

Los buenos docentes en su desarrollo profesional: indicadores de desempeño

Good teachers and professional development: performance indicators

JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE

DOCTOR EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PROFESOR EN EL CES DON BOSCO

Resumen

Los buenos docentes en su desarrollo profesional son aquellos que logran que un sistema educativo sea exitoso. Para ello, se han de conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia; desarrollarlas hasta convertirlas en eficientes; y garantizar que brindan la mejor instrucción posible. En el siguiente artículo, mostramos cuáles son estos indicadores de desempeño, a saber: competencia científico formativa, conocimiento de la educación, función docente, gestión del aula y relación con la comunidad educativa.

Palabras clave: buen docente, desarrollo profesional, indicadores, competencia, educación.

Abstract

Good teachers, who effectively develop their professional skills, are able to make an educational system successful. Consequently, it is of high importance to select the most qualified persons to teach; support their development, so that they become efficient; and ensure that they are giving the best possible instruction. In this article we outline the performance indicators that should be considered: scientific and training competence, educational competence, teaching role, classroom management and relationship with the educational community.

Keywords: good teacher, professional development, indicators, competence, education.

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2007 el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) afirmó que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes y que la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción.

Otros informes de diversas organizaciones (OCDE, PISA...) corroboran que los países con mejores sistemas educativos tienen los mejores profesores, por lo que parece pertinente y apropiado conocer cuáles son los indicadores de los que depende la calidad de la educación.

El alto desempeño requiere el éxito de todos los niños, decía el informe McKinsey. Qué tienen en común los sistemas educativos con alto desempeño y cuáles son las herramientas que emplean para mejorar los resultados de sus alumnos. Las experiencias de los sistemas educativos que alcanzan el éxito resaltan la importancia de tres aspectos (Barber y Mourshed, 2007, p. 6):

- conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia;
- desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y
- garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños.

2. INDICADORES DE DESEMPEÑO DEL BUEN DOCENTE

Sánchez Huete, Prieto Egido, Riesco González y González Anleo (2015, p. 747) establecieron los siguientes indicadores que son objeto de reflexión, definición y exposición en este artículo:

- **Competencia científico formativa:**
 - La formación inicial.
 - La formación permanente.
 - La investigación y publicación.
 - El dominio de las TIC.

- **Conocimiento de la educación:**
 - Fines de la educación.
 - Consideración de la relación profesor-alumno.
 - Función docente.
 - Conocimiento del currículo y de la legislación educativa.
 - Conocimiento de las características psicoevolutivas del alumnado.
- **Función docente:**
 - Planificación de la enseñanza.
 - Conocimiento y dominio didáctico de la asignatura/contenido.
 - Metodología didáctica.
 - Recursos didácticos.
 - Evaluación del proceso de aprendizaje de alumnos y sus resultados.
 - Evaluación del proceso docente.
 - Atención a la diversidad.
- **Gestión del aula:**
 - Ejercicio del liderazgo, el poder y la autoridad.
 - Creación de un clima social adecuado.
 - Organización de tiempos y espacios.
- **Relación con la comunidad educativa:**
 - El sentido de pertenencia.
 - El compromiso organizacional.
 - Tipo de relación que se mantenga con la dirección.
 - Relación con los compañeros y redes de aprendizaje del profesorado.

3. COMPETENCIA CIENTÍFICO FORMATIVA

El desempeño de una actividad como el de la educación requiere de una formación adecuada que permita al buen profesor alcanzar en sus alumnos la promoción de las capacidades personales fundamentales para vivir la vida de un modo consciente, libre, responsable y solidario, en relación con los otros y en el marco de la sociedad (Prellezo, 2009).

La *competencia científico formativa* trata de valorar la relevancia de la formación inicial y permanente en la consideración del buen maestro. Dentro de este apartado, es apropiado distinguir cuatro dimensiones relevantes:

- La formación inicial; es decir, la importancia de la adaptación de la formación universitaria a las exigencias educativas actuales.
- La formación permanente, la relevancia que tiene la formación complementaria sostenida en el tiempo en la mejora de la actividad docente.
- La investigación y publicación; o sea, la repercusión que puede tener tanto la investigación en las materias impartidas como la publicación de la misma.
- El dominio que ejerza el docente de las TIC.

En lo que se refiere a la primera dimensión, la *formación inicial* es fundamental para una buena educación, como ha subrayado tanto la UNESCO (1966, apdo. 4) y como se ha comprobado reiteradas veces en las evaluaciones internacionales de calidad educativa (Jover y Villamor, 2014). Esta formación ha de preparar a profesores «líderes en el cambio social» (Marcelo García, 2002).

En su análisis del sistema educativo finlandés, Laukkanen (2014, p. 33) sitúa dos de las claves de la formación inicial docente en: por un lado, el *ethical approach*, que significa situar la búsqueda de lo mejor de cada estudiante como criterio principal que debe guiar las decisiones de profesores; de otro, el *research-based approach*, cuyo objetivo es formar profesores reflexivos, que comprendan la evidencia basada en la investigación y cómo esta se conecta con su trabajo.

