

Sánchez, M. (2020). Hacia una aproximación de las características del buen docente. *Dirección y Liderazgo Educativo*, nº 7 <https://www.dyle.es/hacia-una-aproximacion-de-las-caracteristicas-del-buen-docente/>

RESUMEN.

El profesor es transcendental para conseguir la educación integral del alumnado. Desde la diversidad en la escuela de hoy, el profesor que consigue aprendizajes eficaces es el resultado de un entramado complejo de creencias, compromiso moral y competencias socioemocionales y pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Profesor competente, creencias, competencias socioemocionales, competencias pedagógicas.

1. ¿QUÉ ES UN BUEN PROFESOR?

La figura del profesor constituye uno de los factores más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Stoll, 2003; UNESCO, 1996). La función docente, enmarcada en una normativa educativa y sustentada sobre la personalidad, creencias y compromiso moral del profesor (Camps, 2008; Marchesi, 2007; Morales, 1998; Stoll, 2003), se desarrolla en un contexto complejo de interacciones con alumnado, familias, miembros del centro escolar y administraciones públicas. Todo está orientado para cumplir la principal misión de la escuela, que los alumnos aprendan. Desde este posicionamiento, se entiende que el buen profesor es el que consigue que los alumnos aprendan (Romero, 2012; Stoll, 2003).

Aprender según Pozo (2016, p. 64) "es un cambio relativamente permanente y transferible en los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, creencias de una persona como consecuencia de su práctica". De esta definición se observa que el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino que también está relacionado con la adquisición de otros aprendizajes que caracterizan al ser humano (emociones, actitudes, creencias, habilidades).

Partiendo de un profundo análisis contextual, ya a mediados de los noventa se nos hacía partícipes a la comunidad educativa de lo importante que era no centrarse solo en los conocimientos para dar respuestas a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Esto se recoge en el imprescindible informe *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, 1996) en donde se menciona que:

"La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida" (p. 106).

Recientemente Marina (2016, 2017) plantea que el objetivo de la educación es generar talento, entendido como la inteligencia que elige bien las metas y para ello pone en marcha conocimientos, emociones, y virtudes para conseguirlas y mejorarlas. Como se puede apreciar, detrás de estas aproximaciones se observa una visión ética e integral del individuo en donde se nos orienta que los aprendizajes deben ir dirigidos a los ámbitos cognitivos, socioafectivos y motores con la intención de dotar herramientas para que la persona de manera autónoma elija buenas metas y pueda conseguirlas.

2. ¿CÓMO ES EL BUEN PROFESOR? CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE QUE FACILITA APRENDIZAJES EFICACES.

En la escuela de hoy nos encontramos con un alumnado diverso como consecuencia de la multiculturalidad, de las diferentes capacidades que tienen y de los niveles socioeconómicos y culturales de las familias. Esta diversidad define una serie de necesidades e intereses en el alumnado que junto con el modelo de sociedad y persona que queremos, es necesario tener en cuenta para saber qué enseñar. Para ello el docente no puede mirar de puertas adentro, debe ampliar su mirada al exterior conociendo el contexto sociocultural del alumno, la demanda social de la zona donde ejerce su profesión y el entorno familiar (Feito, 2004; Stoll, 2003). Desde esta visión del docente cuya función trasciende al aula se van a detallar a continuación aquellas características de los profesores que determinados expertos e investigadores de la educación relacionan con aprendizajes eficaces.

