

LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO EN LOS INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION *

Tomás ESCUDERO ESCORZA

Asesor Técnico de la División de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza

Elías FERNANDEZ URIA

Jefe del Servicio de Tecnología Educativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza

I. INTRODUCCION

La formación inicial del profesorado en los ICEs (desarrollada fundamentalmente en la actualidad en torno a los niveles de Bachillerato y Formación Profesional) aboca en la concesión del conocido Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). De acuerdo con las disposiciones previstas en la Ley General de Educación (1), los profesores de Bachillerato, de las Escuelas Universitarias y de Formación Profesional lo obtendrían, después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos dados en los Institutos de Ciencias de la Educación; los profesores de Educación Universitaria lo obtendrían durante el período de Doctorado o de su actuación como profesores ayudantes. Aunque la posesión del Certificado constituye un mérito equiparable a la práctica docente, no es exigible dicha profesión a titulados con arreglo a planes de estudios aprobados con anterioridad a la Ley General de Educación (2).

1.1 *La formación pedagógica de los profesores de Bachillerato.*

Es en este nivel donde más intensamente han trabajado los ICEs hasta la actualidad. De acuerdo con la legislación vigente (3) se estructura esta formación en dos ciclos, ambos con una duración mínima de ciento cincuenta horas. El primer ciclo es de carácter teórico, abarcando los siguientes aspectos básicos: 1) Principios, objetivos y problemática de la educación en los aspectos psicológicos, sociológicos e históricos; 2) Tecnología y sistemas de innovación educativa; 3) Didácticas especiales.

El segundo ciclo es de carácter práctico, debiendo consistir en el ejercicio de la labor docente de los candidatos en los Centros que el ICE determine, bajo la responsabilidad de dos o tres tutores distintos del área de la enseñanza correspondiente.

* Las ideas de este artículo están contenidas en el trabajo de los mismos autores, *Proyecto de Instituto de Ciencias de la Educación. Estructura y Funciones*. Plan Nacional de Investigaciones del INCIE. ICE de la Universidad de Zaragoza.

(1) Ley General de Educación, artículo 102, 2.

(2) Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 17 de mayo de 1972, sobre ámbito de aplicación de los Certificados de Aptitud Pedagógica («BOE» del 15 de abril de 1972).

(3) Orden de 8 de julio de 1971 sobre Actividades Docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los Universitarios («BOE» de 12 de agosto de 1971).

1.2 La capacitación pedagógica de los profesores de Formación Profesional de 1.º y 2.º Grado.

También en este caso (4) se ha legislado una estructura en dos ciclos, que serían impartidos por los ICEs en colaboración con los Centros experimentales de Formación Profesional. La duración de ambos ciclos sería de cien y ochenta horas, respectivamente, haciéndose énfasis en los problemas específicos de la formación profesional. En el primer ciclo se desarrollan dos grandes temas: a) Principios objetivos y problemática de la educación, y b) Tecnología y sistemas de innovación educativa. En cuanto al segundo ciclo, sería de carácter mixto (teórico-práctico) y a partir de las didácticas especiales se simultanearían las prácticas docentes.

En lo que se refiere a la formación pedagógica del profesorado de Escuelas Universitarias y de Facultades y Escuelas Técnicas no existe actualmente legislación que regule la estructura y modalidades de los cursos a seguir. También está por regular la formación de los diplomados universitarios que quieran realizar docencia a nivel de EGB (certificado de aptitud pedagógica para la Educación Básica) y no existen todavía líneas claras de actuación de los ICEs en este sentido.

En los apartados siguientes analizaremos con brevedad diversos aspectos a considerar en el campo de la formación inicial y extraeremos algunas conclusiones y consecuencias relevantes para la actuación de los ICEs y el mejoramiento de la situación actual.

2. ANALISIS GENERAL: LA FORMACION ACADEMICA Y LA FORMACION PEDAGOGICA

Hasta el momento, los Institutos de Ciencias de la Educación han actuado en la mayoría de los casos de una forma independiente y no coordinada con los objetivos propios de los demás centros de formación superior. La formación científica o académica no ha tenido, por lo tanto, prácticamente ninguna relación con la formación profesional para la docencia. Esta situación tiene indudablemente diversos aspectos positivos, dada la problemática particular de las Facultades y Escuelas Universitarias, pero también ha dado como resultado algunos problemas de difícil solución.

