

## EL PROFESOR Y SU FORMACION

por JESÚS MARQUÉS RUIZ

### 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el protagonismo del profesor en la tarea educativa del aula queda afectada por la aporía de que tal protagonismo amenaza o puede limitar el desarrollo del alumno.

Y así cuando se pretenden describir las funciones del maestro aparecen competencias muy diversificadas, a veces difícilmente conjugables en la práctica por señalar polos de actuación apenas compatibles.

Es de extraordinario interés, a la hora de definir los *desiderata*, concretados en metas, que deben dirigir el *curriculum* de los futuros docentes, establecer un ordenamiento y clasificación de tareas.

Los movimientos actuales en orden a la preparación de los futuros profesores, adoptan en general un doble enfoque. Por un lado el que podríamos denominar humanista, postulado por autores como Glasser, Combs, Maslow o Rogers que buscan obtener «ese ser humano único que ha aprendido a usar su yo eficazmente para llevar a cabo sus propósitos y los de la sociedad»<sup>1</sup>.

De otro lado, la línea que subraya la formación tecnológica que pretende la obtención de las competencias requeridas en el proceso técnico que supone la enseñanza.

Ambas convergen en la búsqueda del profesor óptimo. De alguna manera difieren en la delimitación del criterio de eficacia docente.

Los primeros consideran macrocriterios de eficacia. Piensan que los programas de formación de los profesores deben dirigirse a «inculcar la capacidad para analizar cada situación y elegir los métodos, técnicas y materiales más útiles en cada caso», como afirma Meddley.

Los segundos recomiendan el uso de microcriterios de eficacia. En general las actividades de entrenamiento utilizan los siguientes pasos:

- Presentación de la teoría o descripción de la destreza o estrategia.
- Demostración de las destrezas o modelos docentes.

<sup>1</sup> COMBS, A. y Colaboradores: *Claves para la formación de los Profesores*. EMESA, Madrid 1979, pág. 29.

- Práctica en situación de aula o de simulación.
- «Feed-back» estructurado o abierto.
- Pautas de aplicación: orientación que permita la trasferencia a la clase real <sup>2</sup>.

Son múltiples los trabajos realizados para la identificación de las principales competencias docentes en orden a la prescripción de objetivos para la formación de profesores.

Como líneas de actuación, cabe destacar los programas basados en la microenseñanza; actualmente tienen gran expansión los programas de CBTE (Competency Based Teacher Education) <sup>3</sup>.

Hay que hacer mención de la crítica sistemática de que son objeto los programas basados en la formación de competencias, como consecuencia de los principios conductistas que los fundamentan.

Por una parte, se acusa a estos programas de que ofrecen una visión atomizada y mecanicista de la función docente; de que conciben al profesor como un mosaico de competencias docentes yuxtapuestas entre sí.

De otro lado las corrientes humanistas son acusadas de falta de concreción en la determinación de los modelos de acciones para formar al profesor.

En uno y otro caso, parece de interés tener presente la necesidad de definir con toda nitidez y con la mayor concreción posible, los objetivos que deben presidir el planeamiento de la profesión docente.

En la práctica, cualquiera que sea la opción o enfoque teórico del profesor y sus competencias, los programas para su formación se han de elaborar en función de unos objetivos que después de abundantes estudios, cada vez tienden a ser más claros y específicos.

Es evidente que la panorámica de metas que preside cualquier plan de formación de profesores, pone de manifiesto las características, funciones y destrezas que se asignan al profesor de acuerdo con el perfil de docente que se desea.

Como queda apuntado anteriormente, los objetivos en la formación del profesor se inscriben en un doble planteamiento. De un lado los que hacen referencia a la persona del profesor en cuanto contribuyen a mejorar el proceso didáctico. Por otro se consideran las metas que contemplan los comportamientos observables o destrezas que ha de tener el maestro para lograr un rendimiento eficaz.

La determinación de estos objetivos se establece por la vía conceptual, por la observación minuciosa de la realidad docente o como efecto de la investigación

<sup>2</sup> JOYCE y SHOWERS: «Improving in service Training», en *Educational Leadership*, febrero 1980, pág. 379 ss.

