

El profesor y la calidad de la educación, por ANGEL OLIVEROS

INTRODUCCION

Desde siempre se ha reconocido la importancia del profesor para obtener una educación de elevada calidad.

No se trata tan sólo de sus habilidades de «director de orquesta» para usar, dosificar, armonizar e integrar los diversos recursos metodológicos, las varias oportunidades docentes y el creciente número de auxiliares didácticos puestos a su disposición, sino aún más, de la influencia que él mismo, como personalidad madura y equilibrada, puede ejercer en los jóvenes y en los niños confiados a su cuidado.

El «Libro Blanco» ya destaca este criterio (1) y señala algunos puntos en los que debe apoyarse una educación de calidad: facilidad para exponer al nivel de los alumnos, creación de una auténtica curiosidad intelectual (2), capacidad de comunicación con los alumnos, conocimiento de éstos, individualmente y en grupo, y dominio de las técnicas docentes (3).

(1) *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, punto 64, p. 50.

(2) *Op. cit.*, p. 51.

(3) *Op. cit.*, p. 70.

En las líneas que siguen me propongo tratar éstos y algunos otros aspectos en los que la actividad del profesor puede ser decisiva para lograr una educación de calidad.

ESQUEMA INICIAL

Entre los muchos esquemas que pueden utilizarse para relacionar los puntos en que la acción del maestro es más decisiva, he seleccionado uno que tiene la ventaja de haber sido obtenido por un proceso experimental, después de numerosas medidas a un número elevado de profesores de las enseñanzas primaria y media. Me refiero al elaborado por Ryans (4), que puede servir tanto para designar los tres principales cauces por los que se orienta la actividad e intercomunicación del profesor con sus alumnos, cuanto para marcar una tipología docente, que viene a recordar

(4) RYANS, DAVID G.: *Characteristics of teachers. Their description, comparison and appraisal*. 4.ª reimpresión, Washington, American Council of Education, 1967, páginas 96 y ss.

otras ya utilizadas (5), según que el educador se incline preferentemente hacia uno u otro de estos tres modos de relación.

Los tres rasgos (o factores, en la terminología estadística) son bipolares, es decir, que van de uno a otro extremo de la cualidad característica de cada uno, con toda la rica gama intermedia.

El primero recorre un largo camino que va desde el profesor comprensivo, amistoso, simpático, amable, con tacto y buen natural hasta el distante, egocéntrico, brusco y autocrático. Este rasgo hace mayormente referencia al tono de las relaciones entre profesor y alumnos. En varias de las escalas elaboradas en los últimos años para evaluar la conducta del profesor en clase, tiende a presentarse como respondiendo al esquema «tiende a fomentar la seguridad de los alumnos» frente a «busca su propio sentimiento de seguridad». En la de Withall (6), por ejemplo, unas palabras del educador como «creo que ha visto usted el problema, pero tal vez le falta ampliar sus ideas sobre él», o «ya le decía yo que ese camino era equivocado», se valorarían respectivamente como «dando seguridad y estimulando al alumno» y «búsqueda de su propia seguridad aun rebajando el sentimiento de seguridad del alumno» y marcarían dos actitudes bien distintas del profesor. El tema—tan rica y extensivamente tratado en la literatura contemporánea—del clima socioemocional de la clase en relación con las actitudes del profesor (7) está íntimamente relacionado con este factor que, por otra parte, parece emparentado con el maestro social o compañero de Schmit y con el «orientado hacia el alumno», de Withall.

Permitaseme agregar, como referencia estimativa, que éste es el factor que da un

(5) Por ejemplo, SCHMID, J. R.: *Tipos de maestro*, Madrid, 1936, con el instructor, el organizador, el social y el camarada; COUGHLAN, R. J.: «The Factorial Structure of Teacher Work». *Amer. Educ. Research Jour.*, 1969, 2, 169-189, con valores profesionales, de organización y sociales; WITHALL, JOHN: «The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classroom». *Jour of Exper. Educ.*, 1949, 17, 347-61, con su idea de grupo centrado en el alumno, en el profesor o en la tarea, o ADEBERT, MAURICE: «Trois images de maitre». *Cahiers pédagogiques*, 1969, 81, 12-13.

(6) WITHALL: *Op. cit.*

(7) Vid. OLIVEROS, A.: «Las actitudes del profesor y su influencia en la conducta de los alumnos y en el ambiente escolar. *Bordón*». *Revista de la Sociedad Española de Pedagogía* núm. 169, enero 1970.

número más elevado de correlaciones positivas—98—, ninguna negativa y sólo tres de indecisión o duda con los criterios que, según varias fuentes (notas de los alumnos, juicios de los inspectores y superiores, escalas de observación, autoevaluaciones, tests de eficiencia magisterial y otros) definen al buen educador.

El segundo establece fundamentalmente la relación del profesor ante su tarea. Es, diríamos, la faceta más «profesional» de las tres, que va desde la organización sistemática de su tiempo y de su esfuerzo, el amor a su trabajo y la responsabilidad hasta lo desorganizado, desaliñado, evasivo, falta de planeamiento e irresponsable de la conducta. En otros términos, y mirando fundamentalmente desde el plano positivo, este factor implica una conducta concienzuda, sistemática, definida, responsable, de buena preparación y autodominio. El factor recuerda denominaciones de otras tipologías: el instructor de Schmit; el clásico de Ostwald y más recientemente el «orientado a la tarea» de Withall o el profesional de Coughlan.

Por último, el tercero hace referencia al «tono intelectual» de la clase; como el primero señalaba el «clima socioemocional» de la misma. Por un lado, el positivo, estaría el profesor imaginativo, estimulador, original, lleno de iniciativas, con espontaneidad y frescura creadoras, pronto siempre a traer un ejemplo, una metáfora o un chiste—soñados oasis de áridas disertaciones—cuando la tónica del conjunto lo aconseja; por el otro, el apático, rutinario, desvaído y monótono «recitador» o «tomador» de lecciones.

A cada una de las tres funciones apuntadas por estos factores me referiré brevemente.

EL CLIMA SOCIOEMOCIONAL DE LA CLASE

Ciertamente, la calidad de la educación que hoy estamos dando en nuestras aulas sólo podrá ser evaluada, en rigor, de aquí a quince o veinte años. Ciudadanos más responsables, cooperativos y tolerantes,

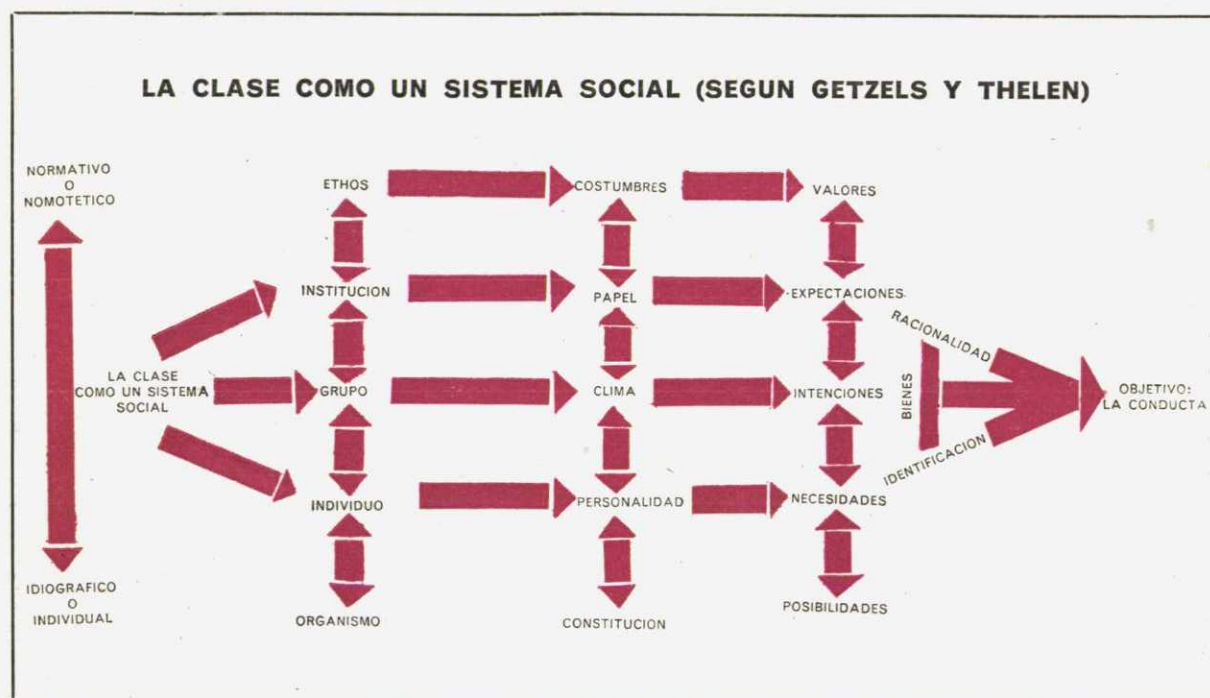
profesionales más eficientes, personalidades más ricas y equilibradas, deberían ser los resultados de una buena educación. Sin embargo, podemos ahora intentar un examen de cuanto estamos poniendo de nuestra parte para cimentar y garantizar aquellos resultados.

Tal vez uno de los aspectos de que más necesitada está nuestra sociedad sea de suavizar la forma —frecuentemente acre— de las comunicaciones interpersonales, fomentar el respeto y la tolerancia al prójimo, desarrollar las actitudes de equipo y trabajo cooperativo y limar el arriscado individualismo egocéntrico. Sobre todos ellos debiera iniciar su trabajo la escuela, continuarlo el instituto o colegio y rematarlo la universidad.

veces una angustia personal o una inestabilidad de las emociones.

Claro es que toda situación de enfrentamiento humano —yo frente al otro o los otros— es, de por sí, azorante y cosquilleadora. Pero piense el profesor que, frente a las preguntas que pasan por su mente el primer día de clase —¿Cómo será este grupo? ¿Me darán mucho trabajo? ¿Qué buscarán en mí? ¿Soy yo, por ventura, la persona que ellos necesitan?— están las interrogaciones que flotan sobre aquellas treinta o cuarenta cabezas que le miran expectantes: ¿Cómo será este «profe»? ¿Exigirá mucho? ¿Qué le gustará? ¿Será muy «rollo»? ¿Aprobaré con él?...

Tanto como a crear el clima adecuado de relación con los alumnos, debe orien-



Debiera empezar esta tarea por el tono de las relaciones profesor-alumno, que decide e impone el primero en los días iniciales del curso. El distanciamiento y la frialdad, cuando no un ligero tufillo despectivo, suelen ser una forma inicial de relación en profesores jóvenes e inexpertos. Una repetida alusión a los exámenes como símbolo del poder que se entraña en el profesor, acompaña con frecuencia al profesor inseguro. La rigidez demasiado «reglamentista» en las normas puede enmascarar a

tarse el profesor a promover el desarrollo de relaciones de trabajo y afecto entre los propios alumnos. Esto completará felizmente el panorama de las relaciones socio-emocionales en la clase.

Está, en cuanto grupo humano —y aún más los posibles grupos o equipos de trabajo que el profesor forme—, se mueven entre los dos objetivos, claves de toda agrupación: mantener lazos de afecto, simpatía y tolerancia entre los miembros (*resultado: cohesión del grupo*) y orien-

tarse hacia una tarea de modo que cada cual coopere en la modalidad de trabajo que le es más afín (*resultado: una labor efectivamente cumplida*). En el ámbito escolar no se puede valorar tanto el primero que resulte una simple asociación o club amistoso, ni desdeñarlo de modo que resulte una fábrica de aprendices intelectuales sin calor humano ni posibilidades asociativas.

Tal vez el esquema siguiente (8) dé una idea de la vida del grupo en cuanto integradora de las personalidades individuales, cada una con sus aspiraciones y necesidades propias y diferentes de los anhelos y deseos del grupo como unidad.

LA ORGANIZACION DEL TRABAJO

Pocas cosas hay más descorazonadoras para un alumno, especialmente en las primeras semanas del curso, que sentir que el profesor no está preparado para las actividades del curso, que improvisa, que «sale del paso». Tampoco hay muchas que hagan perder más rápidamente el respeto al profesor en cuanto tal y que den a los alumnos y a la clase en general un clima de inseguridad e indecisión. Entiéndase que cuando se habla aquí de preparación no se hace referencia a la formación científica del profesor en la materia de la que es responsable, que se supone, y muy lograda, sino a la disposición inmediata de la distribución del tiempo, de las actividades y de los temas, la previsión de los medios auxiliares —libros, grabados, láminas, diapositivas, etc.

Uno de los aspectos en que la inexperiencia profesoral suele manifestarse en esas primeras semanas es en el afán de exponer todo el programa de su disciplina en las primeras clases, con lo que se desborda la capacidad de asimilación del alumno y se le hace presentir un curso caótico y basado en las decisiones de cada momento del profesor.

(8) Tomado de GETZELS, J. W. y THELEN, HERBERT A.: «The Classroom Group as a Unique Social System», en *The Dynamics of Instructional Groups* 59 Yearbook, Part. 2, National Society for the Study of Education. Chicago, Univ. of Chicago Press, 1960, p. 80.

El problema de mantener un orden y un sistema que vertebrén todo el curso está, por una parte, en el tratamiento de la materia a enseñar; por otra, en el tipo de relación que se establezca con los alumnos.

Respecto al primero, sólo pretendo indicar, de pasada, puesto que ese tema se trata en otro artículo de este mismo número, la conveniencia de estructurar las atomizadas lecciones del programa en unidades amplias con un sentido, de fijar los objetivos que deberían alcanzar los alumnos normalmente como resultado de cada una de esas unidades, de ubicarlas en el tiempo del curso y prever para cada una de ellas ciertas actividades que dinamicen la clase, den oportunidad de expresarse en varios lenguajes a cada alumno y promuevan un mejor conocimiento de los componentes del grupo entre sí y una solidaridad más estrecha entre ellos. Por ejemplo, puede ser establecer una mesa redonda o un grupo de discusión, un proyecto a realizar o un informe a preparar por grupos. En el «mapa» del curso, estas actividades de participación en torno a cada unidad deberían estar previstas y ser conocidas de los alumnos desde el comienzo del mismo.

En cuanto al tipo de relación que el profesor acierte a establecer con los alumnos —además del ambiente distendido, benevolente y cordial a que ya he aludido anteriormente—, parece lo deseable para obtener el mejor resultado de la educación conseguir el máximo de participación de aquéllos. Desde un punto de vista filosófico, Jaspers ha señalado con mucho acierto —y Millán Puelles lo ha glosado entre nosotros— que el educador debiera considerar siempre al educando como *persona*.

En esta línea de ideas se ha señalado recientemente (9) la distinción entre una «pedagogía mayéutica» y una «pedagogía del diálogo». En la primera se da una relación maestro - alumno unilateral: el maestro luce su habilidad didáctica al servicio de la verdad. En la segunda, maestro y alumno «se descubren mutuamente como perteneciendo a la misma cultura, participando de la misma historia, responsables

(9) FIGUET, J. CL.: «Du dialogue», *Etudes philosophiques*, Aix, 1953, pp. 279-289.

del mismo presente y abiertos a un mismo futuro» (10).

Parece evidente, por otra parte, que se produce un efecto circular o de retorno, de suerte que los profesores que han estimulado la participación activa y las respuestas de sus estudiantes se sienten más seguros y más deseosos de continuar en esa línea, mientras que los que mantienen pasivamente y sólo por la fuerza de la autoridad la atención de los alumnos salen de clase decepcionados y con pobre concepto de sus realizaciones, lo que, muy probablemente, les lleva a acentuar la nota autoritaria y de rigidez en el futuro. Con ello el proceso de distanciamiento afectivo y la alineación de las relaciones profesor-alumnos en un solo eje: autoridad-subordinación van creciendo gradualmente (11).

Flanders (12), como resumen de los estudios de Minnesota sobre el tema, reconoció que a la influencia del profesor que estimula la participación corresponde, por parte de los alumnos, una actitud positiva en relación con el mismo profesor, con el trabajo escolar y con las actividades de la clase.

EL CLIMA INTELECTUAL DE LA CLASE

El ambiente cordial y la buena organización del trabajo que conducen respectivamente a una personalidad flexible, abierta y tolerante y a buenos hábitos de trabajo con iniciativa personal, quedarían incompletos si faltase un tercer elemento: el ingenio, la vivacidad, la agilidad mental, el humor chispeante, las referencias a la actualidad extraescolar que el profesor puede introducir en su clase y—asegurada mediante los dos primeros factores su capacidad para crear actitudes en los alumnos—mantenerla como un clima general del grupo.

(10) FURTER, P.: *La vie morale de l'adolescent*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1965, p. 152.

(11) Véanse las experiencias sobre autoevaluación de los profesores después de una clase. JENKINS, J. R., y DENO, S. L.: «Influence of Student Behavior on Teacher's Self-Evaluation», *Jour of Educ. Psych.*, 1969, vol. 60, número, 6, pp. 439-442.

(12) FLANDERS, NED A.: «Some Relations ship among Teacher Influence, Pupie Attitudes, and Achievement» en BIDDLE, B. J. y ELLENA WILLIANA, J.: «Contemporary Research on Teacher Effectiveness», Nueva York, Holt, Rinchart and Winston, 1964, pág. 206.

Aun reconociendo cuánto pesan en este aspecto las cualidades personales del profesor—el «espíritu de ardilla» que Ortega aplicaba a Simmel, el profesor «romántico» de la tipología de Ostwald—, cabe un progresivo mejoramiento de este clima a poco que el profesor recapacite sobre él y se lo proponga.

Como datos objetivos podríamos partir de dos estudios recientes (13) que establecen sendas distribuciones de las actividades de la clase. Estas actividades han sido encuadradas, tanto para profesores cuanto para alumnos en cuatro categorías: dar estructura o forma a las ideas; solicitar, pedir o exigir, aclaraciones, ampliaciones o cualquier otro tipo de información; respuestas a solicitudes implícitas o explícitas y, finalmente, reacción a cualquiera de las otras actividades.

He aquí la distribución, en porcentaje de todas las actividades de la clase:

Actividades	Bellack	Hoetker
<i>Profesores</i>		
Estructurar	4,8	3,6
Solicitar	28,8	32,3
Responder	3,5	1,8
Reaccionar	24,3	27,0
<i>Alumnos</i>		
Estructurar	0,4	0,3
Solicitar	4,4	2,0
Responder	25,0	30,4
Reaccionar	5,7	1,1

Es evidente la desproporción que existe entre las respuestas y las solicitudes, comparadas alternativamente estas dos categorías entre profesores y alumnos. ¿Por qué no preguntan éstos? El profesor ¿no responde porque no le preguntan o no le preguntan porque no responde? Llama asimismo la atención la pobreza del tiempo dedicado a dar forma y sistema al conjun-

(13) BELLACK, A. A.; KLIEBARD, H. M., y otros: *The Language of the Classroom*, Nueva York, Teacher College Press, 1966. HOETKER, WILLIAM, J.: «Analyses of the Subject Mather Related Verbal Behavior in Nine Junior High School English Classes». Recogido por HOETKER, J., y AHLBRAND, W. P.: «The Persistence of the Recitation». *Amer. Educ. Research Jour.*, 1969, vol. VI, núm. 2, pp. 145-167.

to de ideas presentado. De cualquier modo, las dos terceras partes de la actividad de la clase corren a cargo del profesor, cuando debiera ser todo lo contrario.

Y por último, ¿cuál sería el resultado de este cuadro en una investigación hecha entre nosotros?

El estudio de Evans (14) muestra la distribución de la actividad—registrada en cinta magnetofónica—de ocho profesores de biología en estos siete tipos de trabajo: 1) dirección, 44,29 por 100; 2) control, 1,95; 3) libertad, 1,58; 4) fijación de los objetivos, 0,81; 5) desarrollo del programa, 49,86; 6) afectividad, 1,38, y 7) varios otros, 0,99. Por otra parte, esa misma actividad del profesor se presentaba distribuida, de acuerdo con su manifestación externa de la siguiente manera: conducta preferentemente verbal o expresada por medio de conceptos, juicios y razonamientos transmitidos oralmente, el 34,76 por 100; conducta no verbal, o sea gestos, mímica, diferentes inflexiones de la voz, relaciones especiales con los estudiantes (diferentes posiciones del profesor y de los alumnos) e incluso el uso del silencio, 38,94 por 100; conducta congruente, es decir, coherencia entre la expresión verbal y la no verbal, 26,18 por 100; contradictoria, o sea lo contrario de la congruente, 0,10 por 100.