En cuanto a la educación socio-afectiva, Gardner (2000) nos recuerda que:

Si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones... En consecuencia, consideramos que el profesor no sólo tiene la obligación de conocer las materias que explica y los correspondientes métodos de enseñanza-aprendizaje, sino que debe ocuparse también de comprender a los estudiantes, de interesarse por su espacio vital, por su mundo de la vida: es decir, por lo que viven, por sus emociones, por lo que sienten, por lo que piensan. En este contexto, la educación emocional es un elemento fundamental para el profesorado, debiendo estar presente en sus procesos de formación inicial y permanente. (p. 89).

La exigencia de continuar formándose (*formación permanente*) puede entenderse como un modo de dar continuidad y completar la formación inicial, lo que se perfila como un elemento esencial, un *principio de supervivencia* tanto individual como institucional en un contexto de *sobre-revolucionada* transformación social, científica y tecnológica.

Uno de los componentes esenciales para llevar a cabo procesos continuos de dinamización e innovación educativa es la exigencia de investigación, así como su publicación, de mejorar la exigencia innovadora en la formación inicial, potenciando entre otras, competencias relativas a «la experimentación y la innovación: desarrollo del espíritu científico, formación básica en métodos de investigación pedagógica y en participación activa en la evaluación de las experimentaciones», así como a los resultados de las evaluaciones internacionales, que claramente apuntan a una mayor calidad docente entre aquellos que han introducido la investigación y el enfoque reflexivo (Jover y Villamor, 2014).

Por su parte, Bain (2007, p. 196) propone la necesidad de rechazar la dicotomía entre docencia e investigación, así como la de redefinir por completo lo que significa ser profesor en esta línea de pensamiento.

Una de las áreas más controvertidas en el campo de la formación complementaria y la innovación es, sin duda, la incorporación de las TIC a la enseñanza, que, si en principio pueden facilitar el intercambio de ideas y materiales ofreciendo ilimitadas posibilidades de interacción no exigiendo ya una presencialidad continuada, por otro lado pueden no llevar implícita esas

mejoras, como han demostrado varias investigaciones (Fernández-Díaz y Calvo Salvador, 2012, p. 404¹), constatando que detrás de cada práctica pedagógica existe un determinado enfoque o modelo de enseñanza-aprendizaje, lo que provoca que las TIC puedan llegar a convertirse en herramientas de innovación o de perpetuación de determinadas rutinas pedagógicas. Se hace evidente, por lo tanto, que la incorporación de este tipo de nuevas tecnologías educativas ha de ir acompañada, para que realmente repercuta de forma positiva en la calidad docente y en los resultados de aprendizaje, de un cambio en la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje.

4. CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

La *educación* es la promoción de las capacidades personales fundamentales para vivir la vida de un modo consciente, libre, responsable y solidario, en relación con los otros y en el marco de la sociedad (Prellezo, 2009). Es un perfeccionamiento basado en la socialización y con una intencionalidad (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009).

Los *finés de la educación* son la meta y el horizonte de la acción educativa (Prellezo, 2009) y dependen de cómo entendamos la existencia del ser humano y su finalidad (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009, p. 191).

Como justificación y guía de la acción educativa (Sarramona, 1994, p. 36; Gimeno Sacristán, 2000, pp. 39-40) son indicadores clave a la hora de plantear objetivos para la educación: condicionalidad, antropología, axiología, sociedad (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009, p. 194).

Atendiendo a las leyes educativas vigentes, estos fines de la educación se basarían en el desarrollo de la ciudadanía para una sociedad democrática, en el desarrollo integral de la persona, en el acceso al conocimiento y a la cultura,

¹ Según las autoras de este estudio, las políticas educativas para la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en las escuelas han estado, durante mucho tiempo, encaminadas a incrementar recursos y a medir cuantitativamente los usos de las tecnologías, siendo escasas las políticas adoptadas para el seguimiento y la mejora de los modelos de formación permanente del profesorado que garanticen el desarrollo de innovaciones con TIC en los centros.

en la compensación de desigualdades, en la participación activa en el mundo: social, económico y cultural y en la convivencia en un mundo plural (Monarca, 2009, p. 69).

En la *consideración de la relación profesor-alumno*, entendemos que el profesor se preocupa por los alumnos (Day y Gu 2012, p. 208) desde la confianza, con preocupación por el aprendizaje y con la creencia firme en que los alumnos desean y pueden aprender, con franqueza, sentido de respeto y curiosidad por la vida (Bain, 2007). Confianza en que lo que hace el profesor merece la pena y en las posibilidades del otro (Jover, 1998, p. 150).

Dentro de la *función docente*, las tareas de los mejores profesores son varias y abarcan diversos aspectos.

Rein (2009) las fija en ayudar a los alumnos en la búsqueda de respuestas a preguntas importantes; enseñar sus disciplinas, pero en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, y, a menudo ético, emocional y artístico, de sus estudiantes. Enseñar a los estudiantes a analizar evidencias y conclusiones; capacidad de enjuiciar, sopesar evidencias y pensar sobre el propio razonamiento; desarrollar hábitos intelectuales, de formular las preguntas adecuadas, de examinar los valores propios, de gustos estéticos, de reconocer una decisión moral, y de contemplar el mundo de manera diferente.

