

LA IMPORTANCIA DE LOS HÁBITOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

JESÚS NIETO DíEZ

RESUMEN

Una dimensión, frecuentemente olvidada, del componente práctico de la formación del profesorado es la formación de hábitos. El presente trabajo plantea la necesidad de que cualquier diseño de formación de profesores integre, como aspecto relevante, este contenido. A través de la delimitación conceptual de los términos formación y hábito, se procede a enmarcar la expresión formación de hábitos dentro de la formación práctica del profesor.

I) INTRODUCCION

La formación del profesorado se concibe como un proceso de difícil simplificación, debido a la complejidad que entraña la tarea docente. Parece aceptado que cualquier diseño de formación de profesores ha de atender a dos componentes básicos: teoría y práctica, representativos respectivamente del "saber" y del "hacer". Ahora bien, "saber" y "hacer", tradicionalmente enfrentados, en modo alguno han de oponerse como si se tratara de dos ámbitos irreductibles el uno al otro, por el contrario deben considerarse como un "continuum" que aglutine a ambos dentro de la expresión "saber hacer" (PELPEL, 1989) (1).

La realidad nos constata, sin embargo, el predominio del componente teórico y el escaso peso específico que se reconoce a "las prácticas", aspecto que reiteradamente se ha puesto de manifiesto en distintos foros profesionales durante los últimos años; citemos, a modo de ejemplo, alguno de ellos: "Seminario para el análisis de la identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y Reforma de sus enseñanzas" (Segovia, 1980); "VII Congreso Nacional de Pedagogía" (Granada, 1980); "Seminario sobre la formación del Profesorado de E.G.B." (Madrid, 1981); "Seminarios Estatales de Escuelas Universitarias

de Magisterio" (Málaga, 1981), (Valladolid, 1985), (Teruel, 1987), (Soria, 1989); "Simposio sobre Teoría y Práctica de la innovación en la formación y perfeccionamiento del profesorado" (Madrid, 1984); "I y II Simposios sobre Prácticas Escolares" (Poio, 1987-1989); "Congreso Internacional de Didáctica" (La Coruña, 1993)... En todos ellos se ha expresado la necesidad de prestar más atención y dedicar mayores esfuerzos al componente práctico en la formación del profesor.

Ciertamente una verdadera formación quedaría incompleta si su vertiente práctica no contemplara una parcela, en algunos casos olvidada o minusvalorada, cual es la **formación de hábitos**, imprescindible para conseguir una auténtica personalidad docente. Vamos a desentrañar el significado de los términos **FORMACIÓN** y **HABITO**, de manera que, de su conjunción, extraigamos uno de los pilares que debiera sustentar cualquier posicionamiento sobre formación práctica del profesor: **FORMACIÓN DE HÁBITOS**.

II) FORMACIÓN

Es necesario, antes de entrar en el concepto de "hábito", detenernos en el significado del término "formación", como aspecto que define nuestro estudio y cuyo ámbito implica al futuro profesor. Acotar su significación es difícil. Analizaremos su dimensión etimológica, su conceptualización desde la escuela alemana, para entrar en su contenido transformacional donde la personalidad ocupa su área de desarrollo.

IBÁÑEZ MARTÍN (1984) (2) constata la inclusión no unánime de este vocablo en los grandes Diccionarios y estudia el empleo del mismo a la largo de la Historia del pensamiento. Afirma Ibáñez que aunque existen esporádicas referencias a este término en la Grecia Clásica, su uso generalizado no se produce hasta el S. XVIII, siendo Herder y Goethe los autores que más contribuyeron a su difusión.

Hemos de partir de que el uso del término "formación" no está, en absoluto, reservado al vocabulario educativo, sino que se extiende a campos muy variados, lo que exige precisar su alcance. En primer lugar nos damos cuenta de que, siguiendo la terminología de Ryle, la palabra "formación" implica tanto una **tarea** como un **rendimiento**.

La dimensión **tarea** es la recogida en el primer significado que hallamos en el Diccionario de la Real Academia: "dar forma a una cosa". Si entendemos la "forma" como aquello que hace que algo sea lo que es, resulta evidente que podemos hablar de tantas formas como cosas distintas existen, todas las cuales, por tanto, son susceptibles de un proceso de formación.

La dimensión **rendimiento** se pone de manifiesto cuando se entiende por formación el resultado de tal proceso, el logro de la forma más perfecta que a tal cosa o persona conviene.

