelga porque la calefacción no funciona”.
- “Un alumno le ha pedido que no le saque nunca más a la pizarra porque los demás se burlan de un defecto físico”.
- “Tienes que completar tu horario con una materia que no dominas (dibujo). Hoy es tu primer día de clase en esa materia”.
- “Tiene un fuerte resfriado. Le duele mucho la garganta y no puede hablar alto”.

5.5. Evaluación de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas

5.5.a. En aplicaciones a profesores debutantes de secundaria

En la aplicación definitiva del programa se hizo una valoración de la aceptación de la técnica por parte de los 185 alumnos del C.A.P. del curso 1983-84, que la había utilizado durante 25 horas. Se utilizó una encuesta anónima, referida al conjunto de los módulos del C.A.P., en la que se incluían algunas preguntas específicas referidas al módulo de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, que arrojó los siguientes resultados:

1. Ante una pregunta de elección múltiple sobre el interés del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, respondieron:

Mucho: 74,05 %

Normal: 25,40 %

Poco: 0,54 %

2. Frente a una pregunta *abierta* sobre lo que más les había interesado de los cuatro módulos de contenido que componían el programa teórico del C.A.P., hablaron del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas:

Positivamente: 88,11 %

Negativamente: 2,70 %

3. Consideran que el programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas es de aplicación práctica:

Si: 92, 97 %

No: 1,62 %

N.C.: 5,40 %

4. Ante una pregunta *abierta* sobre las modificaciones que establecerían en el conjunto del módulo teórico del C.A.P.:

El 57,83 % solicitó una mayor dedicación de tiempo al módulo de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas por sus aplicaciones prácticas al trabajo real en la enseñanza.

5. En un último apartado de la encuesta, totalmente abierto y referido al conjunto de los cursos del C.A.P., bajo el título: *Observaciones*:

El 44 % de los alumnos habló del carácter práctico del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas para reafirmar su seguridad ante los inicios en la profesión docente.

5.5.b. En aplicaciones a profesores de primaria

La valoración corresponde a la aplicación realizada por Adriana Miranda en mayo de 1992 tras utilizar la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas con un grupo de profesores de E.G.B. en el CEP de Fuenlabrada (Madrid). No se trata de profesores debutantes, sino de profesores en ejercicio con una antigüedad media en la docencia de 8 años.

Se utilizó el test de Friedman, diseñado para medir el agotamiento y estrés del individuo con referencia su trabajo profesional como docente, aplicándolo al grupo de profesores antes y después de la utilización del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

E1: Agotamiento psíquico:

Evaluación previa: Promedio grupal: 40, 16

Evaluación final: Promedio grupal: 30, 04

E2: Agotamiento general:

Evaluación previa: Promedio grupal: 47, 26

Evaluación final: Promedio grupal: 38, 42

Se comprueba, por tanto, una disminución aproximada del 10 % tanto del agotamiento psíquico como del agotamiento general, tras la aplicación de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas.

Hay que destacar dos hechos en esta evaluación: El primero es la antigüedad de los profesores de E.G.B. que siguieron el programa, con una media de 8 años de trabajo en la enseñanza. Los resultados individuales en las respuestas al Friedman sugieren que la efectividad del programa es mayor con profesores debutantes, –para los cuales está diseñado específicamente–, que con profesores de mayor experiencia. La razón es la mayor inseguridad de los profesores debutantes, para los que el programa resulta más efectivo porque tienen más que aprender. Por contra, los profesores con mayor experiencia han ido consiguiendo a lo largo de los años, una consolidación –por ensayo y error– del propio estilo de enseñanza, logrando una mayor seguridad en sí mismos.

El segundo hecho a destacar lo constituye la baja puntuación inicial del grupo de profesores

estudiados, en las dos escalas del Friedman. En efecto, el promedio grupal en la evaluación previa –expresado en percentiles– nos da unas puntuaciones de 40,16 en agotamiento psíquico y de 47,26 en agotamiento general. Es decir, se trata de un grupo de profesores con unas puntuaciones muy moderadas, claramente por debajo de la media. Ello supone que la mejora media observada del 10 % respecto a los baremos del test no pueda considerarse como indicativa de la efectividad general del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, ya que el examen de las puntuaciones individuales sugiere, igualmente, que los individuos con mayores puntuaciones iniciales de agotamiento y estrés son los que más mejoran en la evaluación final tras la aplicación del programa, llegando a obtenerse mejoras individuales en las puntuaciones de hasta el 40 %.

