

# **EL BUEN PROFESOR**

Comunicación presentada a la Sección VI del IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante. Sept - Oct. 1988

JAVIER UCAR MARTINEZ  
Profesor del Area de Teoría e Historia.  
Departamento de Pedagogía y Didáctica.  
Universidad Autónoma de Barcelona.

Plantear en estos momentos si el profesor nace o se hace no tiene demasiado sentido. Aunque puede ser verdad que muchos y muy notables maestros nacieron ya con cualidades apropiadas para la docencia, es absolutamente evidente y cada vez más cierto, que los buenos profesores pueden hacerse, con tal de que se pongan en práctica los métodos adecuados para conseguirlo (GONZALEZ GARCIA , 1976) (1). Pero ¿quiere acaso esto decir que cualquiera que se lo proponga puede llegar a ser un buen profesor?, ¿que la docencia no demanda una serie de cualidades específicas en el sujeto para poder ser ejercida?, ¿que la preparación académica es suficiente para convertir a un individuo en profesor?

Una mirada hacia atrás en la historia probablemente nos haría responder que sí. Ahora bien, indicadores como el "estrés" (HEMBLING y GILLILAND, 1981), y el llamado "*shoc con la realidad*" (VEENMAN , 1984) atribuidos según los autores al incremento de la tensión del curso en el primer caso y al desconocimiento de la realidad del aula en el segundo, permiten evidenciar, en muchos casos, no solamente una falta de preparación o de experiencia del docente, sino sobre todo una serie de insuficiencias a nivel personal que podrían hacerlo inadecuado para el ejercicio de sus funciones.

Hablar hoy en día de "personalidad", de la importancia del "factor personal" en el docente (TERHART, 1987) pudiera parecer un anacronismo, sobre todo teniendo en cuenta la orientación de las investigaciones en estos últimos años, más dirigidas al estudio del clima en el aula y la interacción educador-educando. Existen sin embargo poderosas razones para "resucitar" este tema.

Al decir de ESTEVE (1987) en los últimos tiempos ha venido produciéndose un auténtico proceso histórico en el que de una forma continua se han ido aumentando las exigencias para que los profesores se hicieran cargo de nuevas responsabilidades en el terreno educativo. Paralelamente, se ha desarrollado un proceso de inhibición en lo que hace a las responsabilidades educativas de la comunidad social y en concreto de la familia. Esto ha redundado en un aumento de confusión respecto a la capacitación que el profesor necesita y respecto a la compleja y extensa función que se le encomienda (GOBLE y PORTER , 1980).

Es evidente que este aumento de responsabilidades demanda sin duda una serie de cambios en la formación, que doten a los docentes de los instrumentos y técnicas más adecuados para enfrentarse a las nuevas exigencias. Pero demanda también docentes más fuertes, psicológica, moral y experiencialmente más equilibrados y con capacidad para resolver los conflictos, que, sobre todo con adolescentes, se hacen cada vez más numerosos en las aulas. "*Cada vez con mayor frecuencia el profesor se encuentra en clase con los diferentes modelos de socialización producidos por lo que se ha dado en llamar la sociedad multicultural y multilingüe. . . . Echar un vistazo a una clase de enseñanza media en una escuela pública equivale a observar punkies, roqueros, nuevos románticos, atuendos madona y otros*" (2).

La cuestión clave es, ¿estos elementos de la personalidad que solicita actualmente la docencia pueden aprenderse o por el contrario, forman parte de la propia biografía experiencial del individuo? Un repaso a las investigaciones más relevantes en este tema puede quizás ayudar a resolverla.

Se ha de señalar sin embargo un primer problema de tipo metodológico: la dificultad, subyacente a todos estos estudios, frente al concepto de personalidad. Existen diversidad de criterios a la hora de definir este término o sus correlativos, cualidades, rasgos o características personales. Esta dificultad aumenta considerablemente cuando se accede a determinar la "eficacia" o la "competencia" profesional del docente (3).

A pesar de que los primeros estudios empíricos sobre el perfil del profesor (análisis de la influencia que ejercen y de las características específicas del mejor profesor en opinión de los alumnos, KRATZ, 1898; BELL, 1900) aparecen a principios de siglo, no es sino hasta la década de los cincuenta cuando de forma oficial en EE UU se interesan por la profesión y la vocación de profesorado (4) .

Las investigaciones desde entonces han sido numerosas y se hace difícil seleccionar aquellas que hallan podido tener una mayor transcendencia pedagógica. MONTANE (1985) recoge en cuatro puntos *"los avances en la investigación del educador desde perspectivas diversas pero prácticamente relacionadas con un objetivo común, el de encontrar el perfil del buen educador-enseñante"* (5). Estas serían:

- 1) el estudio de los principales problemas metodológicos relacionados con la búsqueda del perfil del buen enseñante;
- 2) la situación de las nuevas líneas de investigación a este respecto;
- 3) las principales líneas de investigación de los estilos cognitivos y de los estilos de enseñanza del educador ,y
- 4) las principales líneas de investigación en relación con la búsqueda del perfil del educador satisfecho con su trabajo.

Por lo que se refiere a investigaciones concretas, la de RYAN (1960) intenta identificar los rasgos significativos del comportamiento del profesor basándose en aquellas actitudes, intereses, valores y motivaciones que se citan con mayor frecuencia en la literatura existente sobre el tema. Construye así un listado de características de los profesores con comportamiento eficaz e ineficaz. Desde su perspectiva, el comportamiento del profesor sería la resultante (en aspectos tanto generales como específicos en un momento dado) de los factores de situación y las características personales del sujeto, que provienen de la personalidad y la experiencia. En general en esta época las investigaciones se dirigen sobre todo a la determinación de las cualidades (tipologización) que definen a un docente eficaz.

Con los estudios de KOUNIN (1970) se produce un cambio importante en esta línea de investigación. Este autor parte de un punto de vista ecológico y analiza al profesor en relación con su entorno ambiental educativo, el medio escolar o el grupo clase. A partir de 1970 las características del buen profesor no pueden deducirse sólo de sus comportamientos en clase, sino también de otros factores relacionados con el medio ecológico, los programas o incluso los alumnos. El éxito del docente dependería en este caso más de la situación escolar que de la expresión de sus cualidades personales. El buen docente sería, desde esta perspectiva, aquel que sabe captar los componentes de una situación en la que se encuentra implicado con sus alumnos y hallar la actitud de respuesta más adaptada.

Una aportación importante en este sentido es la de MEDLEY (1977). Considera que el buen enseñante se evalúa según los efectos que produce en el alumno. Desde este punto observa que los factores de personalidad que en un grupo son valorados como eficaces, resultan ineficaces en otro. Esto le lleva a concluir que a la hora de buscar el

perfil del buen profesor se ha de atender a diversos factores. Entre ellos, los niveles de enseñanza media, básica o superior, las diferencias geográficas y los diferentes programas. Posteriormente y refiriéndose a los estilos de enseñanza TUCKMAN y otros ( 979), concretarán este aspecto afirmando que la escuela primaria funcionará mejor con un estilo que cree un clima cálido y acogedor, la media o secundaria con un estilo creativo y la superior con un estilo dinámico.

Tal vez uno de los esquemas más completos en relación al perfil del buen profesor sea el de MITZEL (6). Este autor presenta cuatro categorías de variables :

- a) de pronóstico o personalidad;
- b) de contexto;
- c) de proceso, referida al de la enseñanza y
- d) de producto o resultado.

La principal innovación de este esquema radica en que el énfasis no se pone ya en la relación entre variables de personalidad y de resultado, sino entre estas últimas y los comportamientos del docente en el aula (variables de proceso). A partir de aquí el profesor eficaz no vendrá únicamente definido por los rasgos de personalidad, sino también por las variables relacionadas con su comportamiento en el aula.

*"Juzgar a un profesor por los resultados en una situación en la que haya otros factores que puedan determinarlos no es justo ni lógico"* (MEDLEY y CROOK , 1981) (7) . Hasta el momento sin embargo éste había sido el criterio por excelencia para definir al profesor eficaz. Las nuevas orientaciones no lo considerarán así. En primer lugar por la dificultad que supone identificar las complejas variables que los originan y en segundo lugar, por la creciente tendencia a diferenciar entre "comportamiento eficaz" y "competencia". El primero podríamos efectivamente evaluarlo a través de los resultados obtenidos. El segundo por el contrario, definido según MEDLEY y CROOK (1981) como *"la organización de las contingencias de la clase, de suerte que los niños vivan experiencias y emprendan actividades que sean favorables para el aprendizaje"*, sería difícilmente medible, consideradas las variables intervinientes. Además la "competencia" en la práctica diaria se caracteriza por la falta de unos objetivos previamente definidos, lo cual presupone ausencia de resultados específicos (8).

Las últimas investigaciones coinciden en afirmar que los problemas de los docentes actuales siguen siendo los mismos que se enunciaban años atrás ; básicamente la disciplina y la motivación del estudiante (PIGGE y MARSO, 1987). Podría inferirse de esta afirmación que nos encontramos en las mismas condiciones que treinta años atrás respecto a la caracterización del buen profesor. El problema lo formalizará TERHART (1987) diciendo que *"la búsqueda durante decenios de las propiedades del profesor de éxito ha dado lugar a un cúmulo de trivialidades o ha confirmado con admirable regularidad los presupuestos que guiaron la investigación, pero no han dado unos resultados claros ni han servido para formular unas recomendaciones concretas para la formación del profesorado"* (9) .

Parece lógico visto así que el problema del buen docente se halle en una "vía muerta". Sin embargo, si esto es así, ¿qué sentido tiene por ejemplo el "Informe técnico" elaborado por la "comisión XV" sobre la formación del profesorado cuando afirma que la calidad de la formación de los profesores se relaciona en primer lugar con "la calidad de los candidatos que acuden a ella? (10). Aluden ciertamente a un tema aún sin resolver, que sigue manteniendo toda su actualidad en el panorama científico educativo: al "factor

personal". Este concepto es definido por TERHART como el "*estado personal, motivacional y emocional, que escapa a la intervención administrativa y científica directa y . . . . que parece ser a todas luces el elemento decisivo para una labor profesional positiva*" (11) .

Resulta curioso comprobar que fue precisamente la pedagogía pre-científica, la pedagogía de las llamadas "Ciencias del espíritu", la que trató sin problemas el "factor personal" en la actividad docente. Es más, la personalidad del docente era el centro de dicha actividad ya que de ella emanaban las cualidades educativas. Estas cualidades no podían adquirirse únicamente mediante el aprendizaje, requerían una disposición preliminar. De aquí que se hablara más de formación que de preparación del profesorado.

En la actualidad, superada ya esta etapa, el concepto de personalidad, de "factor personal" parece, como señalaba al principio, difícilmente abordable desde una perspectiva científico-pedagógica. Si es cierto que la labor del profesor se caracteriza por una situación específica de mezcla de planificación y azar (LUHMANN, 1963; BOLLNOW, 1978; OEVERMANN, 1981), eso significa que "*es preciso definir lo definible y planificar lo planificable*" (12), siendo conscientes que quedará un rea aún no conformable totalmente por cualquier tipo de formación.

No es cierto, como parecía deducirse de las afirmaciones de algunos autores (TERHART) que las investigaciones sobre el buen profesor no hayan resuelto nada. Han aportado datos fundamentales, tanto de cara a un mejoramiento de la docencia actual, como para el establecimiento de nuevas líneas de investigación. Sus conclusiones nos han hecho deducir entre otras cosa, por ejemplo, que la noción de buen docente es relativa a la experiencia, a la cultura, a los valores morales y sociales, a las ideas pedagógicas en curso, a la naturaleza de la disciplina y a los propios alumnos. Cada persona, tanto los propios docentes como los padres de los alumnos, se forja una imagen del buen profesor a partir de estos elementos. Lo cual vendría a decir que no existe un modelo único de "buen docente". Aquí radicaría, al menos en parte, el problema de una selección en función de las cualidades personales.

Esto no quiere decir, por otra parte, respondiendo a la pregunta con que iniciaba la comunicación que cualquiera pueda acceder a la función docente. Ya el "Informe WALL", redactado para la UNESCO en 1959, propugnaba una selección basada en criterios de personalidad y no sólo como hasta entonces, en criterios de cualificación intelectual. Coincido con PERETTI (1982, 1987) y ESTEVE (1987) cuando proponen también este tipo de selección con el fin de evitar el acceso a la docencia de personas poco equilibradas, cuya fragilidad podría exponerlas a un fracaso cierto en la relación educativa o incluso generar problemas en los educandos en función de una actitud poco adecuada.

PERETTI define el tipo de selección que ha de realizarse no sólo para la comprobación de las capacidades intelectuales y disciplinarias del aspirante, sino sobre todo para constatar la capacidad de relación con los educandos, así como "*un conocimiento reflexivo de las servidumbres profesionales del trabajo del educador o profesor*" (13).

Los requisitos que determina son :

- \* Testimonios de actividades : Actitudes sociales. Indicadores del interés hacia los niños y jóvenes, hacia responsabilidades asociativas y hacia actividades educativas.

- \* Capacidades de resistencia moral y física del individuo en relación con las crecientes dificultades de la profesión.

Recomienda además someter a los futuros profesores a pruebas en que se pueda observar su comportamiento en activo, a fin de descubrir su disponibilidad, sentido común o agudeza. También pruebas que examinen la capacidad de análisis y claridad y, muy especialmente las aptitudes para la relación (14).

Estos requisitos, que hacen patente la importancia del "factor personal" en la docencia, pueden permitir, si se tienen en cuenta a la hora de seleccionar futuros educadores, el acceso de personalidades fuertes, psicológica, moral y experiencialmente equilibradas, posibles candidatas a esa mítica figura del "Buen Profesor".

## NOTAS

(1) VILLAR ANGULO, L. M. (1977). Pag. 9 La formación del profesorado. Nuevas contribuciones (p. 9) Educación Abierta/Santillana. Aula XXI.

(2) ESTEVE, J. M. (1987) "El malestar docente" (p. 187) El fracaso de la escuela

(3) ARNAL, J. (1986) Elaboración y validación de un test de instrucción en el rea de Matemáticas al término de ciclo medio de E. G. B. Estudio comparativo (p. 401) Universidad de Barcelona

(4) MONTANER, J. (1985) La investigación escolar (p. 72) Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona

(5). opus. cit. Pag. 70

(6) ERDAS, E. "Enseñanza, investigación y formación del profesorado" ( p. 192 ) en Revista de Educación, 284 ( Setiembre-Diciembre 1987 ). 159-198

(7) . opus. cit. Pag. 193

(8) . opus. cit. Pag. 193

(9) TERHART, E. "Formas de saber pedagógico y acción educativa o : ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?"( pp. 134-5) en Revista de educación , 284 ( Setiembre-Diciembre 1987). 133-158

(10) Informe técnico del grupo de trabajo n. XV que eleva a la ponencia de reforma de enseñanza universitaria. (p. 3)

(11) TERHART, E. opus. cit. (p. 140 )

(12) TERHART, E. opus. cit. ( p. 158 )

(13) PERETTI, A. "Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado"(p. . 103) Revista de educación ,. 284 (Setiembre-Diciembre 1987 ) . . 89-113

(14) PERETTI, A. opus. cit. (p. . 104 )

## BIBLIOGRAFIA

ARNAL, J. Elaboración y validación de un test de instrucción en el rea de Matemáticas al término del ciclo medio de EGB. Estudio comparativo Universidad de Barcelona. 1986

ETXEBERRIA, F. y otros El fracaso de la escuela San Sebastian Ed. Erein 1987  
Informe técnico del grupo de trabajo n. XV que eleva a la Ponencia de reforma de enseñanza universitaria.

MONTANE,J. La investigación escolar Departamento de Ciencias de la educación. Universidad Autónoma de Barcelona. 1985  
POSTIC,M. Observación y formación de los profesores Madrid Ed. Morata 1978  
REVISTA DE EDUCACION Teoría del currículo n. 282 Enero-Abril 1987 Madrid.  
REVISTA DE EDUCACION Teoría de la formación del profesorado n. 284 Setiembre-Diciembre 1987. Madrid.  
VILLAR ANGULO,L. M. La formación del profesorado : Nuevas contribuciones. Madrid. Educación Abierta/Santillana . Aula XXI 1977.

## RESUMEN

Plantear en estos momentos si el profesor nace o se hace no tiene demasiado sentido. Aunque puede ser verdad que muchos y muy notables maestros nacieron ya con cualidades apropiadas para la docencia, es absolutamente evidente y cada vez más cierto, que los buenos profesores pueden hacerse, con tal de que se pongan en práctica los métodos adecuados para conseguirlo ( GONZALEZ GARCIA , 1976 ) . Pero ¿quiere acaso esto decir que cualquiera que se lo proponga puede llegar a ser un buen profesor?, ¿que la docencia no demanda una serie de cualidades específicas en el sujeto para poder ser ejercida?, ¿que la preparación académica es suficiente para convertir a un individuo en profesor?

Una mirada atrás en la historia probablemente nos haría responder que sí. Ahora bien, indicadores como el "estrés" ( HEMBLING y GILLILAND , 1981 ), y el llamado "shoc con la realidad" ( VEENMAN , 1984 ) atribuidos según los autores al incremento de la tensión del curso en el primer caso y al desconocimiento de la realidad del aula en el segundo, permiten evidenciar, en muchos casos, no solamente una falta de preparación o de experiencia del docente, sino sobre todo una serie de insuficiencias a nivel personal que podrían hacerlo inadecuado para el ejercicio de sus funciones.

La cuestión clave es ¿, estos elementos de la personalidad que solicita actualmente la docencia pueden aprenderse o por el contrario, forman parte de la propia biografía experiencial del individuo. Un repaso a las investigaciones más relevantes en este tema puede quizás ayudar a resolverla ?

Las últimas investigaciones coinciden en afirmar que los problemas de los docentes actuales siguen siendo los mismos que se enunciaban años atrás. La búsqueda en los últimos decenios de las propiedades del profesor de éxito ha dado lugar a numerosos estudios , pero ni ha proporcionado unos resultados claros ni ha servido para formular unas recomendaciones concretas para la formación del profesorado. Parece lógico visto así que el problema del buen docente se halle en una "vía muerta". Si esto sin embargo es así, ¿qué sentido tiene por ejemplo el "Informe técnico" elaborado por la "comisión XV" sobre la formación del profesorado cuando afirma que la calidad de la formación de los profesores se relaciona en primer lugar con "la calidad de los candidatos que acuden a ella "? . Aluden ciertamente a un tema aún sin resolver, que sigue manteniendo toda su actualidad en el panorama científico educativo : al "factor personal".

En la actualidad, el concepto de personalidad, de "factor personal" parece difícilmente abordable desde una perspectiva científico-pedagógica.

No es cierto, sin embargo, como parece deducirse de las afirmaciones de algunos autores (TERHART) que las investigaciones sobre el buen profesor no hayan resuelto nada. Han aportado datos fundamentales, tanto de cara a un mejoramiento de la docencia actual, como para el establecimiento de nuevas líneas de investigación. Sus conclusiones nos han hecho deducir entre otras cosas, por ejemplo, que la noción de buen docente es relativa a la experiencia, a la cultura, a los valores morales y sociales, a las ideas pedagógicas en curso, a la naturaleza de la disciplina y a los propios alumnos. Cada persona, tanto los propios docentes como los padres de los alumnos, se forja una imagen del buen profesor a partir de estos elementos. Lo cual vendría a decir que no

existe un modelo único de "buen docente". Aquí radicaría, al menos en parte, el problema de una selección en función de las cualidades personales.

Esto no quiere decir, por otra parte, que cualquiera pueda acceder a la función docente. Ya el "Informe WALL", redactado para la UNESCO en 1959, propugnaba una selección basada en criterios de personalidad y no sólo como hasta entonces, en criterios de cualificación intelectual. Coincido con PERETTI ( 1982 , 1987 ) y ESTEVE ( 1987 ) cuando proponen también este tipo de selección con el fin de evitar el acceso a la docencia de personas poco equilibradas, cuya fragilidad podría exponerlas a un fracaso cierto en la relación educativa o incluso generar problemas en los educandos en función de una actitud poco adecuada.

Son necesarios pues una serie de requisitos, que hacen patente la importancia del "factor personal" en la docencia y que pueden permitir, si se tienen en cuenta a la hora de seleccionar futuros educadores, el acceso de personalidades fuertes, psicológica, moral y experiencialmente equilibradas, posibles candidatas a esa mítica figura del "Buen Profesor".

JAVIER UCAR MARTINEZ

Profesor del Area de Teoría e  
Historia del Departamento de  
Pedagogía y Didáctica de la  
Universidad Autónoma de  
Barcelona

Mayo de 1988