<sup>3</sup> Ver COOPER, J. M.: *Microteaching*: «Foreunner to Competency Based Teacher Education». San Francisco Paper, en «The Annual Meeting of the American Educational Research Association», abril 1979. Citado por VILLAR ANGULO, J. L.: «Estudios sobre competencias docentes: concepto e investigaciones analítico-experimentales», en «Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía», Madrid 1980, págs. 159-185.

empírica. De hecho, muchos estudios realizados sobre comportamientos del profesor y rendimiento de los alumnos, tienden a prescribir las destrezas necesarias para la formación del profesor.

## 2. PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DEL TRABAJO

El estudio que aquí se presenta se inscribe en la corriente de los que intentan determinar las principales dimensiones que integran las competencias que debe adquirir el enseñante. Este trabajo, complemento de otros realizados previamente<sup>4</sup>, pretende detectar los principales factores que se destacan a partir de las valoraciones de un cuestionario que versa sobre 57 variables que expresan distintos objetivos en la formación de futuros profesores. La formulación de estas metas ha sido elaborada a partir de distintas fuentes relevantes de actualidad, concediendo especial atención a las sugerencias de los alumnos afectados.

## 3. VALORACIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Tomando como punto de partida la relación de las 57 variables seleccionadas, se solicita a maestros en ejercicio que valoren los objetivos que se les presentan, puntuándolos en una escala de 1 a 10. No se presenta el Cuestionario completo porque en el transcurso del trabajo irán apareciendo las diferentes variables.

El número de Cuestionarios cumplimentados es de 179. Los resultados de la aplicación son tratados con la técnica del Análisis Factorial de componentes principales.

Se utiliza un programa que realiza la rotación ortogonal de la matriz de factores - procedimiento Varimax.

De los 13 factores extraídos, tomamos 7 en razón de su mayor nitidez. La varianza explicada por los factores tomados es de 56,6 %.

Se han tomado como significativos los coeficientes iguales o superiores a 0,40.

Los factores seleccionados son los siguientes:

<sup>4</sup> MARQUÉS RUIZ, J.: «Estudio Experimental de los objetivos en la formación de los profesores». Tesina de Licenciatura, Universidad de Valencia 1981.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. y MARQUÉS RUIZ, J.: «Maestros de hoy, formadores del mañana», en «El Profesor, formación y Perfeccionamiento». Selección de Comunicaciones del VII Congreso Nacional de Pedagogía, EMESA, Madrid 1981.

Un resumen del precedente se encontrará en «La Investigación Pedagógica y la Formación de los Profesores», en «Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía», pág. 250-251. Madrid 1980.

FACTOR I. *Formación Didáctica*

Las cuestiones recogidas en este factor de acuerdo con la saturación son:

- 30 (— .832) Que adquieran técnicas de trabajo en equipo.
- 33 (— .809) Que organicen y coordinen distintas actividades y trabajos.
- 37 (— .798) Que se familiaricen con el empleo de Medios audiovisuales.
- 43 (— .796) Que adquieran las capacidades para la comprensión de las diferencias individuales.
- 34 (— .762) Que adquieran destrezas en los factores que intervienen en la dinámica de los grupos.
- 31 (— .755) Entrenamiento en técnicas de observación.
- 28 (— .746) Que planifiquen el propio trabajo.
- 29 (— .736) Que aprendan el manejo de los aparatos.
- 38 (— .724) Que clarifiquen sus ideales y metas.
- 32 (— .719) Que determinen los objetivos de su propio aprendizaje.
- 35 (— .717) Que organicen los elementos que intervienen en el funcionamiento de la clase.
- 44 (— .702) Que tiendan a la actualización docente.
- 45 (— .691) Que adquieran conocimientos pedagógicos adecuados.
- 36 (— .629) Que se adiestren en el trabajo alumno-alumno.
- 39 (— .609) Que sean responsables de su propia formación.
- 26 (— .588) Que se adiestren en la autoevaluación del trabajo diario.
- 41 (— .532) Que se interesen por los problemas de los alumnos.
- 42 (— .527) Que se entrenen en la cooperación con otros.
- 27 (— .480) Que definan la propia identidad personal y profesional.
- 40 (— .450) Que acepten y critiquen las normas.