* * *

Ayudaría también al profesor a mantenerse en una actitud más vivaz con sus alumnos el seguir de cerca los estudios sobre la lógica y estructuración de la enseñanza.

En efecto, el acto de enseñar, que tradicionalmente se ha visto como un conjunto integrado de actividades poco diferenciadas, está siendo sometido en nuestros días—y podría decirse que ésta es la «nueva frontera» de la didáctica—a una serie de cuidadosos y exhaustivos análisis que dibujaban un panorama inesperado de ricas perspectivas.

Una de las más prometedoras es el uso de las clasificaciones analíticas que tratan

(14) EVANS, TH. P.: «Teacher Verbal and Nonverbal Behavior and their Relationship to Personality». *The Jour. of Exper. Educ.* 1969, vol. 38, núm. 1, pp. 38-47.

de captar la esencia del fenómeno educativo en diversos niveles de profundidad o también el empleo de las taxonomías de objetivos a ser alcanzados por la práctica escolar.

Clasificaciones como la ya venerable de Bloom (15), la de Smith y Meux (16), la de Taba (17) y la de Gage (18) y, recientemente, entre nosotros, los trabajos del doctor García Hoz son muy útiles para dosificar los recursos a emplear y justificar exactamente hasta dónde llegó la importancia y la influencia de la obra educativa.

Otra perspectiva está abierta por los estudios modernos sobre la inteligencia. Los esquemas tridimensionales propuestos recientemente por Eysenck (19) y Guilford (20) y los continuados estudios de Piaget sobre la función epistemológica de la mente son fuente de iniciativas y sugerencias para encauzar mejor la relación intelectual que se establece en las clases.

SINTESIS FINAL

Los estudios sobre la evolución del profesor, según va ganando en años y experiencia, señalan cómo va pasando de unos problemas a otros y de unas a otras satisfacciones profesionales.

Tanto en la comprensión de sus alumnos (21) cuanto en la dependencia de sus superiores o en mantener la disciplina (22) hay una variación notable que influye en la calidad de la enseñanza. No quiere decirse que vaya en una línea continua de mejoría o de empeoramiento. Los cambios

(15) BLOOM, BENJAMIN S. (editor): *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*, Nueva York, David Mc Kay Co., 1956.

(16) SMITH, B. OTHANEL; MEUX, M. O., y otros: *A Study of the Strategies of Teaching*, Urbana, Univ. Press, 1967.

(17) TABA, HILDA: *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*. San Francisco, San Francisco State College, 1965.

(18) GAGE, N. L.: «Paradigms for Research on Teaching». En *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand Mc Nally Co., 1963, Ch. III, pp. 94-141.

(19) EYSENCK, H. J.: «Intelligence Assessment: A Theoretical and Experimental Approach». *The British Journal of Educational Psychology*, 1967, vol. 37, part I, 81-98.

(20) GUILFORD, J. P.: «Three Faces of Intellect». *The Amer. Psychologist*, 1959, núm. 8, pp. 469-479.

(21) OLIVEROS, ANGEL: «Evaluación de la conducta infantil». *Servicio* núm. 1.100, diciembre 1969, pp. 13-23.

(22) FULLET, FRANCES F.: «Concern of Teachers: A Developmental Conceptualization». *Amer. Educ. Research Jour.*, 1969, vol. VI, núm. 2, pp. 207-226.

son desiguales. En algunos aspectos se mejora, en otros se empeora. Es bueno, no obstante, saber que existen estos cambios y tratar de sacar el máximo de ventajas de cada momento.

En resumen, creo que podría recomendarse al profesor, sobre todo al bisoño, una actitud inicial centrada en el trabajo con un clima de respeto, benevolencia y cir-

cunspección y un énfasis especial en la organización y sistema del trabajo de la que se iría pasando, gradualmente, a medida que conociese a sus alumnos, a una actitud de simpatía, comprensión, solidaridad y humor, y a una tónica de creación, iniciativa y entusiasmo que superase el acento inicial en la organización y el orden.