De acuerdo con Hollins, por ejemplo (5), supone una notable ventaja separar la formación académica de la formación profesional (pero sin aislarlas), puesto que cada parte tiene unos objetivos y requisitos diferentes. En esta línea se mueven los ICEs, que se han creado en parte con la finalidad de completar la formación científica previa en el caso de las personas que se quieran dedicar profesionalmente a la docencia. En los países con sistemas abiertos, como es el caso de los Estados Unidos, es posible obtener una formación pedagógica posterior a la titulación universitaria que abre las posibilidades de ejercer labor docente no solamente en el nivel secundario, sino también en el nivel básico o elemental.

No conviene, sin embargo, pensar que una total separación entre los dos niveles de formación contribuye a resolver de forma decisiva los problemas

(4) Orden de 25 de mayo de 1972 sobre la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para los profesores de Formación Profesional de 1.º y 2.º Grado («BOE» de 10 de junio de 1972).

(5) HOLLINS, T. H. B.: «Desirable Changes in the Structure of Courses», en F. H. Hilliard, ed. *Teaching the Teachers: Trends in Teacher Education*, George Allen and Unwin, London, 1971, pp. 88-103.

que en la actualidad se tienen planteados. Como ha dicho Silberman (6), no es posible reformar la educación de los profesores sin reformar la educación superior (de la misma forma que es bastante ineficaz intentar reformar aquella educación sin promover simultáneamente cambios adecuados en las escuelas y centros de enseñanza primaria, secundaria, etc.). Fundamentalmente, la debilidad de la formación del profesorado refleja la debilidad de la educación superior en general. Por otra parte, los centros de formación de docentes han estado tradicionalmente situados en un plano inferior a los restantes centros, y esto ha influido notablemente en determinados resultados. El objetivo de las Facultades y Escuelas Superiores no ha sido casi nunca la formación de profesionales de la enseñanza y, de aquí, la importancia de potenciar mucho más las Instituciones y Departamentos de Educación, surgidos con la finalidad de remediar estas lagunas formativas.

Los objetivos de los Institutos de Ciencias de la Educación, a nuestro juicio, deberían ir más allá de la simple transmisión de técnicas de enseñanza, motivación y comunicación. Es, sin embargo, muy difícil para los profesores hacer una crítica profunda de temarios y sistemas educativos y dominar la metodología de la construcción y evaluación de programas y currícula sin un suficiente dominio del campo o área del saber correspondiente. Es imposible en unos cuantos cursillos ofrecidos en los ICEs poner remedio a *deficiencias graves de formación* acumuladas a lo largo de varios años de estudios universitarios mal enfocados. En algunos casos, como ocurre en el campo de las ciencias, por poner un ejemplo, la especialización casi exclusiva en un área concreta dificulta la introducción de enfoques didácticos globales e integrados. De acuerdo con Ost (7), «los individuos orientados hacia su disciplina de especialización deben ser reorientados si conviene que trabajen con éxito en currícula unificados. Los planes de estudios universitarios, orientados hacia la disciplina, son ciertamente obstáculos de gran magnitud. Hay evidencias sugiriendo que las Universidades se están moviendo en la línea de estructuras más interdisciplinares». Consideraciones similares podrían hacerse respecto a las especializaciones en los campos de las Humanidades. Otros problemas, puestos frecuentemente de evidencia en los cursos de aptitud pedagógica en los ICEs, y que reflejan deficiencias formativas previas, serían:

- Dificultades de expresión oral y para el trabajo en equipo.
- Escasez de formación básica sobre aspectos socio-políticos intervinientes en el proceso educativo.
- Capacidad crítica reducida, que discurre más sobre los planos anecdótico, superficial y aparente, que entre las capas de análisis más profundo.
- Dificultades para el desarrollo de proyectos y para el estudio independiente, búsqueda de fuentes de información y realización de trabajos de análisis e investigación.
- Formación humanística reducida por parte de educadores procedentes de las áreas científicas.
- Dificultades de manipulación de entes simbólicos por parte de los educadores que proceden de las áreas humanísticas, lo cual supone

(6) SILBERMAN, C. E.: *Crisis in the Classroom*, Vintage Books, Nueva York, 1971, pp. 374-410.