Prieto Jiménez (2008, p. 330) manifiesta que las funciones del docente pasan por ser instructor y especialista de una materia, educador, solucionar problemas, anexo familiar y mediador ante situaciones conflictivas. En esa misma línea se mueve Sánchez Huete (2012) al esbozar el perfil del profesor en cuatro ámbitos: educador, instructor, técnico-pedagogo y miembro de la comunidad educativa.

Moreno (2000, p. 1) establece entre las tareas del profesor: enseñanza (motivación e información), programación del trabajo y toma de decisiones para su realización, establecimiento de relaciones con los alumnos para guiarles en su proceso educativo, proacción y retroacción del discente y control de rendimiento de cada estudiante y del grupo en conjunto.

4.1 Conocimiento del currículo y de la legislación educativa

El currículo es el conjunto de experiencias de aprendizaje llevadas a cabo por una comunidad de acuerdo a objetivos formativos (Prellezo, 2009). Es una

concreción de los fines de la educación con una serie de fases: currículo prescrito, currículo presentado a los profesores, currículo moldeado por los profesores, currículo en la acción (Monarca, 2009). El buen profesor precisa de un conocimiento del currículo y de la legislación educativa, entendida como el conjunto de normas que rigen la organización del sistema escolar (Prellezo, 2009).

Los mejores profesores, como mínimo, poseen un conocimiento intuitivo del aprendizaje humano, porque apuestan por un *conocimiento de las características psicoevolutivas del alumnado*. Aprendizaje como influencia duradera en la forma de pensar, sentir y actuar. Por tanto, hay ciertos conceptos clave que se encuentran en los mejores profesores: el conocimiento es construido, no recibido; los modelos mentales cambian lentamente; las preguntas son cruciales; el interés es crucial. Aprendizaje por fracaso de expectativas y desafío intelectual. Escucha de las expectativas antes de desafiarlas (Bain, 2007).

La acción educativa debe partir del conocimiento de a quién se educa: características del sujeto, madurez biológica, experiencias, intereses, necesidades y aspiraciones (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009).

El currículum precisa del conocimiento psicológico de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del conocimiento de la naturaleza psicológica de los procesos de aprendizaje. Los principios de aprendizaje válidos para toda propuesta curricular podrían ser los siguientes: partir de los estadios evolutivos, conocer las características psicológicas de cada alumno, aprendizaje desde una perspectiva constructivista, dimensión psicológica del docente (Sarramona, 1997).

5. FUNCIÓN DOCENTE

Las *estrategias didácticas* comprenden las acciones mediante las cuales se toman decisiones en torno a lo que realizará el maestro para diseñar su acción docente.

Una de las acciones más importantes del quehacer del maestro, que debiera integrarse en el desarrollo diario de la tarea de enseñar, es la *planificación de la enseñanza*, entendida como una operación situada entre la teoría y la prác-

tica educativa (Heredia Manrique, 2004 p. 117). Los maestros ha de preocuparse de examinar su trabajo con la intención de mejorarlo y de realizarlo de una forma óptima (Beaudoin, 2013, p. 116).

Los mejores profesores planifican hacia atrás (Bain, 2007, p. 63); esto es: ¿qué he hecho?... para seguir haciéndolo.

Esta planificación es un trabajo pedagógico complejo que ha de considerar al sujeto que aprende, para anticipar una serie de estrategias de aprendizaje específicas que el alumno pondrá en juego en la realización de sus tareas (Gómez, Santa Cruz y Thomsen, 2007, p. 28).

Una de las evidencias de los buenos profesores para que sus alumnos obtengan un aprendizaje relevante y consistente son los testimonios de los estudiantes sobre lo bien que el profesor preparaba las clases. (Bain, 2007, p. 16).

Cuando nos referimos al *conocimiento y dominio didáctico de la asignatura/contenido*, es importante distinguir entre el significado y organización del contenido, como forma interna, y la significación que alcanza dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, donde en última instancia llega a una significación psicológica por parte de quien aprende (Sánchez Huete, 1998, p. 242). Por esto, se justifica el hecho de comenzar con los estudiantes en lugar de con la disciplina, con explicaciones que van de lo simple y se mueven hacia lo más complejo (Bain, 2007, p. 128). Los buenos profesores poseen la capacidad de conectar, de tejer una compleja red de conexiones entre ellos mismos, sus materias y sus estudiantes, de manera que los estudiantes pueden aprender a tejer un mundo por sí mismos... (Day y Gu, 2012, p. 207).

Cada disciplina aporta conocimientos específicos de un ámbito del saber cuya validez permuta en función de los avances científicos y tratamiento pedagógico que se le dé (Sánchez Huete, 2012). La buena enseñanza combina competencias técnicas y personales, un profundo conocimiento de la materia y empatía con los alumnos (Day y Gu, 2012, p. 208).

Cuando el profesor no está formado adecuadamente en una didáctica, cuando no posee los conocimientos precisos de la disciplina de la que imparte clases, su enseñanza se ve afectada en algunos aspectos: puede representar erróneamente el contenido y la naturaleza en sí de la disciplina. Esto ocurre porque el profesor convierte el contenido en algo enseñable, algo que tenga sentido para los alumnos (Sánchez Huete, 2012). El buen profesor debe con-

tribuir a que el conocimiento impartido sea relevante para los alumnos, para lo cual desarrollará actividades teórico-prácticas que encuentren resonancia en la experiencia de los estudiantes, y ayudarles para que ellos mismos puedan avanzar en sus procesos de estudio, cada vez de forma más autónoma (Moreno, 2000).

La *metodología didáctica* es la secuencia organizada de las actividades que propone el profesor con la intención de facilitar a los alumnos la adquisición de las capacidades propuestas y el aprendizaje de los contenidos (Lucena Ferrero, 2008, p. 228). Sólo cuando la estrategia ha sido definida de manera rigurosa, probada a través de la experimentación repetida y dada a conocer, puede hablarse de método.

¿Se identifican los buenos profesores con una metodología constructivista y manejan elementos consistentes? ¿Los buenos profesores toman, en cuenta, los elementos que producen comprensión en sus alumnos? (Gómez, Santa Cruz y Thomsen, 2007, p. 29). La utilización de una metodología u otra dependerá en cada momento de lo que vaya a enseñarse-aprenderse, de los objetivos que se pretendan y de los medios de que se disponga, sin perjuicio de emplear distintas metodologías en una misma unidad o tema (Moreno, 2000).

Las conexiones hechas por los buenos profesores no solo se basan en sus métodos, sino en sus corazones, tomando corazón en su sentido antiguo, como el lugar en el que intelecto, emoción, espíritu y voluntad convergen en el yo humano» (Day y Gu, 2012, p. 207).

Los elementos a considerar en la metodología empleada (Sánchez Huete, 2012) son:

- El conocimiento de los procesos de investigación científica y su aplicación en el aula.
- El conocimiento de los estados psicológicos de aprendizaje.
- El conocimiento de los distintos modelos de enseñanza/aprendizaje y elección de aquel modelo que más se adapte a las características de los alumnos.

¿En qué grado se logran modificar las ideas sobre la construcción que manejan los profesores de manera que puedan mejorar los aprendizajes de sus

alumnos? (Gómez, Santa Cruz y Thomsen, 2007, p.30). Es necesario identificar los modelos mentales que los estudiantes llevan al aula, las concepciones fundamentales que no permiten comprender ideas importantes (Bain, 2007, p. 64).

A menudo, un contenido excelente y unas estrategias de enseñanza sobresalientes no sirven de nada si no hay unas rutinas bien establecidas. La gestión de la clase, las conductas y la utilización del espacio influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Beadouin, 2013, p. 120).

Un *recurso didáctico* (humano, material y organizativo) es cualquier medio que el profesor emplea en el diseño o desarrollo de sus clases, ya sea para obtener información, acercar a los alumnos al objeto de aprendizaje, servir como modelo o ejemplo, ayudar a la organización del aula, facilitar la evaluación, etc. (Lucena Ferrero, 2008, p. 235).

La buena enseñanza pasa porque haya suficientes instalaciones, tiempo y recursos (oportunidades) para lograr el aprendizaje (Day y Gu, 2012, p. 206). A partir del intercambio de experiencias, se abre un espacio donde facilitar a los participantes recursos concretos y orientaciones adaptadas a las características propias de los distintos contextos (tipo de estudios, alumnos, curso...), para realizar, con mayor eficacia y satisfacción, sus tareas como docentes (Sánchez Huete, 2012).

Entendemos la *evaluación del proceso de aprendizaje de alumnos y sus resultados* como la acción permanente para apreciar, estimar y emitir juicios sobre procesos de desarrollo del alumno y sus resultados, con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos. Gran parte de la sabiduría convencional para calificar con notas a los estudiantes, parece en bastantes ocasiones atrapada en un laberinto de consideraciones secundarias que poco tienen que ver con el aprendizaje. Los profesores extraordinarios utilizan la calificación para ayudar a los estudiantes a aprender, no solo para clasificar y jerarquizar sus esfuerzos (Bain, 2007, pp. 168-169).

La evaluación debe abarcar toda la diversidad de componentes y aspectos que se presentan en la enseñanza, entre ellos, las técnicas de evaluación como son los exámenes orales y escritos, las pruebas objetivas y los tests, la observación, las entrevistas, los sociogramas, etc. (Zabalza Beraza, 2004, pp. 236-246).

Lo que importa en la observación utilizada con fines evaluativos es delimitar y dejar establecidos sus campos, qué merece la pena ser observado, qué importancia se concede a los datos observados y qué papel pueden desempeñar aquí los sujetos observados (Álvarez Méndez, 2005, p. 99).

Si, realmente, es el alumno el protagonista de la acción educativa, no puede desdeñarse la necesidad de incluir estrategias de autoevaluación y coevaluación, que pueden ser de gran ayuda para la obtención de datos (Lucena Ferrero, 2008, p. 241).

La *evaluación del proceso docente* es la valoración, análisis y toma de decisiones de mejora del conjunto de actuaciones educativas que lleva a cabo en todos los ámbitos del sistema escolar para propiciar el aprendizaje formativo del alumnado y el desarrollo profesional del docente (Castillo Arredondo, 2003, p. 82).

Una forma de conseguir información valiosa sobre el ejercicio de la docencia es participando en revisiones u observaciones que realizan otros compañeros, que asisten a nuestras clases para recibir comentarios e ideas acerca de nuestras prácticas docentes (Beaudoin, 2013, p. 89).

Un sistema de evaluación de la práctica docente obtendrá buenos resultados si se consiguen cuatro condiciones específicas (Villa Sánchez, 2001, p. 193):

- Todos los individuos implicados en el sistema comprenden los criterios y los procesos de evaluación docente.
- Todos los participantes comprenden cómo estos criterios y procesos se relacionan con los objetivos básicos de la institución.
- Los profesores perciben que los procedimientos de la evaluación les capacitan y motivan hacia la mejora de su actuación docente.
- Todos los individuos perciben que los procedimientos de la evaluación mantienen un equilibrio entre control y autonomía.

La *atención a la diversidad* se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

La diversidad va ligada, indefectiblemente, a la persona: aspectos biológicos, como el sexo, o psicológicos, como los intereses, motivaciones, capacidades, aptitudes... son realidades con las que toda persona llega al mundo. Por tanto, el ser humano es diverso por naturaleza (Pérez Juste, 2003, p. 124).

En la etapa de educación primaria, se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Cada estudiante es único y proporciona contribuciones que nadie más puede aportar (Bain, 2007, p. 86). No enseñas a una clase, enseñas a un estudiante (Bain, 2007, p. 111).

6. GESTIÓN DEL AULA

Por gestión del aula entendemos la manera que tiene el profesor de organizar y dirigir la dinámica de la clase con el fin de conseguir los objetivos de aprendizaje. Viene marcado directamente por estos factores:

- Ejercicio del liderazgo, el poder y la autoridad.
- Creación de un clima social adecuado.
- Organización de tiempos y espacios.

6.1 Adquisición y gestión del estatus de autoridad

Aunque la ética de empresa no nace con un espíritu estrictamente ético, parece claro que esta perspectiva descansa sobre una visión humanista de la organización que cree en la perfectibilidad, la responsabilidad y en educabilidad del ser humano (Moreno, 2001). Estos serían sus rasgos:

- a.** Los líderes son personas normales y con sentido del humor.
- b.** Como pedagogos y educadores genuinos, son perseverantes y poseen una fuerte voluntad, generando credibilidad, seguridad y confianza entre las personas. Tienen metas y objetivos claros y les gusta lo que hacen.

- c. Tienen alta capacidad para ilusionar a las personas y lograr que estas den sentido a su trabajo. Los líderes humanistas serían «pedagogos del sentido».
- d. Tienen una gran capacidad de cambio y de mejora y una gran resistencia a la frustración.
- e. Son humildes, conscientes de sus limitaciones, y no se consideran imprescindibles.

Para Bennis (2000, p. 51), la *integridad* es la cualidad más importante de un líder, entendida como el «conjunto de estándares de honestidad moral e intelectual en que se basa la conducta de una persona» y que conlleva confianza, credibilidad y ejemplaridad.

Por *clima social del aula*, se entiende un ambiente que propicia la sana convivencia, la libertad, la reflexión y el desarrollo de actividades de aprendizaje. Los buenos profesores son expertos en crear las condiciones propicias de un clima adecuado. Como organizadores del aula, crean espacios de aprendizaje, controlan el tiempo y las tareas burocráticas, trabajan con otros profesores y establecen rutinas. A menudo, un contenido excelente y unas estrategias de enseñanza geniales no sirven de nada si no hay unas rutinas bien establecidas. La gestión de la clase, las reglas de la clase, los planes de conducta, los planes de transición y la utilización del espacio influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Beaudin, 2013, p. 120).

El aula es un espacio de participación e interacción (Rizo García, 2007), un lugar privilegiado para la investigación, la transmisión y la construcción social del conocimiento, donde entran en juego diversos marcos personales de referencia y significado que pueden dar lugar al progreso y, también, a conflictos (Fragoso, 1999).

Reconocer los estados anímicos ajenos requiere sensibilidad, comprensión, destreza perceptiva, capacidad para adoptar distintos roles y madurez. La empatía es el punto de partida de las relaciones sociales positivas y del altruismo (Sánchez Huete, 2012). Es tarea del buen maestro crear este clima y saber gestionarlo mediante la conexión pedagógica descrita anteriormente. Un clima social adecuado favorece el autoconocimiento, el desarrollo emocional e intelectual y la construcción de la propia identidad, apoya la autoestima, la seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo.

Un aspecto decisivo del buen clima es la comunicación. Si bien, gran parte de la producción científica sobre comunicación educativa pone el énfasis en el uso de medios y tecnologías en el aula, hay que resaltar que su importancia radica no tanto en su consideración como medio sino como un proceso recíproco que permite conocer y gestionar los cambios más relevantes de la experiencia educativa (Rizo García, 2007).

6.2 Orden y disciplina

Un buen profesor líder no solo realiza bien su trabajo –lo que tiene que hacer con criterios de eficacia y eficiencia–, sino que también lo lleva a cabo de manera correcta –lo que debe hacer–; es decir, su comportamiento tiene un componente ético. Puede detentar un poder legal y tener una autoridad reconocida, pero, además, ejerce una influencia decisiva y en la buena dirección sobre el aprendizaje y la educación de sus alumnos. Esta influencia tiene lugar a través del modelaje, la persuasión, el contagio emocional, el entusiasmo, la visión del futuro, la exigencia y el logro de las metas. Por esto, la figura del maestro-líder es decisiva en la configuración de la ecología del aula.

Evidencias de estudios empíricos (Riesco, 2013) concluyen que no existe un estilo óptimo de liderazgo. La adopción del adecuado depende de varios factores: la tarea a realizar, su naturaleza, urgencia e importancia; el contexto externo, la legislación y la cultura social; la identidad y las normas del centro; el grado de control que requieren los alumnos, en relación estrecha con su madurez (competencia y compromiso con el aprendizaje); personalidad, valores y actitudes del profesor concreto.

A continuación, se presentan algunas cualidades relevantes del buen maestro-líder en el ejercicio de su poder y su autoridad:

- a. La autoridad de los buenos profesores descansa en su competencia profesional (dominio teórico y didáctico de la materia) y en su compromiso con sus alumnos (relación y dedicación).
- b. Los profesores excelentes son rigurosos en la tarea y exigen mucho a sus estudiantes y a ellos mismos (Beaudoin, 2013, p. 117); son organizados y muestran deseo de superación. «Los flexibles, cercanos y, curiosamente, los ordenados, perfeccionistas, eficaces y otros rasgos asociados a la motivación de logro» tienen un mayor reconocimiento por

sus alumnos (Follman, 1994, citado en Morales, 2008, p. 26). «Ser organizado aparece en muchos estudios como una característica de los profesores mejor evaluados, pero igualmente sucede con la capacidad de ser flexible, de saber adaptarse a lo que sucede en el aula» (p. 41).

- c.** Dan información clara y adecuada. Con un sentido irónico, Morales (2008, p. 33) afirma que la información es fuente de poder: si no quieres perderlo, mantente siempre en una cierta ambigüedad. No des normas claras, ni mucho menos digas qué y cómo vas a actuar. Te expones a perder autoridad o a que tus alumnos dejen de venir a clase ... Cuanto menos te definas estarás más a salvo de críticas.
- d.** Establecen un código colectivo de comportamiento (normas, sanciones, premios) claro, preciso y básico. Dedicar el tiempo necesario a explicarlo de manera razonada y lo hacen cumplir sin perder el control emocional y sin resentimiento, mirando siempre el bien de los alumnos.
- e.** Crean una conexión pedagógica, basada en la confianza, la franqueza, la empatía, la comprensión, el afecto, el apoyo y la paciencia, que produce un acercamiento y una atmósfera de libertad y permite hacer preguntas sin sentir reproche, miedo o vergüenza (Bain, 2007, pp. 156-158; Beaudin, 2013, p. 119).
- f.** Carecen de ego docente, «un monstruo dominante» que quiere dejar claro a sus estudiantes lo mucho que sabe, lo poco que saben ellos y el gran poder que ostenta sobre sus vidas (Bain, 2007, p. 154). En coherencia con su profesión de servicio, el buen maestro es humilde, reconoce sus errores y los límites: «cuando mi docencia fracasa es debido a que algo no he hecho bien» (p. 160).
- g.** Los profesores líderes muestran seguridad en sí mismos, son intelectualmente activos y tienen un alto grado de autoestima y autoeficacia. Tienen un alto nivel de resiliencia², confían en su capacidad para dirigir el aula, tomar decisiones y resolver conflictos. Los profesores más

² Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas.

inseguros tienden a utilizar un poder excesivo para imponerse o, por el contrario, a inhibirse de ejercerlo (Morales, 2008).

- h.** Guían su comportamiento no solo por la tarea encaminada a la eficacia y eficiencia, sino también por lo que deben hacer (dimensión ética). Esta perspectiva se pierde cuando, por ejemplo, algunos profesores e instituciones dedican sus mayores esfuerzos y recursos por superar a los competidores que por atender a las necesidades de sus alumnos (Bain, 2007, p. 198).

7. RELACIÓN CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La relación con la comunidad educativa trata de valorar la relevancia de las relaciones con los compañeros, así como de los ambientes y climas de trabajo en el desempeño de una buena labor docente. El análisis del rendimiento del profesorado ha de romper con ese enfoque micro y tener en cuenta niveles superiores de análisis que otorguen un enfoque global-holístico de la labor docente (Day y Gu, 2012). Para ello, por lo menos en teoría, deberían usarse los mismos niveles recomendados para el análisis del rendimiento de los estudiantes (Henrik Haahr, 2005, p. 6): un *nivel sistémico* que contemple factores relacionados con las características de los sistemas educativos; un *nivel estructural*, que trate de las características del entorno socioeconómico; un nivel escolar, que contemple aspectos como la dirección del centro, el clima escolar o la organización de ambientes de enseñanza adecuados a las buenas prácticas docentes.

El *sentido de pertenencia* se concreta en lo que se ha denominado COA, compromiso organizacional afectivo, que «da cuenta del nivel de adhesión e identificación emocional que establece el profesor con su escuela» (Zamora, 2008, p. 140).

El *compromiso organizacional* puede ser definido como el grado de compromiso subjetivamente percibido por el profesor y los alumnos con el centro educativo. La persona comprometida no respeta las reglas del juego. Es responsable del juego (Bolívar, 2000b, p. 207).

