El profesor educador

© Pedro Morales Vallejo, *Universidad Pontificia Comillas,* Madrid[1]

Publicado en Morales Vallejo P. (2010). *Ser profesor, una mirada al alumno*. 2ª edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 91-150. Disponible en http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf

1. El profesor educador: algunas ideas introductorias 2
1.1. La relación que se da en el aula está inevitablemente asociada a la educación 2
1.2. Los objetivos de los centros académicos suponen profesores que también son educadores 2
1.3. El aprender es un proceso cognitivo y emocional 3
2. El mensaje de los efectos no pretendidos de la enseñanza: ¿Educamos, deseducamos, o simplemente perdemos el tiempo? 4
2.1. El profesor en cuanto modelo de identificación 8
2.1.1. ¿Podemos ser nosotros modelos de identificación? 8
2.1.2. Cómo somos percibidos por nuestros alumnos 11
2.1.3. ¿Existe el profesor ideal? 13
2.2. El área de las *sorpresas:* cuando los alumnos aprenden lo que no vinieron a aprender 15
2.3. El perfil *nuclear* del profesor educador 16
2.4. ¿Y ahora qué? *Ama et fac quod vis* 18
3. Buscando oportunidades 19
3.1. Conductas *sutiles* en situaciones *triviales:* en torno al *efecto Pygmalión* 21
3.1.1. Cuando esperamos mucho de nuestros alumnos 22
3.1.2. Cuando esperamos poco de nuestros alumnos 26
3.1.3. Las *fuentes de poder* del profesor 29
3.1.4. ¿Quiénes son nuestros alumnos? 32
3.2. Cuando entramos en relación directa con nuestros alumnos: las preguntas orales en clase 33
3.2.1. Por qué tratar de las preguntas orales 33
3.2.2. Tipos de preguntas orales 34
3.2.3. La dimensión relacional de las preguntas orales 34
3.3. Otras formas de entrar en diálogo con la clase 35
3.4. Evaluación y educación 36
3.4.1. La evaluación y el profesor pre-educador 37
3.4.2. La evaluación y el profesor educador 39
4. Cuando la realidad nos pone difíciles las buenas relaciones 42
5. Referencias bibliográficas 44

[1] Muchas de las ideas aquí expuestas pueden verse ampliadas o expuestas con otros matices en Morales (2002); sobre *la relación profesor-alumno en el aula* y en Morales (2006a), *docencia y valores: la docencia desde la misión*.

1. El profesor educador: algunas ideas introductorias.

Mi punto de partida no va a ser ninguna teoría didáctica; simplemente una reflexión sobre *lo que de hecho sucede en el aula*. Apelando sobre todo a nuestra propia experiencia y a nuestra propia observación. De ahí creo que podemos llegar a un breve *perfil nuclear* del profesor al que de manera espontánea le va a brotar un *estilo de relación* que va a ser un *estilo educador*. Es el *tipo de relación* que mantiene el profesor con los alumnos lo que hace de él un *educador*. No busco un perfil muy acabado sino llegar a un núcleo de actitudes o creencias que se traducirán o expresarán después en unas conductas que podamos llamar educadoras. La palabra *conducta* es importante: no se puede hablar de relación sin hablar de comportamientos concretos.

Creo que no es necesario convencer a nadie de que cualquier profesor, además de la funciones obvias sugeridas por los términos *profesor* o *maestro* (prepara sus clases, explica, comprueba resultados de aprendizaje, califica; contribuye al aprendizaje de una asignatura), puede además asumir una función de *educador* tal como solemos entender esta función: de una manera u otra un profesor puede *ayudar a sus alumnos a crecer y a madurar* tanto intelectualmente y en el ámbito de su asignatura como en otros ámbitos más personales, al menos indirectamente. Intuyo que de esto muchos estamos ya convencidos, al menos si en nuestra vida hemos tenido la buena experiencia de haber tenido algún profesor del que hemos aprendido bastante más que los conocimientos de su asignatura. Naturalmente este *ayudar a sus alumnos a crecer y a madurar* puede tener connotaciones y aplicaciones distintas según el tipo de alumnos; no es lo mismo alumnos de primaria o secundaria que alumnos universitarios.

No sobra dar algunas razones para pensar que el profesor puede y debe ser también educador. Me fijo en estas tres razones:

1.1. La relación que se da en el aula está inevitablemente asociada a la educación

En clase nos relacionamos con nuestros alumnos: damos normas, explicamos, preguntamos, reprendemos… Aunque un profesor no asuma más o menos conscientemente la función de educador, no por eso deja de estar *educando o deseducando* en un grado u otro a través de la relación que mantiene con sus alumnos: es preferible que lo que es *inevitable* funcione para bien de los alumnos (y para satisfacción nuestra). Ésta es una idea en la que voy a insistir de varias maneras y desde distintas perspectivas, porque es de aquí de donde nos puede salir un *perfil nuclear* del profesor que es educador precisamente por *su manera de relacionarse con los alumnos* (y no solamente por sus excelentes explicaciones o por los buenos consejos que pueda darles).

1.2. Los objetivos de los centros académicos suponen profesores que también son educadores

Ésta es otra razón importante para muchos de nosotros. En las declaraciones de principios, no ya de colegios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria sino de muchas Universidades, se expresan con toda claridad y contundencia unos objetivos que sólo pueden calificarse como objetivos no de mera enseñanza de conocimientos y habilidades, sino de una educación que toca ya el ámbito de las actitudes y de los valores. Ahora hablamos de objetivos de *competencias* como algo importante y prioritario, pues bien las actitudes están integradas en las competencias. También se habla en nuestros documentos institucionales de la *excelencia*, y difícilmente puede hablarse de excelencia si dejamos

fuera el ámbito de las actitudes y los valores. ¿En qué van a quedar esos objetivos tan solemnemente proclamados si los profesores no se sienten y no son de hecho educadores, cualquiera que sea la asignatura que imparten?[2] Desde la perspectiva de los alumnos, de muchos al menos, lo que no sucede en el aula sencillamente no existe; no sucede en ninguna parte. No basta proclamar la excelencia en nuestros documentos, en nuestras inspiradas alocuciones institucionales y en nuestras páginas Web; esa excelencia tiene que estar presente en lo que sucede en las aulas y eso va a depender de cada profesor. La relación profesor-alumno es especialmente importante precisamente en relación a estos objetivos que transcienden lo puramente académico.

Aquí cabría decir dos palabras sobre la tan traída y llevada *calidad de la enseñanza*. Más que hablar de la calidad de la enseñanza, así en abstracto, habría que hablar de la *calidad de los enseñados*[3] o de *la calidad del aprendizaje* de nuestros alumnos. Si *en los alumnos* que terminan sus estudios con nosotros (o en mi asignatura, *conmigo*…) no hay calidad, no hay calidad de la enseñanza. La calidad no se mide por el número de ordenadores, ni por los metros cuadrados edificados, ni por la modernas instalaciones, sino por los metros cúbicos de *calidad humana,* primero en los profesores-educadores, y a continuación y como consecuencia, en la calidad de los alumnos. Difícilmente vamos a llegar a esa calidad en los alumnos, calidad que algo deberá incluir de lo que decimos en nuestras declaraciones de principios, si los profesores no asumen de alguna manera simultáneamente su función como educadores.

En última instancia la *calidad,* y la *excelencia* de la que tanto hablamos, o está en los alumnos tal y como salen de nuestras aulas, o no hay que buscarla en ninguna otra parte, salvo que prefiramos vivir en un confortable autoengaño. Me permito citarme literalmente (Morales, 2008): "Una consecuencia clara de este mirar más directamente al *resultado* de nuestra acción docente es que *deberíamos hablar menos de la calidad de la enseñanza y más de la calidad del aprendizaje*, o fijarnos en primer lugar en la calidad del aprendizaje (resultados en los alumnos) y a partir de ahí reflexionar sobre la calidad de la enseñanza". Dicho de otra manera *por sus frutos les conoceréis.*

1.3. El aprender es un proceso cognitivo y emocional

Sabemos de sobra que el aprender no es un proceso meramente cognitivo o intelectual; en buena medida es también un *proceso emocional,* y si nos tomamos en serio esta *dimensión emocional* (simplemente procurando que los alumnos *se sientan bien* para que aprendan más y mejor) tendremos que cuidar nuestra relación con los alumnos, y ya estamos integrando docencia y educación en una única función.

Hago también dos observaciones que me parecen importantes.

1. Cuando hablamos del profesor-educador, del profesor que mantiene una buena relación con sus alumnos, podemos pensar que su lugar más propio es la clase con niños o adolescentes. Yo incluyo también a los alumnos universitarios y de postgrado. Personalmente tengo ahora más *in mente* al profesor universitario. De alguna manera incluyo toda relación interpersonal incluso entre adultos, aunque formalmente no haya ni

[2] El influjo de la Universidad (y de sus profesores) en los valores de los alumnos lo trato con mayor extensión en Morales (1995).

[3] La palabra *enseñado* no es muy afortunada y viene un poco forzada, pero no se trata de un juego de palabras: los términos que utilizamos condicionan nuestra percepción y nuestras actitudes; no es lo mismo hablar de la *enseñanza*, en abstracto, que poner en el centro de nuestra atención a los alumnos, tal como queremos que salgan de nuestras aulas (y pensemos también en nuestra propia aula y en nuestra propia asignatura).

profesores ni alumnos, porque toda relación influye en los que se relacionan. Naturalmente con todos los matices y diferencias que en cada situación sea oportuno señalar.

2. No confundamos lo que solemos llamar *relaciones humanas* con la buena relación a la que me refiero ahora, que se da en la clase y en un contexto docente y de aprendizaje. Si los alumnos no aprenden, si el profesor no enseña bien, ahí no hay *una buena relación en el aula*, porque a clase se va, en primer lugar, a enseñar y a aprender, no a pasarlo bien (y mucho menos a pasarlo mal)[4]. Es una razón más para hablar del *profesor educador* más que de una buena relación en el aula, porque el término *buena relación*, sin más matices puede ser equívoco.

Para centrar esta exposición me voy a fijar en dos ideas, o más bien en dos tipos de ideas o grandes temas; se pueden tratar con una extensión muy desigual, pero ambos a mi juicio son importantes:

1º La primera idea ya la he sugerido antes: en toda relación interpersonal, y en la clase se da una relación interpersonal, se da también un influjo mutuo, para bien o para mal o para no tan bien, y ése es un dato de la realidad[5]. Ésta es una razón para evitar la discusión sobre si el profesor tiene también que ser educador: el profesor de hecho, de alguna manera y en algún grado, o está educando o está *deseducando;* podríamos incluso hablar del perfil del *profesor deseducador.*

Cabría hablar también del profesor *neutro*. Yo hablaría entonces de la *gran ocasión perdida.* Esta ocasión perdida es no ver y *no vivir* el aula como un lugar que, por ser lugar de encuentro y de relación, brinda al profesor, a cualquier profesor, una oportunidad de hacer *algo más* en provecho de sus alumnos. Según como se quiera ver, ser maestro o ser profesor es un *privilegio,* precisamente por esta oportunidad que la misma situación docente da de contribuir a que otros *sean más*. De aquí sí va a salir un *perfil nuclear* del profesor que también quiere ser educador.

2º Deseo bajar también a algo más concreto: a las *oportunidades* y *situaciones* que tiene el profesor en el aula para ser además un buen educador, y bajar también a *conductas* muy concretas, educadoras o deseducadoras, o ni una cosa ni la otra si no se dan, y en este caso estaremos en la *gran ocasión perdida* mencionada antes. Es decir, nuestra relación con los alumnos se expresa en situaciones concretas, y a esas situaciones hay que llegar para no quedarnos en meras palabras.

No se trata por lo tanto de quedarnos en una enumeración razonada de rasgos, en una lista de adjetivos calificativos aplicables al profesor-educador, sino más bien de *traer a la conciencia* lo que sucede o puede suceder en el aula *como consecuencia de cómo somos nosotros con nuestros alumnos* y que es clave en primer lugar para entender qué es ser profesor-educador o qué es una relación educadora, y en segundo lugar para caer en la cuenta de las *oportunidades* que tiene cualquier profesor de ser genuinamente un educador.

2. El mensaje de los efectos no pretendidos de la enseñanza: ¿Educamos, deseducamos, o simplemente perdemos el tiempo?

Una manera de visualizar por qué no podemos prescindir de la dimensión explícitamente educadora de la tarea docente es pensar en *los efectos no pretendidos de la*

[4] Un profesor me comentaba hace años el esfuerzo que le suponía el *tener que hacer reír en todas las clases* (este *profesor-payaso* era un buen profesor).

[5] Aunque me estoy refiriendo al influjo del profesor en el alumno, el influjo es *mutuo,* y también los alumnos pueden educarnos; pueden por ejemplo enseñarnos a gritar si ésa es la única manera de que haya orden en la clase.

enseñanza. Que pueden ser buenos, y también, a veces, no tan buenos. Porque ciertamente la única consecuencia de la enseñanza no es el aprendizaje logrado por los alumnos y que demuestran después en un examen; también podemos conseguir que nuestros alumnos terminen hartos y no quieran aprender más, al menos no más de nuestra asignatura. Pensamos en lo que queremos conseguir (que nuestros alumnos aprendan), pero ¿pensamos alguna en lo que conseguimos sin pretenderlo?

Para aclarar estas ideas en la figura 1 tenemos de manera muy simplificada cómo se relaciona lo pretendido y lo no pretendido, por parte del profesor y por parte de los alumnos[6].

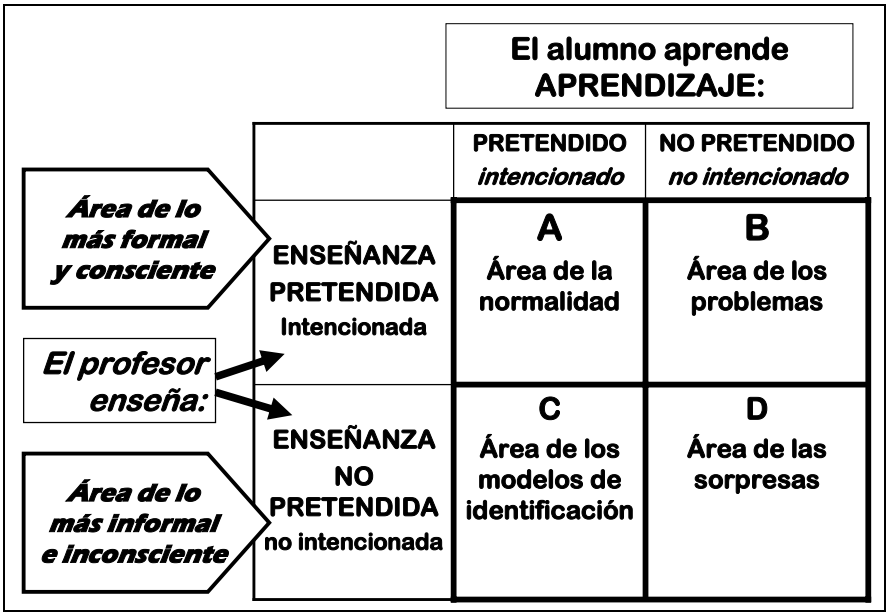

Figura 1

Lo que quiero trasmitir con esta figura se entiende con facilidad: hay un aprendizaje intencionado y un aprendizaje no intencionado, de la misma manera que hay una enseñanza intencionada y una enseñanza no intencionada. Dicho de manera más simple: *no todo lo que se aprende de hecho se quiere aprender, ni todo lo que se enseña de hecho se quiere enseñar*. Y esto sucede dentro y fuera de los ámbitos académicos (sucede también en los ámbitos familiares y sociales), aunque ahora esté pensando en lo que sucede en nuestras aulas.

Naturalmente ese *sí* y ese *no* referidos a la intención de enseñar y aprender son más bien los extremos de un continuo, pero poniendo solamente los extremos se facilita nuestra reflexión.

Volviendo al profesor-educador:

- La *enseñanza intencionada* (primera fila, áreas A y B) corresponde a la dimensión más *formal* que solemos identificar con el mero ser *profesor*. Son las áreas que corresponden a nuestras obligaciones y quehaceres habituales

Allí nos movemos con plena conciencia: preparamos nuestras clases, explicamos, proponemos y corregimos tareas, examinamos, calificamos. El contenido prevalente es el que corresponde al programa de la asignatura.

[6] Esta figura es una adaptación (que a la vez amplío y simplifico) de la que se encuentra en Yamamoto (1969).

En el área A, que llamo de la *normalidad,* tenemos los procesos habituales de enseñanza aprendizaje; profesores y alumnos van a clase a cumplir con su tarea (unos a explicar, otros a atender y a tomar apuntes, etc.).

El área B la denomino de los *problemas;* son los problemas, grandes o pequeños que tenemos o podemos tener con algunos alumnos o incluso con clases enteras; falta de motivación, problemas de disciplina, etc. Hay alumnos que no parecen muy dispuestos a aprender, pero entran en la dinámica de la clase, repiten exámenes y ejercicios, etc., y terminan aprendiendo *a pesar de sí mismos* (en este sentido hablo de un aprendizaje *no intencionado*).

Lo que podemos llamar *contenidos* de las áreas A y B (*normalidad* y *problemas*) son temas abiertos: de todo esto hablamos con libertad en nuestras reuniones o tomando un café y es lo que tenemos de manera clara en la conciencia.

- La *enseñanza no intencionada* (segunda fila, áreas C y D) correspondería más a la dimensión *más informal* en la que con más facilidad podemos encontrar al profesor *educador* (y también al profesor *deseducador,* o simplemente al que perdió la oportunidad de hacer algo importante con sus alumnos). Aquí nos movemos quizás sin ser muy conscientes de que también *estamos enseñando,* e incluso nos pueden sorprender los efectos producidos en los alumnos por esta *enseñanza implícita* cuando la traemos a la conciencia.