2.1. CREENCIAS DEL PROFESOR.

El quehacer docente depende de los conocimientos (teorías explícitas) y de las creencias (teorías implícitas) sobre lo que entienden los docentes por enseñar, aprender y lo que se debe aprender (Camps, 2008; Day, 2006; Marchesi, 2007; Martín, 2009; Morales, 1998; Pozo et. al, 2006; Stoll, 2003). En efecto, de la misma manera que influye en el aprendizaje de los alumnos la creencia que tengan sobre la inteligencia y para qué ir a la escuela (Dweck,

2006), también influye sobremanera las creencias de los docentes sobre la finalidad de la educación, el efecto de la misma en las personas y en la sociedad, la creencia sobre su eficacia a la hora de enseñar, sobre sus responsabilidades, sobre la capacidad de aprender de los alumnos, las creencias sobre cómo enseñar y sobre cómo aprenden los alumnos. Para determinados investigadores es tal la importancia de este factor que han centrado las creencias e ideas del docente como prioridad en la comprensión y mejora de la actividad pedagógica (Marina, 2017; Martín, 2009; Pozo et al., 2006). Martín (2009) detalla algunas creencias a partir de los resultados de la investigación sobre esta temática:

“Los mejores profesores tienen concepciones denominadas constructivas o centradas en el estudiante o el aprendizaje. Los expertos se concentran en las habilidades de enseñanza más que en la disciplina, muestran más conocimientos sobre lo que es enseñar, tienen el convencimiento de que pueden influir sobre los otros, una alta percepción de autoeficacia y una gran variedad de indicadores para saber si enseñan bien” (p. 204).

2.2. COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS.

Con un enfoque práctico, sin considerar el efecto de las emociones y creencias del docente, Romero (2012) se pregunta qué debe saber hacer el profesor para que los alumnos aprendan. Toma como referencia el metaanálisis realizado por Hattie (2012). En la actualidad, esta revisión constituye un referente sobre aquellos factores que más influyen en los aprendizajes. Recoge 913 metaanálisis que englobaban 60.167 estudios que ofrecían evidencias sobre lo que es más eficaz a la hora de aprender. A modo de síntesis, Hattie en Romero (2012, p. 42) define que los profesores más eficaces son aquellos que: a) Organizan los contenidos de enseñanza de su ámbito de especialidad de forma diversa conciliando las cuestiones relevantes de la disciplina con las situaciones reales del contexto vital de los estudiantes; b) Orientan su actuación hacia el aprendizaje profundo de sus estudiantes; c) Ofrecen feed-backs formativos centrados en el desempeño de sus estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje; d) Promueven el sentimiento de autoeficacia de sus estudiantes y gestionan la dinámica motivacional del aula creando un clima de aula interactivo o cooperativo; e) Exhiben una actitud entusiasta, creativa (abierta al cambio) y reflexiva sobre sus prácticas.

Con esta valiosa información y con los estudios recientes sobre motivación escolar e inteligencia emocional que tienen efectos favorables sobre los aprendizajes, Romero (2012) establece como principal competencia pedagógica del profesor el dirigir acciones de enseñanza-

aprendizaje que creen oportunidades de aprendizaje para los estudiantes atendiendo a sus características individuales. Según Romero (2012), para conseguir esta competencia, el profesorado debe conocer las variables de mayor influencia sobre el aprendizaje y la motivación que son susceptibles de control por el docente, siendo las más importantes: las expectativas sobre los alumnos, la relación profesor-alumno, y las actividades de aprendizaje y evaluación. También debe saber hacer: integrar en el proceso formativo tareas desafiantes en donde se impliquen estrategias cognitivas, metacognitivas y de resolución de problemas; proponer diversidad de metodologías con la intención de generar un aprendizaje profundo; promover un clima motivacional centrado en el sentimiento de autoeficacia, de pertenencia, autonomía, colaboración y respeto a las diferencias; informar verbalmente o por escrito de los progresos y no detenerse solo en los errores cometidos; diseñar actividades de autoevaluación que promuevan procesos de autorregulación del aprendizaje. Por último, el profesor debe saber ser: tener autoconfianza e iniciativa, empatía, respeto, entusiasmo, sentido del humor, curiosidad e imaginación.

2.3. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y BIENESTAR EMOCIONAL.