(7) OST, D. H.: «Changing Curriculum Patterns in Science, Mathematics and Social Studies», *School Science and Mathematics*, vol. LXXV, núm. 1, 1975.

una fuerte traba para la introducción y manejo de conceptos estadísticos y técnicos.

Si el profesorado ha de contribuir de forma adecuada a desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de análisis de los alumnos, convendría quizá plantearse la necesidad de introducción de los períodos de formación profesional-pedagógica a niveles suficientemente tempranos dentro de la estructura universitaria (por ejemplo, al comenzar los segundos ciclos de licenciatura para el profesorado de Bachiller). O, por lo menos, promover una mayor coordinación y cooperación entre los ICEs y las demás instituciones de Educación Superior.

3. LA FORMACION TEORICA Y LA FORMACION PRACTICA: INTERRELACIONES

El problema de la formación pedagógica de los docentes se centra en los siguientes puntos fundamentales:

1. ¿Qué contenidos conviene incluir en los cursos destinados a la formación teórico-básica? ¿Con qué Intensidad se han de tratar y qué duración deberían tener con objeto de cubrir unas metas u objetivos mínimos?

2. ¿Cómo se ha de estructurar la formación práctica? ¿Cómo se ha de interrelacionar con la teórica de manera que se consiga la máxima eficacia posible?

3. ¿Qué sistemas de evaluación del profesorado participante son los más convenientes?

4. ¿Qué tipos de especializaciones deberían ser incluidos con objeto de dar cabida a una serie de roles profesionales existentes en el campo de la docencia?

Ya no se puede pretender, como apuntaba Conant en otro tiempo (8), que la práctica pedagógica sea el elemento fundamental en torno al cual gire todo el programa. A Conant le preocupaba más el desarrollo del «saber hacer» que la capacidad de análisis en torno al «por qué». De todas formas, conviene puntualizar que no existe ni debería existir un conjunto único de respuestas a las preguntas anteriores. El proceso educativo en general (y la formación del profesorado en particular) es el resultado de la interacción de un conjunto de saberes mejor o peor establecida y de un sistema de *valores* y *concepciones* del hombre y la sociedad. Como bien ha dicho Stiles (9), «el proceso de la educación de profesores continúa siendo más un arte que una ciencia, más político que profesional, y más socialmente relevante que académico». Es, sin embargo, de gran trascendencia analizar los puntos y aspectos implicados a la luz de diversas consideraciones teóricas y experimentales de actualidad con objeto de no improvisar ni tomar decisiones en un vacío conceptual. Los autores de este trabajo se encuentran, en este sentido, fuertemente inspirados por la filosofía dimanada de los programas e investigaciones de Arthur Combs (10), con su enfoque humanista de la

(8) CONANT, J. B.: *The Education of American Teachers*, Nueva York: McGraw Hill, 1964.

(9) STILES, L. J.: «New Frontiers in Teacher Education», *The Journal of Educational Research*, vol. 67, número 3, noviembre 1973, pp. 123-126.

(10) COMBS, A. W.: «Algunos conceptos básicos para la formación de profesores», *La Educación Hoy*, vol. 2, núm. 1. enero 1974.

formación del profesorado. Se centra este enfoque en la realidad personal de los docentes, en sus necesidades individuales, en el desarrollo de modos personales y auténticos de enseñar y de la necesidad de aprender y perfeccionarse. Todo esto debería, asimismo, conjugarse con un profundo conocimiento de la realidad socioeducativa y una sensibilidad especial hacia las necesidades educacionales de la sociedad.

La teoría pedagógica, en esta línea, puede ser una guía valiosa en el proceso de toma de decisiones. Esta teoría, comunicada a través de los cursos impartidos en los ICEs, debería ser más de tipo descriptivo e iluminativo que prescriptivo, con objeto de que los profesores en formación la utilicen en la concepción de estilos pedagógicos propios y personales. «La finalidad de la teoría educacional—ha dicho Entwistle (11)—es evocar juicios más bien que obediencia ciega. La aplicación de la teoría a la práctica docente implica la iluminación de las tareas prácticas con una inteligencia crítica, más bien que la aplicación de un buen consejo.» La educación de un *verdadero profesional* de la enseñanza se debería mover, por consiguiente, más en torno a líneas flexibles y evolutivas que a líneas rígidas y prescriptivas. No se debería impartir una educación tecnicista (de «recetas»), sino una educación amplia, con énfasis en la capacidad de adaptación a circunstancias distintas y de análisis y renovación permanentes. Esta educación procuraría evitar el favorecimiento de un excesivo individualismo, ajeno a las necesidades de colaboración de trabajo en grupo y de respeto a los objetivos y directrices tomados por el conjunto profesional.