Lo que podríamos denominar contenido o *área prevalente de influjo* en los alumnos (es decir, *qué* estamos enseñando y los alumnos pueden estar aprendiendo), está ya más en la línea de l*as actitudes, los valores y las motivaciones de los alumnos,* y sin que esto suponga un divorcio del aprendizaje puramente académico. Digamos que la dimensión académica es el soporte, la oportunidad de una relación con los alumnos *potencialmente* educadora y también a la inversa, el estilo de relación con los alumnos refuerza y apoya el aprendizaje convencional de las materias.

Naturalmente los contenidos (por llamarlos de alguna manera) que aquí atribuyo a la enseñanza no intencionada pueden ser perfectamente intencionados y conscientes (e incluso programados), pero frecuentemente se escapan a la *intención formal* o les prestamos una *menor atención* o una atención puramente marginal. En buena medida, y por parte del profesor, se trata de actitudes, conductas y reacciones espontáneas que reflejan su *modo de estar en la clase*, su actitud hacia los alumnos. Son actitudes y conductas que expresan de alguna manera sus *creencias implícitas* sobre lo que significa ser profesor.

Lo que quiero destacar con lo expresado en la figura 1 es que el profesor influye en el alumno de muchas formas y maneras y con efectos que trascienden la dimensión meramente cognitiva: un profesor puede conseguir que sus alumnos aprendan matemáticas, y además puede conseguir simultáneamente que sus alumnos *odien* las matemáticas o puede conseguir que sus alumnos aprendan que *no tienen capacidad* para entender las matemáticas (aprendizaje relativamente común en relación con las matemáticas). La *autoeficacia* o el *sentirse capaz* es una actitud *aprendida,* la enseña el profesor con su modo de relacionarse con los alumnos, con su estilo docente y con *cómo maneja todo el tema de la evaluación,* y está relacionada con el aprendizaje y con el éxito en general; la

autoeficacia es una de las variables que más se estudian e investigan hoy día en el ámbito de la educación y en otros.[7]

Precisamente la primera vez que de alguna manera formalicé estas ideas (antes de plasmarlas en la figura 1) fue hace muchos años al ver a unos niños de un colegio de Asunción (Paraguay) rompiendo apuntes y cuadernos de matemáticas después del examen final. La pregunta que entonces me hice de manera muy espontánea fue ésta ¿Qué han aprendido estos niños? ¿Han aprendido Matemáticas? ¿O han aprendido a *odiar* las Matemáticas? Es una pregunta, o unas preguntas, que resultó ser muy fecunda.

Esta pregunta (*¿qué estamos enseñando realmente a nuestros alumnos, qué están realmente aprendiendo?*) puede generar una reflexión muy rica y provechosa si queremos, o nos atrevemos, a hacérnosla. Porque los amores y los desamores son tan aprendidos como la Geografía o las Matemáticas, y se aprenden porque se enseñan (aunque no nos demos cuenta de lo que realmente estamos enseñando). La educación y la *des-educación* (o impacto negativo en el área afectiva de los alumnos) *está ahí*, tanto si nos gusta como si no nos gusta. Ningún profesor pretende enseñar a sus alumnos que su asignatura es inútil, pero eso no quiere decir que de hecho eso sea lo que está enseñando y los alumnos aprendiendo. Por aprender entiendo aquí *internalizar* y con unos efectos que pueden ser peligrosamente permanentes (los conocimientos se olvidan, pero los sentimientos y las valoraciones afectivas permanecen).

Una primera característica del profesor que *además* es educador o que además *quiere* ser educador, va a ser ésta: *trae a la conciencia los posibles efectos no pretendidos de su enseñanza*, se hace consciente de los procesos, y de las conductas (nuestras, de los profesores) que con frecuencia se escapan a nuestra atención y que son las que van modulando actitudes, valores, talantes, de los alumnos. Ahí está el impacto educador… o deseducador (o, lo repito una vez más, *la ocasión perdida*).

En estas áreas está lo más informal de nuestra actividad, pero que puede ser también lo más importante. *En el aula si descuidamos lo informal, es decir, nuestra relación con los alumnos, podemos estar descuidando lo que en definitiva puede ser más importante.* ¿Por qué lo más importante? Porque incide en actitudes y valores que van a condicionar conductas futuras y porque además se trata de efectos más duraderos.

Lo mismo puede suceder también en cualquier otro aspecto de nuestra vida, si no prestamos atención a lo que podemos considerar más informal y que no responde a nuestras obligaciones en un sentido estricto (*¿es obligatorio sonreír?*) podemos dejar *fuera* la vida misma.

Los dos apartados de enseñanza *no intencionada* merecen un comentario especifico y más amplio, porque de ahí va a salir, tal como yo lo veo, la imagen inicial, quizás todavía un poco borrosa, del profesor-educador: hay que elevar al plano de la conciencia, de lo formal, de lo *verbalizado*, de lo previsto, lo que realmente sucede en el interior de nuestros alumnos como consecuencia de lo que nosotros profesores somos, decimos y hacemos.

En el área de los *modelos de identificación* pongo ahora el énfasis en los resultados positivos, y en el área de las *sorpresas* pongo el énfasis en los efectos negativos, pero esto no tiene que ser así necesariamente.

---

[7] Para más información puede verse la página Web sobre la *autoeficacia* del Profesor Frank Pajares (con numerosos documentos en inglés y un apartado en español) de Emory University; una buena exposición sobre cómo puede incidir el profesor en la autoeficacia de sus alumnos puede verse también en Torre Puente (2007a, 2007b).

En la figura 2 dejo de manera más clara la distinta naturaleza de lo que el profesor enseña de manera formal y explícita (enseñanza de cuyos resultados tiene que dar cuenta) y de lo que puede enseñar (*para bien o para mal*) o dejar de enseñar (por lo general *para mal por omisión*) en las áreas que corresponden a lo que denomino *enseñanza no intencionada*. De lo que se trata es de resaltar la importancia de la enseñanza no formal o no claramente intencionada, o que de alguna manera pasa desapercibida porque al tratarse de una enseñanza de la que no tenemos que dar cuenta, se escapa a nuestra atención o no le damos importancia.

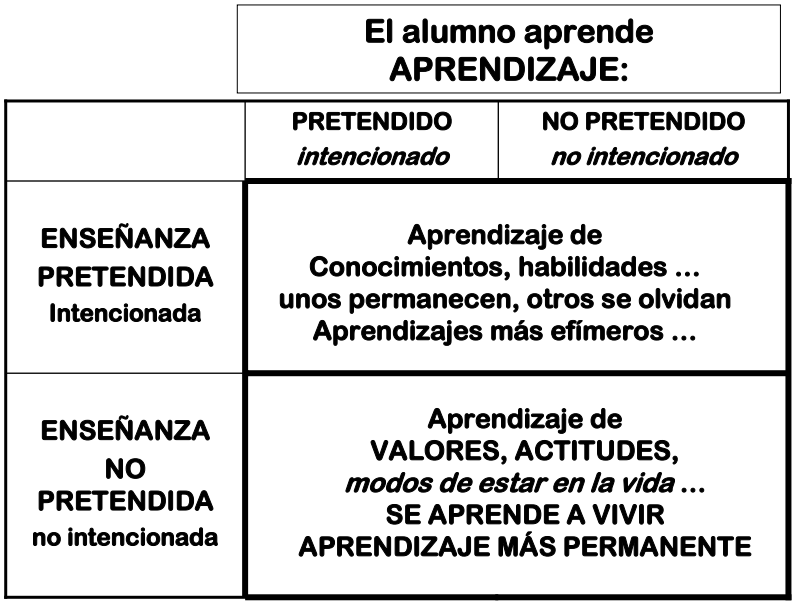

Figura 2

Estos cuadros y figuras nos ayudan a visualizar todo lo que puede suceder y sucede de hecho en los procesos normales de enseñanza-aprendizaje, dejando claro que estas divisiones son un tanto artificiales, la vida no está divida en cuadritos, todo va mezclado y mucho de lo no intencionado puede ser intencionado (como ciertamente lo es para muchos profesores) para bien de nuestros alumnos. Después habrá que sacar consecuencias; consecuencias que, por otra parte, no tienen que ser las mismas ni para todos, ni para todas las situaciones.

2.1. El profesor en cuanto modelo de identificación

2.1.1. ¿Podemos ser nosotros modelos de identificación?

Algo que debemos *traer a la conciencia* (expresión que repetiré más de una vez) es que todos podemos ser *modelos de identificación* para nuestros alumnos (área C de la figura 1). Modelos que pueden ser, naturalmente, parciales y limitados, pero no por eso menos inspiradores.

a) Qué es ser un *modelo de identificación* es claro sin necesidad de definiciones muy nítidas: un modelo de identificación trasmite un cierto *atractivo,* un *convencimiento* que espontáneamente mueve al otro a sentir un *yo quiero ser como él;* al menos en algunas facetas o aspectos que pueden ser muy importantes tanto en la vida personal como en la vida profesional. Es un aprendizaje por *imitación y contagio*. Muchas personas han cambiando en su vida porque se han encontrado con alguien y se han dicho: *yo también*…

(¿no recordamos ninguno?) y ese *yo también* no suele referirse a cosas triviales precisamente; puede suponer un cambio radical en cómo enfocar la vida entera.

b) Muchos aprendizajes importantes de la vida, y otros muchos no tan importantes, se aprenden a través de modelos de identificación. El niño aprende a ser hombre y la niña aprende a ser mujer, inicialmente viendo cómo son papá y mamá. Muchos profesores (¿casi todos?) han aprendido a ser profesores imitando a sus propios profesores (y no siempre hemos tenido buenos modelos). Los medios de comunicación social presentan modelos de identificación continuamente (protagonistas de las series de televisión, cantantes y personajes famosos, etc.), incluso los encontramos hasta la saciedad en los anuncios comerciales (modelos de *ser joven*, de *ser moderno*, de *ser un triunfador*, etc.). Una buena actividad para hacer con los alumnos, donde sea oportuna, es precisamente hacer un análisis de estos omnipresentes modelos. No es un tema trivial para cualquier profesor-educador.

c) Por parte nuestra, de los profesores, puede parecer pretencioso decir 'yo voy a ser un modelo de identificación para mis alumnos'. Por eso los modelos de identificación están puestos, con cierta modestia, en la enseñanza *no intencionada*. Lo que sucede es que nosotros *estamos ahí*, puestos bien a la vista, como en un escaparte, y queramos o no queramos somos aceptados o somos rechazados, o simplemente pasamos sin pena ni gloria. Pero la *potencialidad* de influir para bien *con lo que somos*, con lo que los alumnos puedan ver en nosotros, ahí está.

Cuanto una anécdota para ilustrar estas ideas. No hace mucho tiempo, visitando una Universidad Iberoamericana, un profesor quiso hablar conmigo, y más o menos me dijo lo siguiente: *yo estoy de acuerdo con los valores que esta Universidad proclama como propios, me parece excelente que se pretenda influir en los alumnos en estos valores porque se contribuye a una formación más completa, pero... yo soy profesor de Matemáticas en la Facultad de Ingeniería. Y los valores no están en el programa*. Yo le dije *vamos a verlo, déjame el programa de tu asignatura.* Me dejó el programa. Incluía 14 temas, todos, naturalmente, de Matemáticas. Y le hice este comentario: *aquí veo 14 temas, pero te has olvidado de uno, el tema nº 15*. Me miró extrañado, y añadí: *el tema que falta eres tú mismo ¿merece la pena ser como tú eres?* Y forzando la gramática continué *¿Merece la pena 'aprenderte'*? *Porque durante todo el curso vas a estar ante tus alumnos como un libro abierto*. Porque queramos o no, con nuestro *cómo somos* estamos enseñando *algo más* que la mera asignatura que impartimos. En nuestra relación con los alumnos, en nuestras actitudes hacia ellos, en comentarios incidentales que manifiestan quiénes somos y dónde estamos en la vida, estamos ciertamente trasmitiendo algo más que los contenidos de una asignatura. El profesor o el maestro como *modelo de identificación* es un tema insoslayable sobre el que habrá que volver.

Por parte del alumno este aprendizaje (figura 1, área C) está puesto en el área del *aprendizaje intencionado*, aunque esto es muy relativo. Sí es verdad que el alumno puede asumir al profesor, más o menos conscientemente, como modelo (aunque no lo conceptualice así); es más, incluso se trata de vivencias que los alumnos suelen comentar entre sí, y también nosotros mismos, al cabo de los años, recordando a algunos antiguos profesores.

Los alumnos *mayores* captan con más claridad la ejemplaridad de estos modelos (que lo son sin proponérselo; son así de manera natural). De las notas escritas por unas alumnas sobre uno de sus profesores (de una asignatura de Derecho, no de Ética o de Valores

Transcendentes) tomo este par de comentarios: *nos hizo tomar conciencia acerca de los valores, la moral, la ética, el respeto a los demás… un regalo que me va a servir para toda la vida*. No dice *nos enseñó,* sino *nos hizo tomar conciencia*. Otro comentario sobre el mismo profesor: *me ha dado una enseñanza no sólo académica, sino para la vida*… Ese *para toda la vida* (que también repiten otros alumnos) es muy significativo. Otra alumna (y profesora) de un curso de postgrado en Educación dice sobre otro profesor: *Algo que aprendí de este profesor, no porque estuviera en sus apuntes o libros sino porque él lo enseñó con su ejemplo, fue acerca de la humildad que debemos tener ante nuestros compañeros de trabajo y estudiantes. He conocido muy pocas personas tan eminentes y con tanta humildad como la de él. 'Es un recuerdo que siempre me acompañará toda la vida'*. De nuevo encontramos *para toda la vida.*

d) La pregunta obvia es ¿Y qué tengo que hacer yo? Mi respuesta en este momento es simplemente señalar dos condiciones necesarias para ser un modelo de identificación, aunque se trate de un modelo parcial y limitado (pero a fin de cuentas modelo con un impacto educador en los alumnos).

1. La primera condición es ser percibidos como *buenos profesores*, en el sentido más convencional del término. Hay que transmitir ciencia, hay que transmitir que se sabe de qué se está hablando (se puede saber *y no transmitir que se sabe*…), y además los alumnos tienen que *darse cuenta* de que están aprendiendo. La situación que podríamos resumir con un *aquí se pasa muy bien pero no aprendemos nada,* es una mala situación. A clase se va a aprender[8].

2. Además el profesor debe ser *querido* por sus alumnos. Naturalmente ya tenemos edad como para entender que hay muchas maneras de querer; digamos al menos que el profesor debe ser *cordialmente aceptado,* o *no rechazado emocionalmente* por sus alumnos. Muchos buenos mensajes, explícitos o implícitos, pueden quedarse en el camino (y se quedan…) simplemente por el rechazo que despierta el mensajero y muchos posibles y excelentes testimonios (por ejemplo testimonios de vida personal o profesional) pueden permanecer invisibles porque lo que realmente se ve, *en el día a día de lo que se vive en el aula*, no se acepta y tapa todo lo demás.

Me he referido al profesor como un posible *buen modelo* de identificación, pero ¿Puede también un profesor ser respetado (no necesariamente querido) por sus alumnos, ser un modelo en el sentido muy real de que inspira en sus alumnos el deseo de seguir sus pasos, de ser de alguna manera como él es y ser a la vez un *mal modelo* de identificación?

Esta reflexión (de los *buenos-malos modelos*) me la ha suscitado Bárcena Zubieta (2007, *online*) refiriéndose a profesores de Derecho en México en un pasado no muy lejano (*los resultados no pretendidos en la relación profesor-alumno dentro de la facultad de derecho*). Un profesor puede ser admirado e imitado porque tiene prestigio, tiene éxito en su profesión y en la vida política y está marcando un camino que lleva a un triunfo muy visible. Y se pueden estar aprendiendo, más o menos inconscientemente, unas claves de éxito social y profesional que son más que discutibles como son (tal como lo expone el autor) la prepotencia, la soberbia, el verticalismo, el dogmatismo, el autoritarismo, la intolerancia, etc. Hay una distancia abismal entre estos profesores y los que reflejan las citas que puse antes (*moral, respeto, humildad*….). Posiblemente podemos pensar en otros *excelentes y eficaces malos modelos de identificación* en otros aspectos y en otras

[8] Cuando se aprende más o menos lo mismo yendo a clase que sin ir a clase, habría que cuestionar la necesidad de esas clases.

situaciones y contextos, aunque el catalogarlos como buenos o malos va a depender de nuestro sistema de valores. En cualquier caso las observaciones de Bárcena Zubieta (bastante más amplias y radicales de lo que expongo aquí) se prestan a una buena reflexión personal e institucional (*¿qué modelos de vida y qué modelos profesionales presentamos a nuestros alumnos a través de nuestros profesores?*).

2.1.2. Cómo somos percibidos por nuestros alumnos

Creo que va quedando clara la importancia de la percepción que los alumnos tienen de nosotros, cómo somos vistos y evaluados. Sobre *la evaluación del profesor por parte de los alumnos* es oportuno hacer alguna observación porque tiene que ver con el *cómo nos ven nuestros alumnos*. Es un tema que puede ser conflictivo o por lo menos incómodo, pero en este momento no sobra hacer al menos dos observaciones porque son relevantes tratando de la relación con los alumnos en el aula.

a) La primera observación es que *los alumnos evalúan siempre a sus profesores*, de manera informal y espontánea; de la misma manera que nosotros hemos evaluado, juzgado, a nuestros propios profesores, y digamos que no siempre han quedado muy bien parados. Nuestra única opción es querer enterarnos, o no enterarnos, de cómo somos evaluados de hecho. Este tipo de evaluación se da de manera espontánea e informal en toda relación humana.

b) La segunda observación es ésta: no se trata de discutir sobre si los alumnos tienen o no tienen razón, o de si son jueces competentes (¿no lo éramos nosotros cuando éramos alumnos o ahora al juzgar a nuestros antiguos profesores?), sino de enterarnos de *cómo somos percibidos*. Por si eso nos dice algo, nada más. Si de alguna manera nos rechazan (incluso sin razón a juicio nuestro) ya podemos irnos olvidando del profesor-educador y de poder transmitir a nuestros alumnos lo mejor de nosotros mismos.