La Real Academia viene a considerar al término “formar” como sinónimo de educar, criar o adiestrar; sin embargo IBÁÑEZ prefiere hablar de una sinonimia en profundidad, es decir, educación y formación tienen análogos significados, tanto en aquellos sentidos que podríamos calificar de superiores como en los inferiores. En efecto, hay unos usos superiores de educación, como cuando hablamos de que los santos son los grandes educadores de la humanidad, y hay unos usos inferiores, como cuando nos referimos a la educación física. Esto mismo ocurre con la formación: tenemos la misma significación superior cuando hablamos de la necesidad de una profunda formación cultural, y el mismo sentido inferior al ponderar las ventajas para la sociedad de la formación industrial.

Este sentido superior es al que se refieren los autores cuando exponen que los procesos verdaderamente formativos son concretamente los dirigidos *dentro del hombre mismo, a los aspectos y dimensiones más específicos de él*. Esto nos llevaría a considerar la formación en su superior sentido como aquella transmisión (o adquisición) de conocimientos entrelazados con las dimensiones de la vida propiamente humana y provistos de una jerarquía interna, que se realiza con el esfuerzo que sea necesario, de modo tal que incite no a un conformismo automático, sino a una posición personal libre, que pueda ser principio, sin violencia, de algo original, de modo que se consiga la plenitud humana.

GARCÍA HOZ (1980) (4), por su parte, afirma que el término “formación” desborda los límites del puro quehacer intelectual para referirse, también y principalmente, a la capacidad de utilizar los conocimientos en la valoración de cualquier realidad, es decir, para saber lo que significa en relación con la vida a fin de reaccionar adecuadamente cumpliendo con la exigencia de cada momento o, dicho con otras palabras, haciendo en cada tiempo y situación lo que se debe hacer.

HILLEBRAND (1969) (5), representante de la escuela alemana, al estudiar el término “formación” parte del vocablo alemán “bildung”, cuyo significado indica tallar, pulir, configurar, dar forma..., de tal manera que podemos relacionarlo con:

- Dar una forma de acuerdo con una imagen
- Representación
- Idea
- Ideal
- Imagen directriz
- Desarrollo del ser
- Categoría del ser
- Configuración de todo ser humano
- ...

La función de formación está orientada, según Hillebrand, a convertir al individuo en persona, ya que el denominador común de cualquiera de las interpretaciones es el hombre total, en cuanto ser de múltiples "estratos" que configuran conscientemente su vida.

Así entendida, la formación no consiste en una suma de intelecciones, conocimientos, destrezas y actitudes anímicas, que son importantes para un hacer y cumplir tareas especiales, sino que se trata de un desarrollo integral de la personalidad del sujeto que ha de vivir en un mundo y de cuyo diálogo va a depender su realización en él. La comprensión de la formación está en la verificación y configuración de todo el ser humano. La esencia del hombre, de lo humano, afirmará Hillebrand, será la organización espiritual de toda la personalidad.

La formación implica desenvolvimiento del sujeto, ayuda para que el hombre como persona llegue a ser personalidad. Se tratará de desarrollarse en toda su profundidad, extensión y plenitud la figura personal que le ha sido conferida. El hombre se convierte en persona cuando sale de sí y halla, en esta trascendencia, **al tú**: encuentro del **YO-TU** para encontrarse consigo mismo y tomar conciencia de los dos.

Siguiendo el pensamiento de GUARDINI (6) consideramos al hombre en un diálogo permanente, y todo diálogo requiere un lenguaje como medio de relación. El hombre es persona en tanto que puede hablar, se le puede hablar y puede conversarse con él.

Pero el hombre no es un ser orientado unidimensionalmente a la armonía; la naturaleza humana está, también, sometida a tensiones, formas opuestas al ser, y estas oposiciones forman parte de la estructura fundamental del hombre, de manera que sólo puede considerarse formado quien sabe acoger estas tensiones, las reconoce y las incluye en su plan de vida como un aspecto inevitable.

La formación es considerada desde la teoría de los valores de MAX SCHELER (1979) (7) como una categoría del ser, una configuración del ser humano, lo que le ayuda a definirla como "estado" (cualidad formal de hombre en cuanto hombre) y como "actividad" (la impresión de forma de lo humano). El aprendizaje formativo, en cuanto acontecimiento originario y propio de la esencia del hombre sólo se lleva a cabo con la actividad y espontaneidad del sujeto en formación. El objetivo de la instrucción, en cuanto forma especial de la enseñanza, consiste en posibilitar el proceso formativo natural de quien se forma, eliminar los obstáculos internos y externos, convertir el impulso de adquisición de una formación en una voluntad de formación inteligente y consciente de sus fines, y dirigida hacia un contenido valioso.

