

## Buenas prácticas y buenos profesores: ejemplos para la reflexión

Eduardo J. Fuentes Abeledo  
*Profesor de la Universidad de Santiago de Compostela*

Homenaje a Maribel, Pilar y Don José  
Gracias, maestras. Gracias, maestro..

### Introducción.

En los dos últimos números de esta revista (282 y 283), hemos seguido los primeros pasos en la docencia de Adolfo, un profesor principiante que nos relataba sus dificultades y algunas de sus iniciativas para superarlas. Adolfo se planteaba en su autoinforme diversas preguntas. En este artículo presento una reflexión general en torno a una de las preguntas clave que formuló: “¿cómo convertirse en buen profesor?” (p. 3). Creo que los docentes en cualquier fase de nuestra carrera docente mantenemos concepciones acerca de lo que significa “ser un buen profesor”, lo que tiene íntima relación con otra pregunta que se plantea también Adolfo: “¿cómo sé si lo estoy haciendo bien?” (p. 2).

Cada profesor ha ido construyendo concepciones en torno a estas cuestiones y, en especial, acerca de lo que debería ser una buena enseñanza en función de múltiples influencias. Me serviré de mi propia biografía escolar para iniciar la reflexión.

### ¿Existen diferentes formas de ser buen profesor? Don José, mi profesor de primaria

Cursé mis primeros estudios en la década de los 60 del pasado siglo en una escuela pública de una villa de A Coruña. Tuve la suerte -junto a un numeroso grupo de compañeros (éramos más de sesenta entre niños y preadolescentes en aquella clase)- de contar con un buen profesor: Don José. Don José tenía muy claros cuáles eran los aprendizajes fundamentales y creó una serie de métodos y materiales propios para enseñar a leer y escribir, y a sumar, restar, multiplicar y dividir. Con pequeños y mayores se centraba en aquellas habilidades básicas que nos servirían “para la vida”.

“Solimán”, una novela escrita en gallego y de fuerte carácter autobiográfico que acaba de publicarse en este mismo año (editorial Xerais), narra con detalle algunos de los métodos de Don José. El autor de la narración, Xesús Fraga, fue alumno de este profesor una década más tarde que yo. Don José trabajaba en esa época con una treintena de niños de la misma edad. Veamos algunas estrategias de D. José:

“La tarea educativa se encuentra profundamente penetrada por elementos de valor”.



"...Don José ya nos hiciera avanzar por el complicado camino de las matemáticas con la ayuda de sus métodos autodidactas: aprendimos los números con chapas de refresco. Había montones de chapas en el aula, y todas servían para iniciarnos en los secretos de contar. Don José decía: "unidad", y todos cogíamos una chapa de nuestro mononcito. "Tres unidades", y añadíamos dos más. "Una decena", indicaba el maestro, y cogíamos diez chapas puestas una encima de otra, y sujetas por un alambre. "Una docena", y sólo había que añadir otro par de chapas. Así fuimos sumando, restando, dividiendo y multiplicando con chapas sueltas y paquetes que representaban diez, veinticinco, cincuenta y hasta cien chapas. Miento, no las representaban, estaban allí de verdad, lo que hacía de las matemáticas no una abstracción y sí un sistema aplicable a la vida. Los bultos de mayor cuantía estaban embalados en papel de estraza o de periódico, con un cordel a manera de atadura y con el número correspondiente bien visible; lo que más ilusión nos hacía era llegar al millar, porque siempre terminaban las clases antes y no muchas veces teníamos ocasión de ver a Don José cargar con aquel gran fardel que, no lo olvido, tenía exactamente mil chapas. El método de las chapas tenía también otra cosa buena, y era que cada domingo tratábamos de convencer a nuestros padres en casa de que nos sacasen a tomar un refresco porque así podríamos llevar la chapa al maestro" (pp. 45-46, traducción del autor de este artículo).

Don José determinaba con claridad lo que quería enseñar, fijaba lo que debía saber y hacer el alumnado en relación con la lectura, escritura y matemáticas fundamentalmente y seguía un proceso muy sistemático. Don José realizaba un diagnóstico del alumnado, preparaba el material a usar y planificaba el procedimiento concreto a seguir. Conservo parte de su minuciosa y peculiar planificación escrita en la que distinguía entre "Programación de Matemáticas" y "Desarrollo del programa de Matemáticas". Veamos un ejemplo de este segundo apartado, para los alumnos de 1er curso, al comienzo del primer trimestre:

