



Universidad
Rafael Landívar
Tradición Jesuita en Guatemala

módulo

ocho



La dimensión emocional en el aprendizaje y sus efectos

Pedro Morales Vallejo, S. J.



La dimensión emocional

en el aprendizaje y sus efectos (1a. edición)

COLECCIÓN: FORMACIÓN ESTRATÉGICA PARA DOCENTES EN SEDES REGIONALES.

SERIE: MÓDULOS SOBRE LOS EJES DEL PROYECTO DE SEDES REGIONALES

Autor Pedro Morales Vallejo, S. J.
Editores © 2006 URL-KFW



“Proyecto de desarrollo del Gobierno de la República de Guatemala a través de la Universidad Rafael Landívar, cofnanciado por la República Federal de Alemania a través de KFW”.

Dirección de Sedes Regionales	Juan Carlos Núñez Saravia, S. J.
Dirección de Profasr y mediación	Armando Najarro Arriola
Coordinación de Producción	Leslie Lucrecia Quiñónez Rodas
Coordinación de Autores	Juan Fernando Ascoli Andreu
Coordinación de Edición	Mariana Aragón Castro de Viau
Edición	Mariana Aragón Castro de Viau
Diseño y Diagramación	Leslie Lucrecia Quiñónez Rodas

I.S.B.N. 99922-886-2-0

Derechos Reservados, 2006 © por la Universidad Rafael Landívar y el Programa de Fortalecimiento Académico de las Sedes Regionales -PROFASR-. Este módulo no puede ser reproducido total o parcialmente, por ningún medio mecánico, sin expreso consentimiento de los editores. Esta colección de módulos es una producción cofnanciada por KFW y la Universidad Rafael Landívar y editada por la Universidad Rafael Landívar a través del Programa de Fortalecimiento Académico de las Sedes Regionales (PROFASR).

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

Guillermina Herrera Peña	Rectora
Jaime Arturo Carrera Cruz	Vicerrector General
José Alejandro Arévalo A.	Vicerrector Administrativo
Rolando Alvarado López, S. J.	Vicerrector Académico
Hugo Rolando Escobar Menaldo	Secretario

⇒ Presentación

El presente material es producido dentro del Proyecto URL-KFW, un proyecto de cooperación financiera cuyo soporte máximo es la actividad de la construcción de Campus Regionales en el interior del país y ocupa un lugar especial dentro del subcomponente de formación y actualización docente con un énfasis en la actualización y desarrollo del pensamiento estratégico de los profesores de las Sedes Regionales de la Universidad Rafael Landívar. Es parte fundamental de un proceso integral de *adecuación curricular* para el fortalecimiento del Proyecto General de Sedes Regionales.

Esta colección de módulos busca la formación de la identidad del docente y la ampliación de su visión en sentido estratégico. En cuanto a la identidad, mediante la apropiación de aprendizajes y del sentido de pertenencia al interior del cuerpo docente de la URL, de la sociedad regional y de su localidad, con compromisos concretos ante cada uno de ellos. En el sentido de visión estratégica, por medio de la generación de un pensamiento novedoso, donde la manera de concebir el desarrollo del país superando las actuales asimetrías, pasa por el fortalecimiento de su localidad, inmersa en un mundo globalizado.

Los temas planteados son temas básicos para el trabajo docente, pero también para la vida cotidiana regional. Estos temas representan puntos álgidos en los procesos de desarrollo y de educación pero, en la manera que los cultivemos y los podamos pulir, los convertiremos en piedras preciosas que iluminen el devenir de la región y del país. Para ello, se ha tratado de que estos materiales sinteticen puntos de vista actualizados de otros autores o instituciones especializadas en cada uno de los temas tratados. La idea fundamental es poner al alcance del cuerpo de docentes el mejor material disponible y conjugarlo creativamente en una edición no comercial.

Los diversos autores han tratado de establecer nexos entre la teoría y la “praxis” y pasar de los planos mundial y global, hacia lo regional y local, y viceversa; con la finalidad de que los sujetos de formación mediante este material, converjan y generen pensamientos y destrezas fundamentadas en el reconocimiento de la importancia de estos ejes para el desarrollo social de su región y con vistas a un proceso educativo de calidad para el siglo XXI.

Para apoyar, en este sentido, también se ha producido un CD anexo a esta colección para ampliar la investigación documental y bibliográfica de sus procesos personales de aprendizaje en la temática. Abarca temas para abordar los Derechos Humanos, la Interculturalidad, el Desarrollo Local y Regional así como la Descentralización, ejes del Proyecto de Sedes Regionales. También se han incluido ejercicios al final de cada sección para reflexionar y buscar respuestas con sus colegas docentes para encontrar propuestas que generen una identidad pertinente de nuestro quehacer educativo en la Universidad Rafael Landívar.

A este respecto, hacemos acopio de las palabras de Morin¹ (1999) que, ante los retos del futuro, nos urge a que mediante la educación asumamos el reto de “estar-vivir-ahí-en el planeta” con lo que implica: los aprendizajes básicos (vivir, ser, hacer, compartir, comunicarse, comprender, etc.), para ser dignos habitantes del planeta o aldea global. Para hacerlo llegar a los estudiantes, sujetos de la formación, debemos primero sentirlo, aprenderlo y manejarlo con creatividad los que nos apropiamos del proceso educativo y formativo en las SR de la URL.

Esperamos que este sea un aporte valioso a la reflexión, la discusión, al trabajo y, ante todo, a la apuesta y propuesta por una docencia comprometida desde su puesto para una misión en pro del desarrollo integral de su región y, por ende, del país.

Armando Najarro Arriola
Director, PROFASR

¹ Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

⇒ Introducción

La temática tratada en este módulo de la colección *Formación estratégica para docentes de Sedes Regionales de la Universidad Rafael Landívar*, es especial por cuanto hace énfasis en la importancia de los aspectos personales -y entre ellos, la buena relación-, que se desencadenan en el proceso enseñanza-aprendizaje y los efectos que se dan en el mismo como producto de esa relación entre docente y estudiante. Esta es una temática poco trabajada en nuestro medio y no es sino con las aportaciones hechas a diversos niveles y con diversas publicaciones, que el Dr. Pedro Morales, S.J.-de la Universidad de Comillas, España-, nos alerta sobre la importancia de “descubrir” que, como profesionales de la educación, los docentes universitarios somos responsables decisivos de ayudar a que se dé el aprendizaje de nuestros estudiantes.

A lo largo del módulo persiste una hipótesis, producto de la experiencia de muchos años de trabajo en investigación en la docencia: *no hay mejor manera de elevar la calidad de los resultados cualitativos en el aprendizaje que mejorando la relación con nuestros estudiantes*. El asunto es de especial interés dentro del marco del proceso de adecuación curricular en las SR -que es apoyado por esta serie de publicaciones- que pretende elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las distintas regiones del país donde la URL tiene presencia.

Por lo anterior, hemos pedido al Dr. Morales, S.J. su colaboración para que nos permitiera publicar dos artículos suyos dirigidos a esta temática y que nos instan a revisar nuestras actuaciones y verificar la manera en que “educamos” desde nuestras cátedras para perfilar hacia un futuro inmediato los cambios o adecuaciones que podemos hacer para lograr mejores resultados -que no significan solamente mayores aprobaciones, sino mayores satisfacciones en ambas partes-. Gustosamente, el autor nos ha permitido realizar la publicación indicando que el primero de ellos apareció publicado en 1998 en FERE (Ed.) *Crear lazos, un estilo de comunidad educativa, de las Jornadas de pastoral escolar*. Madrid. El Programa de Fortalecimiento Académico de las Sedes Regionales -PROFASR- ha incorporado ejercicios de reflexión que permitan a los docentes un aprendizaje activo sobre los puntos principales que apoyan la hipótesis del Dr. Morales, S.J. Asimismo se ha hecho un trabajo de producción editorial -serio, pero ameno-, característico de la serie y con la idea de motivar a un proceso

de lectura cómodo y agradable desde la forma. Con ello se ha constituido este material no comercial, de reparto gratuito, para uso de los docentes de las SR

La Dirección de Sedes Regionales de la URL y PROFASR, al fomentar la formación estratégica de los docentes con este tipo de materiales espera provocar un proceso serio de reflexión sobre perspectivas, retos y propuestas o soluciones que mejoren sustancialmente la formación de profesionales en el interior del país, especialmente en aspectos de calidad pues, en esta formación, se juega el futuro del país.

Armando Najarro Arriola
Director, PROFASR

tema **uno**



Profesores y estudiantes ^{en} convivencia





Índice

1.	Algunas ideas introductorias.....	3
2.	La relación profesor-alumno y los resultados <i>no pretendidos</i>	5
3.	Características y actitudes de los profesores que mantienen una buena relación con los alumnos	10
4.	Complejidad de la relación profesor-alumno en el aula: es global y de efectos recíprocos	14
5.	La evaluación <i>informal</i> de las <i>primeras impresiones</i>	20
6.	El primer día de clase	24
7.	El efecto <i>Pigmalión</i> : efectos de las expectativas	26
8.	La disciplina en el aula.....	33
9.	Las <i>preguntas orales</i> hechas en clase: un lugar de encuentro con los alumnos	35
10.	La relación con los alumnos en el entorno de la evaluación	41
11.	Las preguntas <i>fuera de concurso</i> : ampliando el ámbito de nuestra comunicación con los alumnos.....	45
12.	La relación de los alumnos <i>entre sí</i> dentro del aula	48
13.	Concluyendo.....	51
14.	Referencias bibliográficas.....	53

⇒ 1. Algunas ideas introductorias

Antes de tratar de manera más específica sobre la *relación profesor-alumno* quiero hacer tres observaciones iniciales que nos sirvan de marco introductorio.

1ª Donde el alumno gasta su tiempo y sus energías es en el aula o en las tareas que se generan dentro del aula.

Lo que sucede dentro del aula es *importante*; no es algo marginal. La relación profesor-alumno de la que tratamos ahora es, por lo tanto, la que se da *dentro del aula*; no la que puede darse en otros tiempos o lugares.

2ª El aprender no es un proceso meramente cognitivo, intelectual.

Esta es una segunda idea para encuadrar el tema de la relación profesor-alumno dentro del aula. El proceso de enseñanza-aprendizaje se da en un *clima emocional*. Lo vemos de muchas maneras: en la *ansiedad* de muchos alumnos ante los exámenes, en la *disgusto* o a veces incluso las *lágrimas* ante el fracaso, en la dificultad que sienten muchos alumnos en determinadas asignaturas, en las pocas ganas con que van a algunas clases, en las críticas que oímos de otros... hay en definitiva toda una *dimensión afectiva* que está ahí, potenciando o interfiriendo con el aprendizaje. ¿No tiene nada que ver esta *dimensión afectiva* en nuestra relación con los alumnos? El *cómo* de nuestra relación con los alumnos puede y debe incidir positivamente tanto en su aprendizaje, y *aprendizaje no sólo de la materia que impartimos*, como en nuestra propia satisfacción personal y profesional, porque nuestra relación con los alumnos hay que verla como una *relación profesional*. Precisamente porque nuestra tarea es una tarea profesional, no podemos dejar de lado un aspecto que afecta directamente a la *eficacia* de lo que hacemos.

3ª El aula es un lugar natural de relación; la relación con los alumnos en clase no es algo demasiado distinto de la relación con los demás en general.

Yo supongo que me dirijo a profesores fundamentalmente, pero creo que mucho de lo que se puede decir sobre lo que pasa en el aula se puede decir de lo que pasa en casa, o de lo que pasa en otras relaciones profesionales, o de lo que sucede en cualquier ámbito de la vida. Quizás lo que nos sucede es que no solemos pensar, al menos de

manera consciente y reflexiva, en la clase como un *lugar de relación*. Es esto lo que ahora vamos a *traer a la conciencia*.

Tratar de la relación profesor-alumno *dentro* del aula supondría en principio hablar de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Toda la vida en el aula es relación de un tipo u otro: el profesor explica, pregunta, responde, da información; se comunica verbal y no verbalmente de muchas maneras. Los alumnos a su vez, escuchan, preguntan, responden y también se comunican no verbalmente de muchas maneras; *algo* dicen cuando atienden y también están diciendo algo cuando están distraídos. Por lo tanto, desde el principio *acotaremos el campo*.

Más que intentar elaborar un tratado *sistemático* sobre un tema que tiene fronteras con muchos otros, comentaré una serie de puntos que tienen que ver con, primero, la *relación profesor-alumno dentro del aula* entendida de manera *más genérica*, la tónica global de nuestra relación y, segundo, aspectos más específicos, como la comunicación de *expectativas*, las *preguntas orales*, que son un momento de relación literal e interpersonal con alumnos concretos, la comunicación que se genera en torno a *la evaluación*, etc. Son temas que pueden parecer muy distintos, pero todos nacen de las mismas preguntas:

- *¿Cuál es nuestra relación con los alumnos dentro de la clase?*
- *¿Cómo podemos mejorar y enriquecer nuestra relación con los alumnos de manera que nuestra tarea profesional, como profesores y educadores, sea más eficaz?*

De intento hablo de *tarea profesional* y de *eficacia*. Porque somos profesionales de la enseñanza; nuestra tarea es ayudar a los alumnos en su aprendizaje, buscamos *su éxito* y no *su fracaso*, y la *calidad* de nuestra relación con los alumnos puede ser determinante para conseguir nuestro objetivo *profesional*. No es un asunto fácil, porque nuestros *amigos personales* los tenemos en otros lugares y ámbitos. Sin embargo, en el *cómo* de nuestra relación con los alumnos puede estar la clave del éxito, no ya del aprendizaje de una asignatura sino de un aprendizaje más integral que va *más allá* de unos contenidos... y este aprendizaje, que va más allá de los conocimientos, debe interesarnos por lo menos de la misma manera que al vendedor le interesa no sólo no espantar a sus clientes, sino que incluso compren y se lleven más de lo que habían venido a comprar.

⇒ 2. La relación profesor-alumno y los resultados *no pretendidos*

Una manera de visualizar la importancia de nuestra relación con los alumnos, es pensar en los *resultados no pretendidos*. Nosotros pretendemos que nuestros alumnos aprendan unas cosas... pero puede suceder que *además* (o *en vez de...*) estén aprendiendo otras, que preferiríamos que no aprendieran, pero que sí las aprenden porque sí se las enseñamos nosotros aunque no nos demos mucha cuenta (o nos la damos a medias, pero sin dar especial importancia a este *aprendizaje no pretendido*). Por ejemplo, ¿enseñamos matemáticas o enseñamos a odiar las matemáticas? Lo que se enseña, sin querer enseñarlo, y lo que se aprende, sin querer aprenderlo, puede ser, y es con frecuencia, *lo más importante y lo más permanente* del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto a su vez depende, al menos en buena medida, del *estilo de relación* que establecemos con los alumnos.

Al terminar el curso examinamos a nuestros alumnos y comprobamos los resultados, pero ¿qué pasa con lo que conseguimos *de hecho* (lo que consiguen los alumnos) sin que nadie lo haya pretendido? Cuando tratamos del proceso de enseñanza-aprendizaje normalmente nos fijamos en los aspectos formales: tenemos unos objetivos o unos resultados pretendidos, pensamos en métodos, ejercicios, etc., y al final comprobamos los resultados. Objetivos, métodos, evaluación centran y dan estructura a lo que sucede dentro del aula. Pero si nos fijamos sólo en lo *formal* y dejamos fuera del campo de nuestra atención lo *informal*, podemos dejar fuera la vida misma.