HILLEBRAND (1969) (8) estudia la formación desde la estructura personal y señala una serie de características:

1) Sólo se lleva a cabo una auténtica formación cuando ésta afecta a la persona, en sus tres significaciones: espiritual, anímica y personal. La formación se manifiesta tanto en las formas de conocimiento como en el carácter subjetivo y en la forma de comportarse con el entorno. Se rige por principios tales como autonomía y libertad, actividad y espontaneidad, individualidad y sociabilidad, sin excluir vivencia y acción, creación y reflexión, objetividad e interiorización, trabajo y ocio.

2) La tarea específica de la formación es, por una parte la **orientación en el mundo** y por otra la **orientación en los valores**, dado que la esencia distintiva del hombre consiste en que posee una conciencia del objeto y es capaz de la objetivación. Esta capacidad se extiende a las realidades: cosas, procesos, relaciones, que abarcan el triple ámbito laboral, cultural y social. Si en un principio el sujeto vive las cosas que le rodean de un modo arbitrario, el proceso formativo le permite una disposición más realista hacia las cosas, dando respuesta a sus propios interrogantes y planteándose otros nuevos.

3) A medida que el sujeto va orientando sus propias valoraciones, va descubriendo formas intelectuales en la aprehensión de significados. Es decir, el sujeto que aprehende va participando de la esencia del ser del otro, va asimilando un saber obtenido en la relación con las cosas, con las personas, con los acontecimientos. Alcanza la soberanía de las operaciones lógicas sobre el mundo fenoménico desde una visión intelectual.

4) La formación supone una **“realización en la concreción”**. Aparece aquí la relación saber-actitud. La tendencia de la persona en este proceso formativo reside en la configuración de lo conocido de una manera libremente disponible y bajo la propia responsabilidad: es el gran encuentro entre conocimiento y acción, verdad y ética responsable.

5) La formación es paralela en su síntesis final al desarrollo formal del sujeto: el sujeto entra en metas donde la capacidad inteligentemente adquirida se transfiere a toda la persona y ésta se muestra como resultado de una formación del pensamiento, de la voluntad y de la estimación de los valores. Llegado a este punto es cuando el sujeto autónomamente ha entrado, a través de procesos de enseñanza instructiva, en un momento de toma de decisiones propias desde los campos cultural, social y personal.

Considera Hillebrand que los centros de formación, desde sus diversas maneras de hacer, planificar y disponer, deben ayudar a crecer mediante el cumplimiento de tareas objetivas, en las que el sujeto en formación experimenta la medida de sí mismo y de las cosas entregándose activamente a la tarea encomendada, colaborando, participando y sometiéndose al orden, objetivamente necesario, de la convivencia y de la cooperación en el hacer, y consiguiendo con ello una madurez cada vez mayor en la responsabilidad y la autonomía.

III) HÁBITOS

El término “hábito”, derivado del vocablo latino “habere”, que significa “tener”, hace referencia al sentido de conseguir algo no poseído anteriormente: Es un modo de conducta adquirido, una reacción aprendida, que supone la tendencia a repetir y reproducir ciertas acciones o actuar en la misma forma general bajo las mismas o similares circunstancias con creciente facilidad y perfección. BODE (1983) (9), define el hábito como *una acción fluida, efectiva y eficiente, que surge por la actuación de una persona fundándose en los conocimientos que posee*. Para la teoría aristotélico-tomista se trata de una *disposición que se desarrolla por el ejercicio experimental de la inteligencia y de la voluntad en virtud de la cual estamos preparados a actuar de una manera natural, eficiente y metódica* (10).

La utilidad real del hábito radica en el hecho de que proporciona una razonable variabilidad de respuestas a situaciones que son básicamente semejantes. Es la tendencia, común en todos los seres humanos, a adquirir adecuados modos de reacción ante situaciones determinadas.

Adquirir hábitos es aprender a percibir, a imaginar, a recordar, a sentir, a pensar, a actuar en forma determinada bajo circunstancias especiales, como se ha hecho en el pasado. Implica facilidad en la realización de una acción, combinada con una persistente inclinación hacia la repetición de la misma. Todas las actividades mentales y físicas está sujetas a las leyes del hábito, incluyendo todos los aspectos de la vida humana. El efecto del hábito es dar al hombre, que es libre de actuar de una u otra forma, una tendencia a reaccionar presta y fácilmente en forma particular a una situación dada (KELLY, 1990) (11).

