

La psicología en la Formación del profesorado

Pablo Manzano Bernárdez
I. C. E. de la Universidad de Sevilla



RESUMEN

El presente artículo revisa el papel que la psicología debe desempeñar en la orientación, selección y formación de los candidatos a profesores de enseñanzas medias. Ante la complejidad de la profesión docente, no basta con señalar las características del "buen" profesor, sino que es necesario intervenir de manera que el candidato modifique su propia conducta y actitudes y se provea de medios de actuación imprescindibles para su desarrollo profesional. En este sentido, la psicología no tendría tanto el papel de "disciplina" impartida sino de "práctica" de formación y promoción profesional, a través de la intervención sobre la personalidad de los candidatos y sobre las formas de interacción que favorecerían el establecimiento de los procesos de investigación-acción, al tiempo que coadyuvaría al bienestar personal y profesional de los profesores.

Parece obligado incluir alguna asignatura de psicología en los planes de formación de futuros profesores. Hay, no obstante, voces autorizadas (cfr. WHITE y WHITE, 1984; ELLIOTT, 1987) que relegan las llamadas "disciplinas básicas" a un segundo plano, considerando que la práctica constituye el nudo gordiano de la actividad profesional del docente. Estos planteamientos requieren un análisis profundo y extenso del papel de la psicología en los procesos de formación de profesores, no ya en cuanto fundamento de la acción docente, sino como disciplina facilitadora de la propia autocomprensión profesional del docente, como práctica de análisis situacional y estructural y como conjunto de conocimientos que contribuya a la formación de actitudes profesionales positivas.

¿Vale cualquiera para ser profesor?

Por uno u otro concepto, suele darse por supuesto que el candidato a profesor

tiene conocimientos suficientes de las materias que enseña -aunque no esté de más insistir en la adopción de métodos docentes universitarios y no universitarios más adecuados para la formación personal y para la transmisión de información-. Pero el perfil profesional del profesor no se agota con el dominio de una determinada materia (cf. ELLIOT, 1981, 1983). El candidato ha de saber criticar sus conocimientos, analizar los ya poseídos por los otros, encontrar los puntos de coincidencia entre los conocimientos propios -que se supone coinciden, a su vez, con el saber aceptado- y los de los demás, preparar la transmisión de la claves de enlace entre los conocimientos ya poseídos por los otros y los saberes nuevos, transmitir los elementos (materiales) a partir de los cuales el otro construirá su propio conocimiento crítico y comprobar si el conocimiento construido por el otro coincide, por una parte, con el saber aceptado y, por otra, presenta aspectos susceptibles de desarrollo.



Pero hay otra faceta del profesor de enseñanzas medias, tan importante o más que la anterior: la de *educador*, es decir, la de ayudar al alumno a construir su personalidad, seleccionar sus valores, organizar su vida, tanto individual como de relación. En este sentido, la función del profesor de enseñanzas medias es notablemente más compleja, puesto que se orienta, no sólo al alumno, sino al medio sociocultural al que pertenece, a la familia del mismo y a los otros colegas. Si en el campo del saber cultivado por el profesor en sus estudios medios y superiores cabía hacerse la ilusión de que sus conocimientos eran suficientes para "dedicarse a la enseñanza", en el importantísimo terreno de la *educación integral del alumno*, la preparación original del candidato a profesor no es pertinente para la función que contemplamos. Es más, al hacerse cargo un nuevo profesor de su puesto docente, precisa, en primer lugar, y con carácter de urgencia, hacerse una idea general del medio sociocultural, económico y de los intereses típicos del ambiente en el que se sitúa el centro; una visión también general del conjunto de colegas con los que va a trabajar y de los alumnos con los que habrá de relacionarse. Sólo después tendrá que ocuparse de los aspectos propios de su disciplina que, con el fundamento antecedente, podrá adaptar mejor a los sujetos en formación.

Analicemos cada uno de los aspectos del perfil del profesor, comenzando por los atinentes a la faceta de educador. Sólo así podremos responder con conocimiento de causa a la pregunta que encabeza este apartado.