Los cuestionaros habituales de evaluación del profesorado que se utilizan rutinariamente en las instituciones educativas no recogen, o recogen muy parcialmente (hay muchos tipos de cuestionarios) la percepción que los alumnos tienen de sus profesores en aquellos aspectos que pueden ser más importantes de cara al impacto educativo del profesor en sus alumnos. Lo que quiero decir lo expresa bien esta anécdota de hace muchos años (no la contaría si no perteneciera a tiempos que ya van siendo inexorablemente remotos).

Estaba en la cafetería de la Universidad cuando entró un grupo de alumnas de Pedagogía que habían sido mis alumnas en el curso anterior. Se me acercaron espontáneamente, visiblemente enojadas con el profesor de la clase que acababan de tener. Sus comentarios los fui transcribiendo allí mismo, en una servilleta de papel, porque me parecieron muy iluminadores, sobre todo cuando expresaban *lo que creían que ese profesor pensaba de sus alumnos.* Estos comentarios se convirtieron poco después en el cuestionario reproducido en la figura 3. Para responder hay que situarse en uno de los seis espacios que hay entre las dos descripciones (en la izquierda el *polo positivo* y a la derecha el *polo negativo*)[9].

[9] Este cuestionario, ligeramente ampliado, está publicado en Morales y Villa (1993).

Figura 3

La columna de la derecha de la figura 3 recoge los comentarios de esas alumnas sobre ese profesor. Nunca he utilizado este cuestionario para evaluar a nadie, pero sí para estructurar situaciones de reflexión y autoevaluación. La asignatura que daba este profesor era de carácter eminente formativo, ajena a los contenidos más profesionales de la carrera, y ésa era la razón para incluirla en el programa de estudios. Tiempo y esfuerzo perdidos. Es muy posible que los sentimientos y valoraciones del profesor hacia sus alumnas no se correspondieran con la percepción de sus alumnas, pero en la vida y de cara al impacto educativo que podamos tener en los demás, lo que importa no es cómo creemos que somos sino cómo somos vistos y valorados por los demás. Ésta es una realidad a la que deberíamos tener los ojos abiertos y hay maneras de enterarse sin necesidad de un cuestionario como el de la figura 3.

En la figura 4 adapto una sistematización de Day (2006) quizás muy simplista pero que muestra de manera muy gráfica cómo las actitudes de los alumnos hacia el profesor son una respuesta a la valoración que hacen de la actitud percibida en el profesor (y de nuevo la importancia de *cómo somos percibidos*…).

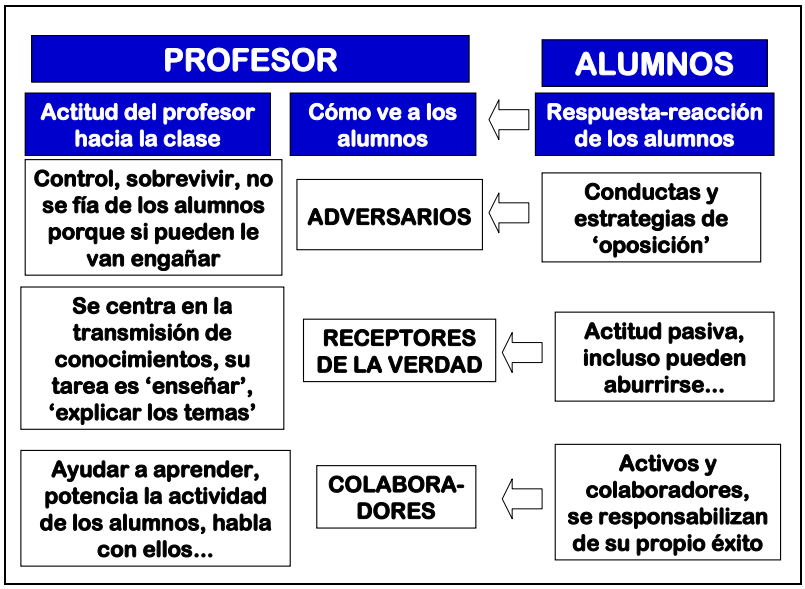

Figura 4

La apatía y desinterés de los alumnos puede ser una simple reacción a lo que están viendo en nosotros.

Si los alumnos nos ven como adversarios, su reacción será la defensa, el ataque o el engaño.

Si nos ven como meros trasmisores de unos contenidos, sin ver en nosotros esfuerzo alguno por captar su interés por lo que supuestamente les afecta y debería interesar, la reacción puede ser la *huída* (se puede dejar de ir a clase a estar *ausente* en clase) o limitarse al esfuerzo mínimo para sacar el curso porque otra cosa es una pérdida de tiempo (es lo que sucedió con el profesor del cuestionario anterior).

Si nos ven realmente como *aliados* en su aprendizaje, su actitud será *otra*, más de colaboración o al menos más receptiva.

Estos esquemas son muy simples y no caben en ellos los muchos matices de la vida real, pero dejan claro que la percepción que los alumnos tienen de nosotros es clave para una docencia realmente *eficaz*.

2.1.3. ¿Existe el profesor ideal?

Parece una pregunta obvia después de hablar del profesor como modelo de identificación: ¿Cómo tengo que ser yo para ser un profesor excelente, con un influjo muy positivo en mis alumnos? La respuesta es que *afortunadamente el profesor ideal no existe*, para consuelo de todos nosotros. No tenemos un modelo inasequible que imitar. Sí podríamos hacer una lista con una serie de características deseables en un buen profesor, pero que además seguramente serían también deseables en cualquier tipo de persona y en cualquier tipo de profesión.

a) Todos hemos tenido muchos profesores, y posiblemente todos recordamos buenos profesores, que nos han aportado algo valioso, y que a la vez eran *muy distintos* entre sí. Incluso podemos recordar en nuestra propia experiencia buenos profesores con limitaciones personales importantes.

b) Lo que dice nuestra propia experiencia lo dice también la investigación educacional: no existe *un tipo único* de buen profesor. Es verdad que hay rasgos y

conductas típicas de los buenos profesores, pero no es imprescindible tenerlas todas, aunque algo en lo que tienden a coincidir este tipo de investigaciones (sobre el buen profesor, y *bueno* en estos estudios suele ser *eficaz)* es en la importancia de los *aspectos relacionales* (respeto, comunicación, etc.)

De las muchas investigaciones hechas (y se siguen haciendo) sobre el *buen profesor*, selecciono al menos dos.

Una está hecha con alumnos de primera y segunda enseñanza (Kutnick y Jules, 1993). 1633 alumnos escriben una redacción sobre el *buen profesor* (1633 redacciones merecen cierto crédito). De esta investigación (fácilmente replicable aunque un tanto laboriosa) hago tres observaciones:

1) Cada edad (lógicamente) tiene su modelo de buen profesor,

2) Los alumnos mayores caen ya en la cuenta de que los buenos profesores pueden ser distintos entre sí,

3) Los aspectos más *relacionales* (el profesor da seguridad, respeta, etc.) emergen en todas las edades, pero los alumnos mayores los expresan con más claridad.

La otra investigación se refiere a profesores de Universidad (Young y Shaw, 1996). En esta investigación se analizan 912 buenos profesores y emergen cinco tipos distintos (no todos los profesores son *perfectos* y tienen todo lo deseable en un grado importante). De las siete características escogidas (mediante los análisis estadísticos apropiados por su mayor relación con la *eficacia* del profesor), cinco se refieren básicamente a *actitudes* del profesor (*motivador, respetuoso, se comunica bien, se preocupa por el aprendizaje de sus alumnos, crea una atmósfera confortable para aprender*).

Menciono una tercera investigación muy sencilla y fácilmente replicable: al terminar sus estudios se pidió a un grupo de alumnos (N = 124) de diversas carreras que describieran brevemente a sus mejores docentes (respuesta abierta, por correo electrónico). De los 772 *rasgos* aportados por los alumnos el 50.26% se refieren a competencias didácticas (*claridad, organización, dominio de la asignatura*, etc.) y casi la otra mitad (49.74%) se refieren a características personales y relacionales (*buena relación con los alumnos, disponibilidad, entusiasmo, 'llega a todos'*, etc.) (Muñoz, 2006). Casi sin querer me viene a la mente lo que dice San Pablo en el capítulo 13 de la primera carta de San Pablo a los Corintios: el amor *es paciente, no se engríe, no lleva cuentas del mal…*

c) No solamente varían las situaciones (cursos, centros, tipos de alumnos, edades distintas, etc.), sino que nosotros como personas somos distintos y además tenemos derecho a ser distintos. Nuestra tarea es descubrir y potenciar el buen profesor que todos llevamos dentro.

Si no hay un profesor ideal, no es nada fácil establecer un perfil del buen profesor, del que establece una buena relación educadora con sus alumnos, aunque realmente sí cabe delinear un *perfil nuclear* del buen profesor, y en eso estamos, aunque cada uno de nosotros tendrá que *personalizar* ese perfil.

2.2. El área de las *sorpresas:* cuando los alumnos aprenden lo que no vinieron a aprender

El área D de la figura 1 la denomino de las *sorpresas*, porque con frecuencia vemos en los alumnos, en los nuestros o en los de otros profesores, resultados que nos sorprenden,

aunque no nos deberíamos sorprender, porque allí se encuentran aprendizajes que posiblemente también han sido nuestros cuando éramos alumnos ¿Nunca hemos aprendido de algún profesor que su asignatura era perfectamente inútil? No debemos olvidar que los gustos y los disgustos son tan aprendidos como cualquier tema de cualquier asignatura. Y *cuando se aprende algo, es porque alguien lo enseña*.

A modo de sugerencia, estos pueden ser algunos ejemplos de lo que puede enseñar algún profesor sin pretender enseñarlo y los alumnos pueden aprender aunque no era eso lo que esperaban aprender[10]:

- Que el esfuerzo no compensa, porque no es reconocido, o porque el coste es superior al beneficio…
- Que no merece la pena estudiar en serio porque se puede aprobar haciendo trampas, o haciendo al final un esfuerzo puramente memorístico…
- Que la asignatura es inútil, no aporta nada a la propia formación, ni dice nada para la vida; el aprobarla es un trámite necesario… (aunque esta reflexión no se la haga el alumno medio, quizás muchos tampoco se hagan la reflexión opuesta… pensemos en las *ocasiones perdidas*… por omisión).
- Que lo mejor son los trabajos en grupo, porque ya trabajan otros…
- Que los valores que parece que representa el profesor no merecen la pena… porque tampoco parece que él se los toma en serio… o simplemente porque *me cae ma*l (él y consecuentemente todo lo que representa).
- Que yo no valgo, que no soy capaz, que esta es una *tarea imposible*, que con lograr el mínimum para aprobar tengo más que suficiente…
- Que *mi grupo* es un *perdedor* y es inútil intentarlo…

Esta lista podría obviamente ser distinta. O quedándonos en lo más académico, podríamos limitarla a aprendizajes directamente relacionados con los contenidos de la asignatura: se puede *aprender* que la asignatura es *aburrida, difícil* y además *inútil.* Realmente con el esfuerzo que supone preparar las clases, las energías y el tiempo que consumimos, los horarios y calendarios ajustados que tenemos a veces que soportar… ¿No es una pena que quizás lo que estemos enseñando *sin darnos cuenta,* al menos en parte, pueda ser precisamente lo que nunca hubiéramos querido enseñar?

Ahora vendrían dos preguntas:

1ª ¿Se podría aprender exactamente lo contrario? Es decir, ¿Merecería la pena que nuestros alumnos *aprendieran* que son personas valiosas y capaces (de nuevo recordamos que la *autoeficacia* puede ser enseñada y aprendida), que el estudio en serio merece la pena, que nuestra asignatura tiene mucho que aportarles, que el objetivo no es aprobar sino aprender, etc. etc.?

Obviamente sí, y de hecho es lo que sucede en muchos casos; pero si se aprende es porque de alguna manera se está enseñando. Y esto ¿No es educar? Pensemos además que este *aprendizaje afectivo* va a potenciar y a reforzar el aprendizaje convencional de

[10] Esta lista de posibles aprendizajes (que preferiblemente no deberíamos enseñar) la transcribo (con algunas modificaciones) de Morales (2002) tratando sobre *la relación profesor-alumno en el aula;* hablar de la relación profesor-alumno y del profesor como educador, es inevitablemente hablar de lo mismo.

cualquier asignatura. Con niños, con universitarios, con adultos. Creo que podemos decir que el profesor *eficaz* tiene, casi necesariamente, mucho de *educador*.

2ª La segunda pregunta es ésta: este aprendizaje *malo* de la lista precedente lo he presentado en el área de las *sorpresas,* en la que encontramos lo que el profesor no quería enseñar pero sí lo enseñó, y el alumno no quería aprender, pero sí lo aprendió; es donde se cruzan las dos *no intenciones*. Lo que el alumno quiera o deje de querer es asunto suyo, pero por parte del profesor ¿No merece la pena querer conscientemente y tratar de enseñar activamente todo aquello que va hacer del alumno una persona mejor?

Mí respuesta (y supongo que la de muchos otros) es que sí merece la pena, y puede que incluso así logremos que algunos alumnos aprueben nuestra asignatura a la primera… Una cosa me parece cierta: la docencia entendida y vivida así, como tarea que transciende la mera enseñanza de un programa que hay que cubrir, es mucho más estimulante para el profesor. Es más, vistas así las cosas, no hay asignaturas inútiles, ni siquiera la estadística[11].

Ciertamente si un profesor quiere potenciar un *aprendizaje significativo,* que de alguna manera va a permanecer aunque se olviden los contenidos de la asignatura:

1º Tendrá antes que pensarlo y proponérselo; al menos será *más eficaz* que si se deja llevar sin más de la improvisación.

2º Tendrá que pensar en algún momento *qué hacer* o *qué corregir* para que no quede todo en unas buenas intenciones.

2.3. El *perfil nuclear* del profesor educador

Ahora sí podemos hablar del perfil del profesor-educador, del que realmente puede mantener una *relación educadora* con sus alumnos, pero no se trata de una lista de rasgos, sino de unas *actitudes* y *creencias* que se van a manifestar en nuestro estilo de relación en la clase. Lo que nosotros *hagamos* (subrayo *hagamos,* la conducta) no saldrá de un catálogo de consejos, ni de una lista de hermosos adjetivos calificativos sobre cómo debemos ser, ni de la descripción de una personalidad atractiva, sino de *nuestros propios convencimientos,* de nuestra propia respuesta a la pregunta de *qué es ser profesor*.

Cómo ser consecuente con nuestras *creencias* es un problema (o un desafío) posterior; primero hay que establecer un perfil o mejor un núcleo de creencias: quiénes somos en cuanto profesores, cómo nos vemos a nosotros mismos. No sé si el término *creencia* es el más acertado, pero me parece más radical o más expresivo que el de actitud.

Un breve resumen de cómo es (o más bien de cómo piensa, qué cree) el profesor que quiere transcender la mera docencia y ser además, de manera consciente y refleja, un educador, iría en esta línea (coherente por otra parte con lo que vengo exponiendo)[12]:

El profesor-educador:

1º Ve su profesión docente como una *oportunidad para ayudar y servir a los demás.*

[11] El autor ha sido durante muchos años profesor de estadística.

[12] Me baso en parte en las conclusiones de una investigación (de carácter cualitativo), hecha por medio de entrevistas en profundidad a profesores (y también a sus alumnos) seleccionados por su dedicación a los alumnos y por su eficacia educadora (Deiro, 1995). Otros excelentes estudios del mismo tipo (basados en entrevistas a buenos profesores) más cercanos a nosotros y merecedores de una lectura reposada, son el de Begoña Gros y Teresa Romañá (2004) y el de Ken Bain (2006).

No sé si expresado así, hablando incluso de *servicio*, resulta demasiado *piadoso* y ajeno a la tarea académica, pero en cualquier caso el compromiso personal que supone la profesión docente asumida como acción educadora, implica vernos a nosotros mismos dispuestos a poner lo que somos al servicio de nuestros alumnos, y esto sin necesidad de salirnos del ámbito y de los objetivos propios de la relación académica. Bien entendido que lo académico, tanto a veces por los mismos contenidos como por los procesos emocionales y cognitivos que desencadena el aprendizaje, no se reduce a lo que está puesto en un programa. Es verdad además que lo que sucede en la clase va más allá de la misma clase; los efectos en el alumno no desaparecen cuando sale del aula.

También podemos pensar, sin subir a grandes alturas, que nuestros alumnos son nuestros *clientes*; cliente es un término que nos puede parecer inapropiado pero expresa sin muchos rodeos que tenemos que prestarles un servicio. Dicho en términos realistas aunque poco elegantes, el alumno invierte con nosotros tiempo, energías y recursos económicos y tiene derecho a esperar de nosotros calidad docente y calidad educativa, es decir, tiene derecho a esperar de nosotros un *buen servicio*. Para eso estamos nosotros, ésa es nuestra *obligación profesional*. Pensemos que *nuestra tarea como profesores no es enseñar, sino ayudar a aprender*.

Naturalmente podemos ver la profesión docente como una oportunidad legítima para otras cosas (es un puesto de trabajo), pero en última instancia son las necesidades de nuestros alumnos, las que ellos sienten y las que nosotros vemos aunque ellos no las sientan y manifiesten, las que justifican nuestra profesión. Hasta dónde llegan nuestras obligaciones y compromisos… estamos en el terreno de las *creencias* y de las *opciones personales,* pero difícilmente vamos a ser buenos educadores si no vemos nuestra situación como una *gran oportunidad* para ayudar a nuestros alumnos.

2º Cree en su *responsabilidad ética y moral* de hacerse consciente del impacto que los profesores tienen en sus alumnos.

Ya he comentado suficientemente este punto, pero insisto en tres matices.

1. No se trata de saber o conocer sino de *traer a la conciencia*. Este impacto de todo profesor *está allí,* y no se pueden cerrar los ojos a esta realidad. Si se cierran los ojos… no por eso desaparece el impacto, el influjo que de hecho tenemos en nuestros alumnos (o el que podríamos tener si nos lo propusiéramos).

2. Hablo de responsabilidad *ética;* otros podrán tratar de la ética de la educación con más autoridad y conocimiento que yo, pero 1º no dejar de hacer el bien que podamos hacer y 2º evitar el mal que quizás podemos inconscientemente hacer ¿No cae dentro de lo que podemos denominar *responsabilidad ética?* Yo al menos así lo veo, y esto puede obligar a un cierto examen de conciencia.