El hábito supone una tendencia muy significativa y notable en la vida del hombre, y es clave para el aprovechamiento de la experiencia, así como para el progreso, pues todo lo que hace depende de lo que hizo anteriormente. A través del proceso del hábito se adquieren habilidades formativas. La satisfactoria adaptación a las situaciones en que el individuo se encuentra a lo largo de la vida, y tanto más si se trata de situaciones profesionales, requiere la posesión de muchos hábitos. Se trata, pues, de una forma de vida, de un modo de conducta, y es muy necesario que esto no se pierda de vista al planificar la formación práctica del profesor, ya que en ella habrá que proporcionarle las vías necesarias para que adquiera las “herramientas” que constituirán la base de sus futuras actuaciones profesionales.

Esta importancia del hábito ha sido explicada por Maher del modo siguiente:

Se ha dicho que “el hábito es una segunda naturaleza” y que “el hombre educado es un manojo de hábitos”, pero son pocas las personas que reconocen la verdad que encierran estos dichos. Todas las operaciones ordinarias realizadas por la humanidad, como andar, hablar, leer y escribir, son hábitos adquiridos.

Las industrias, artes, profesiones y actividades diversas aprendidas por el hombre son producto de la misma fuerza. Todo el conocimiento que acumula un hombre, toda la ciencia que domina, los modos de pensamiento que cultiva, los sentimientos que están presentes en él, están integrados como disposiciones en su yo. Cada acto volitivo que ejerce, sea bueno o malo, queda registrado en las células de su cerebro y deja "huella" en su alma que muestra su realidad en la progresiva inclinación a repetir este acto(12).

A menudo se define el hábito como una manera adquirida de ser o de actuar (GUILLAUME, 1987) (13). Al igual que hablábamos de "tarea" y "rendimiento" al abordar el término "formación", podemos, refiriéndonos al hábito, hablar de una fase de "formación" y una fase de "estado". La primera se compone, evidentemente, de una serie de transformaciones a las que sólo de un modo convencional se las puede llamar repeticiones de un mismo acto, tanto desde el punto de vista psicológico como desde el punto de vista fisiológico. Los movimientos lentos, torpes, mal coordinados, excesivos, del niño al trazar sus primeras letras no se asemejan en nada a los movimientos rápidos, precisos, bien encadenados y sobrios del hombre que escribe corrientemente. Igualmente podemos contrastar la imagen del profesor novel, titubeante en los primeros contactos con la realidad escolar, con la del profesor experimentado desarrollando con soltura su ejercicio profesional. Tenemos que admitir que una serie continua de transformaciones ha permitido pasar del primer tipo de movimientos a este último. La formación del hábito es la historia de esos cambios.

Ahora bien, no es unánime la interpretación que sobre el hábito han aportado las distintas escuelas psicológicas. A modo de ejemplo destacamos algunas:

Desde la **óptica conductista** se le ha conferido una enorme importancia. Las investigaciones de Watson le llevaron a la conclusión de que el hábito, como el instinto, es últimamente reductible a la categoría de los reflejos. *Nosotros -afirma Watson- no vacilamos en difundir el hábito, lo mismo que hacemos con el instinto, como un complejo sistema de reflejos que funcionan en un orden seriado cuando el organismo es enfrentado con ciertos estímulos, con tal que añadamos la condición que distingue el hábito del instinto, es decir, que en el hábito el orden y modelo son adquiridos durante la vida del animal individual* (14).

Todos los hábitos humanos están comprendidos, según esta corriente, dentro de tres sistemas sobresalientes: la serie **manual**, que representa organización en el tronco y extremidades; la serie **visceral**, unida a la respuesta emocional, y la serie **laríngea**, en la que están incluidos los hábitos de lenguaje y pensamiento.

Freud como representante del **Psicoanálisis** incluye el hábito en el concepto más amplio de instinto. El hábito es una especie de repetición, compul-

sión o sentimiento, que nos obliga a repetir ciertas experiencias previas. El proceso se limita, en su mayor parte, a la reproducción de tensiones emocionales pasadas, y se produce sin tener en cuenta nuestra capacidad de derivar placer de tales reviviscencias (15).