En estos efectos *no pretendidos*, pero importantes, es donde entra en juego nuestra relación con los alumnos *dentro* del aula. Y entendida, al menos para comenzar a hablar de estos temas, de manera global. Todo es relación y comunicación; incluso nuestro modo de mirar a los alumnos les está diciendo algo.

Una manera de visualizar la enseñanza y el aprendizaje pretendidos y no pretendidos la tenemos en el cuadro I² que ciertamente ayuda a pensar.

Tenemos diversas posibilidades clasificadas con dos criterios:

- a. *Aprendizaje*: aprendizaje intencionado, aprendizaje no intencionado, no se da aprendizaje;
- b. *Enseñanza*: con profesor e intencionada, con profesor y no intencionada y sin profesor.

Naturalmente estos esquemas simplifican mucho la realidad y podemos pensar en situaciones intermedias, pero estas *situaciones-tipo* son lo suficientemente claras y expresivas como para estimular una *reflexión ordenada*.

En todos los casos el alumno sí aprende y el profesor sí enseña, pero unas veces *sí intencionadamente* y otras veces *no intencionadamente*; la intencionalidad o su ausencia se refiere tanto al profesor que enseña como al alumno que aprende. Obviamente el *sí* y el *no* radicalizan las posibilidades que más bien podrían concebirse como situadas a lo largo de un continuo, pero el *sí* y el *no*, referidos a la intención (o al menos al *tener conciencia*) de enseñar y aprender, clarifican el mensaje de este esquema.

CUADRO I

el alumno aprende...		
el profesor enseña...	Sí intencionadamente, porque quiere aprender	NO intencionadamente, aún sin que re aprende
<p>Sí intencionadamente, porque quiere enseñar</p> <p>zonas que ocupan nuestra atención consciente, dimensión formal... énfasis en los conocimientos de la asignatura</p>	<p>área normal... procesos habituales de enseñanza-aprendizaje; el alumno medio estudia, trabaja, aprende...</p>	<p>Problemas de aprendizaje, de motivación... pero gracias a los ejercicios, evaluaciones... hay alumnos que terminan por aprender a pesar de sus pocas ganas...</p>
<p>No intencionadamente, sin pretender enseñarlo o sin darse cuenta...</p> <p>áreas que pueden escapar más a nuestra atención consciente; dimensión informal... área de influjo prevalente: valores, actitudes, motivación...</p>	<p>Modelos de identificación... el alumno quiere ser como... el atractivo del profesor le convierte en modelo de identificación. Muchos aprendizajes importantes para la vida (valores, actitudes, conductas) se aprenden por imitación de los modelos que presentan los medios de comunicación social...</p>	<p>Enseñamos cosas más importantes que nuestra asignatura con lo que somos, con nuestro modo de relación con los alumnos, con comentarios incidentales... el interés y el desinterés, la autoestima, las ilusiones... son enseñadas y aprendidas...</p>

Nos interesa ahora hacer una breve reflexión sobre cada recuadro.

A. *Enseñanza intencionada y aprendizaje intencionado.*

Es el área *normal*. El profesor explica lo que quiere explicar y el alumno aprende porque quiere aprender: atiende en clase, hace los trabajos requeridos, etc. En esta zona tenemos los procesos habituales de enseñanza-aprendizaje; el énfasis habitual está en la adquisición de los conocimientos y habilidades propios de la asignatura.

Si nuestra atención *habitual* y nuestra preocupación por los alumnos no salen de este espacio, ya empezamos a dejar fuera aspectos muy importantes. Sin embargo es esta zona la que se suele llevar casi todo nuestro tiempo y atención conscientes.

B. *Enseñanza intencionada y aprendizaje no intencionado.*

Hay alumnos que aprenden *a pesar* de su falta de motivación y esfuerzo. Los ejercicios que tienen que hacer, las malas notas, el *clima* de la clase, etc., consiguen que todos o la mayoría vayan aprendiendo; algo al menos... Esta es la zona de muchos de nuestros pequeños y diarios problemas con los alumnos menos motivados, menos capaces, o simplemente más revoltosos.

C. *Enseñanza no intencionada y aprendizaje sí intencionado.*

Esta zona corresponde a los *modelos de identificación* cuando son asumidos, más o menos conscientemente, por el alumno. Todos los profesores pueden ser modelos de identificación pero, cuando se trata sobre todo de profesores de prestigio y además queridos y aceptados por sus alumnos, éstos pueden aprender de estos profesores mucho más de lo que el profesor conscientemente pretende enseñar.

El tema de los *modelos de identificación* tiene suficiente entidad en sí mismo como para merecer un tratamiento más amplio y diferenciado en el que no vamos a entrar. Sí podemos recordar que muchas *cosas importantes* en la vida se aprenden casi inconscientemente por imitación de modelos (se aprende a ser hombre o a ser mujer; se aprende incluso a ser profesor...; se repiten conductas vistas en otros, internalizadas, aprobadas por la cultura ambiental). Muchos aprendizajes sociales, en el ámbito de los valores (qué es *más importante* y qué es *menos importante*), de las actitudes, etc., se producen por imitación consciente de los modelos que presentan los medios de comunicación social.

aquí es oportuno no olvidar que el profesor puede ser un buen modelo de identificación y como tal ser más o menos asumido por el alumno; al menos de manera parcial. Quizás podemos recordar nosotros mismos algún profesor que nos ha dejado una huella especial y que, en alguna dimensión de nuestra vida, sigue siendo un modelo.

Las dos características que normalmente serán necesarias para que un profesor sea modelo de identificación son estas:

- 1ª En primer lugar debe ser un *buen profesor* y ser percibido así por sus alumnos (competente, sabe de lo suyo, da bien las clases, etc.)
- 2ª Además debe ser *bien aceptado* (querido, apreciado... hay muchas maneras de *querer*) por sus alumnos.

Esta *aceptación afectiva* (al menos no rechazo) va a ser siempre importante si queremos que los mensajes que consideramos valiosos lleguen a los alumnos. Muchos buenos mensajes (y buenos consejos, etc.) se pierden simplemente porque se rechaza al mensajero.

D. *Enseñanza no intencionada y aprendizaje no intencionado.*

esta zona puede ser conflictiva y es precisamente la que conviene traer a la conciencia. aquí vienen las sorpresas. La pregunta hecha antes, *¿habrán aprendido los alumnos a odiar las matemáticas?* ocuparía este espacio. Con lo que somos, con nuestra manera de presentarnos, con nuestro estilo de relación y actitud general hacia los alumnos, con los comentarios incidentales, con cómo manejamos situaciones de conflicto (por ejemplo en torno a la evaluación), etc., podemos estar enseñando, y los alumnos pueden estar aprendiendo, actitudes y valores que pueden ser positivos o negativos.

La reflexión crítica nos lleva a sugerir algunas posibilidades de un aprendizaje negativo; por ejemplo, el alumno puede aprender:

- Que el esfuerzo no compensa, porque no es reconocido, 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 y no merece la pena, ni 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 los valores que parece que defiende o que representa el profesor no merecen la pena... porque él tampoco merece la pena, al menos a mí no me gusta...
- Que lo que importa es llevarse bien con los demás, sobre todo con el profesor...
- Que yo no valgo, que no soy capaz que, con lograr el mínimo para aprobar, tengo más que suficiente...
- Que *mi grupo* es un perdedor y es inútil intentarlo...

Cualquiera podría alargar esta lista con *aprendizajes afectivos* negativos que inciden, sobre todo, en el área de las actitudes y los valores, precisamente el área de lo más *permanente*. Los conocimientos se van a olvidar, pero van a quedar *otras cosas* que van, a su vez, a condicionar actitudes y conductas futuras.

¿qué aprendizajes negativos se pueden dar? Por ejemplo:

sobre el profesor	(no le interesamos),
sobre la asignatura	(es inútil y además aburrida),
sobre el estudio en general	(el esfuerzo no compensa)
sobre uno mismo	(no valgo...)

Estas *lecciones aprendidas*, pero no pretendidas, pueden incidir en actitudes básicas muy negativas para la vida. Muchos de los aprendizajes importantes son subproductos de las *cosas que nos pasan* y, en el ámbito escolar, pasan muchas cosas o los profesores *hacemos que pasen* muchas cosas, casi sin darnos cuenta³.

¿Y cómo transmitimos estos mensajes? de muchas maneras, *verbales* y *no verbales*. Enviamos mensajes con lo que decimos y hacemos y también a través de lo que *no* decimos o *no* hacemos. Es lo que vamos a ir viendo.

El profesor puede enseñar más *con lo que es* que con lo que pretende enseñar; su modo de hacer las cosas conlleva *mensajes implícitos* de efectos que pueden ser positivos o negativos; se aceptan o rechazan sus actitudes y valores; se refuerza el interés o el desinterés hacia lo aprendido (se puede aprender a *odiar* la asignatura)... En este terreno entra la relación profesor-alumno por derecho propio.

He apuntado antes posibles aspectos negativos de nuestra enseñanza implícita porque una reflexión de este tipo nos puede hacer pensar. además son ideas fácilmente transmisibles a otros.

En esa *enseñanza implícita* hay también, puede y debe haber, mucho de *positivo*, y es bueno tener en cuenta también lo positivo, traerlo a la conciencia de manera más explícita y reforzarlo. (¿Por qué no *evaluamos* nunca lo que *sospechamos* que los alumnos pueden estar aprendiendo, bueno o malo, independientemente de los conocimientos y habilidades que van adquiriendo y que sí *evaluamos*? *Lo que no se evalúa, se devalúa...*).

Por otra parte, la reflexión que puede hacerse cada profesor, se puede hacer también a nivel *institucional*, aunque ahora no quiero poner aquí el énfasis. Las instituciones también *hablan* de muchas maneras. El *verdadero mensaje* es lo que transmitimos como *importante*, y lo importante se transmite a través de lo que *de hecho hacemos*: en lo que de hecho invertimos tiempo y dinero, en lo que exigimos, en las actividades que promovemos, etc. Y lo que transmitimos como importante, no con palabras y declaraciones sino con lo que hacemos, *puede* no corresponder con lo que decimos en otros lugares que es importante (*idearios, declaraciones de principios*). Y de la misma manera que transmitimos lo que nos importa con lo que hacemos, quitamos importancia a través del *no hacer* o el *hacer menos*.⁴

⇒ 3. Características y actitudes de los profesores que mantienen una buena relación con los alumnos

Posiblemente estamos de acuerdo todos en que los efectos deseables (e indeseables...) en los alumnos, sobre todo los que van más allá del mero aprendizaje de los conocimientos, dependen (al menos en buena parte) de nuestra relación con ellos. Esta idea parece que nos lleva de la mano a preguntarnos por las *características* del buen profesor, así, en términos generales.

Sin entrar en detalle en las características del profesor *ideal*, en este contexto de la relación profesor-alumno, algo sí conviene decir. Un autor⁵ recoge de otros muchos una serie de personajes identificados como *maestros influyentes* e inspiradores: Aristóteles, Platón, Séneca, Jesús de Nazareth, ignacio de Loyola, Huxley, Hopkins, dewey... lista muy heterogénea pero que pone de relieve *lo que puede influir una sola persona*. La pregunta que se hace el autor es ésta: ¿qué características hacen que estas personas sean maestros tan infuyentes? estos nombres son sólo el prólogo para tratar de las características de los profesores convencionales que más y mejor infuyen en sus alumnos.

El tema del *profesor ideal* está muy investigado y existe una bibliografía muy abundante, y esto es natural pues es una idea muy obvia que se les ha ocurrido a muchos. Y, desde luego, es relevante para hablar de la relación profesor-alumno. Sintetizo este tema en tres puntos.

1º *Características del buen profesor*

Del cúmulo de investigaciones hechas surgen una serie de características deseables para ser un buen profesor que pueden reducirse a dos grandes categorías:

- a. *Competencia docente*: explica con claridad, es organizado, controla bien la clase, etc.
- b. *Aspectos relacionales*: motiva, es justo, paciente, tiene sentido del humor, se muestra disponible, no es agresivo, trata con respeto a los alumnos, etc.

Sobre estas listas que emergen de diversas investigaciones podemos decir:

- a. Quizás que *para este viaje no hacían falta estas alforjas*, son como muy obvias,
- b. Sin embargo, no sobra verlas confirmadas en diversos estudios;
- c. Los *aspectos relacionales* aparecen siempre como importantes; un buen profesor no es solamente el que es claro en sus explicaciones,
- d. En principio y en términos generales, se trata de características deseables en toda persona cualquiera que sea su profesión.

2º El profesor ideal no existe.

Aunque hay características y rasgos deseables, también es verdad que no hay un único modelo de ser buen profesor. Afortunadamente para nosotros, el *profesor ideal no existe*. Podemos ser distintos, tenemos el derecho a ser distintos, y a la vez podemos ser unos excelentes profesores. Hay muchos rasgos asociados a ser un buen profesor, pero no es imprescindible tenerlos todos.

- a. Podemos en primer lugar acudir a nuestros *propios recuerdos*. Posiblemente recordamos buenos profesores, que nos han dejado una buena huella, y muy distintos entre sí.
- b. Esta *diversidad* entre los buenos profesores la veo confirmada en algunas investigaciones, y quiero mencionar dos al menos; una hecha con 1,633 alumnos de primaria y segunda enseñanza y otra con algo más de 900 profesores de universidad.⁶

En la investigación hecha con alumnos de primaria y secundaria, 1,633 alumnos escriben una redacción sobre cómo es para ellos el *buen profesor*, 1,633 redacciones ciertamente merecen cierto crédito.

La primera observación que quiero hacer sobre esta investigación es que es fácilmente replicable. Ciertamente el análisis de contenidos es laborioso, pero no es especialmente difícil y puede merecer la pena porque cada situación puede ser diferente o puede tener matices importantes.

Lo que se desprende de este estudio en relación con cómo es el buen profesor es lo siguiente:

- a. El buen profesor no es el mismo exactamente en todas las edades. Los más pequeños se fijan de manera muy especial (al menos en términos comparativos) en el aspecto físico de sus profesores, e incluso se fijan en cómo van vestidos. Según van siendo mayores (en torno a los 12 años) mencionan más habilidades propiamente didácticas, e insisten en la capacidad del buen profesor en *mantener el orden en la clase*. En cualquier caso, no es lo mismo ser un buen profesor en primaria que en los últimos años de secundaria.
- b. Los alumnos mayores matizan mucho más y, esto interesa destacarlo, expresan además y claramente que los buenos profesores *son muy distintos entre sí*.
- c. Los aspectos más *relacionales* emergen en todas las edades aunque son los mayores quienes, lógicamente, los expresan con más claridad: el buen profesor sabe *dar seguridad*, es cercano y familiar, es sensible a las necesidades de los alumnos, da ayuda extra, no discrimina, ayuda a los que van “más peor”, es *humilde* y reconoce sus propias equivocaciones, etc.

en la otra investigación, hecha con profesores de universidad se confirma la diversidad de modelos. En este estudio se escogen en primer lugar 912 excelentes profesores a juicio de los alumnos, y son evaluados en características ya conocidas como propias de buenos profesores (*motivan, crean una buena atmósfera en la clase, son organizados, etc.*). Como resultado del análisis emergen hasta *cinco tipos distintos de buenos profesores*: sencillamente no todos tienen todo en un grado importante sin dejar por eso de ser buenos y eficaces profesores.