Debemos contribuir, en resumidas cuentas, al desarrollo de una conciencia profesional adecuada, que considere a la figura del profesor desempeñando un papel importante y decisivo dentro del marco de su centro de trabajo. En este sentido, no conviene enraizar la formación teórica en terrenos abstractos y alejados de la realidad educativa y de situaciones y problemas concretos. Si esta formación ha de contribuir a enriquecer notablemente *la eficacia profesional*, no debe ser, por una parte, excesivamente teórica y alejada de las verdaderas necesidades profesionales ni, por otra, trivial, simple, constreñida a aspectos demasiado concretos y aislados. La Filosofía, Sociología y Psicología de la educación incluidas han de entroncarse de forma efectiva en un quehacer profesional mejorado y enriquecido. Lo mismo cabría decir de los restantes componentes de la formación.

4. ESTRUCTURAS DE FORMACION TEORICA

Las estructuras más adecuadas deberían reflejar no solamente una filosofía y planteamiento coherentes, sino también tomar en consideración los diferentes resultados experimentales en torno a métodos y enfoques analizados. Desgraciadamente, con mucha frecuencia los programas de formación adolecen de una improvisación y falta de claridad en sus objetivos que se reflejan en una ineficacia y pérdida de esfuerzos considerables. Como ha dicho Silberman (6), «la educación y el currículum suponen algo más que un conjunto de cursos y materias elegidos al azar. Si la educación liberal—la educación de los profesores—no ha de resultar ser una derivación ocasionalmente afortunada de otras actividades, debe haber una concepción previa...

(11) ENTWISTLE, H.: «The Relationship between Theory and Practice», en J. W. Tibble (ed.), *An Introduction to the Study of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1971.

de cuáles son los objetivos, de cuál es su sustancia». Con frecuencia las secuencias y agrupamientos de materias se apoyan más sobre la tradición y la inercia que sobre un examen minucioso y analítico.

En el estudio de Cyphert (12) en torno a la investigación en el campo de la formación del profesorado a partir de 1964 se ha puesto de manifiesto la ausencia de un cuerpo de doctrina consolidado. La investigación ha tenido solamente un impacto muy limitado sobre la reestructuración y planificación de programas, los cuales son todavía fundamentalmente intuitivos y no empíricos y analíticos. Por otra parte, caso de tomar en consideración los conocimientos psicológicos, sociológicos y antropológicos actuales, chocamos con su naturaleza incipiente, insuficiente en muchos casos (13).

Parece bien comprobada en la actualidad la influencia del «ambiente» o *clima humano* de los centros de formación del profesorado sobre el desarrollo de filosofías educacionales y actitudes críticas y positivas (14). En este sentido, el profesorado de los ICEs debería dar ejemplo de buena dedicación y preparación, de entusiasmo profesional y de respeto a opiniones y enfoques analíticos distintos. Los cursos o cursillos incluidos deberían evaluarse con atención, puesto que las opiniones de los docentes que en ellos toman parte constituyen la piedra de toque más importante para su reforma y mejora.

Como mejor se aprende y se modifican actitudes es a partir de la actuación y de las experiencias y vivencias personales. La utilización de técnicas didácticas variadas y dinámicas en los cursos, la inmersión de los educadores o futuros educadores en un clima de trabajo y acción, de tarea en grupo, de tarea personal, etc., más que las disertaciones o lecciones magistrales, contribuirían al cambio de actitudes hacia enfoques y procedimientos de vanguardia. Como ha dicho Gonzalo Vázquez (15), «en los cursos y actividades de índole formativa, sobre todo, debe facilitarse la *comunicación con los colegas* que procura el aprendizaje del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias. Para aquellos programas que persigan la implicación de los profesores en su tarea se hace absolutamente preciso orientar el aprendizaje por medio de la *Metodología participativa*. Los *grupos de trabajo y de discusión*, los grupos de aprendizaje constituyen situaciones apropiadas, conjuntamente con el trabajo independiente, para el logro de tal objetivo». El Instituto de Ciencias de la Educación deberá contar con la necesaria dotación material (libros, revistas, material didáctico, etc.), así como con el suficiente número de profesores, que faciliten el trabajo individual y en equipo, la realización de tareas y proyectos supervisados y asesorados.