Más allá de la competencia pedagógica y contextualizando en mayor medida el acto de enseñar y aprender, Marchesi (2007) establece una serie de competencias asociadas al buen profesor: ser competente para desarrollar el deseo de saber de los alumnos y para ampliar sus conocimientos; estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia en la escuela; ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos; ser competente para desarrollar una educación multicultural; estar preparado para cooperar con las familias; poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros; y ser un profesional intuitivo y reflexivo. Asimismo, junto con las competencias considera que debe haber unas disposiciones básicas del docente que van a configurar su propósito de la enseñanza, su impulso hacia la enseñanza, y la forma de relacionarse con los demás. Estas disposiciones básicas son, por un lado, el equilibrio emocional del docente, su confianza y autoestima, y, por otro lado, su compromiso ético que lo concreta en el desempeño de las virtudes de justicia, compasión y responsabilidad.

Jennings y Greenberg (2009), a partir de la revisión de la literatura científica, configuraron un modelo explicativo de la influencia de las habilidades socioemocionales y bienestar del docente sobre los resultados en el alumnado. En su modelo plantean que el profesorado con competencias socioemocionales, que tiene bienestar emocional fomenta relaciones positivas entre el profesor y el alumnado, gestiona el aula de

manera eficaz y desarrolla adecuadamente la educación emocional de los alumnos. Mediante estas acciones se produce un clima positivo en la clase que contribuye a que haya mejoras en los resultados académicos y en las competencias socioemocionales del alumnado (Extremera, 2016; Jennings y Greenberg, 2009; Romero, 2012).

Como se puede observar, el bienestar emocional del docente es una condición necesaria para la buena actividad educativa (Bisquerra, Pérez y García, 2015; Extremera, 2016; García, 2010; Jennings y Greenberg, 2009; Marchesi, 2007; Sáenz-López, 2020; Serio, Jiménez y Rosales, 2010; Stoll, 2003; Uruñuela, 2019; Vaello, 2009). En palabras de Marchesi (2007, p. 141): "hay que sentirse bien para educar bien". El bienestar emocional dependerá de las acciones que establezca la administración educativa para que los docentes se sientan comprendidos, valorados y apoyados, y por supuesto, de las propias que establezca el profesional (Bisquerra, Pérez y García, 2015; Marchesi, 2007; Sáenz-López, 2020; Vaello, 2009).

Jordán y Codana (2019), al igual que Marchesi, consideran que el buen docente debe aunar competencias docentes y capacidades tales como la pasión, cuidado y compromiso personales. Tomando como referencia la idea de Day (2006) de que "los profesores exitosos tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su persona y su forma de enseñar tienen el poder de influir positivamente en las vidas de sus alumnos", en su estudio describen al profesor apasionado desde la perspectiva de los estudiantes. Los resultados de su investigación muestran que los docentes apasionados tienen disponibilidad plena en todo momento, dentro y fuera del horario lectivo, dedicando muchas energías y tiempo a ayudarles en asuntos académicos y personales; son cercanos, afectuosos, coherentes y respetuosos; transmiten tranquilidad, incluso en momentos de gran tensión; manifiestan una clara actitud positiva a la hora de creer en sus alumnos, confiando mucho en ellos.

2.4. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.

Otra perspectiva de análisis relacionada con las características del buen profesor es la que nos ofrece la línea de investigación sobre el liderazgo educativo. A sabiendas que el líder es la persona que influye para que los componentes del grupo persigan y consigan los objetivos establecidos, conocer las características del buen líder será interesante para el objetivo de caracterizar al buen profesor. En este sentido, uno de los estilos que se muestra eficaz es el denominado Liderazgo Transformacional (LTF) (Bass y Riggio, 2006). El LTF describe cuatro conductas del líder que se ha comprobado que influyen en los valores, necesidades, conocimientos y

