

La relación profesor-alumno en el aula

Pedro Morales, Jornadas sobre *Las distancias en educación*, 6-7 marzo 2013,
Universidad Pontificia Comillas, Madrid

Vamos a hablar de las *distancias en educación* en diversos ámbitos, y la primera distancia que vemos se da entre el profesor y sus alumnos. Esta distancia viene marcada por diferencias en la edad, diferencias en conocimientos, y sobre todo diferencias en autoridad o poder: el profesor es quien da las normas y es quien puede suspender y quien puede aprobar. Vamos a reflexionar sobre cómo se pueden disminuir, o simplemente *manejar* estas distancias de manera que nos ayuden a *facilitar el aprendizaje* de nuestros alumnos, que es lo que pide nuestro rol como profesores. En definitiva *el tema es la comunicación y relación profesor-alumno en el aula*.

Me estoy refiriendo a la relación dentro del aula, en un contexto académico; en principio independientemente de la edad de los alumnos. Lo académico y lo personal son dimensiones que están íntimamente relacionadas, es casi imposible separarlas. Con todos los matices que correspondan, se puede decir lo mismo de alumnos de primaria que de universidad. Una de las últimas investigaciones que he visto (aunque es de 2001, Godfrey, Partington, Richer y Harslett, 2001) sobre los profesores eficaces está hecha con alumnos de primaria, que además son aborígenes australianos. La imagen que los alumnos de primaria, aborígenes australianos, tienen del profesor eficaz, con el que realmente se aprende, me parece que no se diferencia mucho de la que pueden tener aquí los alumnos de Ingeniería, o de cualquier otra Facultad. Son profesores cercanos, predictibles, estimulantes, razonables en sus exigencias y mantienen una buena relación con sus alumnos.

La importancia de esta relación profesor-alumno es obvia:

1) La tarea del profesor es facilitar el aprendizaje de los alumnos y el aprender no es un proceso meramente cognitivo; es cognitivo y es también emocional. La ansiedad, el miedo, la incertidumbre, el sentirse incómodo o simplemente ignorado, no favorecen un aprendizaje serio, internalizado y duradero. La motivación, la autoconfianza, el sentirse capaz y valorado son la llave del éxito; todo esto se aprende en la relación que se da en el aula entre el profesor y sus alumnos.

Precisamente porque nos movemos en un ambiente en el que predomina, lógicamente, la dimensión más académica, hay que subrayar esta *dimensión emocional* del aprendizaje si buscamos un aprendizaje *eficaz*.

2) No se trata solamente del aprendizaje que podemos llamar convencional; además es en la relación con los alumnos donde se pueden transmitir y aprender valores, actitudes, modelos de identificación.

El tema podría ser muy amplio; lo voy a centrar en cuatro referencias o puntos; son de extensión desigual pero nos ayudan a centrar las ideas fundamentales.

1 Mi primera idea es ésta. Nos relacionamos con los demás *según cómo les vemos y lo primero que quiero destacar es que los alumnos son, naturalmente, alumnos, pero además son gente normal; no son extraterrestres*.

¿Y cómo es la gente normal? Lo tomo de una fuente de Internet (Brain, 1998) que al verla me pareció muy sensata. Los alumnos son seres humanos normales que, como todo el mundo...

- o Se pueden aburrir, les cuesta mantener la atención (es difícil mantenerla más de 20 minutos seguidos),
- o Pueden cometer errores, y es natural que los cometan.
- o Reaccionan mejor a la alabanza personal que a la crítica (exactamente lo mismo que sus profesores).
- o Hacen buen uso de la crítica constructiva... si se da en un buen tono, en un clima positivo, no como una reprensión.
- o Responden a la atención personal, trabajan con más empeño con alguien que sienten que les conoce y que se preocupa por ellos.

Es lo mismo que sucede en otros ámbitos de la vida y en otras relaciones. Tenemos que tratar a nuestros alumnos sin olvidar que son gente normal... Lo que es importante en cualquier relación es también importante en el aula.

2 Mi segunda idea **la tomo de un reportaje** visto hace poco en la BBC (Internet) aunque ya es de hace unos pocos años (*Racehorse winning secret revealed*, 2007). **Tiene que ver con... los caballos, los caballos de carreras.** Es un buen ejemplo del punto central, de todo lo que quiero decir.

En estas carreras se mueve mucho dinero. Un caballo de carreras es muy caro y también hace ganar mucho dinero. En el precio de los caballos se tiene en cuenta sobre todo su genealogía. Un caballo hijo de una mamá campeona, nieto de un caballo ganador, bisnieto de una campeona que ganaba todas las carreras... cuesta mucha plata, y también da mucha plata a su propietario.