3. Los profesores *no somos todo,* por supuesto, pero tengamos en cuenta que:

a) Sí es verdad que tenemos una incidencia importante, o podemos tenerla, en la vida de nuestros alumnos, y casi sin darnos cuenta. No olvidemos que son muchas horas las que pasan con nosotros, trabajan y se esfuerzan en función de nuestras orientaciones, de las tareas que les encargamos, etc.

b) Es importante la formación permanente, estar abiertos a nuevas tecnologías, saber hacer diseños curriculares, etc.; pero… el caer en la cuenta de la transcendencia de lo que hacemos en clase y de *cómo somos* en clase puede ser más eficaz que recibir cursos

específicos exclusivamente de actualización didáctica que por otra parte son muy importantes[13].

c) Nosotros evaluamos y calificamos los objetivos pretendidos (más o menos) en el ámbito de los conocimientos y habilidades académicas; pero ¿Nunca se nos ha ocurrido *evaluar,* buscar datos de lo que intuimos que puede estar pasando, aunque presintamos que no nos va a gustar lo que podamos encontrar?

3º Acepta la responsabilidad verse a sí mismo como posible *modelo de identificación* para sus alumnos

No sé si esto puede parecer excesivo elevado a la categoría de *presupuesto* para ser educador; ciertamente implica asumir una responsabilidad importante; en cualquier caso esta posibilidad es insoslayable. Leyendo biografías, o autobiografías, de personas que han sido notables en alguna esfera de la actividad humana o del pensamiento, es frecuente ver que estas personas se encontraron en su vida con otras personas sin cuyo influjo su vida hubiera sido quizás diferente[14]. Nosotros nos iremos yendo… ¿No quedarán algunos alumnos nuestros que quizás gracias a nosotros, en parte al menos, harán en su vida cosas importantes, o serán personas más valiosas, o más felices, por algo que vieron en nosotros? Aunque nadie escriba después su biografía. Ser una buena persona es ya importante, y a eso al menos podemos contribuir.

2.4. ¿Y ahora qué? *Ama et fac quod vis*

Un perfil que sólo se fija en algunas actitudes y convencimientos básicos puede parecer muy pobre; parece que habrá que decir algo más. Podremos decir algo más, y lo diremos, pero quizás no sea tan necesario. Y menos con un carácter muy general, aplicable a todo tipo de situaciones. Podríamos decir con San Agustín: *ama et fac quod vis;* ama y haz lo que quieras. Si está garantizado lo básico, el motor, lo demás nos saldrá solo. Si nos equivocamos, nos corregiremos, si necesitamos más información o más formación, la buscaremos, pero todo saldrá desde *cómo nos vemos a nosotros mismos* en cuanto profesores. Los problemas, y las soluciones, están dentro de nosotros.

Me viene a la memoria una anécdota que ilustra bien lo que quiero comunicar. Hace ya bastantes años di un seminario, o unas charlas, a un grupo de maestros indígenas de diversas etnias mayas[15]. No recuerdo exactamente qué dije a aquellos maestros, pero ciertamente ahí salieron todos estos temas: la educación como servicio, atención a lo que de hecho conseguimos y no queremos conseguir, nosotros como modelo de identificación para nuestros alumnos… Al terminar se me acercó un viejo maestro indígena, caminando ya con dificultad. Y me dijo simplemente esto: *si alguien me hubiera dicho esto hace treinta años, yo hubiera sido una persona distinta*.

---

[13] Los cursillos y seminarios pueden ser muy útiles hechos *a tiempo,* cuando pueden ayudar a encauzar una vida profesional docente que más o menos se está comenzando. A propósito de la utilidad de los cursillos de formación, recuerdo lo que me decía hace unos años una amiga mía (maya-q'eqchi'), que una hermana suya tenía muchos hijos, quizás demasiados, porque se había casado muy joven; ella no quería casarse tan pronto, pero sus papás si querían, y no tuvo más remedio que casarse mucho antes de lo que élla hubiera deseado. Y terminó su historia con un *es que entonces no había cursillos*. De todas maneras, y en el tema que nos ocupa, no se trata tanto de exponer unas ideas como de propiciar una reflexión personal para que cada uno vaya tomando y matizando sus propias opciones. Se pueden pensar *otras cosas*, pero *algo* sí habrá que pensar y decírselo uno a sí mismo. Cuando se desea transmitir algo que transciende la mera exposición de unas ideas, recuerdo la frase de San Agustín: *si nemo ex me quaerat* (si nadie me lo pregunta) *scio* (lo sé); *si quaerenti explicare velim* (si se lo quiero explicar al que me lo pregunta), *nescio* (entonces no lo sé).

[14] Estudios mencionados por Follman (1994).

[15] En San Lucas Tolimán, al pié del volcán del mismo nombre, en Guatemala, junto al lago Atitlán.

Esta anécdota, real, me brinda tres consideraciones:

1ª Efectivamente hay cosas que es mejor escucharlas, pensarlas, madurarlas, hacerlas propias… *hace treinta años.* Quizás, no sé, todo esto no sea tan necesario recordarlo a los docentes que provienen de estudios específicos de educación o de magisterio. Otros lo descubren por sí mismos, o lo llevan dentro desde siempre, o su propia concepción de la vida contagia todo lo que hacen; otros han tenido buenos modelos. Conocemos muchos buenos ejemplos de profesores que son también excelentes educadores y hace treinta años nadie les hizo pensar en nada de esto, que todo hay que decirlo. Pero no siempre es éste el caso.

El maestro indígena de mi anécdota era un maestro de los que allí denominan *empíricos* (maestros que sin preparación formal previa han sido contratados para enseñar; al menos es lo que sucedía hace años). Es posible que en una universidad, o en un colegio, podamos encontrar muchos profesores bien capacitados en conocimientos, con la titulación apropiada, bien intencionados, pero, según como se mire, pueden ser *maestros empíricos*, y no por culpa suya. Nadie les dijo nada hace treinta años, y quizás les hubiera venido muy bien.

2ª La segunda consideración es ésta: yo creo que no hubiera sabido decirle más cosas a ese *maestro empírico*. Otra cultura, otro ambiente, otros medios; digamos otra asignatura y otra situación, u otro colegio y otra universidad. Quizás no hubiera sabido establecer un perfil muy específico para él. Quizás tampoco hubiera hecho falta. Si ha caído en la cuenta de que él está para servir y ayudar a sus alumnos, si ha caído en la cuenta que puede estar enseñando lo que realmente no quiere enseñar, y si ha caído en la cuenta de que él puede ser un buen modelo para sus alumnos… me remito a San Agustín: *ama et fac quod vis*.

3ª La tercera consideración es muy importante, y no es otra que… *siempre es hace treinta años*. Siempre estamos a tiempo de pensar y tomar conciencia de lo mucho que podemos hacer en la docencia de cualquier asignatura. Nunca es tarde para nada aunque nos queden muy pocos años de docencia activa. Y la docencia que se transmite en el aula y fuera del aula, con el ejemplo, con el testimonio de la propia vida, no termina nunca.

3. Buscando oportunidades

He dicho antes, incidentalmente, que los problemas y las soluciones están dentro de nosotros mismos, y así lo creo. Me refiero obviamente a nuestras propias actitudes y a nuestra propia voluntad de ser coherentes con lo que creemos que es importante. Quizás hablar de *problemas* y *soluciones* no sea lo más sugerente. Más que ver la vida, en este caso el ejercicio de nuestra profesión docente, como una serie de problemas o problemillas que hay que ir resolviendo, puede ser más estimulante verla como un *reto* o un *desafío* al que hay que ir respondiendo desde nuestras opciones personales[16]. No es lo mismo ver *problemas* que ver *oportunidades*.

El reto es pensar *qué puedo hacer yo en esta situación* para contribuir al crecimiento de mis alumnos en el ámbito que me corresponde y hasta dónde yo crea que puedo o debo llegar. Aquí nos vamos a encontrar con verbos tan *académicos* y a la vez tan *educadores* como motivar, estimular, enseñar a pensar y discernir, enseñar a estudiar, reforzar la autoestima de los alumnos y también hacerles pensar en valores importantes. Podríamos enunciar estos verbos en forma de perfil: el profesor que además es educador: motiva,

[16] El sustituir el binomio *problema/solución* por el de *desafío/respuesta*, que puede ser más sugerente, lo tomo de un teólogo indio; Divarkar, Parmananda (1984). Otro *binomio optimist*a es *problema o conflicto/oportunidad*.

enseña a pensar, etc.; en definitiva un catálogo de palabras y además ya muy sabidas. Más bien me quiero fijar en *situaciones normales,* o actividades normales que pueden ser *un reto que pide una respuesta* o una *oportunidad* que deberíamos aprovechar.

Como sugerencia:

- Tenemos que examinar y calificar: esto puede ser un trámite o puede ser un reto: cómo organizo mi política de exámenes, de comunicación de resultados, etc., *para*… para algo más (tanto el éxito como el fracaso dan *mucho juego*…);
- Tenemos que hacer una introducción el primer día de clase: puede ser una sesión meramente informativa o *además* una oportunidad *para*…
- Hacemos unas preguntas orales en clase para ver si los alumnos se van enterando o para que no se me duerman: y *además* voy a ver si consigo que…
- Encargamos unas lecturas o un trabajo de campo para que aprendan un método o amplíen unos contenidos, y *además* damos una oportunidad a nuestros alumnos *para*…

He terminado estos párrafos con un *para* y puntos suspensivos. Podemos pensar cómo terminar estos párrafos; todo son oportunidades para reforzar la autoconfianza de nuestros alumnos, para que se sienten reconocidos y estimulados para hacer un esfuerzo serio, para que corrijan sus errores cuando todavía están a tiempo, para pensar en cosas importantes que trascienden los mismos contenidos que tienen que aprender, etc.

Sobre el último punto (trabajos académicos, lecturas) hay que tener muy presente la *virtualidad* de las tareas académicas para conseguir más de lo directamente pretendido. Dicho brevemente, se puede aprender a sumar contando ladrillos, y también contando muertos. Y puede no ser lo mismo leer una cosa que otra, aunque con ambas lecturas se consigan los mismos *efectos puramente académicos* por lo que respecta a contenidos o habilidades.

El reto es convertir lo cotidiano en una oportunidad para conseguir algo más; en definitiva *para educar*. El profesor-educador no tiene que hacer cosas nuevas en tiempos nuevos (¿no tenemos ya suficiente?); sí puede dar un *sesgo más educador* a todo lo que *ya* hace.

Naturalmente estas situaciones cotidianas serán un *reto* o una *oportunidad* si queremos verlas *así*. Pero verlas *así* posiblemente estimulará más nuestra imaginación y podremos *sentir* oportunidades que antes pasaban desapercibidas. Tendremos una *espontaneidad funcionalmente más eficaz.* Pero no sucederá si no se trata de algo previamente madurado en nuestro interior.

He comenzado este apartado con el título *buscando oportunidades*. Oportunidades ¿de qué? De relación con nuestros alumnos; de relación educadora. Repasar todas las situaciones que se dan en el aula… no es posible; son muchas y cambiantes. Sí podemos fijarnos, al menos como sugerencia, en tres *situaciones-tipo;* son situaciones genéricas en las que cabe intuir muchas otras más específicas. Me voy a fijar brevemente en tres situaciones o tres tipos de *oportunidades de relación con los alumnos:*

1. Situaciones diarias, triviales…
2. La situación que, podría ser frecuente, en la que hacemos *preguntas orales* en clase;

3. Las diversas situaciones que, de una manera u otra, tienen que ver con evaluaciones o exámenes.

Estas situaciones (por llamarlas de alguna manera) no son adecuadamente distintas (una pregunta en clase puede ser algo trivial en un determinado momento) pero nos brindan perspectivas distintas para hablar en el fondo de lo mismo: de nuestra *relación educadora* con nuestros alumnos y de nuestro *saber descubrir* las oportunidades que tenemos para que esta relación sea eficaz. Distintas situaciones nos pueden sugerir a nosotros conductas distintas, pero todas nos van a remitir a lo mismo: a nuestras propias actitudes, a *cómo nos vemos* cono profesores.

3.1. Conductas *sutiles* en situaciones *triviales:* en torno al *efecto Pygmalión*

Este subtítulo requiere una aclaración. Los adjetivos *sutil* y *trivial* parecen empequeñecer el mensaje, pero se trata precisamente de dar importancia a lo que aparentemente no la tiene.

Antes he dicho que *el reto es convertir lo cotidiano en una oportunidad para conseguir algo más,* y voy a centrar estas observaciones en torno al llamado *efecto Pygmalión,* muy conocido como para exponerlo ahora muy en detalle (*el poder de las expectativas*) pero que es un buen marco de referencia en esta *búsqueda de oportunidades* de comunicación eficaz con nuestros alumnos para ayudarles en su crecimiento personal y académico. Digo *en torno* al efecto Pygmalión simplemente porque es una buena fuente de reflexiones y sugerencias.

Por conductas *sutiles* entiendo las que casi pueden pasar desapercibidas, como puede ser saludar con la mirada o una sonrisa oportuna (algo que ciertamente no pasará desapercibido para quien lo recibe).

Por situaciones *triviales* entiendo aquellas a las que en principio no daríamos mayor importancia (un examen no sería una situación trivial, pero unas preguntas hechas de manera improvisada durante la clase sí podría considerarse una situación trivial).

La pregunta de un alumno en clase (*situación*) y el *tono* de nuestra respuesta (*conducta*) puede ser un ejemplo de lo que quiero decir. Lo que ya no es tan sutil, ni es trivial sino muy importante son las *actitudes* que subyacen a esas conductas y los *efectos* que pueden tener en los alumnos. Quiero poner el énfasis más en las conductas (nuestras, del profesor), aparentemente sin mayor transcendencia, que en la trivialidad de la situación, porque ésta sí puede ser importante vista *desde* el alumno.[17] En cualquier caso quiero destacar la importancia *de lo pequeño* en la normalidad del día a día.

3.1.1. Cuando esperamos mucho de nuestros alumnos

Lo que nos dice la investigación en torno al efecto Pygmalión se puede resumir de una manera muy sencilla.

1º Está suficientemente confirmado *que las expectativas del profesor influyen en el éxito del alumno:* aquellos alumnos de los que esperamos más, rinden más; o cuando deseamos que un alumno no fracase, tiene muchas menos probabilidades de fracasar. Esto… es así.

[17] En el aula, como en la vida, las pequeñas cosas pueden tener consecuencias importantes. Una mirada, un cruce de saludos, *un caerse bien* casi sin saber por qué, puede desembocar en una familia numerosa y bien avenida.

2º El *quid* de la cuestión está en que las expectativas *per se* no cambian o mejoran al alumno; *nos hacen cambiar a nosotros*, que somos distintos con ese o esos alumnos, y de ahí, más o menos, viene el éxito del alumno. Esto es lo importante y que a veces pasa desapercibido: en función de las expectativas *el primero que cambia o modifica su conducta es el profesor;* en un segundo lugar *y como consecuencia* el que cambia es el alumno.

Yendo algo más despacio, lo que a mi modo de ver tiene interés repasar ahora, desde la perspectiva del *cómo se relaciona el profesor con algunos alumnos*, es lo siguiente:

1. Nuestra información y percepción de los alumnos no es la misma para todos (digamos al menos que puede no serla) y esto sucede:

a) En función de la *información* que de ellos ya tenemos (hijo de un amigo) o que de alguna manera nos llega (buen expediente previo).

   Esta información puede ser tan aparentemente trivial como el *nombre* del alumno, que puede tener alguna resonancia emocional o nos puede sugerir un origen familiar o de otra naturaleza al que no somos indiferentes.

b) En función simplemente de lo que *vemos directamente* (talante que muestra, *grupo* al que pertenece, dónde se sienta en la clase o incluso simplemente el modo de vestir y, por supuesto, niño o niña).

No se trata de una percepción *neutra;* hay un componente afectivo y valorativo (las *primeras impresiones* son siempre *evaluativas).* Naturalmente esta *percepción diferencial* no abarca a todos los alumnos; pueden ser muy pocos.

Aquí entraría por derecho propio el tema de los *prejuicios* y *estereotipos:* podemos esperar más o menos, o ser distintos con unos y otros, según nuestra *percepción* y *valoración* del grupo de pertenencia (por ejemplo podemos exigir más o poner más interés con los valorados como más inteligentes, más capaces de esfuerzo, etc.). Entre los aprendizajes no pretendidos mencionados antes (a propósito del *área de las sorpresas*) puse como ejemplo posible el aprender, o confirmar, que *mi grupo es un perdedor y es inútil intentarlo*…

El problema con los prejuicios es que o no solemos reconocer que los tenemos o los racionalizamos o justificamos con facilidad. Este tema es muy importante en ambientes multiétnicos, pero los prejuicios, de manera más o menos solapada (pero no por eso *indetectable* por los demás), también pueden darse con *otros tipos de grupos* (por ejemplo, según sexo, procedencia social, carrera escogida, elecciones del tipo *ciencias* o *letras,* etc.).

2. Esta información *puede condicionar nuestras expectativas* y *nuestros deseos,* aunque no nos lo digamos claramente e incluso aunque interiormente nos digamos que no es así. Pero la verdad es que no queremos que fracase el hijo de un amigo, esperamos mucho del que tiene un buen expediente (podemos quedar mal si fracasa con nosotros el que termina bien con todos los demás) y queremos que quede bien el que pertenece a *nuestro grupo.* Naturalmente los deseos y las expectativas no solamente son naturales, son también legítimas.

3. La investigación (y quizás la mera observación) muestra que efectivamente expectativas y deseos se cumplen, al menos en muchas ocasiones y en un cierto grado, o tienden a cumplirse.

4. Pero se cumplen, y esto es lo importante, porque *cambiamos nosotros los profesores,* y *nuestra relación* es de alguna manera distinta con los alumnos de los que esperamos más (o esperamos al menos que no fracasen). Este *cambiamos nosotros* (o *nosotros somos distintos con esos alumnos*) es lo importante.