*"Colocados los niños ante el encerado, se inicia la conversación con ellos (...) ¿Veis ésta bolsa?... ¿Qué contiene?... Eso es... Chapas... Vamos a llamarlas fichas... ¿Sabes tú cuántas hay?... ¿Y tú?... ¿Sí?... ¿Cómo sabes tú que hay las que acabas de decir?... Claro... No lo sabemos... ¿Cómo lo sabríamos?... Eso es, contándolas... Y vamos a ver... ¿Cómo las contaríamos?... Así... (Se cogen las que quepan en la mano... una vez... otra vez...)... Así... ¿Sabríamos de esa manera las que hay?... No... No se pueden contar así... Lo haríamos una a una... Así. Tomamos una chapa (ficha). Cuando tenemos ésta, decimos que tenemos una... Se le da una a cada uno, en la mano derecha... (Dibujamos un círculo en el encerado, y en el interior, un punto... Debajo del círculo, el cardinal uno...). Así que ya tenemos... UNA... Encima de esa una nos dan otra..."*

D. José usaba además otros materiales didácticos como las "regletas Cuisenaire" y creaba artilugios como el "ascensor" basándose en la idea de las regletas de colores. Don José se detenía ante los obstáculos que



presentaba cada alumno, reflexionaba sobre sus dificultades y lograba que todos aprendiésemos.

Utilizaba también sencillos recursos de motivación y desarrollaba unas sesiones muy estructuradas y sistemáticas, fundamentalmente con trabajo en gran grupo y trabajo independiente. Todo lo que hacían los alumnos en sus cuadernos era revisado, con un seguimiento exhaustivo.

Don José imponía en clase un clima ordenado con un buen ambiente académico y desarrollaba unas prácticas docentes eficaces regulando el contenido y las actividades de los estudiantes. Su autoridad no era discutida. Los límites de lo permisible eran muy claros y era muy raro que alguien osase traspasarlos. El comportamiento y actitudes del profesor lograban una conducta correcta de todo el alumnado. El tiempo de implicación en las tareas de los pequeños era muy elevado.

No creo que D. José tuviese conocimiento de la línea de investigación de "prácticas docentes eficaces", pero mi observación de sus clases en mi etapa de formación como maestro me lleva a relacionar su competencia docente con muchas de las sugerencias surgidas desde esta perspectiva. La literatura acerca de las prácticas eficaces ha sido aceptada por muchos investigadores como base empírica para mejorar la educación. Desde esta orientación se entiende que hay procedimientos docentes específicos que los enseñantes pueden aprender a aplicar y que pueden producir un mayor rendimiento y una mayor dedicación de los alumnos en sus clases. Muchos profesores pasamos por las clases de D. José para "ver" cómo se podía enseñar a leer y a escribir a los más pequeños o cómo enseñar los rudimentos de la aritmética y después aplicar sus métodos en nuestras aulas.

Hargreaves (1992) resume en tres aspectos las conclusiones de la investigación sobre los factores que determinan la enseñanza eficaz: Las relaciones entre tiempo y currículum, la gestión del aula y la calidad de la instrucción: diseño de tareas, claridad de las explicaciones, ocasiones para la práctica, trabajo compartido, disposición a la valoración y al asesoramiento. La formación del profesorado se centra en el dominio de determinadas habilidades técnicas.

Los profesores pueden encontrar en los procedimientos de D. José y en las recomendaciones de la línea de investigación de profesores eficaces recursos concretos y recomendaciones interesantes tanto en relación con la gestión del aula como en lo referido a estrategias y actividades de enseñanza. En relación con la gestión de aula, Davis y Thomas (1992) dan numerosas sugerencias. Veamos algunos ejemplos:

**-Dimensión "actividades de aula"**

- Iniciar las clases con rapidez y entrando en materia, llevando planificados, organizados y a punto, los materiales, los deberes y actividades a realizar.
- Mantener a los alumnos ocupados en aprender o en otras actividades.
- Asegurarse de que los alumnos sepan lo que deben hacer cuando terminen su trabajo de pupitre.

Otros autores como Redl y Wineman (1975) ofrecen recomendaciones en relación con las respuestas al mal comportamiento y a las distracciones, por ejemplo:

- Manejo del humor: provocando una relajación tras una situación tensa: bromas, chistes... Siempre que no sea a costa de algún alumno que podría sentirse ridiculizado o provocando incluso el refuerzo de la conducta.
- Interposición de señales (mirada, tono, insinuaciones...). Actuando preventivamente, antes de que las cosas vayan a más. Normalmente si se interpreta bien el mensaje, es posible evitar la conducta inadecuada o el despiste.