Las coordenadas socioculturales del profesor de enseñanzas medias

Dado el sistema aún vigente para el acceso a la función docente pública en

España, la persona que supera las oposiciones cuenta en su haber con la formación recibida específica de su campo del saber, la formación propia del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, si acaso, y su propio bagaje de experiencias personales. El medio en el que va a desarrollar su actividad, los sujetos con los que va a trabajar son desconocidos. La primera operación que el profesor ha de realizar consistirá, por tanto, en apropiarse de los esquemas (cfr. BART LETT, 1932; RUMELHART y ORTONY, 1977) que delimitan el marco sociocultural de los sujetos con los que se relacionará, para insertar en él su propio pensamiento, sus propios esquemas educativos, entendiéndose por tales, no sólo los que atañen a los alumnos, sino a todo el universo en el que se moverá (pensamiento y acción de los colegas, de las familias, etc.; características del medio -rural, urbano, proletario, burgués, etc.-). Entre ellos están los esquemas de valor, que pueden diferir notablemente de los propios del docente.

Esta "adecuación" no consiste en una "aceptación acrítica". El profesor ha de aplicar la misma "criba" crítica a que somete sus propios esquemas (cf. ELLIOTT, 1975) para, a partir de los resultados que obtenga, modificar lo que considere necesario, sin perder de vista que los esquemas habituales en el medio le servirán para transmitir los de comportamiento y valoración que considere pertinentes.

El profesor, como persona, ha ido adquiriendo conductas automatizadas adecuadas a su medio ambiente de origen. Al llegar a un medio diferente, gran parte de ellas no le sirven; tiene que aprender patrones nuevos para automatizarlos después. En ese tiempo de adaptación, la atención se dirige sobre todo al establecimiento de esas pautas. Sólo cuando se hayan establecido, podrá dedicarse a la investigación de su medio.

En realidad, el profesor debería llegar a conocer el barrio en el que se encuentra su centro de manera que extrajese de su observación un marco conceptual mínimo que le ayudara a comprender la visión propia de sus alumnos (cf. STENHOUSE, 1975). Más importante aún es el conocimiento del centro mismo. Detalles en apariencia nimios pueden ayudarle a conocer los movimientos de los alumnos en el instituto. No digamos si se trata de la ubicación de la unidad administrativa, los seminarios o los almacenes de material. Evidentemente, el instituto constituye el primer recurso didáctico que controlar y utilizar.

No obstante, el punto focal de atención está en las personas, profesores y alumnos. Es muy probable que las concepciones de los nuevos profesores no coincidan con las de los más antiguos en muchos aspectos, ya sean didácticos o axiológicos (cf. ELLIOTT, 1985a). Sin embargo, la misión del equipo de profesores es común a todos, como también los protagonistas de los procesos de aprendizaje, objeto de la atención de aquéllos. Es, pues, de vital importancia conocer los puntos de vista de los colegas y manifestar los propios, incluidos los presupuestos personales relativos a la actividad común, con el fin de que, en el mejor de los casos, no se produzcan colisiones en el nivel del "*curriculum oculto*".

En teoría, todos aceptan el protagonismo de los alumnos en los procesos educativos. No obstante, todavía padecemos excesivos protagonismos exclusivos de los docentes, de modo que los alumnos quedan relegados al papel de comparsas... y actúan como tales. La razón de ser de los sistemas educativos son los alumnos y, por tanto, toda maniobra dentro del sistema ha de estar al servicio a los mismos. El estilo de profesor aún vigente supone que éste es el dueño de *su* clase. Este presupuesto

-tan enraizado en la forma de pensar de profesores, padres, alumnos, público en general y los mismos responsables de la Administración- da como resultado la impermeabilización del aula frente a todo elemento externo. Y es curioso que la imagen de esta aula impermeabilizada difiera en grado notable según proceda de los alumnos o de los profesores. Por una parte, el profesor da una imagen de competencia profesional que le permite juzgar *al* alumno -no *la conducta concreta* del mismo-. Por otra, da la sensación de que el profesor *teme* de algún modo o *se angustia* ante la posibilidad de que un agente externo averigüe lo que sucede en clase, su desarrollo concreto. A ello se añade el corporativismo del oficio, que lleva a pasar por alto problemas o defectos de otros compañeros y, en último extremo, a disculparlos ("hoy por ti, mañana por mí").