En Inglaterra se ha hecho una investigación analizando 4000 carreras de caballos, desde el año 1922 hasta el año 2007. 4000 carreras son muchos caballos. De cada caballo se conoce y analiza todo; en primer lugar su genealogía, quiénes y cómo eran sus antepasados, y además cómo había sido tratado, cuidado y entrenado. El objetivo del estudio era ver qué variables estaban asociadas al éxito, a ganar en las carreras.

Dicho en términos poco académicos pero claros, sólo el 10% de las carreras ganadas (o 10% de la varianza en términos más apropiados) pueden atribuirse a factores genéticos, y el 90% a otras cosas ¿Qué cosas son estas?

Los descendientes de los caballos más caros, y que ganan más carreras, no deben su éxito a sus genes (es decir, a sus antepasados, que es lo que pesa en el precio). Deben su éxito sobre todo a:

- o Cómo son alimentados,
- o Qué cuidados veterinarios tienen,
- o Cómo son entrenados
- o Cómo son sus jinetes.

Si un caballo es muy caro y se le quiere convertir en campeón, tendrá los mejores pienso, los mejores cuidados veterinarios, los mejores jinetes.

Es decir, se les ve como futuros campeones, se les trata como a campeones y naturalmente terminan siendo campeones.

¿Queremos que nuestros alumnos sean campeones? Habrá que tratarles como campeones. Pero para tratarlos como campeones hay que verlos como campeones y entramos ya en cómo vemos a nuestros alumnos y cómo perciben ellos cómo les vemos. Este es el punto central de todo lo que quiero decir.

3 Ésta es la tercera idea. Estamos todos familiarizados con el denominado efecto Pygmalión, llevado al cine (*my fair lady*), sobre el poder de las expectativas. Lo que acabo de contar sobre los caballos de carreras es un buen ejemplo del efecto Pygmalión. *Trato a los demás según les veo.* En esta obra una muchacha de un barrio marginal, que habla un inglés muy plebeyo propio de esos barrios, llega a pasar por una señora elegante, que habla un inglés exquisito. *Todo gracias al empeño de un profesor que sabe verla como una triunfadora.* En la obra original de Bernard Shaw hay una cita muy expresiva de esta muchacha, Eliza Dolittle: *Sé que puedo ser una señora porque Vd. me trata siempre como una señora.*

Recuerdo a este propósito una cita de Steiner (2004, p. 131) referida a Nadia Boulanger, una profesora de música muy famosa, francesa, que enseñaba a virtuosos (piano, violín; murió en 1979 a los 90 años) que decía a sus alumnos: *No os limitéis a hacerlo lo mejor que podáis. ¡Hacedlo mejor de lo que podéis!* Hay que saber transmitir un alto nivel de exigencia pero mostrando a la vez que sabemos que ellos pueden...

El efecto Pygmalión se ha estudiado sobre todo en situaciones de poder desigual; en educación (en todos los niveles) y en la empresa, relación directivos-subordinados, empresas educativas, empresas comerciales, organizaciones militares, hospitales, organizaciones deportivas, etc. ¿Cómo debemos tratar a nuestros alumnos para que sean campeones? El punto nuclear del efecto Pygmalión sobre el influjo de las expectativas, y referido a la relación profesor-alumno, es éste: las expectativas influyen en primer lugar en quien tiene esas expectativas. Nosotros, nuestras conductas, son distintas cuando esperamos mucho de los demás. El cómo les vemos condiciona nuestras conductas que a su vez favorecen su aprendizaje. ¿Les vemos como personas valiosas, motivadas, capaces del éxito...? ¿Les vemos como campeones? Así les trataremos. ¿Y si no son campeones...? Hay que sacar de ellos lo mejor de sí mismos, toda persona es valiosa...

El punto de partida es en primer lugar *crear* en nuestros alumnos y *además* que ellos lo perciban (aquí entra nuestra comunicación con ellos). Un profesor puede perjudicar a los alumnos que van peor, precisamente porque espera poco de ellos. Si se cree que los alumnos no pueden llegar muy lejos, podemos sentirnos inclinados a rebajar el nivel, evitar lo más complicado de entender, evaluar memoria más que potenciar capacidades superiores, etc.; les dejamos donde están.

¿Qué pensamos de nuestros alumnos en general, o de algunos en particular?

¿Son capaces, tienen potencial académico, se les puede exigir más?