Otros muchos investigadores han intentado y siguen intentando ayudar a los profesores a llevar a la práctica los principios basados en esta línea de investigación. Por ejemplo Madeline Hunter (1985) recomienda que los profesores analicen minuciosamente las actividades de aprendizaje del alumnado -observar, leer, escuchar, discutir, experimentar, registrar, etc.-. Veamos algunos principios expuestos por Hunter para las siete etapas de un modelo de instrucción bastante difundido:

1. **Anticiparse:** supone ayudar al alumnado a centrarse en aquello que van a aprender.
2. **Objetivo y propósito:** explicar a los alumnos lo que se va a aprender y la utilidad que va a tener.
3. **Entrada o "input"** son los conocimientos y las destrezas derivadas del análisis de tareas, que pueden presentarse a través de diversas actividades de enseñanza y aprendizaje.
4. **Modelar,** ayudando al alumnado para que tengan claro el proceso y el producto que se espera que adquieran o produzcan.
5. **Comprobar la comprensión.** A través de diversas técnicas, como por ejemplo que los alumnos levanten el

dedo si entienden una orientación o si están de acuerdo con la respuesta de otro alumno.

6. **Práctica guiada,** practicando los nuevos conocimientos o habilidades con supervisión directa del docente.

7. **Práctica independiente,** cuando el profesor está razonablemente seguro de que no se cometerán errores graves.

Pero no todos los profesores e investigadores coinciden con esta manera de entender la enseñanza. La línea de investigación sobre profesores eficaces tuvo una fuerte influencia del enfoque psicológico conductista y recibió y recibe fuertes críticas.

**La profesora Maribel**

Tuve una profesora en el Bachillerato que también considero una buena docente. Se preocupaba mucho por hacernos reflexionar sobre nosotros mismos. Maribel nos permitía incorporar a sus clases nuestras propias experiencias vitales fuera del aula y nuestras preocupaciones. Con ella podíamos elegir lecturas y temas de discusión y elaborábamos informes sobre cuestiones de interés. Era la única profesora en el Instituto a la que no tratábamos con el "Doña". En sus clases de Filosofía abordábamos temas candentes que nos interesasen y nos incitaba a argumentar y construir nuestras propias perspectivas. Maribel traía libros, revistas y periódicos a clase, nos estimulaba a ir más allá de unos apuntes o los libros de texto y el currículum oficial.

Se preocupaba por nuestras vidas, por las características de cada alumno, por nuestro mundo. Se interesaba por lo que nos importaba a los estudiantes y manteníamos una relación muy cordial con ella. Recuerdo su interés en conocer la asociación juvenil a la que yo pertenecía. Un día me acompañó en un paseo y le expliqué lo que hacíamos en el mismo local en el que nos reuníamos en el centro del pueblo. Con ella nos mostrábamos como éramos realmente y nos ayudaba a conocernos mejor, acompañándonos en nuestro proceso de crecimiento personal e intelectual.

Escuchaba con gran interés nuestras intervenciones, estaba atenta a nuestros estados emocionales, y nos incitaba a participar y analizar en profundidad las cuestiones abordadas. En sus clases montábamos debates en los que discutíamos cuestiones como la masturbación o las relaciones de pareja. Por ejemplo, para abordar el tema de la familia, según tengo anotado en mi libreta de aquel curso nos planteaba preguntas como: "¿qué consideras que es el matrimonio?; ¿crees que es natural la monogamia o crees que es impuesta?; ¿ante un matrimonio mal avenido, qué solución buscarías?"... ¡Y estábamos en 1976!

No conozco sus planificaciones y criterios explícitos para valorar la calidad de aquellos debates, pero no

me extrañaría que estuviese de acuerdo con los que plantean Pollard y Tann (1987). Por ejemplo:

- ¿Los alumnos se escuchan unos a otros y desean aprender de los iguales?
  - Cada uno responde y reacciona a las contribuciones de los demás.
  - ¿Solicita e invitan a participar, redirigen las intervenciones para pedir comentarios complementarios? ¿Se animan unos a otros?
- ¿Surgen conflictos o se intentan evitar a toda costa?
- Los conflictos:
  - ¿Se abordan de forma positiva?
  - ¿Se modifican las declaraciones o se reafirman?
  - ¿Se analizan los supuestos subyacentes o permanecen latentes?
- ¿Se elaboran las respuestas?
  - ¿Se aportan explicaciones, ejemplos...?
  - ¿Se dan detalles de sentimientos, personas, acontecimientos?
- ¿Se intenta profundizar en las ideas que se abordan o se pasa por ellas superficialmente, dejándolas pasar con cierta ambigüedad?
- ¿Se investigan las sugerencias que surgen?
  - ¿Preguntan por alternativas?
  - ¿Elaboran hipótesis, imaginan diferentes alternativas?
- ¿Ordenan las alternativas y analizan opiniones antes de tomar decisiones?