El alumno, por su parte, ante esa postura corporativista y su autopercepción de individuo sometido, junto con sus compañeros, a su autoridad indiscutible, opta también por una postura semejante, si bien en este caso pueda haber discrepancias que suelen acallarse por la fuerza de la mayoría o de los cabecillas del grupo.

Si el marco de relaciones se asemeja al descrito, es muy difícil crear un ambiente educativo que promueva la reflexión, la aceptación de las discrepancias, la crítica y el talante democrático. Y nos tememos que el cuadro mostrado sea más habitual de lo que pudiese parecer. Un alumno de B.U.P. nos decía que, para ellos, un profesor nuevo era, en principio, "el enemigo; luego, ya veremos". Por otra parte, entre los alumnos del curso de formación del profesorado de enseñanzas medias hemos detectado cierto miedo a enfrentarse a los alumnos de estos niveles, debido a la imagen transmitida por los medios de comunicación sobre ciertos incidentes y agresiones de alumnos a profesores.

Coordenadas docentes del profesor de enseñanzas medias

Cada centro y grupo de alumnos tienen sus propias características que los hacen más o menos cooperadores en la tarea de construcción de conocimientos específicos en el aula. Pesan las circunstancias socioculturales a las que aludimos en el apartado precedente, pero no son las únicas. El alumno de enseñanza media tiene ya una historia discente considerable. Esa historia configura su talante en relación con las distintas materias curriculares, y no sólo en el terreno cognoscitivo. La imagen de los sucesivos profesores con los que ha tenido contacto ha dejado su huella, incidiendo directamente en los sentimientos que experimenta hacia cada asignatura, lo que hipoteca, en sentido positivo o negativo, los aprendizajes posteriores, tanto de destrezas como del saber.

Así, el profesor novel se encuentra con un doble conjunto de incógnitas docentes. Por una parte, sus propias habilidades, de las que desconfía porque sólo en raras ocasiones, si acaso, le han preparado para ello. No se trata de conocimiento intelectual acerca del "qué" o del "cómo" hacer, pues con toda seguridad le han enseñado aspectos metodológicos, sino del "qué" y "cómo" hacer *prácticos*. En efecto, entre las habilidades cultivadas por la mayoría de los profesores -aprendices y en ejercicio- no aparecen las del *actor*, respecto a la dicción, vocalización, expresión corporal, etc. Tampoco sabe relajarse. Es más, casi todas sus vivencias relativas al medio académico están marcadas por la tensión. Así, el novicio duda de su capacidad de comunicación -elemento clave del papel del profesor-, por lo que sólo se fía de sus esquemas racionales de conocimiento, con un envaramiento generalizado relativo a su lógica -no necesariamente coincidente con la lógica docente-, y a un tira y afloja

entre posturas demo y autocráticas sólo salvable mediante el recurso a las cualidades personales del neodocente.

Por otra parte, el nuevo profesor se enfrenta con las dificultades que a todos plantea un nuevo grupo de alumnos que, como señalamos, dependen de la historia antecedente de los integrantes del mismo.

Cursos de formación del profesorado

Los diversos marcos o esquemas que asume el profesor y, más concretamente, el de enseñanzas medias, obligan a plantearse en profundidad los objetivos, *currículum* y métodos de los cursos de formación de profesores. Hace muchos años que es patente la preocupación formal por esta cuestión en el nivel normativo. La reforma del sistema educativo iniciada en 1970 mediante la promulgación de la Ley General de Educación encargaba a los II.CC.EE la "formación pedagógica adecuada" de los profesores, preceptuando que "los profesores de B.U.P. y F.P. la obtendrán después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos dados por los Institutos de Ciencias de la Educación" (art. 102).