En la evaluación global realizada por la autora (Miranda, 1992) considera que se logró: “Un mejor conocimiento de su estilo docente”. “Un cambio en su concepción de la eficacia docente”, y que “aprendieron estrategias unos de otros mediante la observación, disminuyendo la ansiedad frente a situaciones conflictivas”. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Baillauquès, S. y Breuse, E. (1993). *La première classe*. Paris: E.S.F.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43-51.
- Castillejo, J.L. (1976). *Aproximación al análisis del acto didáctico*. Valencia: ICE de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Delorme, C. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea.
- 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. (1987). *El malestar docente*. Laia: Barcelona. (Tercera edición: 1994. El malestar docente. Paidós: Barcelona).
- Esteve, J.M. (1989a). Strategies cognitives pour éviter 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 M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress* (pp. 4-25). Open University Press: Milton Keynes.
- Esteve, J.M. (1989c). Training Teachers to Tackle Stress. En M. Cole y S. Walker (Eds.). *Teaching and Stress* (pp. 147-159). Open University Press: Milton Keynes.
- 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.
- European Journal of Teacher Education. (1996). *Practical Experience in Teacher Education*, 19 (3). (Número monográfico).
- Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- Flanders, N.A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Hargreaves, D. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hemphill, J.K.(1969). El líder y su grupo. En C.G. Browne (Ed.). *El estudio del liderazgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Honeyford, R. (1982). *Starting teaching*. London: Guilford.

ESTUDIOS

LA VERTEBRACIÓN
ACADÉMICA DE LA
FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESORADO

- Huberman, M. (1989). *Les cycles de vie des enseignants*. Neuchâtel: Delachaux.
- Hull, R. (1985). *The Language Gap: How Classroom Dialogue Falls*. London: Methuen.
- Jesus, S.N., Abreu, M.V., Esteve, J.M. y Lens, W. (1996). Uma abordagem sociopolítica do mal estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX, 1, 51-64.
- Kyriacou, C. (1986). *Effective teaching in schools*. Oxford: Blackwell.
- Kyriacou, C. (1991). *Essential Teaching Skills*. Oxford: Blackwell.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Meichenbaum, D. y Cameron, R. (1987). Entrenamiento en inoculación de estrés: Hacia un paradigma general para el entrenamiento en habilidades de afrontamiento. En D. Meichenbaum y M.E. Jaremko, *Prevención y reducción del estrés* (pp. 107-142).. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Meirieu, Ph. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris: ESF.
- Merazzi, C. (1983). Apprendre á vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 101-106.
- Miranda, A. (1992). Evaluación del Programa de Inoculación de Estrés. Memoria del Master de Intervención Educativa en contextos escolares. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez Gómez, A.I.(1984). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Ponencia presentada al Simposio "Teoría y Práctica de la innovación en la formación y perfeccionamiento del profesorado"*. Madrid, Subdirección General del Perfeccionamiento del Profesorado, M.E.C.
- Pérez Gómez, A.I. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A.I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- 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.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Josey-Bass.
- Tabachnick, R. y Zeichner, K. (1991). *Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Thirion, A.M. (1980). *Tendances actuelles de la recherche action*. Liège: Université de Liège.
- Vázquez Gómez, G. (1982). El principio curricular de la relación entre la Teoría y la Práctica. Aplicación a la formación de profesores y de pedagogos. *Bordón*, 245, 495-513.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vera, J. (1988b). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.
- 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 A. Villa, *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), 133-150.
- Vonk, H. (1984). *Teacher education and teacher practice*. Amsterdam: Free University Press.
- Vonk,H.(1985). The gap between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), 307-317.
- Zabalza, M.A. (1996). Aspectos cualitativos de la evaluación del practicum: evaluación del programa y de los estudiantes. *European Journal of Teacher Education*, 19 (3), 293 -302.

NOTAS

LA VERTEBRACIÓN
ACADÉMICA DE LA
FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESORADO