

# La figura del docente como transmisor de valores: observación y análisis en la práctica cotidiana de la educación primaria

**Autor:** García Martínez, M<sup>a</sup> Teresa (Maestra de Primaria con la especialidad de Música, Maestra de Educación Primaria).  
**Público:** Moral Dimension, Moral Values Education, Primary Education. **Materia:** Pedagogía/ Educación en valores. **Idioma:** Español.

**Título:** La figura del docente como transmisor de valores: observación y análisis en la práctica cotidiana de la educación primaria.

## Resumen

En este trabajo se pretende fundamentar y justificar el protagonismo del profesor/a en la educación en valores de los alumnos de primaria. Para ello recogemos algunas investigaciones sobre el tema. Además, exponemos algunas muestras reales de esta «influencia tácita» que el profesor tiene en su alumnado. Estos fragmentos se han extraído a partir de observaciones directas en las aulas de primaria y han sido analizados para corroborar nuestra hipótesis inicial: «el profesor es un modelo moral para sus alumnos» Así, hemos podido comprobar que el hombre, como ser constitutivamente moral, se impregna y se empapa de valores en el entorno educativo.

**Palabras clave:** Dimensión Moral, Educación en Valores, Educación Primaria.

**Title:** The figure of the teacher as a transmitter of values: observation and analysis in the daily practice of primary education.

## Abstract

This document has the purpose of justifying that teachers have a very important work in the moral values education of their primary students. For that we have picked up some investigations about this topic. This research work contains some real samples of the influence of teachers. These extracts have been taken by observing in primary classrooms the teachers' behavior to be able to conform that: «Teacher is a moral model for their students» So, after this research, we can say that, humans, like moral agents that they are, irradiate and have been impregnated with moral values in education surroundings.

**Keywords:** Moral Dimension, Moral Values Education, Primary Education.

Recibido 2017-09-11; Aceptado 2017-09-14; Publicado 2017-10-25; Código PD: 088035

## 1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años de estudio en la Facultad de Magisterio son muchos los temas que se han tratado en nuestras aulas. De todos ellos, me he sentido siempre interesada por la relación entre el profesor y el alumno. Pero, sobre todo, he querido siempre saber más acerca del importante papel del docente en esta relación y cómo este puede contribuir a que el entorno del aula sea un espacio para la educación integral de la persona.

A principios de este curso, a raíz de un trabajo de la Facultad, tuve la oportunidad de dialogar con J.A. Jordán –un pedagogo español y profesor titular de la UAB– y leer algunos de sus artículos. A través de él, descubrí que las actuaciones cotidianas del docente tienen una gran carga e influencia moral en sus alumnos que pasa fácilmente desapercibida.

Este tema captó rápidamente mi atención, ya que es una preocupación que desde mis primeros años de estudio me venía inquietando. En la facultad se nos imparte una formación técnica y actualizada, pero no se profundiza demasiado en la educación de la dimensión moral de la persona.

Así pues, caí en la cuenta de que hasta ahora tenía una formación bastante completa en cuanto a la educación de la dimensión intelectual de la persona. Pero esto no era suficiente; debía conocer más sobre esa dimensión moral que hace de cada uno, realmente, un ser humano. Me hacía falta saber cómo educar más allá de contenidos curriculares concretos para llegar al núcleo de la persona de los alumnos. Por ello, al descubrir que el docente tenía un papel fundamental en la educación moral, me dispuse a conocer con más profundidad algo más sobre dicho tema.

Poco a poco, fueron cayendo en mis manos diversos textos que me hicieron comprender que la educación moral es un «clima o atmósfera que sempre s'està respant. El que es viu sempre i a tot arreu, i de tant proper i habitual a vegades ens

costa veure i adonar-nos del seu valor» (Puig Rovira, 2006, p. 13). De este modo, fue centrándose mi interés en estas maneras de hacer educación, tan corrientes en el aula y que, sin embargo, nos pasan desapercibidas.

De este modo, llegué al planteamiento del propósito principal de este trabajo que no es otro sino el de fundamentar y justificar la necesidad de tomar conciencia, en pedagogía –en general– y en lo que hace referencia al protagonismo de los profesores –más en particular– de que el profesional de la educación tiene una responsabilidad muy grande en la educación en valores, criterios, actitudes y comportamientos moralmente y cívicamente muy valiosos.

La lectura de varios autores citados a lo largo del trabajo, el diálogo con algunos profesores del grado, el contacto con profesores de primaria y mi experiencia y estudios de estos años de carrera, hizo que –poco a poco– fuese recopilando información sobre el tema.

No obstante, desde el primer momento en el que me puse a investigar supe que no quería quedarme en un plano únicamente teórico. Durante las prácticas de cuarto de grado tenemos la oportunidad de acercarnos a la realidad de la escuela. Por tanto, me pareció que no podía desaprovechar la oportunidad de recoger algo de esta experiencia en el centro que pudiese enriquecer este Trabajo de Fin de Grado.

De modo que, además de recoger todo aquello que se ha estudiado sobre el tema que aquí nos ocupa, consideré importante reflejar en este documento un poco de la vida misma de la enseñanza. Ahora bien, para poder captar la esencia de la vida de la escuela, hay que señalar que este trabajo tiene mucho que ver con la profundidad de las palabras, gestos, sentimientos y significados que se producen en la realidad educativa de forma continuada.

Así pues, con la finalidad de dar respuesta al propósito del trabajo se han planteados los siguientes objetivos:

- Definir y profundizar el concepto de «dimensión moral».
- Sintetizar lo que supone la educación en valores en las aulas de primaria.
- Definir la figura del docente y justificar su importancia e influencia en sus alumnos.
- Aportar varias observaciones del aula y analizarlas con la finalidad de encontrar en ellas una transmisión significativa de valores.

Con estas disposiciones, esperamos que el lector disfrute al conocer una visión un poco más completa del docente que tal y como argumentaremos a lo largo de este trabajo «actuen com un canal i com una eina; pero eduquen perquè son persones que expresen valors» (Puig Rubira, 2006 p. 65).

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 La importancia de educar en el «saber ser»

Este apartado trata de sintetizar la idea de la dimensión moral de la persona, un concepto discutido y reformulado a lo largo de los años. A partir de él, fundamentamos la necesidad de mirar un poco más allá del alumno para poder llegar a educarlo.

#### 2.1.1 La dimensión moral de la persona

Una diferencia muy marcada entre el animal y el hombre (además de la inteligencia y la sociabilidad) es el comportamiento moral. Mientras el hombre orienta su vida según unas normas éticas, el animal –por el contrario– se conduce por el instinto.

De este modo, podemos afirmar que el ser humano es un ser biológico, inteligente, afectivo y social. Además de todo ello, tal y como indica Jordán (2003), el ser humano, en cuanto tal y no solo gracias a una socialización concreta recibida, «es un *ser moral*». Por tanto, podemos decir que toda persona humana es un «*ser biológico, psicológico y –también– moral*». Y eso de forma constitutiva, innata, no únicamente gracias a simples mecanismos de socialización.

Así pues, tal y como sostiene Molina (2013), «la moral puede ser entendida como una capacidad universal propia de todos los seres humanos y producto de la evolución, capacidad de diferenciar lo bueno de lo malo (...)» (p. 91). Y algo más adelante continúa diciendo este autor:

Existe en el hombre una gramática moral, un dispositivo, un elemento innato que nos hace *ser* morales (...). Sí, estamos irremediabilmente hechos para *ser* morales, estamos programados moralmente, tenemos la capacidad genética para ser morales, y esa es una noticia maravillosa para la ciencia del hombre.

De modo que podríamos decir que el ser humano nace con un «impulso... y una brújula moral», que le permite realizarse como persona de forma completa. La persona humana es capaz de orientar su vida de forma oportuna con la finalidad de alcanzar la plenitud y el sentido de esta.

Dicho presupuesto antropológico nos aproxima a las ideas del filósofo Zubiri sobre la constitución antropológica humana. Uno de los autores que mejor han entendido la propuesta de Zubiri es su alumno José Luís Aranguren (citado en Blasco Aznar, 2009, p. 285) quien nos la explica de la siguiente manera:

La realidad moral es constitutivamente humana; no se trata de un simple “ideal”, sino de una necesidad, de una forzosidad, exigida por la propia naturaleza de las propias estructuras psicobiológicas. Ver surgir la moral desde estas últimas equivaldría a ver surgir el hombre desde el animal.

De este modo, tal y como afirma Jordán (2003), en todo momento y en toda relación entre personas, estas, sin importar la edad que tengan, están captando y emitiendo a su alrededor –con todo su ser y hacer– mensajes con una gran carga moral. En otras palabras, todo ser humano muestra y emite, signos de inteligencia, afectividad, sociabilidad o simplemente expresiones corporales-psicológicas.

Esta idea anterior es fundamental para lo que nos interesa en este TFG, ya que, como personas «*constitutivamente morales*» que *son*, tanto el profesor como el alumno, podemos decir que ambos son «agentes morales» mientras están en la escuela, en cada momento de sus vidas en las aulas. Esto quiere decir que la dimensión moral forma parte ineludiblemente del proceso de la relación de enseñanza-aprendizaje.

Por todo lo dicho hasta aquí, conviene detenerse en un análisis más exhaustivo que nos permita profundizar en esta relación que constituye un pilar fundamental en lo mejor de la educación de nuestros alumnos.

### 2.1.2 La educación en valores en las aulas de primaria

Desde el punto de vista de la educación cabe recordar en este apartado la tesis formulada por Dewey (citado en Blasco Aznar, 2009, p. 274 ), para quien el objetivo principal de la educación ha de ser el desarrollo integral de la persona. Esto implica no solo un crecimiento intelectual, sino también moral. Para ello, según continua diciendo este autor, los principios éticos y psicológicos pueden ser de gran ayuda para la escuela en la construcción de un carácter libre y fuerte. Y esta es para Dewey la más grande de todas las labores humanas.

Así pues, inevitablemente desde la escuela se ha de contribuir a la educación de esta «*brújula moral*» que anteriormente comentábamos. Si queremos educar sujetos íntegramente completos es necesario abordar desde el ámbito escolar la educación en valores. Conviene, por tanto, determinar qué entendemos por esto de educar en valores.

Tal y como enuncia Rubio Carracedo (1996), la educación moral o educación en valores «es un proceso de creciente maduración cognitiva, motivacional y práctica que persigue la autoconstrucción de una personalidad moral, crecientemente autónoma y responsable en sus decisiones y en su comportamiento ante las diferentes alternativas axiológicas que se le ofrecen» (pp. 66-67). De modo que la educación de esta dimensión de la persona no se ha de agotar en potenciar el juicio moral del sujeto. Esta educación ha de implicar, sobre todo, el desarrollo de hábitos virtuosos, con la finalidad de que los principios morales se vean reflejados en su vida práctica de cada día.

No obstante, cabe recordar que la educación en valores, tal y como entiende Puig (2006), no se transmite tanto a través de una clase en concreto, sino por medio de un clima del aula y de la escuela en general, lo que él denomina el «*día a día de la escuela*». O citando sus mismas palabras: «la moral se aprende en todo momento y lugar, y no única ni principalmente durante un rato de clase dedicado a enseñarla» (p. 9).

En esta misma línea, Jackson, Boostrom & Hansen (2003) señalan que:

Cada detalle de la vida escolar –desde el interior de la oficina del director hasta el funcionamiento del comedor de la escuela; desde las políticas educativas que rigen la asignación de calificaciones hasta las reglas sobre cómo deben transitar los alumnos por los pasillos– puede examinarse con el fin de detectar su significación moral (p. 19).

Y en «*el corazón de la escuela*», tal y como señala Philip W. Jackson (2003), es en las aulas, colmadas de personas, donde estas mismas –tal como se ha dicho anteriormente– no cesan de captar y de emitir mensajes morales. En estos espacios escolares es dónde «lleva poco tiempo presenciar algo –un fragmento de diálogo, un acción del docente, un rasgo del contexto material– que resulte llamativamente relevante en un sentido moral» (Jackson, 2003, p. 19).

Por todo ello, podríamos decir que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo se están enviando y recibiendo contenidos o mensajes de temas académicos, sino que también se están enviando –continuamente y de forma ininterrumpida– mensajes «*morales*». Por poner un ejemplo, un profesor o profesora puede estar comunicándole de manera inconsciente –para él/ella y para su alumnado con quien está relacionándose en un momento de la clase– valores morales continuos y múltiples, como podría ser la «*equidad*» (en su trato, en comparación con el que da a todos los demás compañeros del aula) o, por añadir solo algún ejemplo más, el valor moral del «*respeto*» (por la forma que le trata, con una gran delicadeza y valoración por ser una persona, aunque sea pequeña a nivel de edad).

Se podría analizar este clima moral de la escuela escrupulosamente. No obstante, por el momento nos interesaremos únicamente por el papel que tiene el docente dentro de esta influencia moral de la escuela. Y es que los profesores desempeñan una labor esencial dentro de los confines de la clase. Así lo afirma Hansen (2001, p. 26)

Los docentes pueden tener un papel muy importante en lo que los niños o jóvenes aprenden (...). Pueden influir en la disposición personal de los menores hacia los demás, y hacia sus propios futuros. Su influencia, para bien o para mal, pueden extenderse más allá del periodo de escolarización; cualquiera que recuerde los profesores que tuvo podría fácilmente dar fe de ello.

Así pues, en las páginas siguientes, trataremos de profundizar un poco más en el análisis de la figura del docente como elemento fundamental que contribuye a crear el «*clima moral*» de la escuela y de cada una de las aulas de primaria.

## 2.2 La figura del docente: su influencia a nivel de valores en sus alumnos

Resulta muy importante que, gracias a ser el profesor –ante todo– una persona y, por ello, «*un ser moral*», siempre, aunque tenga –además– un «*rol profesional de maestro o maestra*», le es imposible impedir enviar a sus alumnos «*mensajes morales*» positivos o negativos.

De este modo, a lo largo de este apartado trataremos de descubrir más detalles acerca de este «*agente moral*», elemento esencial en la práctica cotidiana de la enseñanza.

### 2.2.1 El «*ser*» del docente en cuanto «*persona*» que enseña

No todos los profesores son iguales. Hay tantos docentes y modelos de enseñanza distintos como personas. Sin embargo, todos comparten la importancia incuestionable de educar a las generaciones futuras, y esto les confiere una enorme responsabilidad. Además, todos los docentes no solo comparten el valor social de su profesión, sino que, tal y como sostiene Hansen (2001), por el hecho de ser la docencia una vocación, los maestros no pueden desligar su actividad laboral de su propia identidad. En otras palabras, el profesional de la educación –en cuanto a «*persona que enseña*»– no puede separarse de lo que «*es*» verdaderamente; un ser humano con cualidades y defectos, con un cúmulo de valores concretos que va *irradiando*, poco a poco *alrededor suyo* en su práctica cotidiana.

En este sentido, podemos decir que cualquier cosa que haga el docente en el aula irá «*tintada*» de todas las dimensiones de su *persona*. De acuerdo con Van Manen (1998), el profesor no pasa a sus alumnos únicamente un «*corpus de conocimientos*», sino que el mismo «*es*» lo que enseña. Este autor pone un ejemplo de un profesor de matemáticas, alguien que para él no enseña esta materia por casualidad. Un profesor de matemáticas, dice Van Manen vive las matemáticas y se identifica completamente con ellas. Y de este modo, este profesional logra mostrar a sus alumnos que existe una estrecha relación entre la asignatura y sus propias vidas. Así, se marca una diferencia entre una educación donde solo interviene el plano intelectual y la auténtica pedagogía que requiere una sintonía de «*todo*» el «*ser*» del docente.

Por tanto, conviene recordar que «*se educa por lo que se es*, más que por lo que se dice. *Se enseña también lo que se es más que lo que se sabe*. El poder del educador o del profesor depende menos de sus palabras que *de la presencia silenciosa y total*» (Rassam 1979, p. 64). Es por ello por lo que, tal y como nos recuerda el mismo Van Manen, no se pide

únicamente a los maestros que sean profesionales competentes, sino que sean también y –quizás sobre todo– «ejemplares».

En muchas otras profesiones se tiene más en cuenta la formación intelectual o competencia técnica. Se exige especialmente cumplir con la obligación diaria del modo más rentable posible, de manera que la vida privada de ese o esa profesional es ajena a la actividad laboral. Sin embargo, tal y como afirma de nuevo Rassam (1979), de los profesores «no solamente se espera eficacia, competencia técnica, sino –además– ejemplaridad» (p. 60). Y es que, como continúa diciendo este autor «nuestra vocación es muy grande: lo pide todo, tanto la vida pública como la privada, tanto competencia técnica como ejemplaridad; en síntesis, que no solo seamos *profesores* sino «*maestros*» (p. 71). Y un verdadero maestro «enseña, no únicamente por lo que explica o *dice*, sino *por lo que no dice*; es decir, por lo que *hace*... y, sobre todo, por lo que *'es'*» (p. 76).

En sintonía con lo dicho anteriormente, el docente, en cuanto «*persona*» que enseña, va más allá de lo requerido a nivel técnico. La práctica de su profesión involucra *todo* su «*ser*», que se pone en juego cada día desde el primer segundo en que pisa la escuela.

### 2.2.2 El docente como modelo personal-moral para sus alumnos

Caslib (2014) recoge de Fenstermacher (1990) tres modos en los que el docente desarrolla su papel como agente moral, es decir, el modo en que contribuye en la formación de personas virtuosas en la sociedad. La primera forma es enseñando la práctica moral mediante normas, órdenes y correcciones. La segunda, hablándoles de contenidos morales. Y la tercera, actuando moralmente y tratando, así, de ser un modelo para sus alumnos.

De estas tres posibles formas de actuación como agente moral la tercera parece ser la más correcta y efectiva. Los alumnos aprenden más fácilmente de profesores que reflejan con su modo de actuar lo que piensan y creen que de aquellos que intentan meter ideas en sus cabezas. Y es que tal y como señala Gomá Lanzón (2014, p. 573)

En principio, la claridad y coherencia de los conceptos del discurso moral deberían ser suficientes para su aceptación por la audiencia, como sucede con la ciencia y la técnica, cuya difusión no depende de la autoridad moral del transmisor. No obstante, parece que la *verdad moral* debe acompañarse del *testimonio personal* para ser aceptable.

Como afirma de nuevo Caslib (2014), el aprendizaje de valores, el desarrollar esa «*brújula moral*» que cada uno tiene dentro de sí, requiere de observación, repetición y afirmación y, en consecuencia, no tanto de un aprendizaje teórico a través de libros o trabajos escritos. La preferencia de este autor por el tercer tipo de educación moral, nos habla de la importancia de la *ejemplaridad* del docente en el «*aprendizaje por modelo*».

La psicología (conductista, especialmente) ha investigado mucho sobre la verdadera efectividad del aprendizaje por imitación y el papel del adulto como modelo para el niño. Así pues, se ha demostrado, por ejemplo, que el niño, a pesar de tener una disposición innata para comunicarse verbalmente, no logrará hacerlo sin un modelo y estímulo de una figura adulta.

De un modo, en el fondo, bastante parecido, podemos decir que el alumno, a pesar de ser «*constitutivamente moral*», no logrará desarrollar con plenitud esa dimensión que le caracteriza como ser humano sin una figura humana que le sirva de modelo y estímulo. Y así se confirma lo que hemos dicho hasta ahora, «*people can learn by observing the behaviors of others, as well as observing the outcomes of those behaviors*» (Ormrod, 2008, p. 119).

Conviene remarcar aquí la distinción que Sierra (1999) recoge de Ortega y Gasset entre la asimilación y la imitación. De modo que, por imitación la persona actúa fuera de sí misma, reproduciendo mecánicamente un modelo que no refleja nuestro auténtico «yo». En cambio, en la asimilación encontramos lo mejor de nosotros mismos ante el contacto con una persona que refleja unas cualidades admirables y hace patente la excelencia humana. Su ejemplo nos sirve para darnos cuenta de que «*ser persona significa mucho más de lo que hasta el momento uno pensaba*» (p. 82). Esta asimilación es la esencia del «*aprendizaje modélico*» del que aquí nos referimos.

### 2.2.3 Influencia continua y sutil de valores en la cotidianidad de la docencia

Hasta aquí hemos hablado de que las aulas son unas realidades densas en valores, y en ellas el docente influye inevitablemente. De modo que, tal y como afirma Puig Rovira (2006), «*l'educació i l'educació en valors s'adquireix a través de l'alè personal que infon sentiment i direcció a la vida*» (p. 70). Por tanto, en el día a día de la clase se producen pequeños

«encuentros» (más o menos personales) entre el docente y sus alumnos, que constituyen una verdadera influencia continua en el campo de la educación moral.

Pero, estos «encuentros» no se dan únicamente en situaciones en las que el profesor desea influir de manera intencionada en sus alumnos (a través de actividades, instrucciones verbales u otros recursos y técnicas). Tal y como sostiene Jordán (2003) es «en la *sombra de la cotidianidad* inscrita en la vida escolar» (p. 155), donde se produce el mayor grado de influencia. De modo que, para este autor, el impacto moral de las interacciones entre profesor-alumno es comparado con una lluvia fina que poco a poco va calando en cada uno de los niños y niñas de la clase.