¿Nos van a engañar si pueden?

¿Merece la pena invertir más tiempo y esfuerzo con ellos?

Nuestras expectativas no son *sin más* ni la causa del éxito ni la causa del fracaso de nuestros alumnos, pero debemos tomar conciencia de que *las conductas asociadas a nuestras expectativas y deseos, sí pueden contribuir al éxito de unos y al fracaso de otros.*

Hay una *serie de conductas*, de las que podemos no ser muy conscientes, pero que *sí pueden tener un influjo importante en nuestros alumnos.* Son conductas a veces muy sutiles pero muy reales; difíciles de sistematizar; *aparentemente no discriminatorias pero muy eficaces y relacionadas* (Morales, 2010):

- Con nuestro *mirar*,
- Con nuestro *preguntar*,
- Con *nuestro uso* de las respuestas de los alumnos,
- Con nuestro saber *alabar y reconocer*,
- Con nuestro *no ignorar*...

El poder de una mirada, de un gesto, de una palabra es mucho mayor del que muchas veces nos imaginamos.

Cuando hay expectativas altas, una serie de 31 metanálisis (Harris y Rosenthal, 1985) indica que:

- Se crea un clima socioemocional más cálido,
- Hay más interacción,
- De alguna manera se les enseña más, se les dan más oportunidades,
- Se les da un feedback más orientador....

Es una *tónica* de relación que no se puede imponer como una norma, pero que nos debería salir casi sin darnos cuenta si nos vemos como educadores y cualquier situación la vivimos *espontáneamente* como una *oportunidad* de estimular lo mejor de nuestros alumnos.

Tenemos que prestar atención a nuestros posibles prejuicios hacia determinados grupos de alumnos o hacia alumnos concretos.

La investigación muestra que el efecto Pygmalión es especialmente importante (Trouilloud & Sarrazin, 2003):

- o En contextos nuevos, en primeros cursos, al comenzar un nuevo ciclo,
- o Con niños o alumnos muy jóvenes,
- o Con alumnos que pertenecen a minorías étnicas, grupos minoritarios,
- o Con alumnos que ya tienen una historia de fracasos.

Son circunstancias en las que el efecto Pygmalión se agudiza más. Las expectativas negativas, y sus conductas asociadas (el efecto *Golem* como se denomina a las consecuencias de las *expectativas negativas*), también tienden a darse en profesores que se sienten más inseguros, aquellos que, si las cosas no van bien, tienden a echar la culpa a los alumnos.

Otra idea en el contexto el efecto Pygmalión. No hay que olvidar que los alumnos también influyen en los profesores. Su conducta suele ser reactiva, responden a lo que ven en nosotros, a nuestra actitud general hacia ellos. La *pasividad* del alumno hace que el profesor se vea más incompetente y menos del agrado del alumno y consecuentemente pone menos ilusión en su tarea y aplica más presiones externas. Los profesores atienden más a los alumnos que desde el principio muestran más interés, preguntan más, son más activos. Los comportamientos distintos de los profesores son con frecuencia respuestas al comportamiento distinto de los alumnos y reflejan más bien el influjo del alumno en el profesor.

Tres situaciones tipo (las tomo de Day, 2006):

- o Si nuestro objetivo es sobrevivir y no confiamos en nuestros alumnos, creemos que nos van a engañar si pueden... los alumnos nos verán como adversarios, su reacción será la *defensa*, el ataque o el engaño.
- o Si nos ven como meros transmisores pasivos de unos contenidos, sin ver en nosotros esfuerzo alguno por captar su interés por lo que supuestamente les afecta y debería interesar, la reacción puede ser la *huída* (se puede dejar de ir a clase o estar *ausente* en clase) o limitarse al esfuerzo mínimo para sacar el curso porque otra cosa es una pérdida de tiempo.
- o Si nos vemos a nosotros mismos como *facilitadores* de su aprendizaje y los alumnos nos ven realmente como *aliados* en su aprendizaje, su actitud tenderá a ser *otra*, más de colaboración o al menos más receptiva.

Son esquemas muy simples, que se podrían matizar mucho, pero la reacción de los alumnos es una respuesta a cómo nos ven ellos. Y nos ven según nos manifestamos. Ante una clase que no responde debemos preguntarnos cómo somos nosotros...

4 Bajando a situaciones concretas de relación y comunicación con los alumnos, me fijo de manera especial en algunos momentos y situaciones que prácticamente abarcan toda nuestra actividad como docentes.

a) Atención al primer día de clase y a las primeras impresiones.

Las primeras impresiones tienen dos características.