Se encuentran recogidas en este factor un amplio número de variables que con matices diversos parece que asumen tanto la vertiente teórica como la normativa de la función didáctica.

Las variables con mayor saturación subrayan la importancia de los aspectos técnicos aunque siempre haciendo referencia a las metas propuestas en función de las personas.

Se apunta a la necesidad de formar a los futuros maestros dentro de una planificación ordenada a la adquisición de competencias que actualicen y perfeccionen a un tiempo a profesores y a alumnos.

FACTOR II. *Formación de actitudes positivas hacia los valores de la persona*

Este factor aglutina las variables siguientes:

- 12 (— .772) Que adquieran relaciones interpersonales positivas.
- 4 (— .770) Que adquieran interés por las personas.
- 11 (— .735) Que logren mejorar el autoconocimiento personal.

- 15 (—735) Que tengan una actitud abierta y comprensiva.
- 7 (—626) Que adquieran apertura hacia la investigación educativa.
- 16 (—574) Que ejerciten la capacidad de diálogo.
- 2 (—572) Que adquieran hábitos de trabajo cooperativo.
- 3 (—550) Actitud de apertura hacia nuevos planteamientos.
- 10 (—546) Relaciones positivas profesor - alumno.
- 13 (—518) Clima no competitivo de solidaridad.

Se perfila claramente un factor actitudinal que se centra en la valoración y potenciación de la persona.

Se explicita partiendo de la necesidad del autoconocimiento, de un clima no competitivo, solidario, fundado en el interés por los otros fomentado y avivado con la creación de hábitos y el empleo de técnicas cooperativas.

Este centramiento en los valores de las personas, se proyecta hacia la apertura creativa a nuevos planteamientos, a la investigación.

### FACTOR III. *Práctica pedagógica junto a conocimiento científico*

- 57 (—797) Que experimente interés por el desarrollo individual de los alumnos.
- 49 (—794) Que obtenga una seria fundamentación científica.
- 47 (—776) Que se entrene en el contacto y cooperación con la familia, la comunidad y la sociedad.
- 54 (—730) Que disponga de pautas de observación del docente y experiencias de observación debidamente preparadas.
- 56 (—722) Que conozca y utilice variadas técnicas para evaluar el trabajo escolar.
- 46 (—706) Que precise los objetivos del trabajo docente.
- 51 (—693) Que se ilustre prácticamente en métodos de trabajo diferentes.
- 50 (—678) Que conozca técnicas para individualizar el trabajo.
- 48 (—677) Que aprenda a distribuir reflexivamente el tiempo y el trabajo.
- 52 (—630) Que conozca las principales fuentes para un constante perfeccionamiento.
- 55 (—600) Que desarrolle la capacidad de crear un clima de afectividad y respeto en clase.
- 53 (—416) Que entre en contacto con diversos modelos de actuación docente.

Este factor agrupa un conjunto de aspectos que tienen como referencia la persona del alumno receptor de la enseñanza, al que se le debe proporcionar una atención individualizada y unos contenidos precisos.

Por lo tanto al profesor se le exige una sólida preparación didáctica en cuanto a la metodología y una seria fundamentación científica como condición para que imparta con eficacia el mensaje didáctico.

Esta doble vertiente subraya el perfil práctico de adaptación a las diversas circunstancias y personas, unido a la preparación científica que está siempre en contacto con las fuentes y el avance de las disciplinas.

#### FACTOR IV. *Actuación docente en cooperación personal, crítica y creativa*

- 20 (— .829) Que se entrenen en la cooperación docente.
- 18 (— .781) Que vivencien un clima no impositivo.
- 19 (— .760) Que desarrollen la iniciativa personal y el pensamiento crítico.
- 24 (— .689) Que adquieran conocimientos de Psicología, específicamente de Psicología evolutiva.
- 17 (— .499) Que reflexionen sobre el propio trabajo.