A nuestro juicio, los cursos de formación básica-teórica deberían incluir en mayor o menor medida los siguientes componentes estructurales y objetivos:

1. Desarrollo de una *filosofía educacional propia*, en relación con el área y nivel del profesor en formación, como resultado del análisis y discusión de distintas tendencias y modos de entender los objetivos y sistemas de la Educación. El estudio de la Educación Comparada puede ser un instrumento

(12) CYPHERT, F. R.: «An Analysis of Research in Teacher Education», *The Journal of Teacher Education*, vol. XXIII, núm. 2, 1972.

(13) SMITH, B. O.: *Research in Teacher Education*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, 1971.

(14) McLEISH, J.: «College Environments and Students Characteristics», en D. E. Lomax (ed.), *The Education of Teacher in Britain*, Londres, Wiley, 1972.

(15) VAZQUEZ, Gonzalo: *El Perfeccionamiento de los Profesores*, EUNSA, Pamplona, 1974, p. 41.

idóneo en esta línea (16). Algunas ideas en relación con la Historia y Filosofía de la Educación pueden ser también relevantes.

2. Conocimiento, lo más objetivo posible, de la *realidad educativa* española y de los factores socioeconómicos implicados en la misma. El estudio de la Sociología y la Economía de la Educación convendría hacerlo, en este sentido, desde una perspectiva realista y operativa.

3. Conocimiento operativo de las *características psicológicas* (en los aspectos de inteligencia, problemas de aprendizaje y motivación, intereses, etcétera) de los alumnos del nivel educativo en que el profesor en formación va a llevar a cabo su labor docente (EGB, BUP, FP, etc.). Es fundamental relacionar el estudio de los problemas del desarrollo y del aprendizaje con las actividades docentes y con la realidad educativa circunstante. Tanto en la enseñanza de la Psicología como de la Filosofía y Sociología de la Educación conviene recordar constantemente que se están formando profesionales de la docencia y no especialistas en estos campos. El profesorado de estos cursos (especialistas del ICE) conviene que sea consciente de la realidad educativa y de las verdaderas necesidades de aprendizaje de los docentes, con objeto de desterrar el carácter academicista de muchos de los cursos.

4. Dominio de una serie de *técnicas didácticas básicas*, así como comprensión de sus posibilidades en relación con determinados objetivos educacionales y diferentes estructuras formativas (técnicas de programación vertical, horizontal e interdisciplinar, técnicas de evaluación, técnicas de elaboración y utilización de material didáctico y audiovisual, etc.). No nos parece efectiva la inclusión de un curso específico sobre Didáctica General o Métodos Didácticos. Se correría el peligro en el mismo de teorizar y de consumir su tiempo valioso que bien podría dedicarse a conseguir otros objetivos. La vivencia de distintos métodos debería tener lugar dentro del propio contexto y estructura de los cursos desarrollados en el ICE y el estudio y práctica de métodos específicos podría muy bien hacerse a lo largo de la formación práctica y formación en didácticas especiales.

5. Dominio y comprensión de algún *área o técnica especializada*, en relación con determinados roles profesionales (dirección y gestión de centros, orientación y tutoría, economía y administración escolar, investigación educativa, etc.).

6. Formación adecuada en la Didáctica o *Didácticas Especiales* de que se trate, la cual, a nuestro juicio, debería tener lugar en el segundo ciclo de Formación Pedagógica.

Del estudio de una serie de encuestas distribuidas entre todos los Institutos de Ciencias de la Educación recientemente (17), se desprende que la diversidad de cursos de aptitud pedagógica, más que la similitud, es la regla. Creemos importante una mayor homologación de los primeros ciclos del CAP entre todos los ICEs, lo que permitiría una transferencia de cursos u horas-crédito entre los mismos, así como un más fructífero intercambio de experiencias y enfoques didácticos. Los diferentes tipos de cursos impartidos pueden, no obstante, clasificarse dentro del esquema de seis factores antes

(16) RUSCOE, G. C.: «Comparative Education and Teacher Education», *Theory Into Practice (TIP)*, volumen XII, núm. 1, febrero 1973.