Resumiendo lo que nos dice la experiencia y la investigación: hay características que tienen que ver unas con la capacidad meramente didáctica, y otras con la capacidad de mantener una buena relación con los alumnos que caracterizan a los buenos profesores, pero no tenemos obligación de ser perfectos en todo.

3º *Lo que realmente importa son nuestras creencias y nuestras actitudes.*

Supuesto que no hay un modelo único de ser buen profesor y que no todos tenemos todas las características deseables, sí podemos establecer estos puntos:

- a. Nuestra personalidad es la que es; podemos tener o no tener sentido del humor, podemos ser por temperamento más o menos cálidos o fríos. La personalidad no podemos cambiarla tan fácilmente, pero sí podemos controlar lo que hacemos. Podemos no contar chistes en clase, pero podemos prepararlas bien; podemos mantener una cierta distancia afectiva, pero podemos ser respetuosos y atentos con todos, incluso con los que nos molestan. El *qué hacemos* lo controlamos mejor que el *cómo somos*.
- b. El *qué hacemos*, el *cómo somos* con nuestros alumnos, dependerá fundamentalmente de nuestras propias *actitudes y creencias* sobre qué es ser profesor.

¿cuáles son estas actitudes y creencias?⁷ Brevemente, los buenos profesores:

- 1º Coinciden en ver su profesión docente como una *oportunidad para ayudar y servir a los demás*.
- 2º Coinciden en creer que los profesores tienen la *responsabilidad ética y moral* de hacerse conscientes del *impacto* que ellos, los profesores, tienen en los alumnos. 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 infujo que, de hecho, tenemos en nuestros alumnos.

Una observación necesaria: los profesores *no somos todo*, por supuesto: está la familia y está quizás sobre todo el grupo de referencia, los amigos, la cultura ambiental; pero los profesores sí tenemos una incidencia importante, o podemos tenerla, en la vida de nuestros alumnos. Son muchas las personas consideradas como eminentes que mencionan a maestros y profesores como personas que han influido en sus vidas de manera importante o decisiva. es importante pensar que nuestro infujo puede trascender a los mismos alumnos y continuar en las futuras familias y futuros alumnos de nuestros alumnos.⁸

3º Coinciden también estos profesores en verse a sí mismos como *modelos de identificación* y en aceptar las responsabilidades que implica esta percepción que tienen de sí mismos.

Es importante poner énfasis en la importancia del *cómo nos vemos a nosotros mismos*, cómo concebimos nuestro *rol* (funciones, conductas esperadas) de profesores. Es importante para nosotros mismos y es importante como algo sobre lo que podemos hacer reflexionar a otros (por ejemplo, en actividades de formación del profesorado).

Consideraciones para nosotros:

- Cualquiera que sea nuestra postura personal, es indudable que trasmitimos más de lo que enseñamos formalmente... Y puede que eso sea lo más importante y lo más duradero... No hay relación humana, y la de profesor-alumno en la clase lo es, en la que no se dé una influencia mutua... infuimos, para bien o para mal, lo mismo si queremos como si no queremos...
- La mera docencia de conocimientos y habilidades, la relación y comunicación *inevitables* que se producen en torno a lo puramente académico (exámenes, normas, etc.) *puede ser* vehículo de mensajes más importantes. Es verdad que la docencia puede no salirse de lo puramente académico; en ese caso cabría hablar de la *gran oportunidad perdida*.
- Las actitudes y conductas que potencian (y constituyen) una buena relación (relación en sí misma *educativa*, de ayuda, de transmisión de enseñanzas importantes y duraderas) nos saldrán, cualquiera que sea nuestra personalidad, si son coherentes con nuestras actitudes, con *nuestro cómo vemos nuestra misión y tarea como profesores*. Por aquí debería ir una reflexión eficaz *para mejorar profesionalmente*, porque nuestra relación con los alumnos es una relación profesional, a pesar de las connotaciones informales de la palabra relación.

⇒ 4. Complejidad de la relación profesor-alumno en el aula: es global y de efectos recíprocos

En este momento tiene sentido exponer de una manera más global la complejidad de la relación profesor-alumno en el aula, y además poniéndola en relación con la motivación del alumno. La tomo de un modelo que tiene en cuenta sobre todo estas dos ideas⁹:

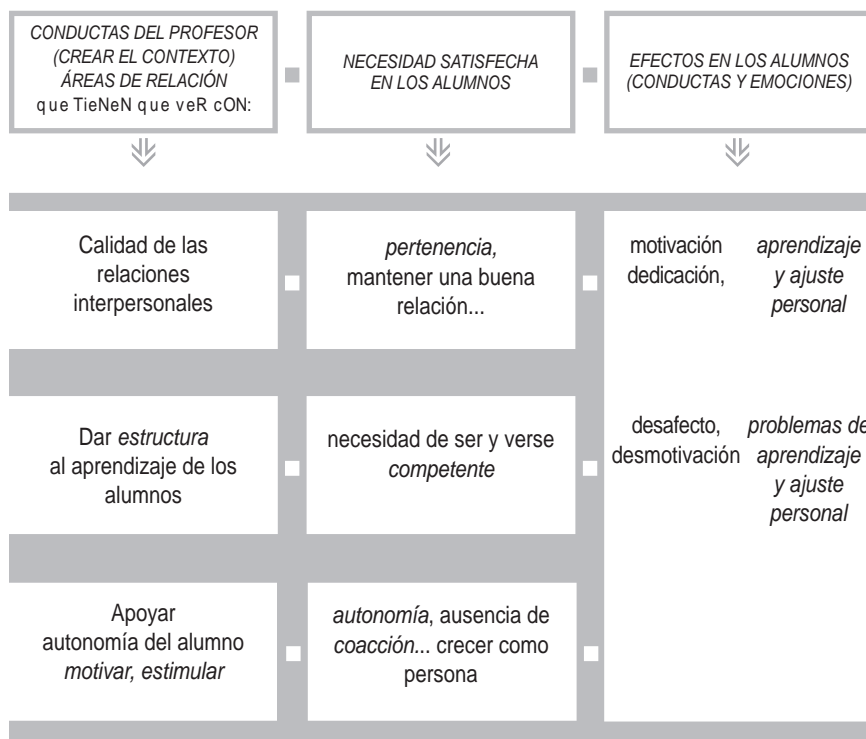
- 1^o Los alumnos tienen necesidades, aunque no siempre tengan conciencia clara de estas necesidades y nosotros, profesores, seremos eficaces en la medida en que tengamos en cuenta estas necesidades. Esta es la idea principal en la que se fundamenta este modelo.
- 2^o Además, no se puede hablar de la relación del profesor con los alumnos sin hablar de la relación de los alumnos con el profesor; dicho de otra manera: los profesores infuyen en sus alumnos y los alumnos infuyen en sus profesores. Tendemos a pensar en el profesor como el sujeto principal de la relación, como el que infuye en los alumnos, cuando realmente en toda interacción humana hay un infujo mutuo, y el aula no es una excepción. Veremos estos dos aspectos por separado.

4.1 Globalidad de la relación profesor-alumno en el aula

Este modelo (cuadro II) nos ayuda a ver de un *golpe de vista* toda la relación que se da en el aula, tanto en los niveles externos (fácilmente observables) como internos, como son las emociones y las actitudes, que también terminan manifestándose.

Según este modelo, la eficacia de las conductas del profesor se deriva a su vez de la *eficacia* que tengan esas conductas para satisfacer las necesidades básicas de los alumnos (de las que, como ya he notado, pueden no tener una conciencia clara). Las *conductas* del profesor son en buena medida *conductas verbales* (qué comunica a los alumnos y cómo lo comunica) pero son también comunicaciones *no verbales* (gestos, sonrisas, miradas) y, por supuesto, son también conductas en un sentido más propio (lo que *hace* y organiza). en definitiva el cómo ve su tarea como profesor se traduce en cuál es su relación global con los alumnos dentro del aula; su propia concepción de lo que es ser profesor se expresa continuamente de múltiples maneras, de forma natural y espontánea.

CUADRO II



No es una mala idea para tenerla en cuenta: los alumnos tienen *necesidades* (aunque no las expresen e incluso aunque presuman de no tenerlas), y nosotros los profesores seremos eficaces en la medida en que tengamos en cuenta estas necesidades. estas necesidades no pueden reducirse a la necesidad de *aprobar la asignatura*; es algo más profundamente humano.

¹⁰ La *calidad de las relaciones interpersonales* se manifiesta de muchas maneras: dedicar tiempo a comunicarse con los alumnos, a expresar afecto e interés (expresar que nos *importan*), a alabar *con sinceridad*, a interactuar con los alumnos *con gusto*, crear un clima de *paz* (hay que trabajar pero sin angustia, etc.) etc. Lo opuesto es el rechazo, la *lejanía*, el simple ignorar a los alumnos, el desinterés... (mostrado al menos por *omisión*).

- 2º La *estructura* se refiere a la cantidad y calidad de *información* que se da a los alumnos en orden a la *eficacia del aprendizaje*: manifestar expectativas, responder de manera con-sistente y predecible, dar información de ayuda, ajustándose al nivel de los alumnos, etc. Lo opuesto es el *caos*, la ambigüedad, etc. Dar estructura es, en definitiva, dar *información y orientación*; también cuidar la *secuencia didáctica*, los ejercicios, el ritmo, etc.
- 3º Apoyar la *autonomía* del alumno tiene que ver con el margen de libertad que se concede al alumno en las actividades de aprendizaje, la ausencia de *presión*, de premios externos; tiene que ver con la capacidad del profesor de fomentar la motivación interna y de crear un clima de paz en el trabajo. A la autonomía podríamos añadir otros objetivos del *dominio afectivo*. La enseñanza de los conocimientos es un vehículo para aprender más cosas... y más importantes.

Las tres dimensiones (calidad de las relaciones interpersonales, estructura, autonomía) son conceptualmente independientes; se pueden *construir contextos* en los que por ejemplo la estructura es muy clara pero la autonomía del alumno es muy escasa, o las cosas pueden estar muy claras pero la relación personal del profesor con los alumnos puede ser mala o de lejanía y desinterés.

Como estamos distinguiendo entre *relación y docencia*, es importante volver a recordar que la *calidad* de la relación profesor-alumno no debe confundirse con la dimensión más relacional (*ser buena persona y amable con los alumnos*) y que solemos denominar *relaciones humanas*. Creo que está clara tanto la distinción entre relación y docencia (para entendernos y hablar de los dos aspectos) como su *no distinción*:

- Sin una buena y *eficaz relación didáctica* con los alumnos, sencillamente no hay una buena relación profesor-alumno. No vamos a clase para hacer reír a los alumnos (cosa que viene muy bien ocasionalmente) y tampoco a ser cariñosos para que se sientan bien, sino a ayudarles en su tarea de aprender.
- Si, por otra parte, a la tarea didáctica le falta el componente de *relación humana* (con las aclaraciones que queramos hacer pues estamos *dentro* del aula) va a sufrir la calidad del aprendizaje e incluso se van a dejar de enseñar y aprender cosas importantes.

4.2 Los efectos recíprocos de la relación profesor-alumno

Hablamos de nuestro efecto en los alumnos, pero ¿no infuyen los alumnos en nosotros? Pues sí, también nos infuyen los alumnos a nosotros (y los hijos infuyen en sus padres).

este infujo *profesor-alumno-profesor* se puede aclarar especificando tres pasos. Adelanto una idea clave: lo que importa no es lo que yo haga, sino *lo que percibe el alumno*, la idea e imagen que se forma de mí.

1º *Las conductas del profesor influyen en la percepción que tienen los alumnos de su propia relación con los profesores.*

No basta lo que el profesor hace, es necesario que el alumno *perciba el interés* del profesor. El trato (en clase, con preguntas, etc.) del profesor con alumnos concretos (o con todos, cada uno en su momento) tiene un *impacto muy poderoso* en los alumnos. Quizás no pensamos los profesores lo que supone para algunos alumnos el ver que el profesor se ha *fijado* en ellos, que les llama por su nombre, que sabe que *existen*, que no pasan *desapercibidos*. La disponibilidad, el interés, etc., tiene que ser *comunicado* a los alumnos, y esta comunicación afecta a la percepción que ellos tienen del profesor y, consecuentemente, infuye en su *dedicación* a las tareas de aprendizaje.

El punto de interés aquí está en captar que lo que en última instancia importa es el *cómo somos percibidos*, no simplemente el *cómo creemos que somos* (y cabría hablar aquí de la evaluación del profesor por parte de los alumnos: puede que la imagen que reciben no coincida con la que queremos transmitir). en definitiva nos relacionamos con los demás no tal como son sino tal como los percibimos. Pensemos que los alumnos nos evalúan siempre de manera informal y espontánea; nuestra única opción es querer enterarnos, o no enterarnos, de cómo somos evaluados de hecho por los alumnos, por si esa evaluación *nos dice algo* a nosotros.

2º *La conducta del profesor influye en la motivación y dedicación del alumno al aprendizaje.*

el alumno se ve infuido por su percepción del profesor, cómo le ve y cómo ve su relación con él, y por lo que el profesor *de hecho hace*: comunica expectativas, responde adecuadamente, proporciona ayuda *estratégica*, etc.

Una conclusión que se ve en bastantes investigaciones sobre lo que sucede en el aula, es ésta: con frecuencia los alumnos menos motivados, menos comprometidos con su aprendizaje, menos activos... lo que reciben de sus profesores son comentarios u otro tipo de comunicaciones, que lo que consiguen es desmotivarlos más. Y a la inversa: los alumnos que se muestran desde el principio activos y motivados, reciben más refuerzos del profesor, más comunicaciones...

3º *La dedicación del alumno influye en las conductas del profesor.*

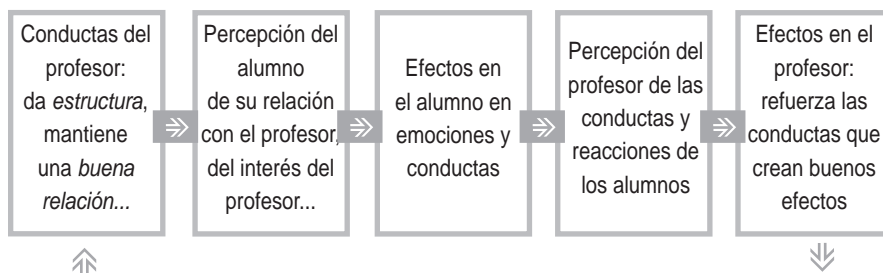
Lo que el profesor percibe tanto de la dedicación al trabajo del alumno como de los propios sentimientos de los alumnos (de agrado, gusto... o apatía y desinterés) infuye a su vez en la dedicación del profesor y en el cómo trata a los alumnos. Podríamos preguntarnos quién

educa a quién. el infujo es mutuo. Si la clase *no responde* nos sentimos menos motivados para dedicar esfuerzos extra. Si sólo dando *dos voces* conseguimos un poco de orden... aprende-remos a dar voces... Los profesores responden más, atienden más a los alumnos que desde el comienzo muestran mayor interés, preguntan más, se muestran activos. Por el contrario la *pasividad* del alumno hace que el profesor se vea o incompetente o no del agrado de los alumnos, y consecuentemente les dedica menos tiempo, aplica más presiones externas (más coerción) y pone menos ilusión en su tarea. Por otra parte esta interacción se da en toda relación humana. No debemos sentirnos *muy culpables* si nos suceden estas cosas, pero sí debemos intentar controlar nuestros sentimientos y no responder al desinterés de los alumnos con nuestro desinterés.