Con Maribel creo que todos nos sentíamos importantes. En una difícil etapa como la adolescencia, sus clases nos permitían adquirir nuevos conocimientos que lográbamos relacionar con nuestras preocupaciones y también con problemas humanos y sociales más amplios, además de autoafirmarnos como personas. Ella había confiado en nosotros. ¡Incluso se había atrevido a desarrollar algunas clases en el exterior, profesora y alumnado sentados en la hierba!.

### La profesora Pilar

También he conocido otra estupenda profesora de Secundaria. En este caso se trata de Pilar, una compañera que enseñaba Historia a finales de los años 80 y con la que tuve oportunidad de trabajar en algunas experiencias de formación con el ánimo de impulsar una "reforma educativa" en España. Pilar estaba enamorada de la Historia y de su enseñanza. Defendía la importancia de que todo ciudadano desarrollase una perspectiva histórica para tener criterio a la hora de participar en la vida social. La Historia, entre otras cosas, permitía comprender el presente y explorar la dimensión temporal del hombre y formar a la ciudadanía para colaborar en la transformación de la sociedad para que sea más justa e igualitaria.

Para Pilar, la Historia permitía desarrollar el pensamiento crítico y racional y discutir normas y estereotipos, liberando la mente de los estudiantes. En sus clases se trabajaba con muy diversas fuentes históricas intentando acercar a sus alumnos a los métodos y procedimientos de tratamiento de datos que usan los propios historiadores para construir sus interpretaciones. Los alumnos tenían que ser muy rigurosos en el tratamiento de la información para elaborar sus conclusiones.

Pilar trabajó intensamente en la elaboración de Proyectos Curriculares de Historia que partían de presupuestos como:

- La Historia tiene un cuerpo conceptual propio, unas dificultades de conceptualización propias y formas características de relacionar conceptos. Así, la explicación histórica es diferente a la ofrecida por otras disciplinas y busca más la valoración de las causas y su importancia.
- La forma de reconstruir y comprender los fenómenos históricos y también la forma de aducir pruebas que establezcan la validez de sus proposiciones no es igual a la de otras ciencias y necesita de unas habilidades y técnicas específicas.

Las unidades didácticas que desarrollaba Pilar, partían de una cuidada selección y organización de contenidos que se apartaba de las típicas programaciones cronológicas. Así, su propuesta se articulaba en torno a contenidos como la comprensión del método del historiador (selección de hechos, planteamiento de hipótesis, tratamiento de fuentes, concepto de evidencia, etc.). Con sus proyectos se trabajaba la explicación causal (profundizando en la relación entre variables y la causalidad múltiple) e intencional (trabajando conceptos como empatía). Otro como concepto clave era el tiempo histórico (duración, cambio, continuidad y discontinuidad, evolución y ruptura, regresión y estancamiento, etc.).

Por ejemplo en uno de sus Proyectos, la primera unidad didáctica se titulaba "Aproximación al método del historiador. Construcción de la Historia personal de alumno". Se desarrollaba a través de doce actividades con materiales didácticos bien preparados que respondían a una concepción constructivista del aprendizaje concretada en principios como:

- Lo que hay en el cerebro del que va aprender tiene importancia fundamental.
- Encontrar sentido supone establecer relaciones.
- Quien aprende construye activamente significados.
- Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje.
- La gran aportación del profesor consiste en seleccionar y ordenar las actividades y temas de estudio de forma que el alumno pueda construir los conocimientos de forma adecuada y corregir los errores."

La propuesta de Pilar lograba que el alumnado le encontrara sentido al estudio de la Historia y le aportara una base para comprender su propio presente. Los alumnos aprendían a formular preguntas, hipótesis explicativas, manipular materiales de forma ordenada y crítica manejando textos escritos, gráficos, mapas históricos, series estadísticas, imágenes. Practicaban técnicas de comunicación oral en grupo como: exponer, escuchar, argumentar, refutar, corregir, explicar, concluir, actuar de moderador o portavoz... Elaboraban informes sobre una actividad, presentaban pequeños trabajos, usaban o producían guías de lugares o rutas de interés (museos, zonas industriales, castillos...), dramatizaban o reconstruían situaciones históricas, etc.