- o En primer lugar son **evaluativas**; las primeras impresiones no son neutras o meramente descriptivas; la gente nos cae bien o nos cae mal.
- o La segunda característica es que son **duraderas**, tienden a permanecer. Las primeras impresiones pueden cambiar, pero en principio tienden a permanecer, lo mismo que nuestras conductas y actitudes derivadas de estas primeras impresiones...

El primer día de clase es muy importante. Hay que saber qué se dice en este primer día y cómo se dice: no hay nadie predestinado al fracaso, hay que hacer un esfuerzo pero sabemos que pueden, etc. No sólo revisar el programa y dar normas.

Disponemos de bastantes investigaciones experimentales (ya en este siglo XXI) que muestran la importancia de la primera clase y más en general de las primeras semanas, sobre todo en primeros cursos. Los efectos de estas primeras impresiones (en motivación y rendimiento) se prolongan a lo largo del curso.

Hay que tener un cuidado especial en cómo nos presentamos el primer día de clase, qué decimos a nuestros alumnos; atención a los prejuicios que podamos tener. Hay que manifestar que creemos en ellos, que creemos en su capacidad, que todos pueden, que no hay nadie predestinado al fracaso...

b) Atención a las normas.

En cualquier clase o grupo *normal* se puede esperar que haya algunos alumnos *oportunistas* (y que al principio es imposible identificar), que pueden comportarse mal (como copiar en los exámenes, plagiar en trabajos para casa, etc.). Las normas dadas para todos pueden transmitir un mensaje de desconfianza generalizada que puede desencadenar el llamado **Efecto Golem** (expectativas negativas), destructivo para la formación de los alumnos (Rowe y O'Brien, 2002). Habrá que dar normas, pero con cuidado, con sabiduría...

Efectos análogos vemos en cualquier tipo de organización: para evitar el abuso posible de unos pocos se castiga a todos con normas y controles incómodos que llevan a un clima de desconfianza, de baja la identificación con la institución, de menor rendimiento, peor clima social, etc.

c) Atención a las preguntas orales hechas en clase.

Las preguntas que hacemos en clase son momentos específicos de relación personal con algunos alumnos en particular o con toda la clase.

Las preguntas orales, que son con frecuencia muy improvisadas, pueden por supuesto ser un excelente método didáctico y de evaluación. Podemos potenciar su eficacia si nos hacemos conscientes de las dos dimensiones presentes en las preguntas orales, una dimensión *didáctica* y una dimensión *relacional* que es la que más me importa ahora.

Preguntamos para centrar la atención, traer a la clase a los alumnos que mentalmente están en otro lugar, para verificar si nos atienden y entienden, para corregir errores, etc. Esta es la dimensión didáctica. El arte de enseñar a pensar es el arte de saber preguntar, y así lo vemos ya en los diálogos de Platón.

Pero a la vez hay una dimensión relacional. Con nuestras preguntas entramos en diálogo personal con alumnos concretos y/o con toda la clase.

Es una situación natural para...

- o Reforzar la autoconfianza de los alumnos mediante la alabanza oportuna...
- o Hacer comentarios orientados a estimular su motivación, que perciban que creemos que son capaces ...
- o Dar la oportunidad de quedar bien a quien lo necesite ...
- o Reconocer aciertos parciales o incompletos sin ensañarse ante el disparate, no dejar a nadie en ridículo ...
- o Dar tiempo suficiente para responder, saber esperar...
- o Hacer preguntas sucesivas para ayudar en la respuesta...; solicitar aclaraciones...
- o Tomar la respuesta como punto de partida para explicar lo que no se entiende...
- o No preguntar siempre a los mismos, prestar atención a los más tímidos...

Nuestro tono y actitud pueden estar transmitiendo que creemos que son inteligentes, que pueden...

Las preguntas orales en clase suelen ser muy espontáneas, y la espontaneidad, por definición, no se puede programar. Nuestra espontaneidad tendrá otro acento desde una conciencia más clara de que las preguntas hechas en clase son un modo de relación personal, muy apto para transmitir confianza y expectativas altas, para hacer ver a los alumnos que “pueden”... La relación con los alumnos hay que bajarla a puntos tan específicos como las preguntas que hacemos en clase.

d) Atención a la información de retorno (*feedback*) de exámenes y trabajos.

También hay que verla como una forma de comunicación, tanto si es oral como si es escrita. **El corregir y comentar trabajos de los alumnos es una tarea pesada, que nos lleva mucho tiempo.** No entro en este tema porque ya lo trato extensamente en otro lugar (Morales, 2012), pero una abundante investigación nos dice que, en general, los alumnos hacen muy poco caso a nuestros comentarios; lo que les interesa son los puntos o la nota que les ponemos. Nuestros comentarios en exámenes y trabajos pueden ser una pérdida de tiempo en vez ser un vehículo de comunicación eficaz. También muestra la investigación (Poulus y Mahony, 2008) que un *feedback negativo* en un primer curso puede tener un efecto devastador. **El *feedback* es uno de los puntos que más se investigan ahora en el ámbito de la evaluación; es verdad que supone tiempo y esfuerzo, creatividad..., pero esa es nuestra tarea como docentes.**

e) Atención a la tónica general de nuestra didáctica.

Una conclusión de un estudio hecho con 51.233 alumnos universitarios de 439 instituciones, es que **los estudiantes tienen un potencial de aprendizaje mayor que el que los métodos didácticos tradicionales suelen estimular** (Laird, Nelson; Shoup y Kuh 2012).

En metodología didáctica, sobre todo en el entorno de Bolonia, estamos asistiendo a una verdadera revolución metodológica, que se aparta mucho de la didáctica más tradicional, y que bien aprovechada nos brinda una excelente oportunidad de comunicación con los alumnos para potenciar su aprendizaje:

- Métodos más activos, más centrados en lo que tienen que hacer los alumnos,
- Más trabajos para casa,
- Énfasis en la evaluación formativa más frecuente e informal,
- Actividades grupales,
- Presentaciones, etc.

Hay que dar a los alumnos una experiencia de aprendizaje que va más allá de lo que les puede dar un libro de texto. Además con estas metodologías se potencia un enfoque profundo en el estudio.

Lo mismo sucede con las formas de evaluación; en Harvard solamente el 23% de las asignaturas son evaluadas con exámenes finales convencionales, y además avisando antes al decano (O'Brien, 2010).

Quiero terminar. En educación, y desde el primer día de clase, *todo* es comunicación y relación con los alumnos. Las distancias hay que aprovecharlas para ayudar a los alumnos y es cómo les vemos y nuestra comunicación con ellos la que puede poner estas distancias al servicio de su aprendizaje, transmitiendo confianza en su capacidad, creando situaciones de éxito, subrayando éxitos parciales... La iniciativa debe ser nuestra, de los profesores... pero desde nuestra convicción de que ellos *pueden*; tenemos que partir de la fe en nuestros alumnos.

Referencias

- BBC News, 19 December 2007, 00:22 GMT *Racehorse winning secret revealed*.
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/7150251.stm>
- Brain, Marshall (1998). Students are People, en *Emphasis on Teaching*
<http://www.bygpub.com/eot/index.htm>, Raleigh, N.C. BYG Publishing.
- Day, Christopher (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Godfrey, John; Partington, Gary; Richer, Kaye and Harslett, Mort (2001). Perceptions of their teachers by aboriginal students. *Issues In Educational Research*, Vol 11, nº 1
<http://education.curtin.edu.au/iier/iier.html>
- Harris, M. J. y Rosenthal, R. (1985). Mediation in interpersonal expectancy effects. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386
- Laird, Thomas F. Nelson; Shoup, Rick and Kuh, George D. (2005). *Deep Learning and College Outcomes: Do Fields of Study Differ?* Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research, May 29-June 1, 2005, San Diego CA.
http://www3.airweb.org/images/deep_learning.pdf
- Morales Pedro (2012). La información de retorno en la evaluación (*feedback*). En Torre Puente, Juan Carlos *Educación y nuevas sociedades*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 191-220. Disponible en
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Feedback.pdf>
- Morales, Pedro (2010). *El profesor educador*. En Morales P. (2010). *Ser profesor, una mirada al alumno*. 2ª edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 91-150. Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa.pdf>
- O'Brien, K. (2010). The test has been canceled. Final exams are quietly vanishing from college. *The Boston Globe*, October 3, 2010, Boston.com
http://www.boston.com/bostonglobe/ideas/articles/2010/10/03/the_test_has_been_canceled
- Poulus, A. and Mahony, M.J. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 32, nº 7, 143-154
- Rowe, W. Glenn and O'Brien, James (2002). The Role of Golem, Pygmalion, and Galatea Effects on Opportunistic Behavior in the Classroom. *Journal of Management Education*, Vol. 26, No. 6, 612-628

Steiner, George (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela

Trouilloud, David & Sarrazin, Philippe (2003). Les connaissances actualles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 145, 89-119.