Dentro de la **teoría de los instintos**, formulada por Mc. DOUGALL (1976) (16), se enumeran una serie de tendencias generales que son comunes a las mentes de todos los hombres de todas las clases. El hábito es un fenómeno de este tipo, que se manifiesta como una inclinación natural de nuestros procesos mentales a repetirse y, a cada repetición, hacerse de realización más fácil. Así, la tendencia a formar hábitos constituye parte de nuestro bagaje innato y comienza a actuar con la expansión de cada habilidad humana. Es decir, que mientras que el hábito en sí es algo adquirido, el impulso para formarlo es innato.

El estudio sobre los hábitos abarca una enorme gama de aspectos: desde aquellas facetas más inferiores, comunes a la mayor parte de los animales, hasta esas otras específicas de la racionalidad inherente a la persona humana.

Las investigaciones llevadas a cabo sobre el reflejo condicionado han ayudado sustancialmente al estudio de la formación de hábitos. Efectivamente, en el hábito encontramos un "condicionamiento", es decir, una subordinación del acto a una "percepción-señal" que constituye la causa primitiva de ese acto. Sin embargo, junto a estas "condiciones exteriores" hemos de reconocer el papel que en la formación del hábito juegan las "condiciones internas"; es decir, la puesta en escena de fuerzas tales como las tendencias afectivas o la voluntad. Los observadores han señalado la importancia de la atención y las grandes diferencias existentes entre una especie y otra, e incluso entre un individuo y otro. De cualquier forma, los primeros hábitos facilitan la adquisición de los siguientes en problemas diferentes pero análogos.

Debemos distinguir varios modos de adquisición de hábitos, algunos de los cuales son verdaderamente complejos:

a) El adiestramiento: La causa que hace intervenir es, en este caso, exterior; no obstante, la pasividad del sujeto no es absoluta. Es necesario que la señal sea "advertida" en medio de las circunstancias indiferentes y que se integre en el "núcleo afectivo" de la situación.

b) La adquisición por ensayo y error. Bajo el nombre de adaptación por ensayo y error se han descrito dos tipos de hechos, el primero de los cuales se refiere a la **adaptación momentánea** que tiene lugar en los animales inferiores, quienes, a través de reacciones ciegas dan con una que tiene éxito, pero no produce efecto duradero.

Sin embargo, en un segundo tipo comienza a intervenir la memoria, de forma que esa adaptación momentánea deja huella y contribuye a facilitar y a abreviar los ensayos posteriores, formándose así un hábito.

Tanto en los animales como en el hombre, los tanteos desempeñan un papel importante en la mayor parte de los hábitos. Los animales inferiores no conocen, por sí mismos, ningún otro procedimiento. El niño prefiere el tanteo al método, y el hombre adulto recurre a ensayos cuando no comprende la situación.

c) La adquisición voluntaria. En los ensayos, el ciclo de las reacciones es suscitado por una situación dotada de un fuerte valor afectivo, pero que sólo da una orientación vaga: los medios o fines secundarios se van revelando en el transcurso de la prueba. Durante la adquisición propiamente voluntaria, el medio ya no es descubierto de forma fortuita, sino que es representado mentalmente y dirige los esfuerzos. Posiblemente sólo en el hombre exista este tipo de adquisición, de lo cual proviene la idea, muy exagerada, de que todo hábito comienza por un acto voluntario.

La forma más simple de esta adquisición es la imitación de un modelo percibido, sea de un acto de otra persona, sea de un acto voluntario que se quiere reproducir (imitación de sí mismo, reacción circular). El éxito no es siempre inmediato y el modelo no elimina, de ningún modo, el ensayo y el error. En un principio el modelo no es sino un medio de control de los ensayos, pero terminará por dirigir directamente la ejecución.

El modelo puede ser imaginado, construido por el sujeto mismo; aunque no sea una creación personal, supone todo un trabajo mental de preparación, en el cual el acto es descompuesto por el pensamiento en un cierto número de actos ya familiares: en este caso el papel de los tanteos queda reducido al mínimo.

Hasta aquí hemos presentado algunas consideraciones sobre el concepto de "hábito". Siguiendo nuestro propósito vemos que la formación de hábitos supone la intervención de las funciones mentales superiores, y el reflejo condicionado no es sino un caso particularmente simple de esa acción.