(17) ESCUDERO ESCORZA, T.: FERNANDEZ URÍA, E.: *Proyecto de Instituto de Ciencias de la Educación. Estructura y Funciones*, Plan Nacional de Investigaciones del INCIE, ICE de la Universidad de Zaragoza, 1975.

presentado. Se aprecia una escasa atención prestada a la inclusión de determinados roles profesionales en la estructura de los cursos (orientación o tutoría, dirección de centros, etc.).

Se evidencia en los ICEs un problema de gran importancia: el cansancio y escasa atención prestada por estudiantes universitarios que simultanean sus estudios académicos con los cursos de preparación pedagógica. Lo mismo cabe decir de los profesores ya en ejercicio. No conviene, a pesar de esto, reducir las duraciones mínimas totales previstas por las disposiciones legislativas al respecto. Unas cuatrocientas o quinientas horas en total serían preferibles con objeto de dar holgada cabida a diferentes aspectos de importancia. Los CAP de Formación Profesional podrían ser un poco más breves (quizá trescientas horas), aunque no lo creemos tampoco conveniente. De acuerdo con la estructura propuesta en nuestro modelo (17), un 50 por 100 del tiempo se dedicaría a cubrir la formación básico-pedagógica del primer ciclo (reflejada en los cinco primeros puntos antes analizados) y las horas restantes a las Didácticas Especiales y la Formación Práctica.

Con objeto de no fatigar y permitir la secuenciación del primer ciclo en diferentes trimestres (o, incluso, en años diferentes), se impone su división en cursos semiindependientes, cuya adición comportaría la obtención del certificado del primer ciclo. El segundo ciclo, sin embargo, y debido a su mayor coherencia, debería distribuirse a lo largo de un único año académico.

5. LA FORMACION PRACTICA

Las prácticas docentes (en el segundo ciclo) deberían crear el ambiente o contexto ideal para la verificación y enriquecimiento de la teoría pedagógica. Según los estudios realizados por Cooper y Sadker (18), el período de prácticas docentes es citado a menudo por los profesores como la fase más beneficiosa de los cursos de formación. Como es lógico, la validez de esta afirmación depende de la calidad de dicho período de prácticas. De acuerdo con estos autores, las nuevas tendencias en el campo de la formación práctica son las siguientes:

1.º La formación se acerca hacia la realidad educativa, mediante el suficiente número de contactos con centros y alumnos.

2.º Las experiencias reales se suelen completar con experiencias «clínicas» (microenseñanza, simulación, análisis de interacciones, modularización o minicursos, etc.).

3.º Se aprecia últimamente un creciente interés por los aspectos afectivos de los futuros docentes. Con objeto de comprender a los alumnos, el profesor debe aprender a conocerse a sí mismo. Las ideas de Carl Rogers y Arthur Combs se mueven frecuentemente en esta línea.

Lo ideal, de acuerdo con numerosos estudios realizados, sería una completa interrelación teoría-práctica mediante la simultaneidad de los dos ciclos formativos. A lo largo de nuestras actividades en el campo de la formación del profesorado hemos podido constatar la mayor riqueza de aportaciones y sugerencias por parte de los profesores con experiencia, en contraste con

(18) COOPER, J. M.; SADKER, D.: «Current Trends in Teacher Education Curriculum», *The Journal of Teacher Education*, vol. XXIII, núm. 3, 1972.

los noveles o incipientes (o con los estudiantes universitarios, sin experiencia docente previa o mínima). La simultaneidad de ciclos, sin embargo, crearía grandes dificultades de tipo administrativo en los ICEs. Sin llegar a los extremos ideales, convendría acercarse lo más posible a los mismos creando relaciones ricas y fructíferas entre los primeros y los segundos ciclos a desarrollar.