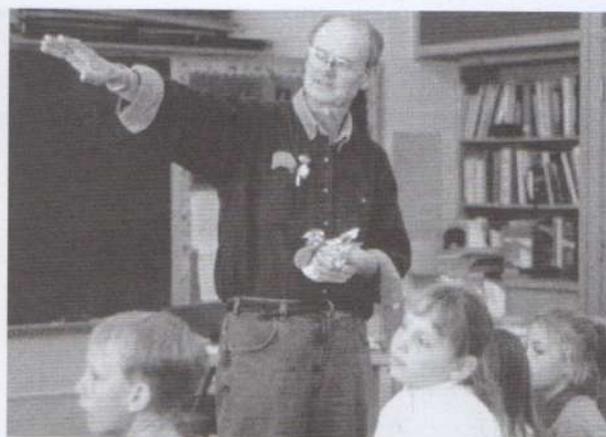
### Consideraciones finales

He aprendido mucho de Don José, de Maribel y de Pilar para afrontar mi tarea como docente y reflexionar sobre la educación escolar. Los tres eran profesores bien valorados y respetados por sus alumnos y compañeros en el contexto y en el momento en que los conocí. Los tres eran profesores reflexivos comprometidos profundamente con su profesión. Cada uno, sin embargo, creo que representa una forma distinta de entender la enseñanza. Me atrevo a afirmar que mantienen posiciones distintas sobre los objetivos de la educación escolar y que en último término cada uno de ellos pone énfasis en determinados valores.

La tarea educativa se encuentra profundamente penetrada por elementos de valor. Cualquier opción es siempre problemática. Podemos aprender técnicas, procedimientos concretos, dotarnos de ideas y materiales para enseñar a unos niños a sumar, para reflexionar sobre los problemas que tenemos como personas, aprender técnicas para moderar un debate productivo, para analizar críticamente fuentes históricas, pero hemos de clarificar qué valores orientan nuestras decisiones y vehiculamos en nuestras prácticas. Compartimos la idea de Fenstermacher y Soltis (1998) de que no podemos dejar de lado la indagación conceptual y teórica si queremos ser profesores reflexivos y eficaces y de que la forma que tengamos de entender la docencia tiene una gran influencia en lo que hacemos como docentes.

**Don José** se preocupaba mucho de transmitirnos las habilidades básicas de forma eficaz en un clima de aula muy ordenado, con una clara diferencia del papel del profesor y del alumno, en un ambiente de profundo respeto y trabajo académico serio y sistemático.

**Maribel** ponía énfasis en ayudarnos a comprendernos y aceptarnos como personas, en que nos mostrásemos interesados los unos por los otros y procuraba que participásemos de experiencias grupales significativas en las que aflorasen la confianza y la comunicación auténticas y discutiésemos abiertamente sobre temas de



nuestro interés abordando también cuestiones generales de interés humano, social, político y filosófico.

**Pilar** introducía a su alumnado en la investigación histórica para convertirlos en seres humanos bien preparados intelectualmente, racionales y morales, capaces de analizar los problemas sirviéndose del conocimiento histórico y elevándose por encima del pensamiento vulgar o de sentido común.

Te invito, querido lector, a que recuerdes a tus “buenos profesores”, que reflexiones sobre lo que hacía aquel profesor o aquella profesora para tener éxito, qué recursos usaba, qué materiales, pero también te invito a reflexionar sobre los valores y propósitos que crees guiaban su proceder. Y después pregúntate, ¿qué perspectiva sobre la enseñanza defiendes?. ¿Qué entiendo como deseable para la formación del alumnado? ¿Qué es posible? ¿Qué posibilidades y límites hay para desarrollar tu perspectiva? ¿Qué profesor eres o te gustaría ser?.

Discutir con otros compañeros sobre los casos que he presentado quizás pueda ayudar a deliberar y buscar el camino para convertirse en el mejor profesor que cada uno lleva dentro. Es lo que intento con mis propios alumnos, aprendices de profesores, y también cuando trabajo con otros colegas de diferentes etapas. A ellos agradezco sus comentarios que me han estimulado a elaborar este artículo. Sobre todo a Adolfo por su enorme interés en convertirse en un “buen profesor” y a tantos buenos maestros que he conocido y de los que he aprendido. ■

#### Para saber más

FENSTERMACHER, G.D. y SOLTIS, J.F., *Approaches to Teaching Teachers College Press*, Columbia University, Nueva York. 3ª edic, 1998..

FUENTES ABELEDO, E.J., *O ensino en Educação Infantil: perspectivas do profesorado*, Tórculo, Santiago de Compostela, 1998.

POLLARD, A. y TANN, S., *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. Cassel, Londres, 1987.