Podemos comprender que el hábito haya sido definido como el "pasaje de un acto desde el plano de lo consciente al de lo inconsciente", sin embargo esta inconsciencia no es muy profunda. Cuando, por una razón cualquiera, el automatismo falla, el acto se retrotrae a una fase más primitiva de la formación de hábitos. Las percepciones abandonadas (señales visuales o auditivas), las representaciones del acto (esquema guía) reaparecen, si bien con cierto esfuerzo. Circunstancias particulares, como por ejemplo el interés, la atención voluntaria o el valor afectivo de un aspecto en el acto habitual, pueden impedir que ese aspecto caiga en el plano de lo inconsciente.

IV) FORMACIÓN DE HÁBITOS

Centrados en el tema, la **formación de hábitos** constituye para nosotros un proceso en el que la persona va tomando conciencia de sus acciones, les

confiere significado, y se hacen un **todo** en el sujeto, cuya expresión alcanza un desarrollo cada día más creativo, más social y más crítico. La acción ha de ser fruto de una reflexión. Si hemos asumido que la formación de hábitos ha de estar presente en el proceso de formación práctica del profesor, debemos concretar cuáles son los significados de “formación” y de “hábito” que tienen validez para nosotros, de forma que podamos ensamblarlos en la expresión “formación de hábitos”.

“Formar prácticamente” a un profesor supone, sin duda alguna, “darle una forma” que no poseía anteriormente, una forma que, una vez conseguida, podrá ser constatada a través de la actuación profesional. Sin embargo la adquisición de esa “forma” no se logra de manera inmediata sino a lo largo de un proceso constitutivo que a la postre tendrá que ser validado por la propia práctica.

Este “dar forma”, por otra parte, no ha de entenderse como algo superficial, algo meramente apariencial, fenomenológico, sino como algo más profundo ligado estrechamente a lo más específico del hombre; se trata de una vía de configuración del ser humano en cuanto tal, mediante la adquisición de una determinada personalidad que pretenderá lograr una plenitud humana, partiendo de un posicionamiento concreto en lo relativo al mundo de los valores.

Cualquiera que sea, sin embargo, la óptica interpretativa de este proceso, deberá asumirse la dimensión de diálogo-comunicación del sujeto en acción con su entorno y consigo mismo, derivado por una parte de la especificidad de la actividad (práctica docente) y por otra de considerar en el proceso formativo una importante carga de “autoformación” que, progresivamente va a permitir al sujeto prescindir del equipo formador encargado de llevar a feliz término esta tarea. Estaríamos, de nuevo, interpretando la formación de hábitos como el proceso de **ayudar a aprender a aprender**.

Con respecto al hábito es muy amplio el marco conceptual que abarca, lo que nos obliga a realizar una tarea selectiva de aquellas notas características que hayamos de considerar de cara a la formación práctica de los profesores.

No cabe, para nosotros, la concepción del hábito como un proceso facilitador de actos involuntarios, en el que la “ejecución práctica” carece de control mental, y cuyo resultado es una rutina rayana con lo absurdo. No podemos tomar el hábito en el sentido de una repetición automática de respuestas aprendidas ante determinados estímulos, en cuyo caso no iríamos más allá de un mero adiestramiento —como ocurre en el caso de animales sometidos a domesticación—. Debemos superar esta postura y entender el hábito como un logro adquirido tras un proceso de ejercicio reflexivo y crítico, con la cooperación activa del sujeto y sobre una base sólida de móviles de la que no puedan ignorarse elementos valorales (17).

Este es, sin duda, “nuestro concepto de hábito”, es decir, el tipo de hábito que hemos de conseguir desde el planteamiento de la formación práctica del profesor. Efectivamente, queda atrás la teoría del reflejo condicionado y el

planteamiento conductista, pues aunque el condicionamiento fisiológico y la respuesta motora están ambos implicados en la formación de nuestros hábitos biológicos y sensoriales, existe además el elemento de **conciencia**, fundamental para nosotros, que no puede ser reducido a un fenómeno reflejo.

Igualmente hemos de superar el posicionamiento del psicoanálisis y la teoría de los instintos, que no conduce sino a un reduccionismo inaceptable del concepto de hábito. Es evidente que junto a ese tipo de hábitos, constituidos por actos que por sí mismos o por sus efectos tienen un valor afectivo y que se corresponden con las “necesidades”, hemos de admitir otra serie de hábitos que son técnicas, medios en sí con vistas a ciertos fines interesantes.