Desde este punto de vista, no pueden pasar desapercibidos detalles como: una reacción calmada del profesor ante una interrupción de la clase; sonreír a un alumno que está desanimado; repetir con paciencia las cosas; una corrección respetuosa y humilde, etc. Son estos pequeños actos los que son verdaderamente significativos en lo que a la influencia moral se refiere. Por ello, resulta razonable pensar que esta educación moral sea imposible encerrarla en un tiempo reservado a su aprendizaje.

Son las experiencias más ordinarias de la vida de la escuela las que, sutilmente y de manera continua, se va condensando en lo más hondo de la persona, dando lugar a lo que Jordán (2003) denomina «*conocimiento personal tácito*». En otras palabras, se va formando, a través de ellas, la base indispensable para realizarse como personas y llevar a cabo tareas tan propias del hombre como: la comprensión del lenguaje, la educación o la tarea de decidir y actuar moralmente.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos: ¿es verdaderamente consciente el docente de la influencia de sus gestos y palabras en el aula? Y a esto nos responden Jackson, Boostrom & Hansen (2003), afirmando que «los docentes escolares no siempre tiene cabal conciencia de la potencialidad moral de sus actos» (p. 15).

Cuando un profesor está impartiendo un contenido académico como puede ser, la medida de los ángulos, es verdaderamente consciente de ello; y si –además– es un buen docente tratará de hacerlo –técnicamente– de la mejor manera posible. Si comete un error en su explicación tratará de corregirlo lo más pronto posible, con la intención de no confundir a sus alumnos. Y si conoce herramientas didácticas que puedan afianzar y acelerar el aprendizaje, las empleará para el beneficio de los niños y niñas que tiene a su cargo.

Sin embargo, en el plano de la educación moral, resulta mucho más difícil para el docente ser consciente del influjo moral que tiene en sus alumnos, ya que, para empezar, como hemos dicho anteriormente, ese impacto es continuo. Además, esta influencia es muchas veces tan sutil que requiere de una actitud atenta por parte del docente y de un ejercicio de reflexión continua sobre su acción educativa. En palabras de Van Manen (citado en Jordán, 2003, p. 152), el docente, como responsable de la educación moral «debería reflexionar sobre la habitual naturaleza de la gran repercusión que tiene lo que hace como profesor en presencia de sus alumnos; es decir, reflexionar sobre los propios hábitos docentes y sobre los mensajes que envía constantemente».

Esta falta de reflexión es la que provoca que la mayoría de maestros ignoren el fuerte impacto que pueden llegar a tener en sus alumnos. Como consecuencia de ello, este plano de la educación moral está completamente descuidado. Se presta más atención a la creación de guías y recursos didácticos que enseñen valores a los niños que al cultivo de estos mismos en la propia persona del profesor, que es lo verdaderamente importante.

### 3. PARTE PRÁCTICA

A continuación presentamos una parte práctica que pretende ser una muestra real de aquello de lo que se ha hablado en el marco metodológico. Así pues, comenzaremos con una explicación de aspectos relativos a la metodología que emplearemos para extraer información y analizarla. Para continuar, se incluirán las muestras recogidas y analizadas. Todo ello, nos llevará a las conclusiones del trabajo donde pensamos recoger los aspectos fundamentales de la figura del docente como transmisor de valores.

#### 3.1 Metodología

El método que utilizaremos en esta parte práctica es lo que Van Manen (citado en Jordán, 2003, p. 161) denomina «observaciones de experiencias anecdóticas». Se trata de entresacar de la realidad pequeños fragmentos que nos llevarán

a una reflexión hermenéutica posterior. En otras palabras, consiste en desvelar el asunto que aquí nos ocupa de entre la realidad cotidiana e ilustrar así el propósito de este trabajo.

Dada la naturaleza pedagógica de este TFG, la realidad a la que nos vamos a aproximar es aquella de la vida en las aulas de primaria. Esto será útil para mostrar la emisión de mensajes morales que transmiten los profesores en un aula ordinaria. De transmitir modo que, tal y como afirman Jackson, Boostrom, & Hansen (2003), proponemos «una manera generalizada de observar y considerar lo que sucede en las aulas, para destacar la significación moral de gran parte de lo que allí tiene lugar» (p. 11).

En este sentido, estamos completamente de acuerdo con Puig Rovira (2006), cuando sostiene que no hay buena teoría sin un referente empírico. La observación de la realidad educativa nos puede ayudar mucho, puede tanto corroborar ideas teóricas como hacernos caer en la cuenta de cosas que hasta ahora no sabíamos. Por lo que «la realidad educativa es un referente inexcusable de las ideas pedagógicas y de los propósitos educativos. De hecho, entre la reflexión y la realidad hay una vinculación circular: las ideas filtran la observación y colorean los datos, pero la realidad corrobora o transforma las teorías» (Puig Rovira, 2006, p. 14).

Para recoger las observaciones empíricas, aprovechamos el periodo de prácticas de cuarto grado. Durante estos cuatro meses, nos instalamos en un aula de cuarto de primaria con papel y bolígrafo en la mano. El grupo de alumnos es muy heterogéneo y desde el primer momento de contacto con este se percibe la vitalidad de estos alumnos.

La tutora que está a cargo de la clase es una maestra que está a punto de jubilarse. Por sus años de trabajo, esta profesora cuenta con una gran experiencia y sus hábitos y comportamientos en el aula están ya fuertemente definidos, podríamos decir, incluso, que «*automatizados*».

El criterio para trabajar con esta clase ha sido «aleatorio», ya que desde el primer día en la escuela se nos asignó a los alumnos de prácticas el grupo al que deberíamos acompañar durante este periodo de cuatro meses.

Además de este primer grupo de alumnos de cuarto, estuvo a cargo de nosotros una profesora de música a la que debíamos acompañar a las aulas durante algunas horas de la jornada laboral. Esta docente tiene también muchos años de experiencia. Por ser la especialista atiende a todos los cursos de la escuela, sin tutorizar a ninguno en particular.

Hemos considerado que reflejar aquí las actuaciones de esta segunda profesora podría servirnos de ayuda en nuestra investigación. Ya que creemos que, cuanto más amplia sea la muestra recogida, más próximas a la realidad y más enriquecedoras serán las conclusiones que obtengamos de su análisis.

Así pues, como buenos observadores, hemos seguido el día a día de estas docentes en el aula con la finalidad de captar cualquier situación educativa que fuese significativa para esta investigación. Para ello, hemos usado una «*guía del observador*» (ver anexo 1) que nos ha servido de orientación para recopilar las muestras que a continuación mostraremos.

En el momento de recoger las observaciones nos planteamos los siguientes interrogantes ¿en qué nos debemos fijar?, ¿cómo saber si un docente está transmitiendo este o este otro valor? Por ello, nos propusimos crear una tabla que pudiese ayudarnos en la búsqueda de esa influencia «*tácita*» de valores en las aulas de primaria.

Para la elaboración de este instrumento de recopilación de información nos basamos en fuentes bibliográficas como Puig Rovira (2006), Jordán (2003, 2011); junto con Jackson, Boostrom & Hansen. En estos trabajos se recogen disposiciones esenciales que ha de tener una profesora para contribuir positivamente en la educación moral de sus alumnos. De modo que gracias a estas fuentes y aportaciones de carácter personal basadas en la experticia y la reflexión sobre lo aprendido, hemos configurado esta guía que ha sido de gran provecho para la recopilación de datos observados.

De esta forma, la «*guía del observador*» recoge una serie de valores que consideramos realmente importantes. Y hemos intentado concretar el modo en que estos se ven reflejados en la figura del profesor.

Somos conscientes de que esta tabla podría ser ampliada y recoger un mayor número de valores y formas de transmitirlos, pero dada la extensión limitada de este trabajo, hemos intentado recopilar aquí los que consideramos más significativos.

Además, debemos señalar que muchos valores están relacionados entre sí, por lo que una misma actuación del docente puede traer a la vez muchos de estos u otros valores.

Gracias a la tabla que se encuentra en el anexo 1 hemos podido ampliar nuestra mirada y centrar nuestra atención en el «*devenir*» del aula. Para poder captar esas observaciones que luego serán analizadas.

No obstante, queremos señalar que tal y como sostienen Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (2003, p. 146)

Cuando las dimensiones expresivas de la enseñanza -o de cualquier otra cosa, vale decirlo- se convierte en el centro de atención, y el cuestionamiento constante las mantiene en ese lugar durante un tiempo, no parece haber manera de regresar, al menos en forma permanente, a nuestra previa inocencia, es decir, a una visión que pasaba por alto estas cuestiones.

Por tanto, lo que en un principio fue la guía indispensable para la observación, en el análisis de las muestras fue un instrumento ya no tan requerido. Nuestra visión para reconocer los valores que se iban poco a poco transmitiendo fue ampliada. Por lo que en el análisis se pudieron encontrar la expresión de otros muchos valores que no se encontraban en la tabla o se hacía referencia a ellos de manera indirecta. Algún ejemplo puede ser: el orden, la mansedumbre o la tolerancia.