Y ahora es cuando entran aquí esas conductas *sutiles* en situaciones *triviales:* atendemos de una manera especial, *sutil pero eficaz,* a esos alumnos, que, efectivamente, tienden a reaccionar a nuestro interés, manifestado y percibido, con un mayor esfuerzo, una mayor motivación y un mayor gusto por la tarea. Además se sienten mal si nos defraudan. Esto no es una *ciencia exacta,* pero por ahí va la dinámica del efecto Pygmalión.

El esquema circular de *la profecía que se cumple a sí misma* es el que muy sucintamente está representado en la figura 5.

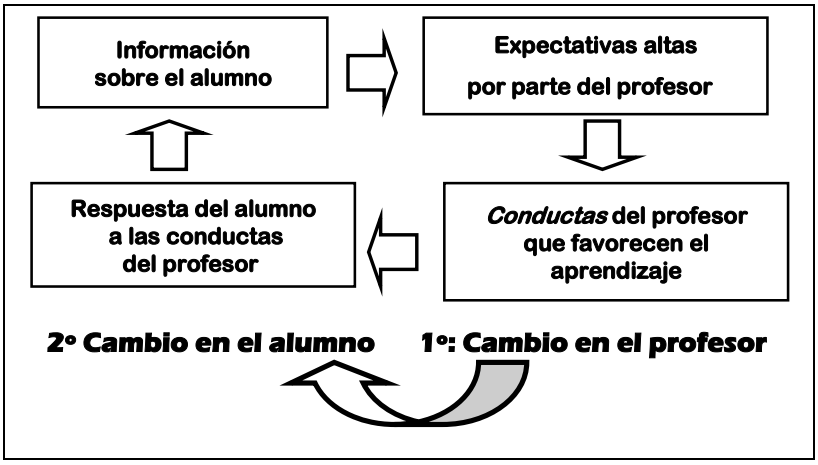

Figura 5

Este *trato diferencial* con algunos alumnos tiende a manifestarse básicamente de dos maneras; un tipo de manifestaciones tiene más directamente que ver con los *aspectos relacionales* y otro tipo de manifestaciones tiene más directamente que ver con *aspectos didácticos,* aunque las dimensiones relacional y didáctica suelen ir juntas y no es fácil distinguirlas.

Utilizo de intento el término *manifestaciones* para subrayar que en definitiva remiten a *conductas observables* del profesor, aunque estas conductas puedan calificarse como *sutiles,* tal como he observado antes.

1º *Conductas relacionales.*

Los profesores establecen un *clima socioemocional* más agradable y más motivador con estos alumnos de los que esperan (*o desean*) más. Tienden a ser con ellos más amables, más deferentes. Este clima se crea en cierta medida a través de comunicaciones tanto *verbales* (por ejemplo saludos) como *no verbales* (como puede ser con la mirada, con la sonrisa, que nos brindan canales de comunicación muy expresivos).

Algunas conductas del profesor con estos alumnos:

- Suelen recibir menos críticas o son más matizadas,
- Se aceptan más sus ideas, se les hace más caso (por ejemplo se resume y se utiliza lo que ha dicho el alumno, se compara con otras cosas, etc.).

- Se reconocen y alaban sus aciertos aunque se trate de aciertos parciales *(lo que has dicho es muy interesante porque…, has dado en el clavo…, lo que dices me sugiere que…, te has adelantado a lo que pensaba explicar,* etc.); el profesor *se hace eco* de una manera u otra de la intervención del alumno.

Resumiría estas conductas en un *son menos ignorados* que la mayoría de sus compañeros.

2º *Conductas didácticas*

Los profesores tienden a dar una *información* más matizada y diferenciada (*feedback* verbal y no verbal) a estos alumnos sobre aciertos y errores; y de alguna manera les ayudan más en su aprendizaje. Es una información que puede ser muy *incidental* (*cuidado con este tema que es muy importante, no confundas esto con aquello,* etc.) pero *muy eficaz,* no ya sólo por el aspecto informativo sino porque lo que además *entiend*e el alumno es que el profesor le está diciendo *tengo interés en que saques unas buenas notas, no quiero suspenderte,* etc.

Los profesores suelen dar a estos alumnos *más oportunidades para responder;* o les preguntan más o *les dan más tiempo* para responder. En definitiva el profesor inicia una interacción (académica o no académica) con estos alumnos con una mayor frecuencia.

Estas *categorías de conductas* se pueden expresar o sistematizar de otras muchas maneras, y es obvio que no se dan todas en cada situación; pero son el *tipo* de conductas (que yo he denominado *sutiles)* que pone de manifiesto la investigación sobre este tema[18].

¿Qué habría que decir al profesor que desee mantener una relación eficazmente educadora con sus alumnos?

1º Nuestras expectativas no son *sin más* ni la causa del éxito ni la causa del fracaso de nuestros alumnos. Esto me parece obvio.

2º Pero debemos tomar conciencia de que *las conductas asociadas a nuestras expectativas y deseos sí pueden contribuir al éxito de unos y al fracaso de otros.*

Y por conducta tenemos que entender:

- Conductas *estimulantes* (como preguntar al que sabemos que va a responder bien),
- Conductas *negativas* (como responder de *mala manera* a determinados alumnos cuando responden incorrectamente);
- *Ausencia* de conductas positivas (como simplemente *ignorar* a algunos alumnos).

[18] Sobre las expectativas y el *efecto Pigmalión* hay una amplia bibliografía. Pueden verse buenas exposiciones en Blanck (1993), una obra dedicada a Robert Rosenthal, verdadero padre del estudio del influjo de las expectativas de los profesores en sus alumnos; su libro *Pygmalion in the Classroom* (publicado en 1968; los autores son Rosenthal y Jacobson) ha estimulado una abundante investigación. Trouilloud y Sarrazin (2003) presentan una excelente y matizada síntesis de los resultados de la investigación hecha en torno al efecto Pygmalión. El efecto Pygmalión no se ha estudiado solamente en relación con la educación y la relación profesor-alumno sino también en todo tipo de organizaciones (hospitales, el ejército, etc.) sobre todo cuando hay una clara situación de *poder desigual*.

3º En conclusión: esas *pequeñas y sutiles conductas*, relacionadas:

- Con nuestro *mirar*,
- Con nuestro *preguntar*,
- Con *nuestro uso* de las respuestas de los alumnos,
- Con nuestro saber *alabar y reconocer*,
- Con nuestro *no ignorar*…

… es lo que tenemos que cuidar con *todos* los alumnos.

Porque todos son nuestros alumnos y con todos tenemos la misma *obligación profesional*, incluso con aquellos que apenas vienen a clase, y que cuando vienen, molestan.

Podemos plantearnos hacer con todos lo que nos gustaría hacer con nuestros amigos, o con los hijos de nuestros amigos; no porque los alumnos sean nuestros amigos, sino porque todos son nuestros alumnos y todos son nuestra responsabilidad. Naturalmente no podemos ir por ahí sonriendo a todos y preguntando a todos, pero las oportunidades que surjan deberían ser *oportunidades para todos* y no sólo para los elegidos[19].

El *efecto Pigmalión* toma su nombre de un mito griego, pero su significado no es un mito: si nos proponemos algo en serio, como el éxito de nuestros alumnos, tenemos mucha más probabilidades de conseguirlo que si nos decimos *yo explico, que ésa es mi obligación, y lo demás es asunto suyo*. Pero antes hay que *traerlo a la conciencia*. Y, por supuesto, cada edad y cada situación, y el sentido común, nos traerán sus matices.

En definitiva *lo que es importante en cualquier relación es también importante en el aula*. Y esas conductas, u otras análogas, son también importantes en nuestras familias, en nuestras comunidades, en nuestros grupos de trabajo.

Y esta actitud general hacia *todos* los alumnos ¿Es fácil o difícil?

No sé; es una *tónica* de relación que no se puede imponer como una norma, pero que nos debería salir casi sin darnos cuenta si nos vemos como educadores y cualquier situación la vivimos *espontáneamente* como una *oportunidad*.

Ahora podríamos añadir una característica más, propia del profesor que mantiene una buena relación educadora con sus alumnos: *el profesor educador no discrimina y busca activamente el éxito de todos sus alumnos.* No sé si esta afirmación expresa bien lo que quiero decir; lo que sí es claro es que no es la mera expresión de una intención, sino un programa de *conducta* para el profesor.

Para concluir este apartado quiero mencionar algo que me recordó el efecto Pygmalión y el poder de las expectativas, y que me parece lo suficientemente ilustrativo como para mencionarlo aquí. Además se sale de lo convencional; no se trata de expectativas sobre alumnos, sino de expectativas sobre caballos de careras. Lo leí casualmente en Internet. Se trata de un análisis hecho en Inglaterra de más de 4000 carreras de caballos (*racehorse winning secret revealed*) desde el año 1922 hasta nuestros días (BBC News, 19 December 2007).

Los caballos de carreras son muy caros, se mueve mucha plata en torno a estas carreras, y se mira muy especialmente la genealogía de un posible ganador antes de invertir una fuerte suma en su compra. Los hijos o nietos de yeguas y caballos campeones

[19] Y si no hay elegidos, podríamos elegir a todos.

son más caros porque se espera que hereden las virtudes familiares y proporcionen sustanciosas ganancias a sus compradores. Pues bien, dicho en términos muy simples, según este estudio sólo el 10% de las carreras ganadas se debe o se explica por la genealogía del caballo. El otro 90% de carreras ganadas tiene más que ver con el cuidado puesto en esos caballos. Han costado mucho y no se escatiman gastos: los mejores veterinarios, los mejores entrenadores, los mejores jinetes. Y por eso ganan. Ganan las carreras porque se les trata como ganadores (*it seems much more likely that people who can afford to pay high stud fees can also afford to manage and train their horses well*).

El paralelismo que yo veo con el efecto Pygmalión es obvio. La información previa que se tiene sobre el caballo es su genealogía y su precio, lo que se espera es mucho y por lo tanto se le trata *para que* sea un campeón. Mi reflexión es igualmente obvia ¿Queremos que nuestros alumnos sean unos campeones? Tratémosles como campeones.

Posiblemente una cita más apropiada que la de los caballos es esta otra de George Bernard Shaw, que llevó al teatro el mito de Pygmalión. En esta obra la protagonista, Eliza Doolittle, una muchacha apenas sin educación, le dice a su maestro el profesor Higgins: *sé que puedo ser una señora porque Vd. me trata siempre como una señora*.

Esta actitud *del maestro* supone en nosotros toda una constelación de conductas muy específicas (Archila, 2007):

- Tener fe en los demás,
- Ayudar a descubrir en cada persona las posibilidades y recursos de los cuales apenas se es consciente,
- Ofrecer la ayuda necesaria para desarrollar al máximo las potencialidades individuales,
- No juzgar o condenar sino procurar comprender su realidad profunda,
- Permanecer alerta a cualquier signo de bondad, de capacidad, de talento de los demás…

Desde estas actitudes y posturas personales cobran toda su importancia todas esas conductas *sutiles* en situaciones *triviales*…; porque esas actitudes tienen que *traducirse* en nuestros comportamientos, aparentemente intrascendentes, del día a día…

3.1.2. Cuando esperamos poco de nuestros alumnos

La otra cara de la moneda del mito Pygmalión es cuando *no esperamos mucho* de nuestros alumnos. Digo prudentemente *no esperar mucho*, por no decir que a veces podemos *esperar lo peor*. También se presta a una buena reflexión, porque las *conductas sutiles* en *situaciones triviales* son aquí tan importantes como cuando esperamos mucho. Cuando las expectativas del profesor sobre alumnos concretos, o sobre grupos enteros, son muy claras, es mayor la probabilidad de que los resultados en el alumno se orienten en la dirección esperada, sea ésta positiva o negativa.

De hecho en la literatura sobre el efecto Pygmalión se habla de dos efectos, el *efecto Galatea* cuando las expectativas positivas del profesor llevan al éxito del alumno y el *efecto Golem* cuando las expectativas negativas del profesor llevan al fracaso del alumno, como queda ilustrado en la figura 6. Estas figuras son útiles en la medida en que nos ayudan a *visualizar* lo que podría quedar como una exposición muy abstracta.

No entro en el origen de estos términos (*Galatea, Golem*), lo que sí interesa destacar es que expectativas y conductas (del profesor, y todo lo *triviales* que se quiera) pueden ir en direcciones opuestas y sus efectos pueden ser tanto positivos como negativos.

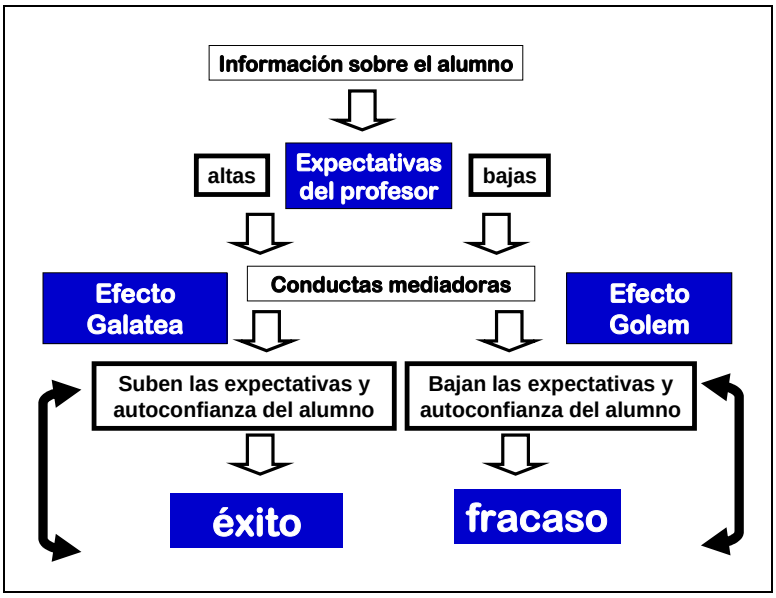

Figura 6

Decir que las expectativas del profesor y las conductas asociadas a estas expectativas *llevan al éxito o al fracaso del alumno* es mucho decir y literalmente no es así (como todas las simplificaciones); lo que sí conviene decir con toda claridad es que cómo vemos y cómo valoramos *inicialmente* a nuestros alumnos *sí puede ser* un factor importante en su camino hacia el éxito o hacia el fracaso (o hacia su *estancamiento*, a no pasar de un cierto nivel). Esto es así porque esta valoración inicial puede desencadenar en nosotros una serie de actitudes y comportamientos que van a empujar *eficazmente* a los alumnos en una dirección u otra. No podemos quedarnos solamente con *el lado bueno* del tema de las expectativas, porque la vida no es así.

Las conductas mediadoras de la figura 6 son las ya expuestas antes *en positi*vo (*clima socioemocional*, atención y refuerzo, etc.) pero que también pueden tener un signo negativo o simplemente no ocurrir (lo cual es ya en sí mismo un hecho negativo *por omisión*). Posiblemente lo que suele suceder no es que seamos *bueno*s con unos y *malos* con otros, sino *buenos* con algunos (éste es el caso que se trae a propósito del efecto Pygmalión), y *neutro*s o *no especialmente buenos* con otros o con la mayoría (esos alumnos *grises* que están esperando a ser descubiertos).

Tratando de *expectativas bajas:* ¿Cuándo podemos *esperar poco* de nuestros alumnos? ¿Qué tipo de información nos puede llevar a no esforzarnos demasiado porque, simplificando los términos, va a ser un esfuerzo inútil?

Me limito a mencionar dos que pueden afectar a nuestra relación (relación académica e incluso personal) con algunos alumnos.

1. Alumnos con una historia de fracasos o de resultados anteriores muy modestos. Difícilmente vamos a tratarles *como campeones* (y quizás podrían serlo).

2. Los alumnos de clases sociales más bajas, o de origen étnico distinto, grupos minoritarios, etc. Con frecuencia se les exige menos y se espera menos de ellos.

Este tipo de prejuicios y bajas expectativas con frecuencia tienen un gran apoyo social y se convierten en profecías que se cumplen a sí mismas. En toda relación humana, como lo es la relación entre el profesor y sus alumnos, hay influencias interpersonales involuntarias e inconscientes, que se dan sin que las reconozcamos como tales, y cuyos

efectos atribuimos a *la naturaleza de las cosas*: simplemente damos por hecho que unos sí pueden y otros no pueden. Personalmente sí he oído en algún caso, y en referencia a grupos amplios, no a individuos concretos, *con estos alumnos es inútil intentarlo*. Y no se intenta y ahí se quedan.

Sobre el *efecto Golem* (bajas expectativas sobre posible rendimiento, conducta, etc.) y sus consecuencias en el comportamiento del profesor, y consecuentemente con efectos negativos en los alumnos, tomo de Rowe y O'Brien (2002) una consideración que me parece importante porque sí creo que puede estar funcionando en nuestras aulas e instituciones. Se puede resumir en estos tres puntos:

1) En cualquier clase *normal* se puede esperar que haya algunos alumnos *oportunistas* (y que es imposible de identificar) que se van a comportar mal (como copiar en los exámenes, nos van a engañar si pueden, etc.).

2) El comportamiento del profesor (o de la institución) se orienta a evitar el comportamiento oportunista de esos alumnos, y de ahí vienen *normas* (y sanciones) *para todos*. Estas *normas* (de obligado cumplimiento) ya no podríamos calificarlas como *sutiles* o *triviales*.

3) El mensaje *percibido por todos* puede ser de *desconfianza* y puede desencadenar efectos destructivos para la formación de los alumnos.

En la figura 4 ya apareció esta misma idea: una actitud (y sus conductas y normas asociadas) percibida como de *sospecha y desconfianza* puede estimular en los alumnos respuestas de engaño, simulación, etc. (*sobrevivir en un mundo hostil*). Es claro que sí debe haber normas; pero es igualmente claro que este tema hay que manejarlo con sabiduría, sabiendo trasmitir a la vez *otros mensajes*.

No todos los profesores se sienten naturalmente inclinados a *pensar mal* de sus alumnos (al menos *en caso de duda*) y a *actuar en consecuencia*. De Trouilloud y Sarrazin (2003), que resumen las conclusiones de los numerosos estudios hechos sobre el efecto Pygmalión, tomo algunas de las características de estos profesores, por si nos sugieren alguna reflexión sobre nosotros mismos.

Las expectativas negativas por parte del profesor son más probables:

a) En profesores que *no se sienten muy competentes*.

La *autoeficacia docente* es importante para funcionar correctamente y sin ansiedad. Se trata de una característica de los profesores muy estudiada hoy día (por ejemplo Prieto, 2007). La falta de autoeficacia (de *sentirse capaz*) cuando es reconocida puede tener fácil remedio pues no faltan programas de formación del profesorado a todos los niveles.

b) En profesores que tienen ya una *historia de fracasos* o de mala relación con los alumnos.

La reacción espontánea suele ser echar la culpa a los alumnos; cuando un alumno no rinde, echan mano de las *expectativas negativas*… (*se confirman las primeras impresiones*).

c) En profesores que *no se sienten responsables del aprendizaje de sus alumnos.*

Estos profesores suelen limitarse a presentar el material y la información, a cumplir con sus obligaciones formales, pero *si el alumno no aprende, ése es su problema*…. Creen que el alumno no puede cambiar; se hacen atribuciones de causalidad del tipo *no da más*

de sí… En definitiva se trata de las propias *creencias* sobre lo que es s*er profesor* y que convendría revisar.

Este tipo de actitudes y atribuciones del fracaso de los alumnos suelen tener en común el convencimiento de que *la culpa es siempre de otros*. Nosotros no somos, por supuesto, los *culpables universales*, pero sí los que en el contexto de la relación profesor-alumno, tenemos mayor poder (*¿quién examina, quién califica, quién da las normas, quién tiene la última palabra en caso de conflicto, quién tiene más oportunidades de iniciar una interacción?*). El que tiene mayor poder también suele tener mayor control de la interacción y con sus conductas puede transmitir con mayor facilidad sus expectativas sobre el otro e influir en él.

Termino este apartado con una observación. Todo lo dicho sobre los efectos de nuestras expectativas (y sobre nuestras conductas asociadas a expectativas y creencias) no tiene igual importancia en todas las situaciones. Primeros cursos, comienzos de ciclo, nuevas etapas (y *primer día de clase*)… son muy importantes para los alumnos. Es en esos primeros momentos en los que se estrena una nueva etapa cuando con más facilidad pueden *verse reconocidos*, quizás por primera vez, y ser *más receptivos* a los *gestos* del profesor para sacar de sí mismos lo mejor que tienen. También son buenas oportunidades para nosotros los profesores si advertimos la necesidad de formación o de cambio, de *estrenar nuevas conductas* sin sentirnos condicionados por nuestras prácticas anteriores (*año nuevo, vida nueva*).

3.1.3. Las *fuentes de poder* del profesor

He tratado sobre el profesor como modelo de identificación y después sobre aquellas conductas del profesor que pueden parecer intrascendentes pero que no lo son cuando están transmitiendo a los alumnos mensajes de reconocimiento (*sé quién eres, no pasas desapercibido*), de aceptación (*me caes bien,* s*abes que cuentas con mi ayuda*), de motivación y confianza (*sé que eres capaz*) y que he comentado a propósito del efecto Pygmalión.

Estas ideas me llevan a una reflexión sobre las *fuentes de poder* del profesor. Sin entrar en disquisiciones sobre qué es el poder, podemos decir sencillamente y en términos muy generales que *tiene poder quien controla los medios para que el otro consiga sus objetivos*.

Un objetivo claro de cualquier alumno es evitar el fracaso y aprobar el curso; pero hay otros objetivos que podemos considerar implícitos o no pretendidos porque se consideran imposibles, pero que serían explícitos y buscados, aunque no se formulen como objetivos, si se percibieran como posibles, como son el aprender en serio, el sentirse reconocido y motivado, el sentirse capaz y poder desarrollar las propias potencialidades. Tarea de un profesor educador es utilizar sus fuentes de poder para *despertar* en sus alumnos estos deseos y hacerlos realidad..

Son varias las fuentes de poder que tenemos los profesores (tenemos la autoridad legal, podemos sancionar, podemos aprobar o suspender). No siempre las conceptualizamos como *fuentes de poder*, pero es útil verlas como lo que realmente son, vías para influir positiva o negativamente en los alumnos. Es útil dedicar un espacio a *nuestros poderes* y traerlos a la conciencia, disponer de algo así como un *'listado' de poderes* de manera que podamos preguntarnos *¿Cómo utilizo 'este' poder que de hecho tengo?* Es otra manera de preguntarnos sobre nuestro estilo de relación con los alumnos.

Esta pregunta, *cómo utilizamos el poder que tenemos*, puede parecer un tanto irónica o paradójica cuando en ocasiones nos sentimos absolutamente desprovistos de poder real y eficaz ante clases indisciplinadas o ante alumnos *imposibles*, o ante el absentismo de muchos o ante la apatía, desmotivación y falta de interés de otros muchos alumnos. Precisamente por este tipo de razones es útil dar una vuelta más a muchas de las ideas ya expresadas pero ahora desde la perspectiva de las *fuentes de poder* que tenemos disponibles aunque no solemos denominarlas así, porque *palabras nuevas pueden sugerir estrategias nuevas* para influir positivamente en nuestros alumnos.

La conceptualización que hicieron hace años French y Raven (1959) de las fuentes de poder o influjo interpersonal es muy citada y es también una de las muchas que se pueden encontrar en este campo. Esta sistematización de las *fuentes de poder social* no está especialmente pensada para analizar el estilo del profesor, pero ha sido también utilizada para analizar *estilos de relación* en contextos académicos y examinar el influjo del profesor sobre sus alumnos (Rouse, 1983; Milton, 2000).

Este *catálogo* de *fuentes de poder social* está esquematizado en la figura 7 y redactado ya (en las aclaraciones de la segunda columna) con un cierto sesgo hacia la relación profesor-alumno en el aula.

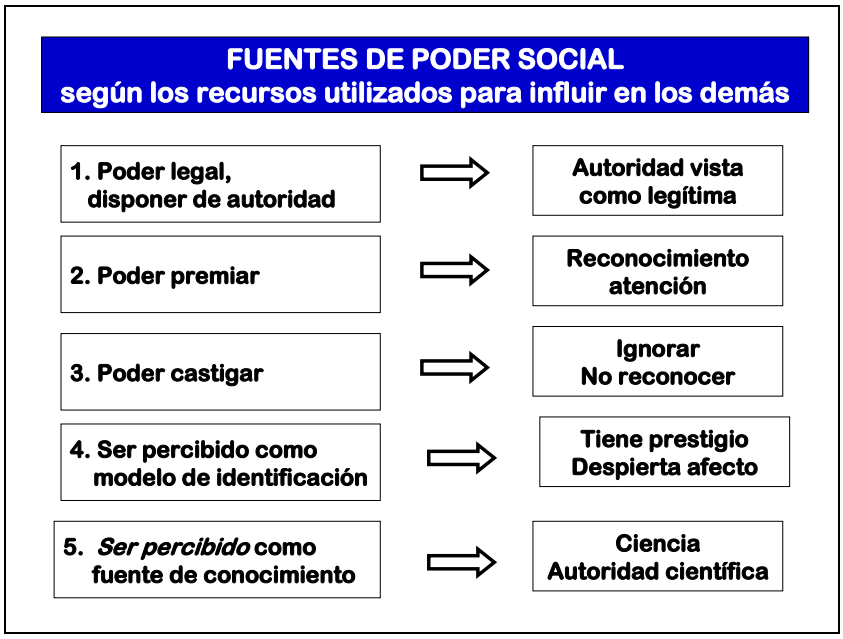

Figura 7

La primera fuente de poder que señalan estos autores es el *poder legal* (la autoridad vista como legítima) que obviamente tiene el profesor. Llevado a un extremo de signo negativo habría que hablar de un *autoritarismo* que, en otro sentido de lo que es autoridad, puede carecer de *autoridad moral* que es la autoridad realmente eficaz para ejercer un influjo positivo en los demás. El hacer valer nuestra autoridad legal puede llevar al alumno a la *obediencia* (tampoco siempre) pero no necesariamente al *convencimiento*.

A propósito de la autoridad legal, y no sólo la de los profesores, no sobra recordar una cita que suele atribuirse al filósofo estoico Epicteto: *potestatem non autem sapientiam munera tradunt*, que traducido al castellano quiere decir *los cargos dan poder pero no sabiduría*. La sabiduría podemos tenerla en nuestra disciplina que es objeto de nuestro estudio, pero no necesariamente en todas las competencias propias de un profesor o de

cualquier otro puesto de autoridad legal. Los *nombramientos* no dan ciencia de manera automática.

El poder *premiar* y poder *castigar* son otras dos fuentes de poder importantes que hay que entender en un sentido muy genérico. En la figura 7 me fijo en aspectos de este poder *premiar* y *castigar* (*reconocer* e *ignorar*) que pueden pasar desapercibidos y no ser conceptualizados como *poderes* a pesar de su probada eficacia para influir en los alumnos para bien o para mal. En buena medida coinciden con las c*onductas sutiles en situaciones triviales* vistas antes.

Es importante traer a la conciencia tanto el bien como el mal que podemos hacer con estas formas específicas de premiar y castigar, y quizás sobre todo, *el bien que podemos dejar de hacer*.

El castigo lo asociamos a sanciones de todo tipo, pero hay otras sutiles formas de castigar (aunque no sean percibidas o denominadas como castigos), como son el *ignorar*, no tener detalles de atención personal con algunos (o con todos); no darnos por enterados de que existen. Puede haber alumnos que a lo largo de los años no se han sentido nunca personas reconocidas en su individualidad, nadie ha mostrado por ellos no ya interés, sino mera curiosidad por saber quiénes son al margen de los asuntos puramente académicos. Hay alumnos *grises*, que son de alguna manera sistemáticamente *castigados* con el olvido de sus profesores; son alumnos que pueden estar esperando el *premio* de una palabra de ánimo, de confianza o de simple reconocimiento para sentirse *personas* y más motivados. Por eso subrayo estas fuentes de poder que podemos utilizar casi sin darnos cuenta tanto para mal (*castigar ignorando*) como para bien (*premiar reconociendo*).

Las dos últimas fuentes de poder del esquema de French y Raven (1959) son el ser percibidos como *modelos de identificación* (*referent power* en la terminología de los autores) y como *fuentes de conocimiento* (*expert power* en la terminología de los autores).

Estas fuentes de poder o influjo interpersonal podemos clasificarlas en dos grandes categorías: una *negativa*, como es apoyarnos en nuestra *mera autoridad legal* y en el poder *sancionar* de una manera u otra, y otra *positiva* como el ser modelos de identificación, saber *premiar*, disponer de la autoridad académica que nos da el *saber*. El categorizar estas fuentes de poder como positivas o negativas hay que entenderlo con sentido común; la autoridad es necesaria y habrá que hacerla valer, y las sanciones tienen su lugar, pero ¿cuál es el *estilo prevalente* en nuestra relación con los alumnos? Ésa es la pregunta que tenemos que hacernos.

En el estudio de Rouse (1983) ya mencionado, la autora analiza las relaciones entre el *estilo* del profesor o *fuentes de poder* prevalentes y la *moral* de los alumnos (entendiendo por moral el *estado de ánimo* de la clase, su motivación y disposición, etc.). En este estudio (fácilmente replicable; 338 alumnos y 41 profesores) los datos referidos al estilo del profesor se obtuvieron de los profesores; los datos referidos a los alumnos se obtuvieron de los mismos alumnos. El resultado más claro es una clara relación *negativa* entre *moral* de los alumnos *más motivados* y un estilo más bien negativo del profesor (hace valer su autoridad legal, más inclinado a la sanción que al premio). Éste estudio y otros semejantes nos muestran la importancia de estas fuentes de poder que no son otra cosa que estilos de relación con los alumnos.

3.1.4. ¿Quiénes son nuestros alumnos?

Después de examinar las expectativas que podemos tener sobre nuestros alumnos y nuestro estilo de relación, cabe dedicar ahora un espacio a pensar cómo son en general todos nuestros alumnos, cómo suelen ser, independientemente de esa información previa que en el contexto del efecto Pygmalión es el origen de las expectativas que desencadenan efectos importantes en nosotros y como consecuencia, en nuestros alumnos.

Este *cómo son nuestros alumnos* lo tomo en parte de Brain (1998); me llamó la atención porque son cosas muy obvias, y con mucha frecuencia se nos escapa lo obvio. La primera obviedad, y que puede ser suficiente para describir a nuestros alumnos, es que son… *gente normal.* A veces nos enfadamos simplemente porque nuestros alumnos son *gente normal*.

¿Y cómo es la gente normal? Pues como nosotros. Me quedo con unas pocas ideas que, puestos a pensar, pueden ser suficientes para sacar muchas conclusiones.

1. *La gente normal se puede aburrir y se aburre.*

Si a los alumnos se les presenta un tema supuestamente interesante de manera aburrida, naturalmente reaccionan aburriéndose; se desconectan y el mensaje *no cala;* ni siquiera se enteran. Cuántos mensajes que deberían cambiar a nuestros alumnos se quedan en nada.

2. *La gente normal reacciona mejor a la alabanza que a la crítica.*

Exactamente lo mismo nos sucede a los profesores. ¿Qué preferimos, la crítica o la alabanza? Esto parece una constante incluso en el reino animal; se entrena a los perros (y a las focas, etc.) *con premios* cuando hacen las cosas bien, no con castigos cuando las hacen mal o no las hacen. En cierta medida nuestra política didáctica se basa en castigos de algún tipo (como puede ser *restar puntos* por los errores). El reconocer una buena respuesta en clase, un *acierto especifico* en un trabajo que no está muy bien, un intento de mejorar aunque se haya quedado en el intento, etc., es más eficaz que una regañina o una respuesta desabrida. Así deberíamos tratar a la *gente normal* que *normalmente* reaccionará positivamente.

También la gente normal reacciona bien a la crítica dada con respeto, cuando se reconocen a la vez aspectos positivos y se señala *sin represión* el camino correcto, etc.

3. *La gente normal responde bien a la atención personal*

Los alumnos trabajan con más empeño con un profesor por el que *se sienten* respetados, *se sienten* reconocidos y *sienten* que se interesa por ellos. Pongo énfasis en el cómo *se sienten ellos*, porque poco importa lo que hagamos o creamos que hacemos si ellos *no lo sienten*. Esto es verdad en el aula y en cualquier otra situación.

4. *La gente normal comete errores*

En contextos académicos no hay que confundir el *error* (como puede ser una respuesta equivocada) con una conducta reprobable. No tiene mucho sentido *enfadarse* ante el error. Todos nos hemos equivocado alguna vez, incluso en lo que se supone que somos personas doctas. Hay que hacer ver que el equivocarse es normal y que los errores son una oportunidad para aprender.

5. *La gente normal tiene sus limitaciones físicas*

La gente normal se cansa de escuchar a la misma persona durante mucho tiempo, de estar sentada sin poder cambiar de postura, a la gente normal le entra sueño a determinadas horas… Parece comprobado que en la clásica lección magistral la capacidad de atención baja abruptamente cuando han pasado entre 10 y 20 minutos; lo mismo les sucede a los profesores cuando tienen que asistir a una conferencia.

La *gente normal* ni es mala, ni está en principio desmotivada, ni está dispuesta a engañar, ni es merecedora de nuestra desconfianza como punto de partida…Volviendo al tema de las expectativas; todas esas conductas asociadas al efecto Pygmalión cuando esperamos mucho de los demás, son las conductas que estimulan y ayudan a la gente normal. Pienso que si tenemos en cuenta que nuestros alumnos son personas normales y les tratamos como a personas normales todo irá mucho mejor.

3.2. Cuando entramos en relación directa con nuestros alumnos: las preguntas orales en clase

3.2.1. Por qué tratar de las preguntas orales

En este contexto puede parecer un tema menor, pero a mi juicio no lo es.

a) Cuando hacemos una pregunta a un alumno en clase (o a toda la clase) estamos iniciando una *relación interpersonal* aunque sea breve y transitoria. El profesor-educador con su pregunta y su *talante* tiene aquí una buena oportunidad (oportunidad, de una *buena relación,* si queremos ver esa oportunidad…) de ejercer un cierto influjo positivo no ya en el alumno que es preguntado, sino en toda la clase, testigo de nuestras preguntas, de nuestros comentarios y de nuestros *modos* de tratar a los demás.

b) Las *preguntas orales* son una *técnica didáctica* que no tiene ningún coste económico y además es muy utilizada. Pensemos sin ir tan lejos (o más bien yendo tan lejos) en los diálogos de Platón ¿Es lo mismo pensar nosotros en voz alta que poner al otro como sujeto de su propia reflexión y de su propia expresión? Es más, podemos hacer preguntas en clase sobre todo porque nuestras preguntas nos van a dar la oportunidad de trasmitir algo positivo, animar a la clase, quitar miedos, aclarar lo que vemos confuso, etc.

c) No sé si en clase preguntamos mucho o preguntamos poco. Una clase con más interacción de este tipo se hace más lenta. Es más cómodo quizás, o se ve como más necesario, explicar todo, pero ¿Se trata de correr y completar un programa *oralmente* en clase… o de más cosas, como de que los alumnos *internalicen* lo más importante, caigan en la cuenta *a tiempo* de lo que no entienden, etc.? Una queja frecuente de muchos profesores es que los alumnos no piensan, se limitan a repetir. *Los alumnos no pensarán si no les damos una oportunidad.* La oportunidad se la damos con nuestras preguntas…

3.2.2. Tipos de preguntas orales

La *virtualidad educadora* de este *diálogo académico* podemos captarla mejor si de manera refleja caemos en la cuenta de los diversos tipos de preguntas que podemos hacer. Ya lo sabemos, pero si lo pensamos con cierta calma, podemos ir a clase sabiendo ya el tipo de pregunta que queremos hacer y *por qué* o *para qué* queremos hacer estas preguntas.

a) Hay un tipo de preguntas que no requieren mayor comentario: repasar, recordar, verificar comprensión sobre la marcha, etc.

b) Hay preguntas que requieren razonar, relacionar, mostrar comprensión de procesos, etc.; es decir, preguntas que no requieren *recordar y repetir información* sino que de manera clara obligan a los alumnos *a poner su cabeza en funcionamiento*. Y naturalmente el profesor debe estar atento para ir corrigiendo, encauzando, matizando ese pensar del alumno: reformulando la pregunta, haciendo nuevas preguntas, dando más información, etc. Tiene que estar claro el *propósito* de muchas de estas preguntas: *no es simplemente verificar* la comprensión del alumno, *sino ayudarle* y *enseñarle* a pensar.