Una Orden Ministerial de 1971 establece que la formación pedagógica de los profesores de enseñanzas medias se desarrollará en dos ciclos, el primero de los cuales será de carácter teórico y el segundo, de carácter práctico. El ciclo teórico se orienta a la adquisición de los fundamentos y principios de la educación y el segundo a proporcionar un primer contacto con la realidad educativa, bajo la responsabilidad de profesores-tutores, es decir, de funcionarios docentes en activo cuya clase se convierte en "banco de pruebas" para los futuros profesores. En esencia, nada ha cambiado en relación con la formación inicial del profesorado y parece que así seguirá hasta la plena vigencia de

la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y su desarrollo legal y reglamentario.

Sin menospreciar la buena fe de quienes idearon este sistema de formación, pero dudando del interés de quienes, durante más de veinte años, *nada* han hecho por la formación de los profesores - salvo declaraciones acerca de su importancia-, hay que señalar que los resultados obtenidos han sido deleznable: ausencia de formación profesional, falta de medios para realizar una investigación profunda de las necesidades formativas de la profesión, inestabilidad de los equipos encargados de esta formación, depreciación -hasta límites inauditos- del corto período de formación, transmisión de generación en generación de los errores pedagógicos, psicológicos y didácticos a través de las "prácticas de enseñanza" y, en fin, conversión del proceso en mero trámite administrativo para la obtención del "Certificado de Aptitud Pedagógica" -el "CAP"- . La despreocupación real por la formación de profesores llega a tal extremo que, mientras el C.A.P. se exige a las personas que pretenden acceder a los cuerpos de funcionarios docentes de Bachillerato, no así a los candidatos a funcionarios docentes de Formación Profesional, cuando, por su historia académica, el futuro profesor *desconoce* mucho más las necesidades, características y procesos que aparecen en estos niveles.

El diagnóstico que de la enseñanza superior hace CARACUEL (1990) es, *mutatis mutandis*, transferible a las enseñanzas medias. En efecto, el profesor de estos niveles, como el universitario, suele hacer lo que con él han hecho (cfr. ANDERSON y FAUST, 1973). La llamada "clase magistral" ocupa el núcleo de la actividad docente, a pesar de constituir una técnica probadamente ineficaz para la comunicación de información (JOHNSTON, 1975). Como en

su formación el profesor no ha recibido los medios para innovar, para investigar en su profesión, su práctica tiende a ser conservadora y ritual (cfr. LABRADOR, 1981).

Por tanto, si los cursos de formación de profesores han de ser *útiles*, hay que replantear su orientación general y *currículum*. Tales cursos -sea el actual del C.A.P. o el futuro, de acuerdo con la LOGSE- han de ser de *postgrado*, rompiendo una extendida costumbre de admitir a alumnos no graduados. Es evidente, desde el punto de vista psicológico, que el paso de estudiante universitario a postgraduado, aunque sea en paro, supone una transformación de hábitos, intereses y concepción de la vida. Quien ayer asistía a clase, se examinaba, "vivía" en la Universidad, mañana se plantea problemas muy diferentes, sin el apoyo emocional de la institución universitaria, con todo lo que ello lleva consigo. De alguna forma, para los estudiantes cuya carrera académica no se ha interrumpido desde preescolar o 1º. de E.G.B., la salida de la Universidad marca la de la adolescencia (he ahí, por cierto, un grave peligro de las enseñanzas de tercer ciclo, cuando no media ningún espacio entre el segundo y éste). El curso de formación de profesores requiere que sus alumnos puedan orientarse hacia *otro tipo de formación* en la que primen los *aspectos pragmáticos* y no los académicos. En consecuencia, el curso, sus profesores y los medios de que disponga han de ser eminentemente *prácticos*.

Decimos "prácticos" y no "técnicos". Es obvio que la educación exige el empleo de técnicas inspiradas en la investigación científica. Respecto a la psicología, los resultados de las investigaciones sobre percepción, elaboración de información, medios de aprendizaje, evaluación, dinámica de grupos, influencia de los medios de comunicación en el desarrollo del niño y del adolescente, etc., son fundamentales.