Creemos, por tanto, que de entre las notas características de ese tipo de “hábito” alrededor del cual deberá girar la formación práctica del futuro maestro, hemos de resaltar las siguientes: **El logro adquirido, la repetición, el proceso de ejercicio reflexivo y crítico, el desarrollo del pensamiento y de técnicas de actuación, la cooperación y la integración de valores.**

1) LOGRO ADQUIRIDO: Dos ideas podemos extraer de esta expresión: en primer lugar, el hábito, tal y como han constatado anteriormente distintas corrientes de pensamiento, no es algo innato (aunque sí lo sea la tendencia a formarlos), no es algo consustancial a la naturaleza humana y que se produce por generación espontánea; por el contrario, se trata de una adquisición progresiva (nada fácil, en muchos casos) que va configurando la propia personalidad humana y que se convierte en pieza clave para el desarrollo de la misma. El hombre, desde los primeros momentos de su existencia, pone en marcha los mecanismos que le llevan a la adquisición de los aprendizajes necesarios para su vida; va interiorizando, primeramente, los actos imprescindibles para su desenvolvimiento personal y social. Más adelante, con un componente mayor de racionalidad, se plantea la adquisición de otros hábitos que deberá conectar con la conciencia

Junto a esta idea, hemos de reseñar la característica de “optimización” que debe conllevar el hábito. No sirve para nosotros pensar en “hábitos negativos”; cualquier diseño de formación práctica parte de la premisa de dejar a un lado todo lo negativo; sería absurdo ponerse uno como meta el conseguir “los hábitos propios del mal maestro”. Hemos de partir de una idea de cambio a mejor, aceptando, por tanto, que todo logro ha de gozar de la cualidad de “perfectivo”.

2) REPETICIÓN: La adquisición del hábito no se produce aquí y ahora como si de una percepción sensorial se tratara; requiere un proceso, más o menos largo, en función de la dificultad y complejidad del mismo, en el que necesariamente interviene la reiteración. Gracias al ejercicio llega a formarse el hábito, se logra interiorizar y se convierte en un “automatismo”. Los efectos, claramente advertibles, de este logro se traducen en un perfeccionamiento gradual de los actos que lo componen y, por consiguiente, en una rapidez y

precisión cada vez mayores en la ejecución de aquéllos. Ahora bien, no vale en nuestro planteamiento de formación práctica cualquier automatismo, ya que supondría desvirtuar la actividad resultante; aceptar un automatismo exige la condición de que sea, valga la expresión, “automatismo consciente”: “automatismo”, en el sentido de perfección lograda en el actuar (mayor precisión y eficiencia), pero con el aditamento de suprimir todo lo que de inconsciencia pudiera conllevar el automatismo. El resultado final supondrá una aminoración de la fatiga y una simplificación de la actividad, bien entendido que no equivaldrá a una simple yuxtaposición de los movimientos elementales, sino a su más completa y armoniosa reorganización.

3) PROCESO DE EJERCICIO REFLEXIVO Y CRITICO: No basta con que el hábito sea consciente; es necesario avanzar más: junto a esa consciencia debe figurar un control intelectual que juzgue la conveniencia o no del mismo y posibilite las oportunas adaptaciones racionales a la realidad de cada momento. El hábito ha de estar sometido a un proceso de constante revisión y ello no sería posible si el sujeto en formación no pusiera en juego sus funciones mentales superiores. Todo ello supone que la adquisición de cada uno de los hábitos deberá tener la propiedad de ser “adquisición voluntaria”, como voluntaria deberá ser también la fase de ejecución.

4) DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y DE TÉCNICAS DE ACTUACIÓN: La formación de hábitos del futuro maestro ha de afectar a toda la persona y no solamente a una parcela, por lo que debe contemplar necesariamente dos vertientes: la del pensamiento y la de la actuación. Ello exige que debamos conjugar la adquisición de las técnicas propias del comportamiento docente con la formación y el desarrollo del pensamiento, de manera que sea empleado con la corrección que demande cada situación.

5) COOPERACIÓN ACTIVA DEL SUJETO: Es evidente que el planteamiento que estamos haciendo descarta la posibilidad de que el hábito pueda “aprenderse” de forma mecánica por un receptor meramente pasivo. Al contrario. Si hemos señalado un componente de consciencia, al que hemos unido los de reflexión, crítica y pensamiento, debemos admitir que todos esos atributos no pueden darse si no es con una participación activa e interesada del sujeto que se compromete a iniciar una aventura no exenta de dificultades. Podemos afirmar que toda formación de hábitos, en este sentido, es una autoformación. Los hábitos impuestos desde fuera son inútiles si no van acompañados de un proceso de asimilación interior que supone una implicación del esfuerzo volitivo.