Considero muy importante, tratando precisamente de la relación profesor-alumno, el que pensemos que los alumnos nos pueden estar educando a nosotros profesores, y no para bien precisamente. Las clases incómodas nos enseñan a nosotros conductas poco educativas porque son las que nos funcionan. A corto plazo y para vivir en paz (objetivo por otra parte muy comprensible) podemos aprender a gritar, a manipular los exámenes y a utilizarlos como una forma de castigo, a no escuchar, etc. Supongo que estaremos de acuerdo en que, si se da este *influjo mutuo y negativo*, es el profesor quien tiene la responsabilidad de romper este *círculo vicioso* que puede formarse. a fin de cuentas superamos a los alumnos en edad, saber y gobierno...

en el cuadro iii presento el esquema de este infujo mutuo. el círculo queda cerrado: las conductas del profesor, *tal como son percibidas por los alumnos*, infuyen en la dedicación y esfuerzo de los alumnos y esta reacción de los alumnos infuye a su vez en las conductas del profesor.

CUADRO III



Nº 1



EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Instrucciones: reflexione y responda las siguientes preguntas con un planteamiento que demuestre el mayor dominio posible sobre el tema.

1. ¿Qué significa que el proceso enseñanza-aprendizaje se da en un clima emocional?
2. ¿Cuáles son los beneficios al mejorar y enriquecer nuestra relación con los estudiantes?
3. ¿Qué importancia tiene el ser “bien aceptado” por los estudiantes, por parte de un docente? Dé razones concretas y personales.
4. Conociendo y profundizando en la importancia de la enseñanza no intencionada y aprendizaje no intencionado, responda: ¿Qué maneras verbales y no verbales debo yo reconvertir para asegurar el desarrollo de valores y actitudes positivas hacia el estudio, la investigación o hacia mi curso en particular?
5. ¿Qué resultados arroja mi análisis personal, respecto de mis competencias docentes y aspectos relacionales?
6. ¿Qué pienso y siento de las clases con grupos que nos resultan incómodos o difíciles?

⇒ 5. La evaluación *informal* de las *primeras impresiones*

Las *primeras impresiones* pueden parecer algo todavía muy impreciso y genérico, pero es que estas primeras impresiones se pueden traducir en conductas del profesor (y quizás también de los alumnos) que pueden tener muchas repercusiones. Y tratando de las primeras impresiones, debemos pensar en la importancia del *primer día de clase*. Por *primeras impresiones* quiero decir lo que literalmente solemos entender por primeras impresiones, pero incluyo también todo lo que implique *valoraciones previas*, como pueden ser los *prejuicios*, o las *opiniones valorativas* que podemos recibir de otros sobre grupos o alumnos concretos que todavía no conocemos o no conocemos bien. Después de todo, estos juicios (o prejuicios) y opiniones contribuyen a la formación de esas inevitables primeras impresiones.

Estamos en el ámbito de lo *no formal*, pero a mi juicio muy importante. A estas primeras impresiones, juicios previos, etc., y que pueden ser muy condicionantes, las categorizo como un *modo de evaluación*. En realidad todas las primeras impresiones, e independientemente del marco escolar al que me refero ahora, son de *carácter evaluativo*, y de esa evaluación primera puede depender la buena relación, o la no relación o la mala relación subsiguiente.

Hay muchas maneras de categorizar los tipos de evaluación; los tipos clásicos son la evaluación *diagnóstica, formativa y sumativa*. Estas tipologías son útiles, pero a la vez condicionan nuestra percepción de la realidad y pueden dejar fuera otras perspectivas de interés. He pensado que es útil y sugerente para nuestra reflexión el categorizar también los modos y maneras de evaluar según *niveles de formalidad* tal como lo expreso en el cuadro IV.

CUADRO IV

Niveles de formalidad en la evaluación			
Nula formalidad			máxima formalidad
1	2	3	4
Primeras impresiones y además: prejuicios; juicios e información previa...	Evaluación informal preguntas y reacciones de los alumnos, preguntas orales hechas en clase, etc., en función de lo cual se toman decisiones sobre la marcha...	Evaluación formativa evaluación para <i>informar</i> ; énfasis en el <i>feedback</i> tanto a los alumnos como a los profesores y la misma institución	Evaluación formal exámenes: • de admisión • diagnósticos para la toma de decisiones importantes • convencionales, de fin de curso...

ahora me fjo solamente en el *nivel más informal de evaluación*, en el de las *primeras impresiones*, incluyendo aquí otras *formas de evaluación* semejantes, al menos los *prejuicios* y la evaluación que nos viene dada por la *información previa* (prejuicios e *información previa* están enunciadas en el cuadro IV bajo el epígrafe más genérico de primeras impresiones).

5.1 Los prejuicios

¿qué podemos decir sobre el prejuicio en relación con el aula?

- a. Un prejuicio no es otra cosa que una *valoración negativa* de los que pertenecen a un determinado grupo y sin fundamento suficiente y objetivo. Los *prejuicios* nos dicen *cómo son los otros* (en función del sexo, procedencia, grupo, etc.).
- b. Es posible que hablar de *primeras impresiones* nos parezca oportuno, pero que hablar de *prejuicios* nos parezca casi ofensivo. No es normal reconocer que se tienen prejuicios, pero los podemos tener. Los prejuicios son *aprendidos* en la cultura ambiental (y se aprenden *muy pronto*), en experiencias aisladas pero extrapoladas indebidamente, etc. Tienen un componente *emocional* (sentimiento negativo hacia el otro) justificado en *creencias* sobre cómo son los otros. Las ideas y creencias se pueden cambiar con más facilidad, pero el componente emocional es más resistente al cambio. Cuando tenemos grupos de alumnos de diversas procedencias (regionales, nacionales, étnicas, etc.) no sobra llamar la atención sobre la posibilidad de que algún tipo de prejuicio esté condicionando nuestra percepción (nos fjamos más en los datos que *confirman* nuestros prejuicios) y condicionando también nuestras actitudes y conductas hacia algunos tipos de alumnos.
- c. El *prejuicio* es de una importancia *muy actual* y lo será más en el futuro pues la convivencia entre culturas distintas van siendo en algunos más la norma que la excepción, debido a fenómenos migratorios de diverso tipo.¹⁰
- d. Muchos estudios muestran que las *expectativas* del profesorado (más adelante ampliamos este tema) tienen mucho que ver con variables como la *clase social* y el *grupo étnico*.

Bajando a lo más específico, hay investigaciones que muestran que cuando en el aula hay alumnos pertenecientes a grupos minoritarios (étnicos o de otro tipo) hay a la vez grandes diferencias en (por ejemplo):

- El tipo de agrupamiento,
- La situación en el aula,
- El tipo de disciplina utilizado,
- El estilo de interacción profesor-alumno.

En estos casos, y de manera sistemática, el trato diferencial, expresado de múltiples maneras, favorece al grupo mayoritario. La *calidad de vida en el aula* y la *calidad de la relación en el aula* es peor para los alumnos *de fuera*. Como nuestra relación con los demás (dentro y fuera del aula) se basa en buena medida en *cómo les vemos* y *valoramos*, en *cómo creemos que son*, hay que dar un toque de atención sobre la existencia posible de prejuicios y estereotipos; y tanto más cuando tendemos a negarlos o a creernos inmunes a esta *patología de la percepción*.

5.2 Los juicios y valoraciones previas

Los *juicios y valoraciones previas* que oímos de otros (como los profesores que tuvieron a los mismos alumnos el curso anterior) pueden estar referidas a:

- Grupos (*este curso es malísimo; el año pasado dieron mucha guerra, etc.*)
- Sujetos concretos (*ojo con...*)

estas informaciones pueden ser muy condicionantes. en la medida en que influyan en una *actitud inicial* nuestra, la relación con todos o algunos alumnos puede ir por unos caminos o por otros. ¿qué podemos esperar de la clase, o del alumno, que se ve juzgado antes de tener la oportunidad de demostrar que las cosas han cambiado? La información previa puede ser útil, y además es casi inevitable. Pero seamos cautos...

He indicado antes que la información previa *puede ser* útil. La utilidad de este tipo de información, cuando no es favorable a los alumnos, debe estar precisamente en predisponernos *de manera consciente* a hacer lo posible para cambiar la situación, y no para perpetuar la misma historia... Por eso es importante *el primer día de clase*.

5.3 Las primeras impresiones en sentido propio

Estas evaluaciones *iniciales e informales* pueden tener gran incidencia en la calidad de la re-lación profesor-alumno. es un hecho que al comienzo del curso nos fijamos, o podemos fijarnos, en datos o conductas intrascendentes (incluso en el aspecto y cara de los alumnos o su forma de vestir) que de alguna manera nos dan una idea sobre cómo es la clase en general, e incluso cómo son algunos alumnos o grupos de alumnos en particular. Los que se sientan en las primeros lugares, los que se ponen al final y junto a la ventana, los que llegan tarde, etc.

Son muchos los estudios experimentales que ilustran el efecto de las primeras impresiones, y me parece claro que no hay que minimizar su importancia. No es frecuente tomarlas en serio en cuanto evaluaciones importantes y con *consecuencias posteriores* en la relación del profesor con los alumnos.

Brevemente, y pensando en el *aula*, estas son algunas de las características de esta *primera impresión evaluativa*:

- a. Se forma muy pronto, en las primeras semanas, o días de clase; frecuentemente es tema de conversación entre profesores, que comentan sus primeras impresiones.
- b. Está centrada en *cómo son los alumnos*: su motivación, cohesión, personalidad, interés, etc., y se refiere tanto al conjunto de la clase como a cada alumno en particular, o al menos a algunos o bastantes alumnos.
- c. Casi toda la información se basa en observaciones informales de las conductas, preguntas, reacciones, posturas, etc., de los alumnos.
- e. esta evaluación inicial es vista por los profesores con gran confianza en su propia capacidad para *captar cómo son los alumnos*.

esta evaluación, que refleja las primeras impresiones, no se cambia con facilidad, tiende a permanecer *estable* durante el curso y, de alguna manera, se *comunica* a los alumnos. Esta primera impresión y primer *juicio* sobre la clase, así como sobre algunos alumnos en particular, puede tener consecuencias importantes: en las *expectativas* del profesor (y que de alguna manera comunica a la clase), en los niveles de exigencia, en el *talante general* de la clase, evaluaciones, etc.

La otra cara de la moneda es que... los profesores son también evaluados por los alumnos desde el comienzo, y esta evaluación (que también puede ser fruto de prejuicios, información previa, etc.) también puede condicionar la actitud de los alumnos. Esta evaluación de los alumnos puede ser muy subjetiva, sin base real, *sacada de quicio*, etc., pero también puede ser verdad que estamos transmitiendo una imagen distinta de la que creemos que transmitimos y de la que no somos conscientes.

Es verdad que puede haber prejuicios, es verdad que la información previa puede ser incorrecta o parcialmente incorrecta... pero también es verdad que una mala impresión o un mal juicio previo puede estar bien fundado en experiencias anteriores. Todos sabemos, por experiencia, que no todos los grupos son iguales; en función de muchas variables pueden *cuajar* en la clase estilos muy distintos (de motivación, de conducta, de pasividad, etc.). en este caso, nuestro empeño debe estar en modificar la situación y partir de cómo son los alumnos y no de cómo quisiéramos que fueran, en vez de dejar que se consolide una situación negativa para el aprendizaje y la buena marcha de la clase. Aquí, de nuevo, las primeras clases son de una importancia capital. En ocasiones podemos *jugar* el curso en esas primeras clases.

No sé la importancia que otros pueden dar a estas primeras impresiones, pero en toda relación humana son importantes, y no sobra un toque de atención dentro del contexto de la relación profesor-alumno en el aula.

⇒ 6. El primer día de clase

En este contexto de primeras impresiones cabe hacer algunas observaciones sobre la *primera clase* o los primeros días de clase. En general las primeras clases, la introducción que hace el profesor, lo que manifiesta de lo que espera de los alumnos, etc., tienen su trascendencia y no debemos dejarlas a la improvisación.

en la primera clase, ¿qué solemos hacer? decimos que la asignatura es muy relevante, damos una visión global del programa, damos las normas oportunas, especificamos nuestro modo de evaluar, etc. Todo esto es importante, pero es igualmente importante tener en cuenta los *aspectos motivacionales*, propiciar *una buena relación desde el comienzo*, etc. En la primera clase los alumnos están muy atentos a lo que les queramos decir y es una oportunidad que no debemos dejar pasar a la ligera. Es más, un buen consejo puede ser el de preparar un guión bien pensado con todo lo que queremos decir el primer día de clase.

¿Qué debemos decir en el primer día de clase? ¿Qué nos importa realmente que los alumnos capten en esa primera clase?

Las dos preguntas parecen una misma pregunta, pero son dos... Una cosa es lo que decimos nosotros y otra es lo que los alumnos captan y entienden. Habrá que cuidar los *énfasis*, la claridad. En esa primera clase obviamente hablamos de la asignatura y de su importancia, comentamos el programa y damos la información y las normas que creemos oportunas. Pero *además*, para establecer *una buena relación motivante*, podemos comunicar a los alumnos (con *nuestro propio estilo*, adecuándonos a la edad de los alumnos, etc.) una serie de ideas que de alguna manera conectan con comentarios hechos a propósito de las primeras impresiones:

- Que nos importa el *éxito de todos*; y que el éxito es, por supuesto, posible... (comunicación de *expectativas altas*);
- Que un mal pasado *no cuenta*, que no hay nadie predestinado al fracaso; *que esperamos mucho de todos*; el conocido refrán *año nuevo, vida nueva* es muy apropiado para recordarlo al comenzar el curso;
- Que el *fracaso no es un indicador de éxito*; que no necesitamos un determinado número de suspensos para quedar como buenos y exigentes profesores...

- Que nuestra función como profesores no es otra que *contribuir a su aprendizaje*; que tenemos *roles distintos pero complementarios*, que el objetivo último es el mismo para ellos y para nosotros: que aprendan y puedan demostrarlo...

Y podemos decir *más cosas* (disponibilidad para consultas, etc.). Es importante *verbalizar* este tipo de ideas; claro está que hablar es fácil: ser coherente con lo que se dice es ya otra cuestión. Porque ¿esperamos realmente mucho de todos? (sobre las *expectativas* y su comunicación trataremos enseguida). Aquí podemos tropezar con nuestras propias *creencias*, y este es un tema que nos llevaría por otros derroteros.

Hablando de *introducciones para la primera clase* es oportuno hacer unas observaciones porque no se puede *transmitir con credibilidad* lo que no se siente y podríamos examinarnos, por ejemplo:

- Sobre si *en el fondo* no necesitamos un cierto porcentaje de fracasos *para quedar bien*, como profesores exigentes...
- Sobre si realmente el fracaso de los alumnos, aunque sea el de unos pocos, no lo vemos como un fracaso *profesional* propio; sin que esto quiera decir que nosotros seamos realmente culpables. De alguna manera el fracaso de nuestros alumnos es nuestro fracaso, en el sentido de que hemos puesto una *acción profesional* (con lo que conlleva de tiempo, energías, etc.) con la que no se ha conseguido su objetivo propio (como el pescador que se pasa todo el día en el río y no pesca ningún pez... puede que la culpa sea de los peces, pero él no pescó, y si era ése su objetivo tendrá que plantearse el cambiar de cebo, o de lugar, o dedicarse a otra cosa).
- Sobre si creemos (porque entramos en el terreno de las *creencias*) en las posibilidades y potencialidad de nuestros alumnos, etc. Son importantes las actitudes de nuestros alumnos, pero también lo son las nuestras.