Ahora bien, la adquisición de conocimientos no equivale a su asimilación integral de forma que oriente la acción del sujeto. La conducta efectiva de los individuos se rige por principios pragmáticos, no necesariamente conscientes (cfr. DE VEGA, 1984), instaurados a través de la acción consuetudinaria convenientemente reforzada, por lo que las recetas técnicas tienen un valor limitado a las actuaciones "tácticas", pero no a las "estratégicas". La acción "estratégica", es decir, la orientada por una reflexión global que tenga en cuenta la mayor cantidad posible de factores que intervienen, o puedan intervenir, en el desarrollo de la misma en un espacio tiempo medio o amplio, no sólo se relaciona con procesos concretos *hic et nunc*, por lo que no puede articular procedimientos preestablecidos, habida cuenta del desconocimiento de factores intervinientes importantes, incluso en relación con procesos materiales.

Cuando el objetivo estratégico es la "formación de personas", la aplicación técnica no es suficiente para la modificación de los principios orientadores de las conductas. Podemos, sí, *modificar la conducta concreta*, por ejemplo, de manera que el alumno responda o actúe *tal y como queremos* en una situación de examen, pero ello no nos garantiza que no se trate de una simulación (cfr. ECO, 1976), de forma que el examen quedara reducido a una práctica burocrática, trámite que concedería al alumno la posibilidad de actuar "a su aire", en oposición incluso a lo declarado en el examen. Este riesgo es muy limitado en la formación técnica, cuyas actividades sólo contemplan lo *bien o mal hecho*, pero sólo secundariamente -y no en virtud de las exigencias de la actividad- el *bien o el mal* (aspectos éticos). Sin embargo, cuando la formación se orienta al *trato con otras personas*, los aspectos éticos, axiológicos, pasan a primer plano, con lo que el riesgo apuntado es inmenso.

Así, en los cursos de formación de profesores, las técnicas que se utilicen deberán limitarse a un espaciotiempo concreto de acuerdo con las necesidades apreciadas por el formador en contacto con los formandos y orientadas a la construcción personal de principios de acción presidida por algo tan inconcreto, vago, etéreo, como la búsqueda de la felicidad personal de todos los implicados en el proceso, lo que supone una acción dinámica, nunca igual a sí misma, en la que se modifican continuamente las acciones concretas de los sujetos para lograr una nueva cosmovisión.

La intervención psicológica en la formación de profesores

Ateniéndonos a lo analizado, el futuro profesor deberá ser capaz de aprehender por observación gran cantidad de elementos discriminadores que le permitan lograr una idea muy aproximada de la realidad sociocultural de un ambiente nuevo en un espacio de tiempo corto y, al mismo tiempo, adaptarse con rapidez al mismo. Esto supone en el candidato capacidad de observación, conocimiento práctico de técnicas de observación y reflexivo de sus propios esquemas de valores, apertura a valores diferentes de los suyos (capacidad de *descentración*), sentido crítico, carácter activo, facilidad de adaptación personal a nuevos ambientes, conocimiento profundo y analítico de los medios de comunicación y práctico de la comunicación verbal y no verbal. Con respecto a las coordinadas propiamente docentes, el candidato ha de "conocerse" a sí mismo en un grado notable, teniendo claras sus limitaciones, temores, etc. Al mismo tiempo, debe dominar sus gestos y voz y ser capaz de relajarse sobre la marcha, además de dominar -no sólo "conocer"- su disciplina específica y la praxis docente, y disponer de una vi-

sión general de todas las materias que configuran el *currículum*, así como el conocimiento de las líneas generales de desarrollo del niño y del adolescente y de los aspectos más generales de la postura de éstos ante la vida.

Se sigue que, en la formación de profesores, hay que atenerse a algunos grandes temas de alcance *profesional*, con dos núcleos formativos: PEDAGÓGICO y PERSONAL. El núcleo *pedagógico* incluiría aspectos tales como: PRACTICA DOCENTE, DIDACTICA DE LA ASIGNATURA, PROGRAMACION, EVALUACION, TUTORIA, LEGISLACION, PSICOSOCIOLOGIA, tratados todos *a partir* de la práctica docente.