rendimiento de los seguidores (Bass y Riggio, 2006). Es característico de un líder transformacional ser ejemplo de buenas conductas y ganarse el respeto de los seguidores al actuar de forma que maximiza las virtudes (influencia idealizada); tener un conocimiento individualizado de las personas con las que interacciona (consideración individualizada); motivar, inspirar, aumentar la autoeficacia de los seguidores, mostrar entusiasmo (motivación inspiradora); y estimular intelectualmente para ampliar conocimientos, ser más creativos y críticos (estimulación intelectual). Como se puede observar, son muchas las características que coinciden con lo que se está viendo que es un buen docente. Desde el punto de vista de la incidencia que tiene este tipo de liderazgo en la escuela, hay que considerar que la investigación de este constructo procedente del ámbito organizacional tiene escaso recorrido en el contexto escolar. Si bien, parece que las investigaciones que relaciona este estilo de liderazgo con aprendizajes eficaces muestran un pequeño pero significativo efecto en el logro de los estudiantes (Robinson, Lloyd y Lloyd, 2008; Sun y Leithwood, 2012; White et al., 2017).

3. SÍNTESIS.

Con todo, se concluye que el buen docente, ejerciendo un liderazgo transformacional y desde el conocimiento del contexto, consigue una serie de aprendizajes que contribuyen al desarrollo integral del alumno. El buen docente posee una serie de competencias socioemocionales que contribuyen a su bienestar emocional, y sobre todo tiene unas sólidas creencias que dan sentido a su propósito en la educación, a su forma de actuar y a la forma de relacionarse con los demás. Estas creencias son la base de un compromiso ético del docente que, junto con su autoconfianza, constituyen el soporte de una serie de competencias pedagógicas que generan contextos óptimos de aprendizaje para los estudiantes (Hattie, 2022; Romero, 2012). En definitiva, bienestar emocional, creencias, liderazgo, competencias socioemocionales y pedagógicas, autoconfianza, compromiso ético, pasión por la materia y por enseñar, son factores que configuran un complejo mapa de interacciones que repercuten directamente en los aprendizajes eficaces de nuestros alumnos. No obstante, no se puede perder de vista que en este desempeño no todo depende del profesor, "para poder realizar un buen trabajo, el profesorado no solo debe ser competente, sino también contar con suficientes apoyos" (UNESCO, 1996).

Referencias Bibliográficas.

- Bass, B. M. y Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Dweck, C. (2006). *La actitud del éxito*. Barcelona: Vergara.
- Extremera, N. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y maestros*, 368, 65-72.
- Feito, R. (2004). ¿En qué puede consistir ser un buen profesor? *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 85-89.
- García, B. (Coord.) (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hattie, J. (2012) *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Londres: Routledge.
- Jennings, P. A. y Geenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79 (1), 491-525.
- Jordán, J. A. y Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre educación*, Vol. 36, 31-51.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J. A. (2016). *Objetivo: generar talento. Cómo poner en acción la inteligencia*. Barcelona: Conecta.
- Marina, J. A. (2017). *El bosque pedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M. P. Pérez (Coords.): *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. y Lloyd, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Romero, C. (2012). ¿Qué debo saber hacer para que aprendan? A propósito de la competencia pedagógica del profesorado. *EDETANIA*, 42, 39-51.
- Sáenz-López, P. (2020). *Educar emocionando*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Serio, A., Jiménez, H. y Rosales, M. (2010). Competencias Interpersonales y Bienestar del Profesor. *Psicología Educativa*, Vol. 16, 2, 107-114.
- Stoll, I. (2003). Mejorar la capacidad desde dentro y desde fuera. Condiciones para una educación de calidad universal. En A. Marchesi y C. Hernández (Coords.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sun, J. y Leithwood, K. (2012) Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy*, vol. 11, (4), 418-451.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula*. Madrid: Narcea.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- White, B., Pearson, K., Bledsoe, C. y Hendricks, R. (2017) Transformational Leadership: The Nexus Between Faith and Classroom Leadership. *Christian Higher Education*, 16:5, 276-284, DOI: [10.1080/15363759.2017.1288589](https://doi.org/10.1080/15363759.2017.1288589)