Estas introducciones pueden ser un ejercicio retórico si no equivalen una *declaración de intenciones* por parte nuestra.

⇒ 7. El efecto *Pigmalión*: efectos de las expectativas

En relación con el *primer día de clase*, aunque se trata de algo válido para todo el curso, hay que hablar de las *expectativas* del profesor y su relación con el rendimiento de los alumnos. Puede parecer un tema menor, pero no lo es. Es lo que se conoce como *efecto Pigmalión*, el mito griego llevado al cine en la película *My Fair Lady*¹¹. Que las *expectativas que manifiesta el profesor* están relacionadas con el rendimiento de los alumnos es algo que está bien confirmado por la abundante investigación hecha sobre las expectativas.

7.1 Dinámica del *efecto Pigmalión* en el aula

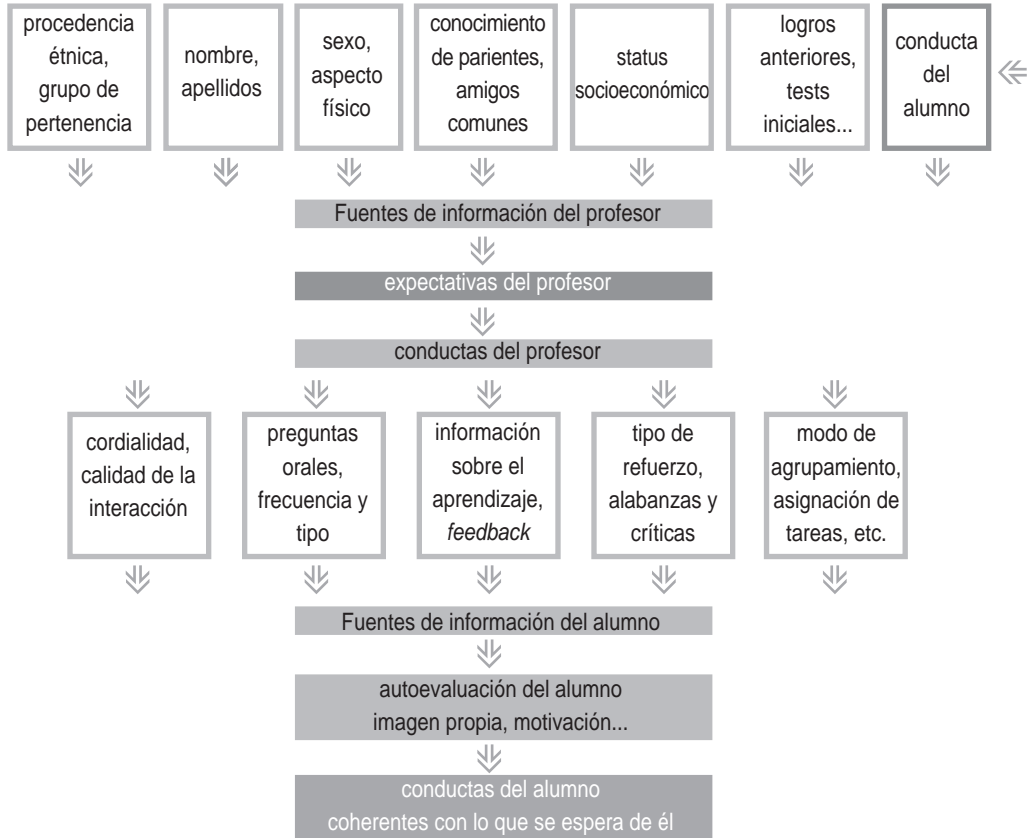
¿qué podemos decir sobre *Pigmalión en la escuela*? Algo importante que, como casi todo, nos va remitir a nuestras propias actitudes, talante y creencias. Puede parecer un tema menor, pero ciertamente no lo es porque nos introduce muy a fondo con nuestra relación con los alumnos. Lo podemos resumir en dos puntos muy simples:

- 1º Las expectativas del profesor influyen en el rendimiento del alumno; aquellos de los que se espera más, rinden más. Esto es algo:
 - a. Comprobado en múltiples investigaciones,
 - b. Aunque por supuesto no es la única variable relacionada con el rendimiento de los alumnos,
 - c. Pero sí es algo que nos toca *muy de cerca* y que conviene examinar.

- 2º ¿Cómo influyen las expectativas en la motivación y rendimiento de los alumnos? Este es el punto importante: porque nosotros los profesores somos *distintos* con aquellos alumnos de los que esperamos más. No es la mera expectativa, ni la mera comunicación de expectativas, sino *nuestras propias conductas* las que están relacionadas con el rendimiento los alumnos de los que esperamos más.

Este proceso está representado en el cuadro V¹². De nuevo una visión de conjunto nos ayuda a captar la compleja realidad de algo que intuimos y experimentamos pero que nos cuesta sistematizar.

CUADRO V



Una visión más sucinta la tenemos en el cuadro VI. Es el alumno quien de *alguna manera* ofrece una información que hace que el profesor tenga expectativas altas sobre él; esta información infuye en las conductas del profesor que, a su vez, infuyen en el alumno.

CUADRO VI



7.2 Conductas del profesor en función de las expectativas

Tenemos que poner el énfasis en las *conductas del profesor* porque allí es donde se encuentra la *clave profética*; el *por qué funcionan* (porque funcionan...) las expectativas. Claro está que *también* tiene que responder el alumno, pero el profesor facilita esa respuesta. Las expectativas altas se forman por alguna razón: el profesor tiene datos (relevantes o irrelevantes) que le hacen *mirar de otra manera* a algunos alumnos y esperar más de ellos. Este *esperar más* se traduce en comportamientos, que pueden ser *tan sutiles* como *eficaces* y que, a su vez, favorecen el aprendizaje de esos alumnos.

- 1º El profesor tiene información, percibe datos *especiales* que a él le *dicen algo* sobre algún o algunos alumnos de los que en consecuencia va a *esperar más*; o al menos *le gustaría* que a esos alumnos no les *fuera mal*.

Las ideas puestas en los primeros recuadros del cuadro VI son indicativas; puede haber otras informaciones y además la complejidad de la percepción-valoración interpersonal no puede encerrarse en unos cuadros. Ahí puede estar encerrado mucho de lo dicho acerca de los prejuicios y primeras impresiones. Podemos ver en esos recuadros tipos de información que a primera vista parecen irrelevantes, pero no lo son necesariamente. Por ejemplo, y por fjar me en lo que puede parecer más irrelevante, un *nombre* puede tener *resonancias emocionales* que inicialmente nos pueden hacer ver a ese alumno de otra manera (y tratarle inicialmente de otra manera... y ya tenemos en marcha un proceso que puede tener un fnal feliz...).

Podemos aclarar antes de seguir adelante qué significa *expectativas altas*. En la literatura sobre el *efecto Pigmalión* expectativas altas significa literalmente eso: esperar *mucho* de alguno o algunos alumnos. creo, sin embargo, que podemos ampliar el significado literal y entender también el deseo de que no salgan *malparados* algunos alumnos. Por ejemplo, el hijo o la hija de un amigo. Por eso tiene sentido incluir como fuente de información sobre el alumno el *conocimiento de parientes o de amigos comunes*. Cosa que más de un alumno se encarga de recordarnos (*recuerdos de parte de...*). También este tipo de información puede hacernos *distintos* con esos alumnos pero, en principio, me refero a expectativas altas en su sentido literal.

- 2º Las expectativas (o *deseos*) del profesor, no necesariamente muy claras y verbalizadas sobre ese alumno, se traducen en *conductas* (ya he indicado que puede tratarse de conductas muy *sutiles*) que de, una manera u otra, favorecen el aprendizaje de esos *alumnos especiales*.

Estas *conductas* del profesor, y en el contexto de la *relación profesor-alumno*, es lo que nos interesa ahora examinar. La abundante literatura experimental sobre los efectos de las expectativas sugiere que los profesores que por alguna razón (o *sin razón* podríamos añadir) tienen sobre algún o algunos alumnos expectativas de un mayor rendimiento, tienden a tratar a esos alumnos de una manera diferente a como tratan a los demás alumnos que no son *tan especiales*. Quizás algo parecido sucede también con otros profesionales que tienen a su cargo a otras personas.

Este trato diferencial tiende a manifestarse de cuatro maneras:

- 1º Los profesores establecen un *clima socioemocional* más agradable con estos alumnos; son con ellos más amables, más deferentes. Este clima se crea en cierta medida a través de comunicaciones y gestos no verbales (como puede ser con la mirada, que nos brinda un canal de comunicación muy expresivo).
- 2º Los profesores dan una *información* más matizada y diferenciada (*feedback* verbal y no verbal) a estos alumnos sobre aciertos y errores; les ayudan más en su aprendizaje.

Los alumnos de los que se tienen expectativas altas reciben menos criticismo y se *aceptan más sus ideas, se les hace más caso*. Por ejemplo: se reconocen y alaban sus aciertos, se resume y se utiliza lo que ha dicho el alumno, se compara con otras cosas, etc. (*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; son *menos ignorados* que otros alumnos de los que no se espera mucho.

- 3º Los profesores *parece* que *enseñan más*, dan más información e incluso enseñan cosas más difíciles a estos alumnos especiales; contribuyen más a su éxito académico que al de los demás alumnos.
- 4º Los profesores dan a estos alumnos *más oportunidades para responder*, o les preguntan más o *les dan más tiempo* para responder; el profesor inicia interacción (académica o no académica) con estos alumnos con una mayor frecuencia.

Estas cuatro *categorías de conductas* se pueden expresar de otras muchas maneras, y es obvio que no se dan todas en cada situación, pero son el *tipo* de conductas que pone de manifiesto la investigación sobre este tema.

Puede tratarse de conductas muy sutiles, que aparentemente no son discriminatorias, pero que son fácilmente detectables y de un indudable buen efecto en el alumno a quien van dirigidas. merece la pena insistir en esto para reflexionar sobre lo que hacemos

con algunos alumnos y podríamos hacer *con todos*: el animar con el gesto y la mirada, el dar tiempo (pueden ser segundos extra) para que el alumno encuentre la respuesta adecuada, el reconocer un pequeño éxito parcial, el saber decir sin palabras *tú para mí existes, te tengo en cuenta, se ve que sabes...* Es difícil hacer un listado de este tipo de conductas, pero todos sabemos que:

- 1º Estas conductas son muy reales;
- 2º Hay alumnos con una gran carencia de este tipo de comunicaciones.

una simplificación de estas cuatro maneras de dar un *trato especial* a los alumnos de los que se tienen expectativas altas es la llamada *teoría del afecto/esfuerzo*. Según esta teoría (o *conceptualización*) un cambio al alza en el nivel de expectativas que tiene el profesor acerca del rendimiento académico de un alumno se traduce en:

- 1º Un cambio en el *afecto* que muestra el profesor hacia ese alumno (por ejemplo, si cree en el potencial de ese alumno, le *caerá* mejor);
- 2º Un cambio en el *esfuerzo* del profesor por enseñar y ayudar a ese alumno (el *esfuerzo merece la pena*, etc.).

7.3 Conclusiones para nosotros...

¿qué nos puede decir a nosotros, profesores, todo lo expuesto sobre las expectativas altas y sus efectos sobre *nuestra relación con los alumnos dentro del aula*?

1. En primer lugar, y por razones de autenticidad y sinceridad con nosotros mismos, debemos *traer a la conciencia* que tenemos (o podemos tener) *expectativas y deseos* distintos con respecto a alumnos o grupos de alumnos concretos. Y naturalmente estas expectativas o deseos pueden ser perfectamente legítimos. Es natural, por ejemplo, esperar mucho de un alumno con un buen historial previo. Y también es natural *desear* el éxito del hijo de un amigo y que es alumno nuestro.
2. También debemos ser conscientes del *trato diferencial* que *podemos* tener con esos alumnos. En realidad lo que nos dice la investigación es sencillamente esto: cuando esperamos o deseamos mucho de un alumno *somos distintos* con él, y de muchas maneras, y este trato distinto *contribuye* eficazmente a la *motivación y rendimiento* del alumno. Esta es la profecía que se cumple a sí misma y que conocemos como *efecto Pigmalión* (sin que la palabra *efecto* suponga aquí que nuestras expectativas y las conductas asociadas a estas expectativas, sean *sin más* la causa del éxito).
3. Pensemos que no solamente tenemos expectativas de éxito, sino también *expectativas de fracaso* y que también están relacionadas con el fracaso de hecho. Al

menos una buena investigación muestra que la percepción del profesor sobre el futuro rendimiento de sus alumnos es más certera cuando se trata de los peores alumnos que cuando se trata de los buenos alumnos: parece ser que *profetizamos* con más exactitud el fracaso que el éxito.

4. Nuestras expectativas no son (otra vez hay que repetir sin más...) ni la causa del éxito ni la causa del fracaso de nuestros alumnos. Pero debemos tomar conciencia de que las *conductas asociadas a nuestras expectativas 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);
 - *Ausencia* de conductas positivas (como simplemente *ignorar* a algunos alumnos).

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 *alabar*,
- Con nuestro *no ignorar*...

... es lo que tenemos que cuidar con *todos* los alumnos. Pero antes hay que *traerlo a la conciencia*. Cada edad y cada situación, y el sentido común, nos traerá sus matices. Pero en definitiva *lo que es importante en cualquier relación es también importante en el aula*.

5. Nuestra reflexión y *autoevaluación* debe ir en la línea de ver si, de hecho, nuestra actitud y comunicación con los alumnos es discriminatoria: ayudar a unos está bien, pero no ayudar a otros de la misma manera, o incluso perjudicarles, ya no está tan bien. Lo que tenemos que ir pensando es que el problema no es que seamos *buenos* con unos, sino que podemos ser *malos* con otros, y además *¿por qué no ser buenos con todos?* Podemos recordar de nuevo que nuestra relación con los alumnos es una *relación profesional*. Claro está que la nuestra es *una* profesión un tanto especial, en la que *nuestras propias emociones y sentimientos* juegan un papel que no juegan en otras ocupaciones de tipo más mecánico o burocrático. Pero por eso precisamente se piensa y se escribe y se investiga sobre la relación profesor-alumno y no, o menos, sobre la relación secretaria-ordenador o sobre la relación carpintero-sierra mecánica.

6. Una atención especial merecen los alumnos *ignorados*, que no destacan de manera especial, ni para bien ni para mal y que son con frecuencia alumnos *tímidos* que pasan más o menos desapercibidos. Sobre estos alumnos en especial quiero llamar la atención. El *efecto Pigmalión*, traducido en esas *conductas sutiles* que manifiestan nuestro interés *genuino* por esos alumnos, puede ciertamente contribuir a su mejor rendimiento y a que den de sí todo lo que son capaces de dar. Nunca podemos olvidar que *todos* son nuestros alumnos.
7. No sobra recordar aquí que nuestras expectativas y *deseos* pueden tener un infujo que, con claridad, podemos calificar como *ilegítimo*. Por ejemplo: lectura *sesgada* de un trabajo o corrección *sesgada* de un examen (*no responde a la pregunta pero se ve que sabe...*). Nos *molesta* que un buen alumno haga un mal examen (y ese es un sentimiento natural), pero, y esto ya no es aceptable, también nos puede molestar que un mal alumno haga un buen examen. Aquí, como en general en la vida, las propias actitudes actúan como *filtro eficaz* de la información y podemos ver, sobre todo, lo que queremos ver.
8. Podemos y debemos comunicar *expectativas altas para todos* en un primer día de clase, pero no es suficiente si no *trabajamos* para que esas expectativas se cumplan; sobre todo con los alumnos que más lo necesitan, porque *todos* son nuestros alumnos. La manifestación de expectativas no son simplemente unas palabras de ánimo para los alumnos, sino *un compromiso para nosotros*.