El núcleo *personal*, entendido como *plan de modificación y adaptación del sujeto para abrazar la profesión docente*, supondría, ante todo, una *toma de conciencia*, no ya de las ideas previas sobre la profesión, sino de la situación personal actual de los candidatos, para poner en claro los *sentimientos, temores, angustias* y, evidentemente, *conocimientos* propios de cada sujeto. Este proceso, dirigido por psicólogos convenientemente preparados, se llevaría a cabo en pequeños grupos. Con ello, se iniciaría ya una dinámica que facilitaría los procesos típicos de la investigación-acción (cfr. ELLIOTT, 1985b).

Asimismo, el plan llevaría consigo *prácticas de observación de ambientes y sujetos*, tanto sistemáticas como eventuales, sobre el medio propio de diversos centros, los centros mismos y las personas que actúan en ellos. Los resultados de las observaciones serían discutidos en los grupos de trabajo, plasmándose en informes - *estudios de casos*- como base para la exposición y discusión en gran grupo.

Otro aspecto de la formación personal profesional correspondería a la educación en *expresión corporal y dicción*. También en este caso habría que partir de la situa-

ción actual de los candidatos, explicitando mediante la acción sus gestos y modos de comunicación ante los demás, exponiendo sus ideas ante personas de grupos diferentes al propio y discutiendo con los espectadores participantes el desarrollo de su exposición, lo que llevaría a un mayor dominio de voz y gesto. Evidentemente, en este caso, habría que contar con el concurso de logopedas, que dirigieran estas prácticas, además de los psicólogos, que se ocuparían de los aspectos de expresión corporal y habilidades sociales.

Un cuarto apartado estaría constituido por el *conocimiento y análisis de los medios de comunicación*. Es evidente el papel que los medios desempeñan en la educación de los alumnos de enseñanzas medias; la respuesta de éstos a sus propuestas está mediada por los preconceptos que albergamos ante la simple mancheta de un periódico o el logotipo de una cadena de televisión. El análisis de los medios, a cargo de expertos de Ciencias de la Información y de psicólogos, capacitaría a los candidatos para el empleo consciente de los mismos en su ejercicio profesional, tanto favoreciendo los análisis de las experiencias de los alumnos, como en relación con los valores que, más o menos subrepticamente, se filtran de manera acrítica en el pensamiento de los jóvenes... y de los adultos.

Por último, y como elemento de interés general para la práctica docente, habría que arbitrar los medios para *entrenar en relajación* a los candidatos y educarlos en *técnicas de afrontamiento y reducción y manejo de tensión* ("stress"), como hábito adecuado para combatir las tensiones y eliminar los riesgos de las conductas neuróticas en la práctica docente, así como para evitar la mezcolanza de los propios problemas del docente con los de sus alumnos.

Conclusiones

Respondiendo a la pregunta que encabeza nuestro primer apartado, no vale cualquiera para ejercer la profesión docente, no tanto porque sea precisa una especial "vocación" para ella, aunque pueda haber personas incompatibles con la tarea, sino por la necesidad de una preparación profesional, independiente de la carrera cursada, y de tipo no académico -entendiendo lo "académico" como "adquisición de conocimientos"-, sino eminentemente práctico. Es necesario preparar a los candidatos a profesores, dotándolos de los recursos personales imprescindibles para el ejercicio docente. No basta con la "asistencia" a un curso preparatorio, sino que es necesario contar con y promover la *acción* del futuro docente *sobre sí mismo* para *construir* en sí los recursos imprescindibles para su acción.

En este campo, la intervención del psicólogo es vital, no ya sólo para "impartir" enseñanzas de psicología evolutiva y de la educación, sino para orientar a las personas que deseen acceder a la docencia. Nótese que hablamos de *intervención*, que exige un perfil específico del profesor-orientador, tanto por su preparación académica y profesional, como por su *conocimiento práctico del medio docente*.