Estas preguntas pueden tener otras finalidades (que deberían ser explícitas e intencionadas), como son *comunicar de manera eficaz* qué es lo realmente importante (sin esperar a la *sorpresa* del examen, y sobre esto volveremos más adelante).

c) Podemos pensar en otro tipo de preguntas más *formalmente educadoras* y que no deberíamos dejar a la espontaneidad del momento, sino que deberían ser parte de nuestras estrategias docentes: todas aquellas preguntas que requieren *dar juicios personales, opinar, manifestar y justificar decisiones y opciones personales*, etc.

No todas las asignaturas y áreas se prestan por igual a este tipo de preguntas, pero el profesor que *busca la oportunidad* y sabe por qué la busca, termina por encontrarla[20].

3.2.3. La dimensión relacional de las preguntas orales

No estoy hablando de didáctica, sino de *relación interpersonal* en un contexto didáctico. Ésta es la razón de tratar aquí las preguntas orales hechas en clase. Es importante caer en la cuenta de esta *dimensión relacional* que se da cuando hacemos preguntas en clase. Al preguntar expresamos lo que pensamos, lo que consideramos importante, y lo que esperamos del otro. Comunicamos mucho cuando preguntamos, incluso nuestras manías y preferencias.

Bajando a lo muy específico de este *diálogo*, se podrían dar orientaciones de este tipo:

* Dar tiempo para pensar y responder, reformular la pregunta si es necesario; mostrar respeto y no dejar rápidamente abandonado al que no acierta a responder enseguida…
* Reconocer *aciertos parciales*, hacer preguntas sucesivas que ayuden al alumno a pensar,
* No ensañarnos con el disparate, evitar reacciones desabridas…
* Comportarnos en definitiva como nos comportaríamos si quisiéramos que ese alumno no hiciera el ridículo ante los demás y respondiera correctamente…
* Hacer algún esfuerzo para que alguna vez quede bien ante sus compañeros *quien necesita quedar bien*…

El preguntar en clase suele ser una actividad espontánea e improvisada, pero las *conductas apropiadas* del profesor surgirán más fácilmente si expresan actitudes, o estrategias, *previamente pensadas* e *internalizadas*. Por simple sentido común podemos

[20] Las preguntas orales en clase pueden ser más eficaces si responden a un plan, si tenemos una *tipología* de posibles preguntas, etc. En Morales (2002) presento tipos y funciones de las preguntas orales y en Torre Puente (2007a, en el anexo) se dan unas *pautas para regular la conducta docente de hacer preguntas en clase.* La bibliografía didáctica sobre las preguntas orales es muy abundante; una buena síntesis puede verse en Gal y Artero-Boname, M.T. (1995).

ver que las preguntas que hacemos en clase pueden y deben tener un componente educacional importante:

- En lo que preguntamos,
- A quién preguntamos,
- En cómo lo preguntamos,
- En el *estilo de relación* que manifestamos.

Si *buscamos oportunidades* de relación fructífera con los alumnos, las preguntas orales hechas en clase sí son una buena oportunidad.

3.3. Otras formas de entrar en diálogo con la clase

Podemos ampliar el diálogo con la clase haciendo ocasionalmente *preguntas por escrito*. No me refiero a preguntas de conocimientos, evaluaciones convencionales, etc., sino a preguntas que de una manera u otra tengan que ver con *su cómo se sienten* en clase con nosotros. Podemos establecer una *relación por correspondencia,* un tanto inusual pero que… puede que no sea una mala idea.

Podemos preparar cuestionarios muy breves (que pueden ser también preguntas añadidas a evaluaciones y exámenes) en los que podemos preguntar a nuestros alumnos:

*Qué piensan sobre la *dificultad* de lo que se va viendo, o sobre el *ritmo* de la clase, o sobre cualquier otra cosa relevante en un momento dado,

**Opiniones* sobre los diversos temas que se van viendo, o sobre puntos muy particulares de un tema concreto, utilidad percibida,

*Y también, y por qué no, preguntas cuyas respuestas manifiesten *valores* y *actitudes* que de alguna manera conecten con lo que se está viendo en clase.

Esto se puede hacer de maneras muy simples y que no suponen mucho trabajo extra para el profesor[21].

Con este tipo de preguntas y respuestas por *escrito:*

*Podemos evaluar el *clima* de la clase; podemos incluso evaluar (recoger información y valorarla) *actitudes* y *valores* (¿no decimos que son importantes?), podemos comprobar efectos o *aprendizajes no pretendidos*…. Y ya sabemos que *no todo lo es evaluable es calificable* y que *lo que no se evalúa se devalúa*…

*Las respuestas de los alumnos, debidamente sistematizadas, podemos devolverlas a la clase, *dando estructura a una situación que invita a la reflexión* y la facilita…

*En temas que pueden ser conflictivos, podemos ver (y manifestar después) qué piensan todos, y no sólo los más audaces o los pocos que se autonombran representantes de todos… puede ser que no nos gusten las respuestas de los alumnos, pero tenemos *derecho de réplica*…

Realmente lo que importa no son las preguntas y las respuestas, sino *el uso que hagamos después de las respuestas de los alumnos;* es más, podemos preguntar algo simplemente porque nos va a dar la oportunidad de comentar con la clase lo que de otra

[21] Amplío este tema, con diversos ejemplos, en Morales (1997) en *las preguntas fuera de concurso* y en los *one-minute paper* (Morales, 2009).

manera no nos sería tan fácil (otra vez la *búsqueda* de oportunidades…) Además tenemos la atención garantizada; no es lo mismo contar nuestra historia que comentar sus respuestas.

Sobre este tipo de preguntas hago dos observaciones que de alguna manera se pueden extrapolar a las conductas *sutiles* que he tratado antes:

1. No estoy pensando en lo que es apropiado hacer con niños; *estas cosas* se pueden hacer en la Universidad y con cualquier grupo. Podemos sentir que hacer este tipo de *preguntas fuera de concurso* (las llamo así porque no son sobre conocimientos; y podríamos decir lo mismo de otras ocurrencias felices e inusuales) puede parecer *raro,* que son cosas que no se hacen habitualmente, etc. Bien, lo raro deja de serlo cuando se hace por segunda vez, y lo atípico deja de serlo cuando se convierte en típico. *Lo que se ha hecho una vez deja de ser algo que nunca se ha hecho.*

Quizás estamos a veces muy atados por *roles* y expectativas ajenas (los *roles informales* en la vida cuotidiana son conductas condicionadas por las expectativas de los demás). Quizás nos gusta hablar del profesor-educador, pero nos sentimos más confortables si nos ceñimos al *rol* del profesor de toda la vida. Puede haber incluso actitudes, prácticas docentes, *cosas*… que pueden despertar las críticas o bromas de otros profesores más serios y convencionales (ellos se lo pierden) y nos sentimos mejor si nos atenemos a las *normas implícitas* sobre lo que es normal que haga un profesor. Pero quizás, si queremos ser *más agresiva y eficazmente educadores,* tenemos que *ensayar conductas nuevas* que son *otras maneras de relacionarnos* con nuestros alumnos. Es más fácil cambiar nuestro *discurso* que examinar y modificar lo que hacemos todos los días, lo que hemos hecho toda la vida y lo que vemos que hacen todos los demás. Pero es mucha verdad lo que se atribuye a Albert Einstein, *no podemos esperar resultados distintos si seguimos haciendo las cosas de la misma manera* y que podemos completar con esta otra *nada se modificará en la dirección adecuada si no se interviene para que así sea.*

2. Estamos hablando del *profesor-educador*. No hay educación sin comunicación, sin diálogo, sin oportunidades claras de mensajes educativos. *Si tenemos cosas importantes que decir, hay que decirlas.* No diría *opportune et impportune* como San Pablo, pero casi casi. Además ahí puede estar lo mejor de nosotros mismos. Nuestro reto es buscar o *crear* la oportunidad, porque nuestras asignaturas quizás no siempre nos la van a dar directamente. Por eso he dicho antes que podemos hacer preguntas simplemente pensando en lo que queremos decir *después,* cuando comentemos las respuestas de los alumnos.

Podríamos añadir otra característica más a nuestro perfil del profesor-educador. Quizás *busca activamente oportunidades de comunicación y relación educativa, y en aula, con sus alumnos*. Es decir, hay relación… si se busca. Como sucede en otros ámbitos de nuestra vida.

He especificado *en el aula* porque pienso que es importante y no conviene *sobreentenderlo,* porque es allí donde fundamentalmente ejercemos nuestra función docente y donde está nuestro desafío; no se trata de enseñar en clase y educar en contactos informales fuera de clase (eso quizás *además,* pero no es algo de lo que esté tratando ahora). De todas maneras nadie nos impide, e incluso puede ser deseable, tener una buena relación y comunicación con los alumnos en los pasillos o en la cafetería.

3.4. Evaluación y educación

El tercer ámbito de *oportunidades* de relación educadora con los alumnos que he escogido es el de la *evaluación* ¿Razones? La evaluación (exámenes, notas, etc.) es una encrucijada de caminos; y una buena fuente de conflictos… y de oportunidades.

Dos razones al menos para hablar de la evaluación en este contexto (*relación con los alumnos*).

1. Un profesor puede encogerse de hombros ante el *efecto Pigmalión,* o puede no preguntar nunca, nada, a nadie en clase. Pero sí se va encontrar con que tiene examinar y tiene que calificar. En el entorno de la evaluación sí se va a dar una buena oportunidad de relación, con alumnos concretos y con la clase entera. No ya con lo que podamos decir, sino a través de toda nuestra manera de organizar y orientar la evaluación.

2. Al alumno pueden no importarle gran cosa nuestros discursos educativos, pero sí le importa cómo va a ser examinado, qué resultados ha obtenido, etc. Si en alguna situación podemos contar con su atención, es precisamente en todo lo que se refiere a la evaluación.

El tema de la evaluación puede ser amplio y complejo, por eso *acoto el campo* y me limito a algunas consideraciones que tienen que ver con *la evaluación en cuanto oportunidad de relación educadora*. De aquí sí podría salir un perfil muy específico del profesor-educador en el entorno de la evaluación, que al menos puede quedar sugerido.

De hecho hay códigos de *ética profesional* para los que evalúan, administran tests, etc. Sin entrar en más consideraciones, sí quiero señalar que en este terreno, y al menos en ámbitos en los que las consecuencias de la evaluación pueden ser muy importantes, el *saber*, el *ser competente*, forma parte de las *obligaciones profesionales.*

3.4.1. La evaluación y el profesor pre-educador

¿Por qué hablo en primer lugar del profesor *pre-educador?* Cuando hablamos del profesor y añadimos *educador* estamos añadiendo un *plus,* estamos explicitando *algo más* con lo que quizás no todos estarán de acuerdo, o puede haber otras posturas, u otras maneras de entender qué es eso de ser profesor. Al menos, al decir *educador*, ponemos un *énfasis* para que algo importante no pase desapercibido. Quiero decir con esto que un profesor puede decir o pensar: yo soy un *profesor-profesor*: voy a clase, explico lo mejor que puedo, cumplo con mis obligaciones, etc., *y a los alumnos que los eduquen sus papás, que para eso están*[22]. Los exámenes son una obligación más y están para lo que están. Un profesor puede pensar que va a clase a enseñar, no a relacionarse con los alumnos, ni bien ni mal; las cosas salen como salen. A esta postura me refiero (no sé si muy acertadamente) con lo de *pre-educador*.

Si un profesor no se considera específicamente educador *porque lo suyo es enseña*r ¿Puede permitirse el ser injusto en los exámenes, o de ser arbitrario en sus calificaciones, o utilizar los exámenes para *castigar* a una clase incómoda, etc.? No, obviamente. El ser justo y razonable es también mostrar un ejemplo que sí puede ser educativo (es un buen ejemplo para los alumnos), pero que está dentro de lo que podemos llamar *obligaciones normales* de todo profesor y que no es patrimonio de los que quieren ser educadores y

[22] Desde luego un profesor *así* también puede ser un buen educador, y un buen educador en el aula, aunque él ni lo piense así, ni tenga conciencia de que realmente está educando. En estos temas no caben las posturas de *o blanco o negro.*

ponen *ahí* un énfasis especial y por eso cuidan su relación con los alumnos. Dicho de manera muy simple y obviamente exagerada, *el código penal está antes que los consejos evangélicos*. Una cosa es lo que nos obliga a todos, y otra distinta son las opciones personales (o institucionales) que *van algo más allá*.

Por este tipo de razones yo quiero distinguir, en este apartado sobre la evaluación, entre lo que todos deberían hacer o no hacer, y las *oportunidades específicas que la evaluación brinda al profesor* que quiere sacar partido de la relación y comunicación a que se prestan exámenes y evaluaciones para ayudar a sus alumnos de muchas maneras.

Esta distinción es discutible, pero al menos me sirve para llamar la atención sobre algunas actitudes y creencias en torno a los exámenes y evaluaciones que quizás, más que pre-educadoras, habría que llamar lisa y llanamente deseducadoras o poco sostenibles; al menos alguien podría cuestionarlas sin ser tachado de insensato.

Como ejemplo de *creencias cuestionables* (y con frecuencia *implícitas* pero que se manifiestan en conductas y *políticas académicas* concretas*)*, que ciertamente no son ajenas a la calidad de nuestra relación con los alumnos, pueden bastar estas (expresadas de una manera un tanto radical):

**El alumno es el enemigo a batir*. La hora de los exámenes es la hora del ajuste de cuentas (atención a las propias emociones, incluso legítimas, que pueden interferir con la objetividad y el equilibrio que se deben esperar de un profesional adulto).

**El fracaso es un indicador de éxito*. Aquí somos muy buenos porque suspendemos a muchos (¿qué fabricante de cualquier cosa mide su competencia profesional por el número de piezas defectuosas?).

Que el fracaso es un indicador de éxito no se dice así, naturalmente, pero reconozcamos que puede estar implícito en algunas tradiciones y culturas institucionales. Un profesor puede sentirse incómodo si suspende a pocos o a ningún alumno (o a menos de lo que es *normal* en su entorno más inmediato), porque puede ser juzgado como profesor *benévolo* con más facilidad que como profesor *eficaz*. En cualquier caso, y se mire como se mire, *el fracaso no es un indicador de éxito* y nuestro objetivo como profesores debe ser el éxito de todos y el fracaso de ninguno.

**El fracaso del alumno es eso, el fracaso del alumno, no el fracaso del profesor*. Esto puede ser verdad y puede no serlo tanto; en cualquier caso ha habido un esfuerzo profesional que no ha tenido el resultado deseable; no necesitamos sentirnos *culpables* para apreciar que las cosas no marchan bien.

Una analogía que me gusta repetir a propósito del *fracaso que nos deja indiferentes* es la del pescador sin pesca. Si un pescador se pasa el día en el río y no pesca nada… puede que la culpa sea de los peces (que están poco motivados para picar en el anzuelo, se les fue el apetito, o andan nadando por otro sitio), pero él, el pescador, invirtió tiempo y recursos, fue a pescar y no pescó…; ese pescador podría plantearse (son meras sugerencias) el cambiar de lugar, o cambiar de cebo, o dedicarse a otra cosa. La analogía y sus consecuencias no está totalmente fuera de lugar referida a los profesores cuya pesca nunca acaba de verse clara ¿siempre es la culpa de los peces? A un pescador que termina su jornada de pesca hay que preguntarle ¿dónde están los peces?, y aunque no hay que sacar de quicio las analogías, a un profesor que termina el curso escolar hay que preguntarle ¿dónde

está el aprendizaje de tus alumnos? Dicho de manera un tanto radical, si no hay peces no ha habido pesca, y si no ha habido aprendizaje, no ha habido docencia.

**El elemento sorpresa es fundamental en los exámenes,* para que los alumnos estudien todo, para que no falten a unas clases quizás inútiles, etc. Si lo pensamos con serenidad, un examen es una honesta comprobación de que los alumnos saben lo que se supone que deben saber y se ha trabajado para conseguirlo; la obligación del alumno es estudiar, no *adivinar qué* y *cómo* debe estudiar.

El *misterio* tiene su lugar propio en otros ámbitos; si los alumnos han aprendido en clase a montar en bicicleta, no les haremos montar a caballo el día del examen; de maneras más solapadas aquí puede estar presente, por parte del profesor, un control de la información a la que tiene derecho el alumno.

Quizás no merezca la pena seguir alargando esta lista (aunque es muy posible que muchos alumnos sepan muy bien cómo alargarla), pero sí parece claro que antes de hablar de educación, hay *frentes previos.*

3.4.2. La evaluación y el profesor educador

En este apartado podríamos decir exactamente lo contrario de lo que hemos dicho antes, pero habrá que decir algo más si queremos ver la evaluación como *una oportunidad para algo más*.

Me voy a limitar a señalar dos ideas, o dos hechos, o dos experiencias que pueden a su vez ser generadoras de ideas para hacer un uso más educativo de la evaluación, y sin salirnos de lo que podemos llamar una pura *relación académica:*

a) La evaluación como método eficaz de informar al alumno *a tiempo* para evitar el fracaso,

b) La evaluación como método eficaz para *condicionar* el *cómo* estudia el alumno.

1. Con los exámenes buscamos unas cosas (en definitiva calificar y terminar firmando unas actas) pero *además suceden otras*.