6) INTEGRACIÓN DE VALORES: La selección de los hábitos no tiene carácter aleatorio; no se trata de elegir al azar una serie indiscriminada de posibles hábitos, sino cuestionarse previamente cuáles son aquellos que pueden garantizar un adecuado ejercicio profesional. Es preciso confeccionar un diseño de formación en función de unas finalidades y es ahí, precisamente, donde se introduce el componente axiológico, motor último que hace girar to-

do el proceso. La presencia de unos determinados valores será el sustrato de cada hábito, y estará presente tanto en el diseño general de formación, como en el particular del "qué hábitos formar", así como en la aceptación del proyecto por parte del sujeto en formación.

Finalmente, el discurso sobre cómo entender la formación y qué características han de reunir los hábitos que han de estar presentes en la formación práctica de los maestros no es suficiente para clarificar toda la situación. Nos queda aún un interrogante clave al que hemos de dar respuesta: **¿QUÉ HÁBITOS FORMAR?... ¿QUÉ HÁBITOS CONSTRUIR?...**

Sería pretencioso intentar confeccionar un inventario exhaustivo de todos aquellos hábitos que consideramos imprescindibles para formar un auténtico maestro. Sin embargo, cualquier planteamiento de formación de hábitos ha de tomar como punto de partida el siguientes interrogante: **¿Cuáles son las actividades "sine qua non" para que podamos considerar auténtica una labor docente?** Defendemos una respuesta unívoca: **ENSEÑAR** y **ORIENTAR**. Son éstos, sin duda, los dos primeros ámbitos que han de servirnos de referencia para determinar los hábitos objeto de formación. Ahora bien, de muy poco serviría una formación en estos dos ámbitos si no viniera sustentada por un tercer pilar: **PENSAR**. Es aquí, precisamente, donde vamos a encontrar la solución que estábamos buscando: un pensamiento bien formado, capaz de dirigir adecuadamente las actividades profesionales que le van a ser encomendadas y que hemos cifrado en enseñar + orientar.

V) NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) PELPEL, P. (1989): "**Les stages de formation**"; París; Bordas; pág. 8.
- (2) IBAÑEZ MARTÍN, J. A. (1984): "**Hacia una formación humanística**". Barcelona; Herder; pág. 21.
- (3) IBAÑEZ MARTÍN, J. A.: Op. cit.; pág. 23.
- (4) GARCIA HOZ, V. (1980): "**La educación y sus máscaras (Entre el pragmatismo y la revolución)**"; Madrid; Real Academia de Ciencias Morales y Políticas; pág. 25.
- (5) HILLEBRAND, J. (1969): "**Teoría de la enseñanza y del aprendizaje**"; Madrid; Aguilar; págs. 78 y ss.
- (6) Cit. por MERTINEZ SANTOS, S. (1991): "**La enseñanza: concepto básico de la Didáctica**"; Madrid; Univ. de Alcalá; pág. 24.
- (7) SCHELER, M. (1979): "**Los valores**"; Buenos Aires; Paidós
- (8) HILLEBRAND, J. (1969): Op. cit.; págs 93 y ss.
- (9) BODE, B.H.; cit. por BIGGE, M.L. y HUNT, M.P. (1983): "**Bases Psicológicas de la Educación**"; Mexico; Trillas; pág. 516.
- (10) AQUINO, T. de : **Summa Theologica, I-II, C. 49,1**"; cit. por BRENNAN, R. E.: "Psicología General"; Madrid; ed. Morata; pág. 411.
- (11) KELLY, W.A. (1990): "**Psicología de la Educación**"; Madrid; Morata; pág. 171.
- (12) Cit. por KELLY, W. A.: Op. Cit. pág.172.
- (13) GUILLAUME, P. (1987): "**Manual de Psicología**"; Buenos Aires; Ed. Paidós; pág. 180.

- (14) WATSON, J. B. (1984): "**Behavior. An Introduction to Comparative Psychology**"; N.York; Holt; págs. 184-185.
- (15) FREUD, S.: "**Beyond the Pleasure Principle**"; N. York; Boni and Liveright; pag. 90; cit. por BRENNAN, R.E.: Op.cit. pág. 417.
- (16) Mc DOUGALL, W. (1976): "**An introduction to Social Psychology**"; Boston; Luce; págs. 354 y ss.
- (17) ERCILLA, J. (1970): "**Hábito**". En GARCIA HOZ, V.(Dir.): "**Diccionario de Pedagogía**"; Madrid; Labor; Vol. II; págs. 468-469.