El sentido de pertenencia al centro es una variable que ha demostrado tener bastante importancia en los resultados académicos de los alumnos, siendo

contemplada en los últimos informes Pisa. Para medirlo, los responsables del Informe Pisa desarrollaron una batería de ítems con las que se exploraban, entre otras cuestiones, la satisfacción general con el centro, la sensación de tener buenas relaciones con los compañeros, ser tenido en cuenta en las decisiones del centro, etc. (OCDE, 2012, p. 142).

Este compromiso opera mediante una evaluación directa y simple del grado de satisfacción que experimenta la persona con su organización. Por consiguiente, examinar los factores de la organización escolar que pueden afectar el grado en que se presenta el COA permite identificar los aspectos organizacionales que logran ser altamente valorados por el profesorado y adquieren relevancia para decidir tanto su buena labor docente como su permanencia. Zamora (2008, pp. 142 y ss.): buenas relaciones con los colegas y los directivos; trabajo colaborativo; variedad de trabajo; y, por último, reconocimiento de la labor realizada.

El *tipo de relación que se mantenga con la dirección* del centro, el tipo de estructura predominante, el estilo de comunicación empleado y la carga burocrática que se impone al profesorado tienen una gran repercusión sobre la labor docente desarrollada como con el punto anterior, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional.

«En el contexto de organizaciones que aprenden» escribe Bolívar (2000b, p. 203), «el papel tradicional de ejercicio de liderazgo se tambalea, para pasar a esparcirse por los demás agentes educativos. Deja de ser la cabeza de la pirámide, como el modelo burocrático anterior, para redefinirse como dinamizador de las relaciones interpersonales del centro y con una función de agente de cambio y de recursos.

En lugar de enfoques personales de dirección y liderazgo, en general, basados en términos como carisma, visión, etc., Senge (citado en Bolívar, 2000a, pp. 461-462) apuesta por una ecología del liderazgo, de modo que, como cualidad de la organización, genere liderazgo múltiple de los miembros y grupos.

Stoll y Fink describen al profesional de la educación, en este sentido apuntado, como alguien capaz de movilizar al centro para que comience un proceso de transformación para su mejora. Este tipo de liderazgo se basa en cuatro premisas, según Pérez-Albo y Hernández Rincón (2000, pp. 1025-1026):

optimismo, respeto, confianza e intención de basar sus prácticas, programas y estructuras en principios de apoyo, ayuda y estimulación.

La cantidad y tipos de tareas reclamadas por la institución educativa es un aspecto organizacional destacado por Zamora (2008, p. 149) muy relacionado con la anterior dimensión y que se perfila como un elemento fundamental para el desarrollo de una buena labor docente.

8. RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS Y REDES DE APRENDIZAJE DEL PROFESORADO

La relación con los compañeros, entendida como la percepción subjetiva del compañerismo y de las relaciones sociales en el centro educativo es caldo de cultivo indispensable para la creación de redes de aprendizaje.

Si se hace poco trabajo interdisciplinario y raramente se comentan las buenas prácticas, subraya en este sentido Beaudoin (2013, p. 100), «el perfeccionamiento del profesorado se limitará a las iniciativas individuales aisladas de desarrollo profesional».

Lo característico de las instituciones que aprenden es poseer una mente colectiva. El conocimiento reside en formas y redes de conexión, y no en elementos aislados. «Una organización estaría formada por complejos sistemas de pautas de activación o inhibición entre sus unidades simples, de modo similar a las redes neuronales. Y la mente estaría localizada justo en las conexiones de acciones (y no tanto de personas), más que en una entidad fija» (Hedberg, citado en Bolívar, 2000b, pp. 39-40).

Beaudoin expone diferentes experiencias aplicadas a los centros que permiten, por un lado, compartir conocimientos adquiridos por los profesores sobre excelencia docente y, por otro, hacer una labor comunitaria de investigación de prácticas didácticas concretas, entre las que destacan tres (Beaudoin, 2013 pp. 93 y ss.): participación en grupos similares a las Comunidades de prácticas, también, conocidos en muchos centros como *Critical Friends Groups*; implicación en grupos semejantes a los laboratorios de ideas o incluso en alguna comisión permanente creada por el centro; asistencia a clases de compañeros con el fin de mejorar sus capacidades educadoras.

9. CONCLUSIONES

Decíamos al comienzo que los sistemas educativos exitosos destacan en tres aspectos: contar con los profesionales más aptos para ejercer la docencia; formarles para que cumplan con su función de forma eficiente; y garantizar que sean capaces de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños.

Para conseguirlo, es fundamental generar una *Competencia científico formativa* basada en una formación inicial y formación permanente de excelencia, con decidido compromiso e implicación en procesos de investigación y publicación. Por supuesto, los procesos educativos exigen dominio de las TIC.

Hay que asegurar el *Conocimiento de la educación* como responsabilidad obligada de un buen profesional de la educación, desde el ámbito axiológico (fines de la educación, consideración de la relación profesor-alumno), pasando por aspectos técnicos (función docente, conocimiento del currículo y de la legislación educativa) hasta el conocimiento de las características psicoevolutivas del alumnado.

Dentro del ámbito de lo puramente técnico, la *Función docente* supone la planificación de la enseñanza, el conocimiento y dominio didáctico, la elección de la mejor metodología didáctica y los recursos didácticos, la aplicación de la evaluación, en general, y la atención a la diversidad.