⇒ 8. La disciplina en el aula

Yo estoy insistiendo, sobre todo, en nuestras *buenas conductas* con los alumnos, pero ¿y cuando los alumnos nos obligan a *ser malos*? Es decir, ¿dónde entra aquí la *disciplina* en el aula?

No es un tema que vaya a tratar con amplitud porque creo que requiere un tratamiento diferenciado y, más, desde la psicología de la de educación e incluso desde la propia filosofía de la educación. en muchos casos, la disciplina como problema tiene que ver sobre todo con el ambiente social y familiar; en cualquier caso es un tema que no se puede soslayar. Creo que al menos se puede hacer una breve síntesis de esta manera:

1. Las *actitudes* hacia la disciplina en el aula son, de hecho, muy distintas: entre profesores, entre ambientes, entre centros concretos. Otras variables importantes no ajenas a la disciplina son la edad y el número de alumnos.

Tenemos, en un extremo, posturas muy rígidas que están bien expresadas en el adagio latino *pueri navesque puppi reguntur* (los niños y los barcos se gobiernan por la popa...). Sin ir más lejos creo haber leído que en Inglaterra se ha repuesto, o se ha despenalizado, el castigo físico; claro está que esto responde a una tradición muy específica que hemos visto refejada en alguna película inglesa. en el otro extremo tenemos actitudes más permisivas, más de carácter *roussoniano*. En un clima o con una organización que concede más libertad a los alumnos, la disciplina va siendo un problema menor. Muchos problemas de disciplina están, en última instancia, en función de la cantidad y tipo de *normas* (y de *rutinas*); no se pueden transgredir las *normas* cuando no las hay, poniéndonos en un caso extremo.

2. en cualquier caso no ya la simple convivencia, sino una mínima eficacia en la ardua tarea de aprender requiere un *orden* que puede ser muy *relativo a la situación* pero que necesariamente impone restricciones a la espontaneidad. En una investigación mencionada antes (más de 1,600 niños escribiendo sobre el buen profesor), los alumnos según van siendo mayores, van cayendo en la cuenta de que una buena característica de los profesores es *saber mantener el orden*. El *orden* es una necesidad sentida por los mismos alumnos.
3. De la literatura sobre la disciplina¹³ se recogen tres ideas básicas que, de nuevo, nos remiten a nuestras propias actitudes y creencias:

- 1º La disciplina, el mantener e imponer el orden y lo que se estima en cada situación que es una conducta apropiada, es vista como una *acción educativa*. Esto parece obvio pero no lo es tanto, y tiene implicaciones en nuestras propias actitudes. No es lo mismo poner el énfasis en la *sanción*, en el mero castigo de la falta, que en la *educación*. No es lo mismo imponer una norma que puede ser quebrantada porque es *educativa* que ponerla porque es *cómoda* para nosotros. Pensemos que aquí entran en juego nuestras *reacciones emocionales*, *nuestros sentimientos negativos* hacia algunos alumnos y que no es lo mismo pensar y sentir y actuar porque estamos educando que porque estamos *dando su merecido* a un alumno. Nuestras preguntas son estas ¿Desde dónde imponemos una sanción? ¿Por qué establecemos una norma?
- 2º La disciplina, y el exigirla, tiene *funciones* muy específicas, de las que el profesor debe tener conciencia clara y que debe *saber comunicar* con lo que hace, con lo que dice y con los sentimientos y *talante* que manifiesta. Las funciones o finalidades son de este estilo: aprender a convivir y a respetar a los demás, el autocontrol, la tolerancia de la frustración, la internalización de principios morales, la necesidad de orden, aunque sea muy relativo a la situación, para un aprendizaje eficaz, etc.
- 3º La capacidad para mantener la disciplina requerida no se ve como algo diferenciado de la *habilidad general para enseñar* y esto lo saben los alumnos cuando dicen que los *buenos profesores* saben mantener el orden en clase.

⇒ 9. Las *preguntas orales* hechas en clase: un lugar de encuentro con los alumnos

Bajo ahora a un tema más específico de la relación profesor-alumno en el aula. De estas preguntas podemos decir:

- 1º Cuando hacemos preguntas orales en clase, de manera espontánea, establecemos una relación, aunque sea temporalmente muy breve, de una calidad más *interpersonal*, con alumnos concretos en particular y con la clase en general. De este diálogo *académico* no solemos pensar en *términos de relación* con los alumnos.
- 2º Las *preguntas orales* parecen un tema sencillo y del que habría poco que decir, sin embargo, y al menos desde Platón, es la *técnica didáctica* más utilizada: es un recurso fácil. La expresión *técnica didáctica* puede hacernos pensar en cosas más complicadas, pero algo tan sencillo como hacer preguntas durante la clase puede convertirse en una excelente técnica no ya de evaluación, sino de enseñanza.
- 3º En las preguntas orales, y la situación que crean, no solamente hay una dimensión puramente *didáctica*, de la que también quiero decir algo, sino que es una *oportunidad de relación* que con frecuencia es *manifiestamente mejorable*. Es útil distinguir los dos aspectos que naturalmente van juntos y confundidos, el *didáctico* (en un sentido más restringido) y el *relacional*.

1. Dimensión didáctica de las preguntas orales.

Que las preguntas orales, más las correcciones y aclaraciones subsiguientes, son útiles para aprender, lo sabemos ya por experiencia. Hay además estudios experimentales que lo confirman: las preguntas orales hechas en clase a los alumnos están relacionadas positivamente, y de muchas maneras, con el aprendizaje (aunque no *cualquier manera* de preguntar es igualmente útil).

2. Dimensión relacional de las preguntas orales.

La situación creada por las preguntas orales da la oportunidad al profesor de manifestar interés, respeto, actitud de ayuda...; es una *situación natural* para:

- Reforzar la *autoconfianza* de los alumnos mediante la alabanza oportuna,
- Reconocer *aciertos parciales* o incompletos (y para no *ensañarse* ante el disparate),

- Hacer comentarios orientados a mejorar el *autoconcepto* de los alumnos, su sentimiento de *autoeficacia* y para estimular su *motivación*,
- Dar *orientaciones prácticas* sobre el estudio,
- Hacer comentarios adicionales de *carácter educativo*.

Todo esto será más verdad en la medida en que haya una reflexión previa sobre la *virtualidad formativa* de estas preguntas y de la situación que se crea. El preguntar en clase es una actividad espontánea e improvisada, pero las *conductas apropiadas* del profesor surgirán más fácilmente si expresan actitudes, o estrategias, *previamente pensadas* e internalizadas.

Sobre las preguntas orales se pueden comentar dos puntos distintos:

- 1º *Funciones* de estas preguntas, más en relación con la *dimensión didáctica*,
- 2º *Orientaciones* para preguntar oralmente en clase, más en consonancia con la *dimensión relacional*.

Es obvio que ambos componentes (*didáctico* y *relacional*) van unidos, y casi son indistinguibles en la misma situación; el diferenciarlos es útil para nuestra propia reflexión.

9.1 *Funciones* de las preguntas orales hechas durante la clase

estas preguntas pueden cumplir diversas funciones, se pueden hacer con distintas finalidades, y es útil recordarlas para utilizarlas quizás con más frecuencia y con objetivos más concretos. Hay profesores que no preguntan nunca o casi nunca, o de manera muy improvisada, o que ni siquiera se han planteado que las preguntas orales pueden cumplir funciones muy específicas y distintas. El hacernos conscientes, de manera reflexiva, de lo que se puede conseguir haciendo preguntas a los alumnos puede llevarnos a un uso *más reflexivo, más útil y más frecuente* de estas preguntas.

Las *funciones* de estas preguntas orales son los *para qué* de estas preguntas, y tener a la vista estas finalidades puede ayudarnos a hacer 1º más preguntas y 2º y más variadas y mejor pensadas.

Las preguntas orales se pueden hacer al menos con estas finalidades específicas:

- 1º *Para verificar el progreso de la clase*.

A veces la misma expresión de los alumnos está indicando que hace falta hacer alguna pregunta... No se trata ya simplemente de *verificar*, sino de dar *información* a los alumnos

para que corrijan sus errores, que es una de las funciones del profesor que más pueden contribuir a su aprendizaje.

2º Para repasar lo ya explicado y consolidar lo ya aprendido.

Una serie de preguntas, por ejemplo poco antes de un examen, hacen recordar lo quizás olvidado, se insiste en lo *importante*, sirven para hacer resúmenes significativos, se prepara a los alumnos para pasar a un punto nuevo en la explicación. Estas preguntas se prestan además a *corregir errores generalizados* en una situación de *no riesgo* y muestran a los alumnos la buena voluntad del profesor que no guarda determinadas preguntas para *sorprender* a los alumnos en el examen.

3º Para hacer un diagnóstico de los problemas de aprendizaje.

No se trata ya simplemente de verificar lo que los alumnos saben o no saben sino de ir a la raíz de los problemas de aprendizaje. con esta finalidad las preguntas orales pueden ser una buena herramienta.

4º Para centrar la atención de los alumnos y estimular su interés.

Los alumnos están con frecuencia mentalmente en *otro lugar*, no en la clase. Interrumpir la explicación y comenzar a hacer preguntas orales trae de nuevo a los alumnos a la clase...

5º Para iniciar períodos de discusión y estimular la participación de los alumnos.

esta finalidad requiere *otro tipo* de preguntas orales. Preguntas sobre opiniones, preguntas sin *una respuesta correcta* inicial pueden estimular la participación de los alumnos. *Es conveniente llevar estas preguntas pensadas de antemano.*

6º Para estimular el pensamiento crítico y creativo.

Si queremos que los alumnos piensen... hay que darles la oportunidad, hay que darles la ocasión de que puedan poner en práctica sus capacidades, de recibir *feedback* a sus respuestas...

Podemos aquí recordar que nacemos con una gran capacidad de admiración, con una gran curiosidad. Lo vemos en los niños que preguntan cosas como *por qué la hierba es verde*. Pero el niño aprende pronto a preguntar y responder lo que el adulto espera, a no hacer el ridículo (*niño, no digas tonterías*), y cuando llegamos al colegio, e incluso a la universidad, nuestras preguntas y respuestas no son arriesgadas, sino conformistas. Las preguntas orales que el profesor hace en clase pueden estimular la innata capacidad crítica del alumno, pero para hacer estas preguntas tenemos que traer a la conciencia esta *función* tan importante de las preguntas.

Las preguntas orales podemos categorizarlas de otras maneras. En el cuadro VII¹⁴ tenemos una clasificación, con ejemplos de tipos de preguntas en función del objetivo que supuestamente comprueban o del tipo de *proceso mental* que queremos estimular en los alumnos. Estas categorías de preguntas son útiles porque pueden sugerirnos otras más apropiadas a nuestra situación.

CUADRO VII

TiPOS de PReGuNTaS	eJemPIOS
<ul style="list-style-type: none"> - de recuerdo - de comprensión - de aplicación - de análisis - de síntesis - de extrapolación - de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿qué veíamos ayer? - ¿cuál es la idea principal de este artículo? - ¿qué fórmula utilizaríamos? - ¿cómo te influiría la moneda única europea? - ¿cuál podría ser el título de la película...? - ¿qué sucedería si todos habláramos esperanto? - ¿qué opinión te merece esta idea?

De estas listas de *tipos y funciones* se desprende que estas preguntas pueden ser y *deben ser* muy variadas. Las investigaciones hechas sobre estas preguntas, y que reflejan lo que *suele suceder*, muestran al menos:

- 1º Que las preguntas *fácticas*, de *respuesta cerrada*, son con mucho las más frecuentes (para recordar, repasar, mantener la atención),
- 2º Que hay *otros* tipos de preguntas que son de gran *utilidad didáctica* pero que son mucho menos utilizadas,
- 3º Que los profesores tendemos a *improvisar sobre la marcha* (quizás por eso superabunden las preguntas fáciles de formular).

Una conclusión clara es que las preguntas orales que hacemos en clase se merecen una atención especial y que incluso se pueden *pensar y preparar de antemano*. Por eso es útil traer a la conciencia las diversas funciones y modos de formular estas preguntas.

Las causas de la pobreza de muchas de nuestras preguntas pueden ser quizás, sobre todo, dos:

- 1ª Los profesores hemos aprendido a ser profesores, al menos en buena medida, simplemente viendo a otros profesores... y quizás no hemos tenido como alumnos la experiencia de un uso frecuente y variado del *arte* de preguntar...
- 2ª quizás no hemos pensado de manera más reflexiva en las *funciones* que pueden cumplir estas preguntas y que más o menos hemos sistematizado antes.

9.2 Orientaciones para hacer preguntas orales

Cuando hacemos preguntas orales en clase no sobra el que pensemos que tenemos una oportunidad de *relación personal* que para el alumno puede ser importante. Es la pregunta misma, es el tono, es nuestra reacción. Pensamos que hacer preguntas es fácil... y lo es, pero no sobra el recordar algunas orientaciones útiles.

1. Al hacer una pregunta debemos ser conscientes del *verbo que obligamos a conjugar* al alumno en su respuesta. Hay preguntas cuya respuesta es un *sí* o un *no*, o un nombre, un dato. Pero puede haber preguntas que requieren una *explicación*, una *reformulación*, *identificar* una relación, *distinguir* entre una condición necesaria pero no suficiente y una condición necesaria y suficiente... No es lo mismo preguntar con un *qué* que con un *por qué* o un *para qué*... Podemos pensar en *categorías de preguntas*: preguntas que piden explicar, o evaluar, o predecir...
2. Hay que *dar tiempo* al alumno para que piense en la respuesta; hay que saber esperar... unos segundos al menos, antes de hacer otra pregunta o preguntar a otro alumno. El alumno debe sentirse siempre *respetado*.
3. Si un alumno responde mal... es bueno darle otra oportunidad; hacerle otra pregunta que le ayude a pensar. Se puede reconocer el *acierto incompleto*, que la respuesta va en la dirección correcta pero no llega al final... el alumno que se siente *abandonado* rápidamente después de una respuesta incorrecta puede que aprenda a responder rápidamente, a ver si hay suerte, y mal... aquí podemos recordar todo lo dicho sobre las *conductas sutiles* del profesor hacia los alumnos de los que tiene expectativas altas...
4. Es útil pedir a otro alumno que reformule o aclare más la respuesta dada por otro... se mantiene mejor la atención y se facilita la comprensión de preguntas y respuestas...
5. Es conveniente preguntar a alumnos concretos y no dejar que *siempre* respondan voluntarios. Esta práctica tiene un efecto claro: si cualquiera puede esperar una pregunta, todos tienen que atender... además se evita que los tímidos permanezcan permanentemente tímidos... El alumno tímido y retraído que es preguntado, que experimenta que su respuesta es atendida y comentada, se ve reconocido y *gana en confianza* en sí mismo.
6. Las *buenas preguntas* se pueden pensar de antemano, se pueden anotar... no es siempre fácil improvisar buenas preguntas sobre la marcha. Si al preparar la clase al profesor se le ocurren, por ejemplo, preguntas que requieren aplicación de principios u otras que requieren pensar más, es útil llevarlas anotadas; en definitiva son parte del método de enseñanza y son complementarias a la explicación.

Nº 2



EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Instrucciones: reflexione y responda las siguientes preguntas con un planteamiento que demuestre el mayor dominio posible sobre el tema.