Las prácticas pedagógicas conviene que reflejen una síntesis adecuada entre los enfoques de tipo conductista (con objetivos estrictamente definidos) y los de tipo humanista (en los que se respeta la libre iniciativa e idiosincrasia del profesor en formación) (19). Estas prácticas deberían estar lo suficientemente controladas y planificadas para evitar una ineficiente imprevisión y dispersión de esfuerzos. Pero este control y selección no debería poner obstáculos ni barreras al desarrollo de la personalidad docente propia de cada profesor. El «programa personalizado» desarrollado por Fuller (20) cubre bastante bien estos objetivos. En este programa, el profesor participante es el centro de su propia formación. El profesor-tutor es un elemento fundamental en este proceso, y, con su ayuda, el estudiante puede estimar su nivel de formación y tomar decisiones conscientes acerca de los objetivos a conseguir. En esta línea debería moverse el papel del tutor o tutores de prácticas, más que en la de prescripción o imposición de modelos docentes.

De acuerdo con numerosas investigaciones llevadas a cabo en los últimos años (21), la eficacia de la formación, puede ser mejorada con la introducción de técnicas de análisis, de simulación y de prácticas controladas (análisis de interacción verbal, microenseñanza, *role-playing*, etc.); pueden llegar a ser un (buen medio para introducir un efectivo *feed-back*) (retro-información) sobre la propia conducta y personalidad. Este *feed-back* debería proceder de diferentes fuentes, complementarias en gran medida (del tutor o tutores, de los alumnos, de los compañeros de formación). Parece ser más eficaz un sistema de auto-observación con ayuda de *feed-back*, que un sistema de auto-observación en solitario. En todo caso, las prácticas controladas con sistemas de análisis y de simulación deberían complementar, y no suplir, a las prácticas desarrolladas en condiciones «naturales».

Dado que los ICEs están dotados de circuito cerrado de televisión y varios de ellos de equipos móviles de grabación en magnetoscopio, es viable la introducción de estos sistemas. Se han hecho investigaciones serias en varios de los ICEs (por ejemplo, en los de la Universidad Complutense y Politécnica de Madrid y Valencia, la de Santiago, Sevilla y Zaragoza, etc.) en torno a la utilización de técnicas modernas en la formación práctica del profesorado, pero los resultados son de validez restringida en muchos casos. Es necesario llevar a cabo investigaciones sistemáticas en torno a la incidencia sobre el comportamiento profesional de diferentes modos de enfocar la formación teórica y la formación práctica. Las sesiones de microenseñanza y demás sesiones de tipo «clínico» y práctico deberían estar englobadas en una concepción unitaria de la formación del profesorado; las evaluaciones a largo plazo, en este caso, pondrían de evidencia la relativa eficacia de dis-

(19) COHEN, S.; STUART, R.: «Behaviorism and Humanism: A Synthesis for Teacher Education», *The Journal of Teacher Education*, vol. XXIII, núm. 2, Summer, 1972.

(20) FULLER, F. F.: «A Conceptual Homework for a Personalized Teacher Education Program», *Theory Into Practice*, vol. XIII, núm. 2, abril, 1974.

(21) PECK, R. F.; TUCKER, J. A.: «Research on Teacher Education», en RMW Travers (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally, Chicago, 1973, pp. 940-978.

tintos enfoques y nuevas estructuras. Más que modificar sistemas y enfoques de modo intuitivo y fraccionario, las modificaciones deberían tener en cuenta la naturaleza global del proceso.

El papel del profesor o profesores tutores de la formación práctica es clave. Es a través de su actuación como puede lograrse la necesaria integración o interacción teoría-praxis. Deberían, por tanto, tener una formación amplia en la didáctica especial de su campo de trabajo, en técnicas de simulación y de *feed-back*, en técnicas de análisis de clase, etc. Por consiguiente, el Instituto de Ciencias de la Educación convendría que dispusiese de los necesarios resortes, en colaboración con el INCIE, que facilitasen su formación permanente y su relación con los especialistas en diferentes áreas de las Ciencias de la Educación. Igualmente, convendría que estuviesen integrados en proyectos de investigación y desarrollo de *curricula* escolares promovidos por los ICEs.