Por lo que sabemos, la postura que defendemos no se ha puesto en práctica, por lo que puede resultar excesivamente nueva y chocante, pero creemos que merece la pena contemplar desde otro ángulo el papel que le corresponde a la psicología en la formación de profesores. Parece claro que, por las características esbozadas de la profesión docente, no basta con el conocimiento teórico de diversos aspectos del psiquismo infantil y adolescente, sino que hace falta una transformación de usos

y costumbres acuñados en el decurso del tiempo para hacer frente a las demandas que impone un ejercicio profesional tan exigente y, al tiempo, tan gratificante.

REFERENCIAS

- ANDERSON, R. C. y FAUST, G. W. (1973) *Psicología educativa*. Trillas, Méjico, 1977.
- BARTLETT, F. C. (1932) *Remembering*. Cambridge University Press, Cambridge.
- CARACUEL, J. C. (1990) *Aplicaciones del análisis funcional del comportamiento a la instrucción superior*. Consejo de Universidades, Madrid.
- ECO, U. (1976) *Tratado de semiótica general*. Lumen, Madrid.
- ELLIOTT, J. (1981) The teacher as researcher within awardbearing courses. En R. ALEXANDER y J. ELLIS (dirs.): *Advanced Study for Teachers*. SHRE. ELLIOTT, J. (1983) School focused INSET and research into teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 13(2).
- ELLIOTT, J. (1985a) Teaching for understanding and teaching for assessment: a review of teachers research with special reference to its policy implications. En D. EBBUTT y J. ELLIOTT (dirs.): *Issues in Teaching for Understanding*. Longman, York, 1985, págs. 108-125.
- ELLIOTT, J. (1985b) Educational action-research. En J. NISBET (dir.): *The World Yearbook of Education 1985: Research, Policy and Practice*. Kogan Page, Londres.
- ELLIOTT, J. (1987) Educational theory, practical philosophy and action-research. *British Journal of Educational Studies*, XXXV (2).
- ELLIOTT, R. K. (1975) Education and Human Being. En S. C. BROWN (dir.): *Philosophers Discuss Education*. Macmillan, Londres.
- JOHNSTON, J. M. (1975) *Behavior Research and Technology in Higher Education*. Ch. Thomas, Springfield.
- LABRADOR, F. J. (1981) La enseñanza de la psicología: aspectos metodológicos y orientaciones prácticas. *Revista de psicología general y aplicada*, 36, 411-432.
- RUMELHART, D.E. y ORTONY, A.(1977) The representation of knowledge in memory. En A. C. ANDERSON, R. J. SPIRO, W. E. MONTAGUE (dirs.): *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Erlbaum, Hillsdale, págs. 99-135.

STENHOUSE, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann, Londres.

VEGA, M. de (1984) *Introducción a la psicología cognitiva*. Alianza, Madrid.

WHITE, J. y WHITE, P. (1984) A critical response to Hirst. Trabajo multicopiado inédito. London Institute of Education, Londres.

SUMMARY

This paper reviews the role that Psychology must undertake about future secondary teachers' orientation, selection and formation. Taking into account the teaching profession's complexities, to show some "good" teacher characteristics is not enough, but psychological intervention to promote the candidate behaviour and attitudes modification is needed, providing him with some indispensable performance tools. To this effect, Psychology wouldn't operate as a "discipline", but as a professional formation and promotion "practice", through its intervention on candidate personality and ways of interaction, facilitating the action-research process establishment, and helping the teachers' personal and professional welfare.

RESUMÉ

Dans cet article, nous revisons le rôle que la psychologie doit jouer dans l'orientation, sélection et formation des candidats à professeurs de l'enseignement secondaire. Devant la complexité de la profession enseignante, n'est pas suffisant montrer les caractéristiques du "bon" professeur, mais il faut intervenir pour faire que le candidat change sa conduite et ses attitudes, en lui donnant des moyens d'action indispensables pour son développement professionnel. En ce sens, la psychologie n'aurait plus le rôle de "discipline" impartie, mais ce de "pratique" de formation et promotion professionnelle, grâce à l'intervention sur la personnalité des candidats et sur les formes d'interaction que favorisent l'implantation des processus d'action-recherche, en aidant en même temps au bien-être personnel et professionnel des professeurs.