1. ¿Cuál sería una manera didáctica y éticamente correcta de aprovechar el Efecto Pigmalión en el primer día de labores dentro de sus cursos? Comente y señale la forma en que se le ocurre, aunque nunca lo haya hecho.
2. ¿Cómo pueden influir nuestras expectativas y sobre todo, las conductas asociadas a ellas, en el éxito de nuestros estudiantes?
3. ¿Cómo pueden influir negativamente nuestras expectativas y deseos en estas dos situaciones?
 - 3.1 Un buen estudiante que le va mal en un examen.
 - 3.2 Un mal estudiante que hace un buen examen.¿Cuál sería la mejor actitud de acuerdo a lo estudiado sobre el Efecto Pigmalión?
4. ¿Qué funciones asigna usted a las preguntas orales en sus clases? Señale las tres principales o las que más llamen su atención por asuntos de interés personal.

⇒ 10. La relación con los alumnos en el entorno de la evaluación

Si nos relacionamos con los alumnos a través de *todo* lo que hacemos en el aula... habría que hablar de todo. Si me voy a centrar brevemente en la *evaluación* es porque es una encrucijada de caminos y de conflictos. Además, y por lo que respecta a la comunicación con los alumnos, cuando se trata de algo relacionado con la evaluación, tenemos asegurada su atención por la cuenta que les trae. La evaluación es obviamente un tema de suficiente entidad como para no poder tratarlo con extensión aquí, pero tocaré algunos puntos que tienen que ver más directamente con nuestra relación con los alumnos.

10.1 Evaluación y *manipulación*: importancia de nuestras propias actitudes

Comienzo con aspectos negativos y, como siempre, me remito en primer lugar al examen de nuestras propias actitudes y creencias, e incluso sentimientos acerca de la evaluación. Hablar de *manipulación* suena mal y quizás sea excesivo, pero sí quiero traer a la conciencia posibles actitudes, no siempre concienzadas, nunca defendidas de manera explícita, pero que pueden estar presentes en cierto grado en nuestro entorno.

1º *La evaluación no es un recurso que tenemos disponible para sancionar o castigar.*

evaluar es verificar, comprobar el rendimiento de los alumnos. La evaluación no está pensada para castigar, amenazar, asustar, controlar, etc., sino para verificar el progreso del alumno. Ahora bien, como primer punto, somos nosotros quienes preguntamos, corregimos y calificamos, es decir, tenemos un poder importante visto desde los alumnos y controlamos la situación, y, segundo, además tenemos nuestros propios *sentimientos* y nuestras propias necesidades, por ejemplo, de controlar la clase, sí cabe una cierta manipulación, incluso inconsciente, de la evaluación y un uso de la misma ajeno a sus funciones. Cabe por ejemplo guardar preguntas *secretas* para el examen... con la sana intención de poder suspender a algunos, etc.; quizás todos nosotros podríamos enunciar *estrategias* y modos de proceder discutibles, y a la vez formalmente legítimos... No es cuestión de *normas*, sino de *actitudes*...

2º *El fracaso no es un indicador de éxito.*

Nuestro objetivo es el éxito de todos y el fracaso de ninguno. No necesitamos una determinada proporción de suspensos para considerarnos profesores exigentes. Esta extraña *creencia implícita*, que el fracaso es un indicador de éxito, creo que se puede encontrar con más facilidad en la universidad que en otros niveles, pero no sobra recordarla aquí.

3º *El alumno tiene que estudiar, pero no tiene obligación de adivinar.*

Cabe siempre jugar con una cierta ambigüedad sobre el *cómo* de la evaluación, pues es una manera eficaz de control y de hacer un poco lo que queramos. en una comprobación de lo que se pretendía conseguir no cabe la *sorpresa integral*. Obviamente esto tiene que ver con mucho de nuestra comunicación con los alumnos (objetivos, normas, resultados mínimos, etc.).

4º *Debemos controlar nuestros sentimientos (legítimos) para que no interfieran con la evaluación.*

Nos puede doler el fracaso, aunque sea parcial, de un buen alumno e incluso nos puede molestar el éxito inesperado de un mal alumno (¿habrá copiado?). Puede haber lecturas *sesgadas* para bien o para mal de lo que presenta el alumno. Lo que *ya sabemos* del alumno y nuestras expectativas pueden condicionar cómo evaluamos a unos y otros. Para calificar tendremos en cuenta todo lo que consideremos conveniente, pero el alumno tiene que *percibir* objetividad, justicia, que no hay favoritismos ni agravios comparativos.

10.2 La evaluación como nuestra *gran oportunidad* de relación *eficaz* con los alumnos

10.2.1 Lo que pretendemos con exámenes y evaluaciones y lo que conseguimos de hecho

cuando ponemos un examen, ¿qué pretendemos? calificar, poner unas notas... pero, ¿qué sucede de hecho?

- ¿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*). Hay alumnos que ni siquiera saben qué es lo que no saben... hasta que se enfrentan con la pregunta, con el problema que tienen que resolver...

- ¿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 cabría dar oportunidades *previas*...?
- ¿No es verdad que los alumnos procuran enterarse de *cómo pregunta* un profesor para adaptar su estudio al tipo de pregunta esperado? Quizás lo más importante que se puede decir de la evaluación es que el *tipo de pregunta esperado condiciona el cómo estudia el alumno* (para repetir, para expresarse, para mostrar comprensión, etc.). Y su *cómo estudia* es lo que a la larga le va formando o deformando (memoriza, piensa...). No solamente controlamos lo que hacen los alumnos en clase, sino cómo estudian en casa.
- ¿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? Evaluaciones y exámenes son además un buen método de aprendizaje.

Es decir, lo que sucede con evaluaciones y exámenes, aunque no lo pretendamos, es valioso para los alumnos y con frecuencia más de lo que pretendemos ¿Por qué no convertir en finalidad explícita lo que de hecho sucede? aquí entra el gran tema de la *evaluación formativa y frecuente* cuyo objetivo básico es *informar*. Nuestro problema puede ser nuestro exceso de trabajo, más correcciones, etc., pero existen métodos de evaluación rápida, con poco coste para el profesor y sumamente eficaces.¹⁵

10.2.2 La evaluación como oportunidad para establecer una comunicación eficaz con los alumnos

La evaluación es eficaz para informar aprender, orientar y motivar, en la medida en que hay una información específica sobre errores. Sobre todo es fácil hablar, pero no tan fácil en la práctica por la falta de tiempo y clases numerosas como para dar a todos una información personalizada, al menos una sugerencia. Después de corregir los exámenes y evaluaciones tenemos frescas nuestras impresiones sobre la clase. Quizás no nos resulte muy laborioso sentarnos delante del ordenador y escribir una página a la clase que se puede entregar fotocopiada:

- Por qué hemos preguntado lo que hemos preguntado,
- Dónde están los fallos más importantes o generalizados,
- Qué es lo que todos o la mayoría tienen claro,
- Qué es lo realmente importante,
- Algunos consejos sobre qué y cómo estudiar...

En esta situación, comentarios a evaluaciones y exámenes, tenemos la atención garantizada y es una buena oportunidad para comunicarnos *por escrito* con la clase,

con todos los alumnos. Son prácticas (*escribir una carta a la clase*) que pueden parecer poco usuales... hasta que todos nos acostumbramos a que el escribir una página a la clase puede ser algo normal e incluso una buena idea.

10.2.3 Evaluación y motivación

Recojo brevemente algunas ideas que ponen en relación la evaluación y la motivación, y que, en definitiva, nos remiten a nuestra comunicación y relación con los alumnos.

1º *A todos nos motiva el éxito y no el fracaso.*

Nos motiva hacer las cosas bien y que nos lo reconozcan. ¿Reconocemos éxitos parciales, creamos situaciones de éxito aunque sean un tanto artificiales para levantar la moral de quienes más lo necesitan...?

2º *Nos motivan los objetivos claros y asequibles.*

Nadie está motivado para intentar conseguir lo que sabe que no puede alcanzar, y mucho menos para caminar o hacer un esfuerzo importante sin saber a dónde va...

3º *Nos motiva comprobar que los demás esperan mucho de nosotros.*

Aquí me remito al tema de las *expectativas*, y sin olvidar que la clave del éxito está en que nosotros somos distintos, a veces de maneras *muy sutiles*, con aquellos que *no queremos* que fracasen.

4º *Nos motiva saber cómo podemos corregir nuestros errores... pero a tiempo.*

El *feedback* que llega demasiado tarde, después del último examen... pues puede ser inútil y crear frustración; y esto lo mismo a propósito de exámenes como en otras situaciones de la vida.

⇒ 11.

Las preguntas *fuera de concurso*: ampliando el ámbito de *nuestra* comunicación con los alumnos

He tratado al menos dos importantes *lugares de encuentro y comunicación* con los alumnos muy específicos: las *preguntas orales* hechas en clase y las situaciones que nos brindan las *evaluaciones y los exámenes*. Estos dos lugares los tenemos ya sin buscarlos; es cuestión de aprovecharlos mejor.

Un *lugar de encuentro para la relación* lo tenemos siempre que hacemos preguntas. Los profesores hacemos muchas preguntas, pero podemos hacer más, ampliando el campo de lo que solemos evaluar.

El tipo de preguntas que voy a sugerir se pueden denominar *preguntas fuera de concurso*¹⁶. Si son *preguntas*, como las preguntas piden una respuesta, me estoy refiriendo a *diálogo y comunicación*, y si son *fuera de concurso* ya estoy sugiriendo que no tienen que ver directamente con la evaluación convencional de los conocimientos. Se trata sencillamente de la *evaluación del clima de la clase*: ese mundo de los sentimientos donde encontramos miedos, expectativas, aburrimiento, ganas y desganas, a veces también lágrimas y, por supuesto, sentimientos y valoraciones que tienen que ver con nosotros, con los profesores.

11.1 Por qué evaluar esta dimensión afectiva

1. En primer lugar pensemos que *no todo lo que es evaluable es calificable* y aquí no se trata de notas sino de una evaluación grupal y anónima que puede propiciar tanto una autoevaluación de los alumnos como un *diálogo profesor-clase* (y quizás profesor-alumnos concretos) provechoso para todos. La evaluación de lo que podemos denominar genéricamente *domino afectivo* es a la vez un *método de aprendizaje*, o al menos da un lugar para la reflexión. Preguntas de interés, sistematizando las respuestas, exponiéndolas a los alumnos, organizando alguna discusión o trabajo en grupo, etc., constituyen una buena *técnica didáctica*.
2. No nos estamos apartando de lo que más literalmente responde a nuestra tarea docente, que es ayudar al alumno en su tarea de aprender los conocimientos

y habilidades que correspondan a nuestras asignaturas. Todos sabemos, y por experiencia propia, que el aprendizaje no es un proceso meramente cognitivo o intelectual. El *cómo nos sentimos* influye poderosamente en el *cómo y cuánto* aprendemos. El ignorar esta dimensión emocional no conduce a nada.

3. En este ámbito de los sentimientos vamos a encontrarnos con *actitudes y valores*. Solemos decir rutinariamente que valores y actitudes son importantes, pero no es frecuente que los evaluemos. Como *lo que no se evalúa se devalúa* (pierde interés de hecho), no es mala idea el propiciar un tipo de evaluación que facilite una *reflexión y un diálogo* sobre lo que posiblemente todos creemos que es importante.

Pensemos que *actitudes y valores* o, bien, forman parte de nuestros objetivos explícitos (o de los objetivos declarados de nuestra institución) o, bien, conectan naturalmente con lo que estamos explicando en clase; de hecho en clase se puede aprender *algo más* que conocimientos. en los valores y actitudes de los alumnos influyamos tanto si lo pretendemos como si no lo pretendemos; la interacción humana no es neutra y el mirar hacia otro lado, como si esto no tuviera que ver con nosotros, no hace que desaparezca nuestro influjo en los alumnos. Podríamos recordar ahora todo lo dicho sobre la *enseñanza no intencionada*.

11.2 ¿Qué preguntas podemos hacer?

Qué podemos preguntar... aquello cuya respuesta nos interese o nos sea útil conocer o evaluar. También podemos hacer preguntas simplemente porque, cualquiera que sea la respuesta de los alumnos, lo que nos interesa son los comentarios que nosotros podemos hacer después.

Podríamos categorizar las preguntas *fuera de concurso* que podemos hacer en dos grandes apartados:

- 1º Preguntas que tienen que ver directa o indirectamente con el aprendizaje, con el estudio, con la motivación, con la valoración de la asignatura y de su *dificultad*, etc. Literalmente ésta sería la *dimensión emocional* del quehacer cotidiano en el aula y creo que a todos nos debería interesar. Por ejemplo: expectativas al comenzar el curso, dificultad sentida a lo largo del curso ante determinados temas, preguntas incluso para *evaluar la evaluación* (cómo la ven: razonable, difícil, adecuada...).
- 2º Podemos hacer preguntas que no tienen que ver directamente con el estudio, sino con las *actitudes y valores relacionados con los contenidos de las asignaturas*.

Esto puede ser muy importante en unas asignaturas y menos en otras, aunque personalmente creo que es importante en todas.

El cómo hacerlo... se puede hacer de muchas maneras, pero quizás preguntas tipo-test, con respuestas cerradas y fáciles de analizar puede ser un método cómodo y útil. Es fácil encontrar ejemplos en numerosas fuentes.

11.3 Uso didáctico de la evaluación más informal

Lo que más importa es el uso que hagamos de estas evaluaciones más informales. Es más podemos hacer preguntas simplemente porque nos van a dar pie para hablar con los alumnos de temas de interés, como pueden ser:

- La *importancia* del tema o asignatura;
- *Cómo estudiar* la asignatura; orientaciones muy específicas para resolver dificultades...;
- La *disponibilidad del profesor* para atender dificultades;
- La necesidad de *no dejar enemigos a la espalda*...;
- La *autoconfianza, motivación, necesidad de esforzarse*, etc.
- Cómo el que no entiende unas cosas *tampoco* puede entender otras...
- Y, por supuesto, traer a la conciencia las cuestiones de *valores*...

Este tipo de preguntas nos brindan una excelente oportunidad *para ampliar nuestro diálogo con la clase*. Es verdad que podemos hablar de todo esto sin hacer preguntas previas, pero el nivel de atención e interés no es el mismo que si estamos comentando sus respuestas. Naturalmente tenemos que estar dispuestos a encajar las críticas indirectas que nos vengan (si las cosas no están claras, una explicación plausible es que nosotros no somos claros). Pensemos en cualquier caso que el profesor no tiene ninguna opción para decidir si los alumnos le van a evaluar o no: nos evalúan siempre... nuestra única opción es enterarnos sobre cómo somos evaluados (o mejor dicho, *percibidos*...).

⇒ 12. La relación de los alumnos *entre sí* dentro del aula

Nuestro tema específico ha sido *la relación del profesor con los alumnos* dentro del aula. Pero también los alumnos se relacionan entre sí dentro del aula, y de muchas maneras (no sólo copiando o pasándose información ilegal en los exámenes), y esta relación *entre* los alumnos es lo suficientemente importante como para dedicarle un poco de atención.

Aquí cabría hablar del clima que potenciamos y cuyos extremos podemos situarlos en la *rivalidad y competitividad* por una parte y en la *colaboración* por otra. Este es un tema que no voy a tratar, pero sí quiero hacer algún comentario sobre las *situaciones de diálogo entre alumnos* que podemos condicionar con finalidades *previamente pensadas* y claramente educativas.