En algunos casos, los mismos profesores de Didácticas Especiales o los profesores del Centro Piloto o Centros Experimentales dependientes del ICE pueden actuar como tutores de la formación práctica. En caso de gran concurrencia, como es habitual, convendrá disponer de grupos o equipos de tutores en cada área educativa. En relación con esto, convendría que se reclutasen los tutores a partir de profesores numerarios o no, con experiencia docente mostrada y con conocimiento profundo e interés por las Ciencias de la Educación. Convendría estudiar la posibilidad de descargarlos de horas docentes en sus centros de trabajo, con objeto de que dedicasen parte de su tiempo a actividades de formación y Perfeccionamiento, así como de estudio e investigación, en el ICE. Estas actividades deberían integrarse dentro de los módulos de retribución por horas de dedicación profesional.

La personalidad de los tutores pueden ser factor de gran influencia sobre la modificación de actitudes y comportamientos profesionales. Diversas investigaciones han evidenciado cierta tendencia a adoptar o imitar formas docentes de tutores con marcada personalidad. En ocasiones, es mayor su influencia que la de los cursos de formación teórico-pedagógica. En el caso de que existan contradicciones o, incluso, falta de coordinación entre los enfoques teóricos adoptados en los cursos del ICE y las formas docentes seguidas por los profesores tutores, el rendimiento del proceso se reducirá lamentablemente. Las prácticas docentes, en este sentido, podrían ser más perjudiciales que beneficiosas. De igual manera, si la labor profesional del tutor tiene lugar en un centro poco abierto a la renovación y a la investigación educativas se encontrarán dificultades ambientales frente a la introducción de modificaciones y experimentos didácticos de vanguardia.

La naturaleza del centro o centros educativos donde tenga lugar el desarrollo de la formación práctica, por consiguiente, debe ser tenida muy en cuenta. El *James Report*, en Inglaterra (22) defiende la figura de un «tutor profesional» como agente puente entre el Instituto de Formación de Educadores y las escuelas y centros educativos donde el profesor en formación desarrollará sus primeras actuaciones como docente.

El problema con el *James Report*, de acuerdo con Gleeson (23), es que comporta una definición funcionalista de la Escuela, concibiéndola como un

(22) DES (Department of Education and Science): *Teacher Education and Training*, James Report, HMSO, Inglaterra, 1971.

(23) GLEESON, D.: «The Professional Tutor: An Alternative View», *Education for Teaching*, núm. 93, Spring, 1974, pp. 31-36.

sistema único de valores e ideologías, sin considerar que los diferentes profesores de un centro tienen ideas distintas en relación con lo que es efectivo, con los problemas que deben ser abordados primordialmente, con los métodos didácticos a emplear, etc. El problema de las prácticas docentes en escuelas y centros no es fácil de resolver, y en esta línea convendría que se centrara gran parte de la labor investigadora en los Institutos de Ciencias de la Educación.

6. EVALUACION DEL PROFESORADO

Para terminar, quisiéramos aludir brevemente al problema de la evaluación de los docentes que siguen programas de formación en los ICEs. Dado el carácter profesional de los Certificados de Aptitud Pedagógica es importante que se realicen evaluaciones completas del progreso de los profesores en formación.

La tradicional baja correlación existente entre las calificaciones obtenidas en los Centros de Formación y el éxito profesional, constatado por diversas vías, en parte refleja una escasez de validez lamentable en los sistemas de evaluación (validez predictiva). Estos sistemas deberían ampliarse, con objeto de ser de utilidad incluso para la toma objetiva de decisiones en relación con el acceso a cuerpos docentes, consecución de contratos de trabajo en centros escolares, etc. Los ICEs podrían en esta línea jugar un importante papel en la solución de problemas de contratación y acceso a cuerpos. Nos inclinamos, en este sentido, por un enfoque múltiple de evaluación, en el cual se utilizarían vías y fuentes de diversa naturaleza, en lugar de centrar ésta únicamente en el criterio (lógicamente sesgado) del profesor tutor, de los directores de Centros, etc.

Interesa que los objetivos a evaluar se muevan más en la línea de las actitudes, intereses, participación y colaboración con grupos de trabajo, etc., que en la de los conocimientos y destrezas mentales. El problema no es sencillo, y queda mucho por investigar y trabajar en esta línea. El carácter intensivo de los cursos habitualmente impartidos en los ICEs dificulta notablemente la búsqueda de puntos de vista válidos en el proceso de evaluación. Convendría arbitrar nuevas vías, que abrieran posibilidades de conocer más intensamente la personalidad de los profesores en formación.