Este factor pone de relieve el trabajo concertado de los diversos agentes del proceso docente. Hace una llamada al aprovechamiento de los recursos personales —clima de libertad, reflexión y pensamiento crítico— utilizando para ello el conocimiento de la Psicología.

#### FACTOR V. *Actitud equilibrada de disciplina y apertura en el trabajo*

- 8 (— .767) Que vivencien un clima de orden y disciplina individual y colectiva que permita un adecuado rendimiento.
- 1 (— .683) Que consigan una actitud científica ante los acontecimientos.
- 3 (— .522) Que tengan actitudes de apertura al cambio y ante los nuevos planteamientos.

Aúna este factor dos polos aparentemente contrapuestos: el orden y la disciplina por una parte y la apertura y el cambio hacia nuevos planteamientos por otra.

Apela asimismo a una atención ante los acontecimientos considerándolos como situaciones educativas.

Pone de relieve la necesidad de un equilibrio en la actuación docente que permita un clima adecuado para el rendimiento escolar.

#### FACTOR VI. *Potenciación de la propia persona y profesión*

- 22 (— .810) Que conozcan y potencien la propia personalidad.
- 21 (— .780) Que tengan gusto y entusiasmo por la propia profesión.

- 23 (— .738) Que vivencien el valor y respeto que merece la persona.
- 17 (— .629) Que se ejerciten en la reflexión sobre el propio trabajo.
- 25 (— .611) Que encuentren el propio estilo de ser profesor.

Aquí encontramos una actitud de positividad ante los valores de la propia persona del profesor en formación, de aceptación incondicional de sus compromisos profesionales, de identificación y potenciación del propio estilo, de entusiasmo por el trabajo de la educación.

Se considera necesario el reconocimiento de estos valores como fuente de rendimiento.

#### FACTOR VII. *Entrenamiento en la participación y la reflexión crítica*

- 9 (— .797) Que se entrenen en la participación como medio de formarse en ella.
- 14 (— .707) Que obtengan una adecuada integración en los grupos de trabajo y discusión.
- 5 (— .690) Que tengan una reflexión crítica sobre la realidad de la escuela.
- 16 (— .538) Que desarrollen la capacidad de diálogo.
- 2 (— .475) Que desarrollen hábitos de trabajo cooperativo.
- 3 (— .409) Que tengan una actitud de apertura y flexibilidad ante el cambio y los nuevos planteamientos.

Este conjunto de variables converge hacia la concepción de la formación de los futuros profesores como una tarea de conjunto. Se valora el diálogo, la participación, la integración de todos.

Asimismo el grupo se abre a la reflexión crítica y por lo tanto a nuevos planteamientos.

A tener en cuenta que se trata de la formación de hábitos y por tanto se subraya la necesidad del entrenamiento y del ejercicio.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A la vista de los resultados obtenidos, hemos de subrayar la existencia de dos ejes básicos en las metas que se han de proponer en la formación de los maestros.

Se perfila con una gran nitidez la urgencia de proporcionar competencias específicas para que los futuros profesores realicen con eficacia la función didáctica. Es decir, la necesidad de proporcionar una serie de destrezas en orden a capacitar al maestro para optimizar los procesos de aprendizaje en el aula.

Se alude también a la necesidad de operativizar la adquisición de las competencias a las que se ha aludido a través de la ilustración práctica y de la conexión con modelos de actuación didáctica.

Estas apreciaciones se insertan en la línea de los estudios referidos específicamente a los comportamientos docentes.

El eje complementario de la dimensión anterior en la formación de los maestros, hace referencia a la potenciación de los valores de la persona, poniendo el acento en las relaciones interpersonales, en las técnicas de trabajo cooperativo, en el establecimiento de un clima positivo favorable al trabajo y en la estimulación de la iniciativa, participación y creatividad personal.

De esta manera las dos dimensiones básicas, la de las competencias específicas y la de dimensión personal, constituyen las líneas maestras que fundamentan cualquier plan de formación de docentes.

JESÚS MARQUÉS RUIZ

*Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación*  
VALENCIA