Los profesores tenemos *muchos poderes*, más quizás de los que creemos. Uno de estos poderes es el poder *dar estructura* a situaciones para que pasen unas cosas u otras. Si hablamos nosotros, los alumnos nos escucharán (ése al menos sería nuestro deseo). Si les ponemos una tarea o ejercicio para que trabajen en grupos durante la clase (con puesta en común, etc.), pues eso será lo que harán. Normalmente estos trabajos en grupo (en clase o para hacer en casa) tienen un carácter académico; se trata de que aprendan algo.

La sugerencia que propongo es ésta: podemos *estructurar situaciones* para que los alumnos hablen entre sí de cosas importantes, no directamente académicas pero que encajan bien, ocasionalmente al menos, en situaciones de clase normal. No se trata de hablar por hablar, sino con objetivos bien concretos.

Podemos pensar en tres objetivos que propongo como ejemplo:

1º *Integrar en el grupo a los alumnos más marginales*

Puede tratarse, como ejemplo, de alumnos *socialmente menos competentes*, más tímidos, y que no es raro que a la vez tengan problemas de aprendizaje; puede tratarse de alumnos *nuevos* a quienes les cuesta la integración en grupos muy hechos, y puede tratarse de alumnos pertenecientes a *grupos minoritarios* o simplemente distintos.

Las estrategias para facilitar esta integración y la comunicación entre los alumnos pueden ser muy variadas y disponemos de una abundante bibliografía. Las estrategias de *aprendizaje cooperativo* están especialmente indicadas en ambientes multiculturales, cuando se trata de mejorar las relaciones entre grupos de alumnos y disminuir (o acabar con) los prejuicios.¹⁷ En este tema puede merecer la pena disponer de una mayor información o preparación personal y, desde luego, experimentar y comprobar por nosotros mismos los resultados.¹⁸

2º *Aprender a trabajar juntos*

No por ir a muchas reuniones aprendemos a dialogar; ni siquiera aprendemos necesariamente cómo llevar una reunión. Los alumnos tienen muchas situaciones de trabajo en equipo, de tareas compartidas, etc., pero no por eso aprenden necesariamente a trabajar en equipo, a compartir o a escuchar. Lo que realmente aprendemos en esas situaciones relativamente informales son las conductas que nos funcionan, que nos dan juego. Ya he comentado en otro lugar que los alumnos nos pueden enseñar a dar gritos o a enfadarnos, si es ésta la conducta eficaz para poner orden en la clase.

¿qué se puede aprender trabajando en equipo? Se puede aprender a no trabajar, porque ya trabajan otros. Se podría aprender a hablar, a expresar la propia opinión... si otros nos dieran la oportunidad.

Una estrategia educativa que puede poner en marcha el profesor para que cualquier situación sea educativa (aunque la *tarea* haya sido un fracaso) es sencillamente evaluarla. Pero no él, el profesor, sino los alumnos. Es decir, el profesor puede *dar estructura* a una situación en la que es posible la *autoevaluación*. No se trata de evaluar sin más el producto del trabajo, sino el *cómo hemos trabajado*. Lo que hace el profesor es *crear una situación de comunicación entre los alumnos con un propósito educativo*.

En opinión de algunos profesores con los trabajos en grupo se aprende menos que con el estudio o trabajo individual. Aunque esto *fuera* verdad, no me estoy refiriendo ahora al aprendizaje de los conocimientos de los que después se da cuenta en un examen, sino a *otro tipo de aprendizaje*, importante en sí mismo y relacionado con la comunicación entre los alumnos: aprender a escuchar, a colaborar, a ayudar, a entender y aceptar al otro, etc. ahora bien, éste es el tipo de aprendizaje que se dará con dificultad si no se evalúa y trae a la conciencia. Lo que digo a propósito del trabajo en equipo se puede ampliar a otras experiencias, actividades didácticas, prácticas, actividades extra-académicas, etc. Pueden facilitar aprendizajes informales tanto positivos como negativos.

3º *Reflexionar sobre nuestras propias actitudes y valores*

De intento digo *reflexionar*, más que educar, transmitir, etc., aunque es claro que facilitar la reflexión es educar, y que el profesor siempre transmite algo, aunque sólo sea a través

de la elección de una pregunta, un tema o un caso. Lo que sí debemos tener en cuenta es que podemos suspender a un alumno porque no sabe lo que debería saber, pero en el ámbito de las actitudes y valores tenemos que respetar su libertad y su sentir. Sí podemos *crear una situación* en la que es posible pensar y hablar sobre cosas importantes.

Ya he mencionado antes que la evaluación de actitudes y valores puede ser a la vez una *experiencia didáctica* de aprendizaje muy personal. Uno aprende lo que hace propio, lo que internaliza, lo que vive como válido. Nosotros *creamos la situación* que permite que esta actividad interna sea posible. Los alumnos pueden quizás no aprender nada nuevo, pero sí pueden clarificar cuáles son sus valores. en este ámbito de las actitudes y valores (y en otros ámbitos también), más que *enseñar* (o transmitir) tenemos que pensar en dar estructura a *situaciones de aprendizaje*.

Nº 3



EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Instrucciones: reflexione y responda las siguientes preguntas con un planteamiento que demuestre el mayor dominio posible sobre el tema.

1. ¿Por qué es importante tener claro el aspecto de lo fundamental que son nuestras actitudes en la relación evaluación-manipulación?
2. ¿Qué importancia tiene el evaluar la dimensión afectiva del aprendizaje?
3. ¿Cómo puede influir el docente para elevar la calidad de la relación de los estudiantes en el aula?
4. ¿Qué piensa usted acerca de la hipótesis de que la forma en que nos relacionemos con nuestros estudiantes y la calidad de esa relación, depende de las actividades que tengamos con ellos y de la forma cómo nos vemos a nosotros mismos?

⇒⇒⇒ 13. Concluyendo...

Indiqué al comienzo de estas páginas que no era mi intención hacer una exposición *sistemática y completa* sobre la *relación profesor-alumno dentro del aula*. Como tema invade demasiados ámbitos y llega a muchas fronteras, aunque reconozco que es posible hacer una exposición más ordenada, sistemática y completa o desde otras perspectivas. En cualquier caso, me parece conveniente hacer una breve síntesis de lo expuesto, poniendo el énfasis en lo que juzgo más importante.

- 1º Como punto de partida, es importante pensar en los *efectos no pretendidos* pero sí conseguidos a través de nuestra enseñanza y relación con los alumnos. Ahí puede estar lo más importante de nuestra actividad como profesores: incidimos en valores, actitudes, hábitos, motivación, en cómo se ven a sí mismos. Desde esta perspectiva, que no se limita a contemplar el mero aprendizaje de las asignaturas como el único o más importante objetivo, nuestra relación con los alumnos dentro del aula cobra toda su importancia.
- 2º El *cómo* de nuestra relación con los alumnos, la *calidad* de nuestra relación con los alumnos y nuestro *impacto global* en ellos va a depender, sobre todo, de nuestras propias actitudes y de *cómo nos vemos a nosotros mismos* en cuanto profesores. Antes de pensar en técnicas, pensemos en cómo nos vemos a nosotros mismos.
- 3º Nuestra relación con los alumnos no se limita a lo que solemos asociar a la expresión *relaciones humanas* (ser abiertos, amables, etc.) sino que abarca todas las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula; nos comunicamos también con *lo que hacemos*: dando estructura al aprendizaje, orientando, etc. Es más, nuestra tarea básica no es otra que ayudar a los alumnos a estudiar y aprender. Una buena relación con los alumnos si no hay *eficacia* en la tarea docente, no es una buena relación vista desde una perspectiva más integral. Los *amigos* los tenemos en otros ámbitos de nuestra vida. Pero sin una *buena relación*, en el sentido más convencional del término, tampoco transmitiremos, o los alumnos no aceptarán, *lo más importante*...
- 4º Nuestra actitud hacia los alumnos condiciona su actitud hacia nosotros. Nuestras *expectativas* hacia algunos alumnos se traducen en conductas que les orientan y estimulan; esa misma actitud deberíamos tenerla con todos. Una mala relación, de

hecho (con todos, o con algunos alumnos)... nos toca a nosotros intentar que cambie de sentido. Desde nuestra posición de poder y autoridad (porque los tenemos), nos es fácil echar la culpa a los alumnos (falta de interés, de motivación, etc.), pero siempre podemos explorar recursos y estrategias para mejorar la relación y estimular a los alumnos.

- 5º Hay momentos y situaciones dentro del aula que se prestan más a examinar, y a potenciar, nuestra relación con los alumnos: las *preguntas orales* hechas en clase, momentos en los que literalmente nos estamos relacionando activamente con los alumnos; toda la comunicación y relación que se da o *puede darse* en torno a la *evaluación* y las oportunidades que podemos crear ampliando el ámbito de la evaluación y yendo más allá de lo que tenemos que calificar, como las *preguntas fuera de concurso*, que pueden ir por donde nos parece que deben ir con una finalidad educadora: podemos crear más situaciones de relación con los alumnos.
- 6º Termino con tres ideas.
- a. No se trata tanto de hacer *cosas nuevas en tiempos nuevos*, sino de seguir con lo que tenemos pero quizás de otra manera, más viendo el aula no como un lugar donde se enseña y se aprende en un sentido restringido sino como un lugar de *encuentro y relación* que debemos aprovechar... e intentar *disfrutar*. Incluso para satisfacción personal y profesional propia.
 - b. Una segunda idea completa la primera. El *no* ver el aula como un *lugar de relación* donde todos podemos aprender a ser mejores personas, donde podemos dar lo mejor de nosotros mismos, puede ser *nuestra gran ocasión perdida*. El pasar un curso entero con grupos de alumnos que nos dan trabajo, que nos marean de tantas maneras... es en realidad un *privilegio*.
 - c. Somos distintos y tenemos derecho a ser distintos; también nuestras situaciones y posibilidades pueden ser distintas. Por eso, puede haber estilos distintos de mantener una buena relación con los alumnos dentro del aula y diversos modos de expresarla. Pero cualquier estilo de buena relación nacerá, o crecerá, desde *nuestras propias convicciones* sobre qué es ser profesor y del tomar conciencia de una manera muy explícita del efecto real que tiene en los alumnos todo lo que hacemos... o dejamos de hacer.

- ¹ Este documento es una adaptación del libro *La relación profesor-alumno en el aula*, 3ª edición, Madrid, PPC, 2002. En su origen se trata de una conferencia dada en 1998 en la asamblea de la FERE (Federación Española de Religiosos) en Madrid, Santiago, Sevilla, Zaragoza y Bilbao.
- ² Este esquema es original de Yamamoto (1965).
- ³ el hecho de que nos podamos encontrar al final con *resultados no pretendidos* me recuerda un proverbio creole de Belice: *gati gati no wanti, en wanti wanti no gati*: lo que tengo no lo quiero y lo que quiero no lo tengo. Una buena actitud nuestra sería la de querer enterarnos de lo que realmente conseguimos y tenemos.
- ⁴ Lo comentado hasta ahora es lo que juzgo de más interés para un profesor, pero caben también otras posibilidades si ampliamos el cuadro, y que también se prestarían a una buena reflexión. Por ejemplo puede haber un *aprendizaje intencionado sin profesor*, todos podemos aprender lo que nos gusta o lo que necesitamos sin profesor formal, como a manejar un ordenador, y también hay un *aprendizaje no intencionado y sin profesor*: ahí están *las cosas que nos pasan sin buscarlas*, y así aprendemos a ser confados o desconfados, etc. Buena parte del *aprender a vivir* y de cómo relacionarnos con los demás se aprende sin querer aprenderlo y sin profesor formal.
- ⁵ Follman (1994).
- ⁶ La investigación hecha con 1,633 alumnos de primaria y secundaria es de Kutnick y Jules (1993) y la investigación hecha con profesores de universidad es de Young y Shaw (1996).
- ⁷ Estas ideas las tomo de otra investigación (Deiro, 1995), basada en entrevistas en profundidad hechas a buenos profesores, a algunos de sus alumnos y también a sus padres. No sobra mencionar aquí que en otra investigación, citada por la misma autora, se llega a la conclusión de que los centros escolares que proporcionan en su conjunto un apoyo más eficaz a los alumnos en su proceso de maduración, son aquellos en los que los objetivos que los profesores tienen para sus alumnos coinciden con los objetivos del centro.
- ⁸ a propósito del infujo del profesor no ya *en sus alumnos*, sino *en los alumnos* (o hijos...) de sus alumnos, me viene a la mente la poesía de Gabriel Celaya: *Educar es lo mismo/ que poner un motor a una barca.../ Pero es consolador soñar,/mientras uno trabaja,/ que ese barco, ese niño/ irá muy lejos por el agua./ Soñar que ese navío/ llevará nuestra carga de palabras/ hacia puertos distantes, hacia islas lejanas./ Soñar que cuando un día/ esté durmiendo nuestra propia barca/ en barcos nuevos seguirá nuestra bandera enarbolada.*
- ⁹ este modelo es original de Skinner y Belmont (1993); aquí lo adapto y simplifico. Los autores no se limitan a presentar un modelo de la relación *global* profesor-alumno centrado en la *motivación* de los alumnos, sino que lo confirman con una buena investigación.
- ¹⁰ Sobre el prejuicio y sus implicaciones educativas en ámbitos multiculturales puede verse Sandín (1997).
- ¹¹ La abundante literatura e investigación sobre las expectativas del profesor y sus efectos en los alumnos parte de la conocida obra de Rosenthal y Jacobson, *Pigmalión en la escuela*, de 1968, y que literalmente ha generado docenas de investigaciones.
- ¹² Los modelos presentados en los cuadros V y VI sobre el origen y efectos de las expectativas en el aula son adaptaciones del que presenta Braun (1991).
- ¹³ Referencias útiles sobre el tema de la disciplina son Curwin y Mendler (1983, con numerosas sugerencias prácticas y cuestionarios de análisis) y Gotzens (1986, con un claro planteamiento conceptual).

-
- ¹⁴ Reproducido de Torre Punte, 1997.
- ¹⁵ un método de evaluación rápida que se está popularizando es hacer una pregunta al final de la clase que los alumnos deben responder en una *papeleta* (respuesta muy corta) sobre lo visto en esa clase; más que de corrección habría que hablar aquí de *clasificación* de las papeletas según la respuesta. En inglés tiene este método un nombre muy claro: *one minute papers*. Sobre métodos rápidos de evaluación me extiendo más en otro lugar (Morales, 1997), y otros métodos rápidos e igualmente simples y adaptables a diversas edades, pueden verse en Angelo y Cross (1993).
- ¹⁶ El origen del término *fuera de concurso* está en la costumbre de algunos profesores de añadir este tipo de preguntas a las evaluaciones y exámenes convencionales; este tema lo amplío en otro lugar (Morales, 1998).
- ¹⁷ Pueden verse en Sandín (1997) numerosas referencias bibliográficas sobre la eficacia de los *métodos cooperativos* de aprendizaje en *contextos multiculturales* para disminuir o eliminar los prejuicios. Naturalmente este es un problema que ha interesado en muchos lugares.
- ¹⁸ Sobre los *trabajos en grupo* y del *aprendizaje cooperativo*, en general, existe una abundante bibliografía; puede verse tratado con amplitud en Ovejero (1990); se apoya en una abundante investigación y ofrece numerosas sugerencias metodológicas; en Fuentes y otros (1997) pueden encontrarse esquemas de ejercicios grupales para el aula según distintas finalidades y bibliografía comentada.