Por ejemplo[23]:

- ¿No es experiencia nuestra que después de un examen hemos ido al libro de texto o a los apuntes de clase, o hemos preguntado a un compañero para verificar si nuestra respuesta era la correcta? Y si nuestra respuesta era incorrecta *entonces* es cuando aprendíamos cómo había que haber respondido (quizás *demasiado tarde).*
- ¿No es verdad que cuando después de un examen mal hecho se nos ha dado una segunda oportunidad hemos aprendido de nuestros errores y no nos equivocarnos en lo mismo?
- ¿No es verdad que los alumnos procuran enterarse de *cómo pregunta* un profesor para adaptar su estudio al tipo de pregunta esperado?
- ¿No es verdad que cuando verificamos que en un examen hemos respondido correctamente, ese aprendizaje ha quedado consolidado y ahí no nos vamos a equivocar?

[23] Estas cuatro preguntas las tomo literalmente de Morales (2006b).

Es decir, con la evaluación y los exámenes:

a) Informamos sobre errores y sobre muchas otras cosas, aunque quizás *demasiado tarde* para los alumnos que más necesitaban una información a tiempo;

b) Se transmiten los *verdaderos* objetivos de la asignatura, que son los implícitos en nuestro modo de examinar;

c) Y además se *consolidan* los conocimientos adquiridos.

Es decir, la evaluación *comunica* mucho y de manera muy eficaz y *podría* ser también un excelente método didáctico, pero no, o menos o ya muy tarde, si nos quedamos en los exámenes finales.

Este hecho nos brinda lo que puede ser una buena sugerencia: *si lo que buscamos es el éxito y no el fracaso* podemos plantearnos la posibilidad de:

* Diferenciar *tiempos* y *formas* de la evaluación según finalidades distintas (no es lo mismo verificar que informar, por ejemplo).

* Empezar a pensar en la evaluación no simplemente como un método de comprobación sino como un *método didáctico* sumamente eficaz.

De nuevo *los efectos no pretendidos,* pero ahora se trata de buenos efectos*:* si lo que de hecho sucede es bueno, vamos a procurar que suceda.

Si realmente queremos, con *voluntad eficaz,* que todos los alumnos sepan o comprendan algo especialmente importante, la solución no es complicada: preguntémoslo antes del examen. No vamos a preguntar todo, pero sí podemos hacer *preguntas-clave*. Aprendemos, los alumnos y también nosotros, cuando sabemos *en qué* y *por qué* nos hemos equivocado. Y naturalmente, si hemos tenido la oportunidad de equivocarnos… sin esperar a un examen.

Como no podemos estar examinando todos los días, ni fuera de las fechas señaladas, habrá que pensar en otras formas de evaluación más sencillas, que no supongan mucho trabajo extra, pero con una finalidad muy definida: *informar a tiempo*. Incluso las preguntas orales pueden servir, pero solamente si tenemos claro qué pretendemos con esas preguntas y los alumnos lo saben. También tiene que estar claro que el objetivo no es *calificar*.

Al menos una objeción que puede proponerse a este tipo de evaluación: *hacemos las cosas demasiado fáciles*… damos muchas facilidades (¿y por qué no?). Pienso en dos respuestas:

a) *Convertir lo difícil en fácil no es un problema, es un arte*. Puede haber asignaturas artificialmente difíciles por falta de *información eficaz,* y no hay información más eficaz que la que proviene de cualquier tipo de evaluación. Cuando el alumno se ve como sujeto de su propia respuesta, de su propia expresión, es cuando empieza a enterarse…

b) No hay por qué preguntar todo, ni es posible, pero sí lo necesario para una información eficaz sobre lo más importante. Es más, *a mayor información cabe un mayor nivel de exigencia*.

Ciertamente podemos informar a los alumnos de muchas maneras y darles todo tipo de orientaciones y consejos sobre qué y cómo deben estudiar, pero si buscamos la eficacia

y el éxito de todos, incluso de los menos capaces, menos motivados, etc. (¿y por qué vamos a dejarles fuera?), la evaluación bien pensada y *a tiempo* puede ser la clave del éxito. Esto algo debe decirle al profesor-educador.

2. La segunda idea, o experiencia común nuestra y de nuestros alumnos, estaba presente en una de las preguntas anteriores:

¿No es verdad que los alumnos procuran enterarse de *cómo pregunta* un profesor para adaptar su estudio al tipo de pregunta esperado?

Esta pregunta merece un comentario muy claro para el profesor-educador que busca oportunidades de mejorar la *calidad del estudio* del alumno.

Todos estamos familiarizados con la expresión *curriculum oculto*. Esta expresión viene originariamente de la fuerza condicionante de los exámenes esperados (aunque se le puede dar un significado más amplio): el *curriculum oculto es el que está implícito en exámenes y evaluaciones;* ése es el curriculum real que condiciona el funcionamiento intelectual de los alumnos. Los objetivos *oficiales* son los proclamados en nuestros papeles e introducciones, pero los objetivos *reales* son los implícitos en el *cómo preguntamos*. En definitiva *el instrumento condiciona lo que se mide,* y aquí el instrumento es nuestro *qué* y sobre todo *cómo* preguntamos (o tipo de ejercicios, etc.). *El que anda por la vida con termómetros, mide temperaturas,* aunque él se empeñe en decir otra cosa. En nuestros ámbitos educativos no es raro que palabras muy bonitas enmascaren realidades muy triviales.

De aquí se deduce una conclusión clara: *la manera más rápida y eficaz de cambiar y mejorar el cómo estudian los alumnos consiste en cambiar el modo de evaluación.*

Todo esto debería decirle al profesor-educador *algo importante*. A través del *examen esperado* condicionamos el *cómo* del esfuerzo del alumno, y de alguna manera cómo se forma o cómo se deforma…

Otra característica del profesor-educador estaría en la línea de *un uso inteligente y educativo de la evaluación,* que podemos verla como *un canal de comunicación y relación con los alumnos muy eficaz* si tenemos en cuenta sus efectos (al margen de calificaciones) y los buscamos para minimizar los fracasos, condicionar un estudio inteligente, etc.[24]

4. Cuando la realidad nos pone difíciles las buenas relaciones

Todo lo que he querido expresar hay que entenderlo, como es lógico, con *flexibilidad* (las situaciones pueden ser muy distintas y nosotros mismos somos distintos) y con una abundante dosis de *sentido común*. Pero aun así podemos sentir que la realidad de las cosas nos puede poner a veces difícil, o simplemente incómodo, mantener una buena relación con los alumnos para ayudarles a través de esa buena relación (que es de lo que se trata). Porque una buena relación en el aula no implica una menor exigencia o una benevolencia mal entendida donde no debe haberla. Distingamos de nuevo entre buenas relaciones a secas, y una buena relación *educadora*.

Ejemplos conflictivos que se pueden sugerir:

[24] El uso de la evaluación *para ayudar a aprender, corregir errores a tiempo,* etc., es lo que se denomina *evaluación formativa* (ampliado en esta misma publicación en *la evaluación formativa*).

* Mantener un trato amable cuando lo que pide la situación es poner un poco o un mucho de orden; o urgir algo con firmeza, o negarse a determinadas peticiones de los alumnos, etc.

* Dedicar tiempo y esfuerzo para preparar una evaluación muy pensada para ayudar a los alumnos cuando existe una situación de trampas generalizadas que nos ponen a la defensiva;

* Hacer algo extra por quien pensamos, y con razón, que realmente no se lo merece; puede tratarse de algún alumno y puede tratarse de la clase entera;

* Ser como queremos ser y sentimos que debemos ser y a la vez tener que escuchar comentarios molestos o irónicos de los profesores pre-educadores (los comentarios de nuestros *colegas* nos pueden resultar en ocasiones muy desagradables),

* O, lo que puede ser más incómodo, ayuda personal y cercanía humana al alumno… que después vamos a suspender.

En definitiva, podemos vernos en el dilema de tener que ser *buenos* y *malos* a la vez. Más cómodo puede ser mantener una cierta lejanía y vivir en paz nuestro *rol* de profesores, exigiendo y suspendiendo todo lo que sea necesario. Y la *relación educadora* en el aula podemos dejarla en una *relación educada*, sin más. Viviremos más tranquilos.

Si llamamos a estas situaciones *conflictos*, ciertamente los que he sugerido y muchos otros, no nos van a faltar. Nosotros no escogemos a nuestros alumnos (tampoco a nuestros colegas profesores), y sabemos por experiencia que no todos los grupos de alumnos son iguales; hay grupos buenos y grupos no tan buenos. Posiblemente todos tenemos la experiencia de que en los grupos de alumnos *cuajan* estilos muy distintos, en actitudes y conductas, a veces debido a *liderazgos informales* entre los mismos alumnos; otras veces debido a *historias previas*, etc.

Podemos tener las cosas muy claras en nuestra cabeza, *pero la vida va por libre* y no controlamos todo. De todas maneras pienso que llamar a estas situaciones *conflictos* puede ser en muchas ocasiones un poco excesivo. Podemos dejarlo en incompatibilidades percibidas y sentidas que nos pueden crear cierto malestar. Ciertamente el que sólo se sienta profesor pre-educador va a vivir más tranquilo. Pero no hay por qué dramatizar *esos* supuestos conflictos.

Aun así, ante conflictos, obligaciones, tareas, *énfasis* en nuestro trato con los alumnos o *actitudes dentro de nosotros* percibidas como incompatibles, etc., se me ocurren tres respuestas.

1. En una situación generalizada de mala relación (o simplemente no tan buena como querríamos) con los alumnos, el primer responsable para intentar cambiarla es… el profesor. Los profesores aventajamos a los alumnos en edad, somos personas adultas, y suponemos que también les aventajamos en sabiduría. También tenemos el poder y autoridad que nos da nuestro rol de profesor. Nuestra conducta no puede ser una *mera reacción* a la conducta de los alumnos. Con frecuencia las soluciones a nuestros problemas, si realmente queremos buscarlas, están dentro de nosotros mismos[25]. Para esto

[25] Ya lo dijo Shakaspeare (y probablemente lo han dicho muchos otros): *Our remedies oft in ourselves do lie* (en *All's Well That Ends Well,* Acto 1º, Escena 1ª, p. 7 , http://www.literaturepage.com/read/shakespeare-alls-well-that-ends-well.html)

no sobraría un examen de nuestras propias actitudes hacia los alumnos, porque muchas de las conductas de los alumnos sí son reacciones espontáneas a cómo somos y a cómo nos ven. Y no olvidemos que *nada se modificará en la dirección adecuada si no se interviene para que así sea.*

2. En segundo lugar si somos profesores con una actitud educadora, esa actitud se va a ir manifestando de muchas maneras en nuestra relación con los alumnos, y más en la medida en que vamos descubriendo las oportunidades que nos brinda la tarea docente. Pero con naturalidad, dejándonos llevar por nuestro buen sentido sobre lo que es oportuno hacer en cada momento, que no siempre será lo que nos hubiera gustado hacer. Nuestra propia experiencia nos puede ir diciendo mucho. Esta actitud por otra parte refuerza nuestra eficacia como profesores. Eso sí, no es lo mismo quedarnos con una cierta bondad natural y espontánea, que haber reflexionado alguna vez, un poco en serio, sobre lo mucho que podemos hacer por nuestros alumnos y *cómo* y *cuándo* podemos hacerlo. Y desde luego enseñar con exigencia y eficacia y a la vez educar es posible; nos sobran ejemplos; ejemplos leídos, vistos o vividos personalmente[26].

3. Mi tercera respuesta es mirar *dentro de nosotros mismos.* Ver dónde están, en un momento dado, nuestras prioridades, *qué es más importante que qué*. Por ejemplo el control y la represalia o el aprovechar situaciones molestas para intentar ayudar a nuestros alumnos. Y si no hemos pensado en *qué es más importante que qué,* quizás sea hora de empezar a pensarlo, al caer en la cuenta de las muchas oportunidades que tenemos de ayudar y servir a nuestros alumnos.

Quizás somos profesores porque *hemos caído aquí,* como podríamos haber caído en cualquier otra ocupación. Pero siempre cabe el descubrir, o el ir descubriendo, algo más valioso y a lo que no habíamos dedicado antes mucha atención: lo que puede dar de sí nuestra relación con los alumnos para ayudarles a ser mejores. Ver el aula como *un espacio de relación* que amplía y mejora nuestra tarea como profesores y que nos da una mayor satisfacción profesional. Quiénes somos frente y para los alumnos. La respuesta sólo puede ser nuestra. En definitiva cómo queremos ser, en el aula y fuera del aula, sólo puede salir desde dentro de nosotros mismos.

5. Referencias bibliográficas

BAIN, KEN (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* Valencia: Universitat de València.

BÁRCENA ZUBIETA, ARTURO (2007). "Profesores de derecho y régimen autoritario. Un ensayo de sociología de la docencia jurídica". En Cienfuegos Salgado, David y Macías Vázquez, María Carmen (Coordinadores). *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 35-66. Disponible en http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2406/7.pdf (consultado 18, 06, 2009).

BBC News (2007) *Racehorse winning secret revealed,* Wednesday, 19 December 2007, 00:22 GMT http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/7150251.stm (consultado 20, 06, 09)

BLANCK, PETER DAVID**,** (Ed.) (1993*). Interpersonal Expectations, Theory, Research and Applications.* Cambridge: University of Cambridge.

[26] Podríamos recordar el adagio (no sé si es un adagio exactamente) de los filósofos medievales: *de facto ad posse valet illatio:* si se ha hecho… es que se puede hacer.

BRAIN, MARSHALL (1998). Students are People, en *Emphasis on Teaching* http://www.bygpub.com/eot/index.htm, 1998, Raleigh, N.C. BYG Publishing (consultado 21, 06, 2009)

DAY, CHRISTOPHER (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea

DEIRO, JUDY (1995). A Study of Student and Teacher Bonding. *People and Education,* 3, (1), 40-67.

DIVARKAR, PARMANANDA (1984). 'La transformación del yo y la experiencia espiritual: el enfoque ignaciano a la luz de otros modelos antropológicos'. En Alemany, C. y García Monge, J.A. (Eds.). *Psicología y ejercicios ignacianos*. Bilbao: Mensajero y Santander: Sal Terrae, pp. 23-34.

FOLLMAN, JOHN (1994). Teachers as Life Influences. *People and Education*, 2, 1, 7-13.

FRENCH, JOHN R.P. and RAVEN, BERTRAM, (1959)**.** The Bases of Social Power. En Cartwright, Dorwin (Ed.) *Studies in Social Power.* Ann Arbor: University of Michigan (reproducido en Cartwright, Dorwin and Zander, Alvin (1968). *Group Dynamics, Research and Theory*. New York: Harper & Row, 259-269)

GAL, M. D. and ARTERO-BONAME, M.T. (1995). Questioning. In ANDERSON, LORIN W. *International Encyclopedia of Teaching and Teaching Education,* 2nd. edition. Cambridge, U.K.: Pergamon, 242-248.

GROS, BEGOÑA y ROMAÑÁ, TERESA (2004). *Ser profesor, palabras sobre la docencia universitaria.* Barcelona: Octaedro.

KUTNICK, PETER and JULES, VENA (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400-413.

MILTON, KATHERINE (2000). *Connected Learning Spaces: The role of power dynamics in the social construction of knowledge*. Arizona State University http://www.public.asu.edu/~kmilton/cls.html (consultado 21, 06, 09).

MORALES VALLEJO, PEDRO (2009). *La evaluación formativa*. http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf

MORALES VALLEJO, PEDRO (2009). *El 'one minute paper'* http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf

MORALES VALLEJO, PEDRO (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En PRIETO NAVARRO, LEONOR (Coord.) (2008). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro, 17-29

MORALES VALLEJO, PEDRO (2006a). Docencia y valores: la docencia desde la misión. *Letras Deusto,* Vol. 36, nº 111: 213-232

MORALES VALLEJO, PEDRO (2006b). *Evaluación y aprendizaje de calidad.* 4ª edición revisada, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

MORALES VALLEJO, PEDRO (2002). *La relación profesor-alumno en el aula,* 3ª edición, Madrid: PPC.

MORALES VALLEJO, PEDRO (1997). Las preguntas fuera de concurso: la evaluación de variables *no cognitivas", Comunidad Educativa,* 1997, nº 240, 41-45 (disponible en http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Preguntasfueradeconcurso.pdf)

MORALES VALLEJO, PEDRO (1995) El Influjo de los profesores y las universidades en las actitudes y valores de los alumnos, *Miscelánea Comillas,* 53, 487-53 (disponible en http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/ValoresUniversidad.pdf)

MORALES, PEDRO y VILLA, AURELIO (1993). *La evaluación del profesor, una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos.* Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

MUÑOZ SAN ROQUE, ISABEL (2006). El perfil del profesor en el espacio europeo de educación superior. (EEES). *Miscelánea Comillas,* vol. 64, nº 124, 39-62

PAJARES, FRANK, *Information on Self-Efficacy,* http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html (consultado 5, 06, 2009)

PRIETO NAVARRO, LEONOR (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.* Madrid: Narcea.

REYES ARCHILA, FRANCISCO (2007)**.** Pygmalión y Galatea en el aula: una aplicación de la "cura personalis" en el contexto de la relación maestro –alumno en la pedagogía ignaciana. Quetzaltenango, Universidad Rafael Landívar, *Revista Académica*, nº 2, http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/83/Archivos/Revista%20Academica%202.pdf (consultado 21, 06, 2009).

ROUSE, LINDA P., (1983), Social Power in the College Classroom: The Impact of Instructor Resource Manipulation and Student Dependence on Graduate Student's Mood and Morale, *American Educational Research Journal,* 20 (3), 375-384.

ROWE, W. GLENN and O'BRIEN, JAMES (2002) The Role of Golem, Pygmalion, and Galatea Effects on Opportunistic Behavior in the Classroom. *Journal of Management Education,* Vol. 26, No. 6, 612-628.

SUZANNE YOUNG and DALE G. SHAW (1996). *Characteristics of Highly Effective Teachers: A Cluster Analysis,* ponencia presentada en el congreso anual de la American Educational Research Association, New York

TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2007a). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios. En Prieto Navarro, Leonor (Coord.). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro.

TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2007b). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

TROUILLOUD, DAVID & SARRAZIN, PHILIPPE (2003). Les connaisances actualles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, nº 145, 89-119.

YAMAMOTO, KAORU (1969), Many Faces of Teaching, en YAMAMOTO, KAORU, (Ed.), *Teaching, Essays and Readings,* Boston, Mifflin and Co.