Es importante saber acerca de la *Gestión del aula* en cuanto al ejercicio del liderazgo, el poder y la autoridad (nuestro código penal nos concede este derecho), al establecimiento de un clima social adecuado y a la óptima organización de tiempos y espacios.

Por último, nos situamos en *Relación con la comunidad educativa*, a la que debemos un sentido de pertenencia, un compromiso organizacional. Dentro del *status quo* sobrevenido, fijaremos un tipo de relación con la dirección y con los compañeros, con los que, también, estableceremos redes de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de <https://goo.gl/6PQDML> [Consulta: 23/12/2015].
- Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid: Narcea.
- Bennis, W. (2000). *Dirigir personas es como adiestrar gatos. Sobre el liderazgo*. Madrid: Ramón Areces.
- Bolívar, A. (2000a). El liderazgo compartido según Peter Senge. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 459-472). III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2000b). *Los centros educativos como centros que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Castillo Arredondo, S. (2003). *Vocabulario de Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Day, C., y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Díaz, E., y Calvo Salvador, A. (2012) La formación permanente del profesorado en el uso innovador de las TIC. Una investigación-acción en infantil y primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 16(2), 404.
- Fragoso Franco, D. (1999). La comunicación en el salón de clases. *Razón y palabra*, 13. Recuperado de <https://goo.gl/jsBXfB> [Consulta 08/03/2015].
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea, UNED.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gómez, V., Santa Cruz, J., y Thomsen, P. (2007). En busca del cambio conceptual del profesor en el contexto de la formación permanente. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 27-31.
- Henrik Haahr, J. (2005). *Explicación del rendimiento escolar. Resultados de los estudios internacionales PISA, TIMSS y PIRLS*. Instituto Tecnológico Danés. Recuperado de <http://goo.gl/TEHdtw> [Consulta 21/12/2014].

- Heredia Manrique, A. (2004). *Curso de Didáctica General*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jover, G. (1998). *Del presupuesto educativo de la educabilidad a la educación como relación*. En Rafael Gil Colomer (coord.), *Filosofía de la Educación hoy* (pp. 141-157). Madrid: Dykinson.
- Jover, G., y Villamor, P. (2014) La investigación del docente sobre su propia práctica. Una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España. *Participación educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado*, 3(5).
- Laukkanen, R. (2014). El modelo finlandés para la formación continua del profesorado. *Revista Fuentes*, 15, 19-42.
- Lucena Ferrero, R. (2008). El profesor que programa: la programación como instrumento de trabajo. En J. C. Sánchez Huete (coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 183-206). Madrid: CCS.
- Marcelo García, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Consejo Escolar del Estado Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Morales, P. (2008). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.
- Moreno, C. (2001). El liderazgo ético fundamentado en virtudes. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 6.
- Moreno, P. (2000). *El profesor universitario en Ciencias de la Información (Periodismo) y sus actitudes*. Recuperado de <https://goo.gl/U8W2kS> [Consulta: 24/10/2013].
- OCDE. (2012). *Pisa 2012: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://goo.gl/X1qsrU> [Consulta: 24/10/2013].
- Pérez-Albo, M^a J., y Hernández Rincón, M^a. L. (2000). Una dirección para la «mejora de la eficacia escolar». En *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 1021-1034). III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Pérez Juste, R. (2003): Las necesidades educativas para la integración. En *Actas del Congreso Internacional «La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI»*. Madrid: CES Don Bosco-Edebé.
- Prelezo, J. M. (coord.). (2009). *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: CCS.

- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345.
- Riesco, M. (2013). Liderazgo y dirección en las instituciones universitarias. En M. Dimas, A. Treviño, A. Torres y N. Aguilar (coord.), *Gestión académico-administrativa. Andamiaje en la consolidación de las instituciones de educación superior*. México: Pearson.
- Rizo García, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Recuperado de <https://goo.gl/RT86Hx> [Consulta 08/03/2015].
- Sánchez Huete, J. C. (1998). *Análisis de los libros de texto de Matemáticas del Ciclo Medio de la Educación General Básica* (Tesis Doctoral). Facultad de Educación, Departamento MIDE, Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez Huete, J. C. (2012). *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 24. Recuperado de <https://goo.gl/aCqGLu> [Consulta 21/12/2104].
- Sánchez Huete, J. C., Prieto Egido, M., Riesco González, M., y González Anleo, J. M. (2015). *Los mejores profesores. Quiénes son, qué hacen y cómo trabajan*. Libro de Actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development <https://goo.gl/N1jn93> [Consulta 08/03/2015].
- Sarramona, J. (1994). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J. (1997). El currículum. En A. Colom (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 221-236). Barcelona: Ariel.
- UNESCO. (1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Recuperado de <https://goo.gl/mFTavY> [Consulta: 20/02/2015].
- Villa Sánchez, A. (2001). Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado. En C. Marcelo (ed.), *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Zabalza Beraza, M. A. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zamora, G. (2008). Factores de la organización escolar que configuran el compromiso organizacional afectivo de los profesores de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 13155.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Sánchez Huete, J. C. (2018). Los buenos docentes en su desarrollo profesional: indicadores de desempeño. *Educación y Futuro*, 39, 233-255.