En el aula, los datos recogidos de la observación se fueron tomando de manera esquemática. No obstante, en el presente trabajo se recogen de una manera descriptivo-narrativa que se aproxima bastante a lo visto y oído realmente en la situación real. Pensamos que hacerlo de esta manera encarnaba mejor cómo se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje moral. De este modo, tal como sostiene Puig Rovira (2006, p. 17):

Usar conceptes per descriure el que s'està fent també es positiu i, a la llarga, imprescindible. Però no és l'única manera d'explicar com s'ha d'educar. Sovint es més eficaç començar a fer-ho de manera narrativa: mostrar les imatges del que succeix en una classe.

Cabe señalar que los comentarios que añadimos a las observaciones recogidas han de considerarse «*abiertos*» y no «*cerrados*», ya que con ellos se pretende invitar a «un cuestionamiento y especulación permanente» (Jackson, Boostrom & Hansen 2003, p. 115). Aceptar esta invitación a intentar seguir la búsqueda de los significados morales de todo cuanto presenciamos requiere de lo que John Dewey (citado en Jackson, Boostrom & Hansen, 2003, p. 23) considera «*rasgos del carácter*». Con este término, Dewey hace referencia a tres cualidades morales esenciales en toda investigación: apertura mental, entusiasmo y responsabilidad.

### 3.2 Análisis de la muestra

Presentamos a continuación las muestras recogidas en nuestras observaciones, acompañadas del correspondiente análisis de aquellos aspectos más destacados de los mismos. A través de los análisis, queremos profundizar en la figura del docente como transmisor de valores en las aulas de primaria, en virtud de su forma de «*ser* y de *hacer*»

No se ha pretendido en ningún momento reflejar aquí unas docentes modélicas, cuyas formas de actuar en el aula sean siempre correctas. Hemos querido recoger la realidad de esta clase de manera que abarque la experiencia vivida en su modo más auténtico. Esto quiere decir que esperamos encontrar tanto aspectos positivos como negativos, que serán reflexionados posteriormente. Creemos que, tanto unos como otros, nos ayudarán en nuestro propósito.

Por un lado, los ejemplos positivos nos servirán de inspiración en la optimización de nuestra propia forma de educar. Por otro lado, los ejemplos negativos, serán una vía para proponer mejoras en la práctica de la educación moral.

#### Primera docente: Tutora de cuarto de primaria

##### Observación (1): Una clase de matemáticas

Durante la clase de matemáticas la profesora ha estado explicando la lectura de las horas en un reloj de agujas y en un reloj digital. El tema estaba resultando complicado de entender para los alumnos por el contenido abstracto del concepto del tiempo. Algunos niños están atentos e implicados, pero la gran mayoría están dispersos e inquietos. Es el final de la mañana y muchos tienen más ganas de ir a comer que prestar atención a una clase de matemáticas.

La profesora, delante de la pizarra, trata de que los alumnos participen y va mandando ejercicios a medida que avanza en la explicación. Al final de la clase se dirige a uno de los alumnos de segunda fila: «¿X, has comprendido cómo se lee el reloj digital?» El niño niega con la cabeza avergonzado. «¡No me extraña –le dice, regañándole–, pues has estado toda la clase distraído y molestando a tu compañera! Voy a tener que hablar con tus padres porque muestras un gran desinterés en clase; no trabajas y te acabas llevando todo sin hacer a casa. Me paso la clase explicando para que luego te lo tengan



que explicar tus padres en casa, porque aquí no prestas atención». El niño mira hacia abajo y se escurre un poco en la silla por debajo del pupitre, un tanto avergonzado.

### Análisis

En este fragmento llama la atención la respuesta de la profesora ante la actitud de uno de sus alumnos. Con sus palabras tajantes y malhumoradas *desvaloriza* al niño delante del resto de compañeros. Se podría decir que la profesora *falta al respeto* de este alumno al ponerlo en evidencia delante de los demás.

Es cierto que es obligación del docente corregir al alumnado, pero la corrección ha de estar siempre *cargada de amor* para ser efectiva y no herir a este. Por ello, es necesario ser firme en la corrección pero al mismo tiempo, ha de notarse que más bien nos duele hacerla y que no es un desahogo de algo que nos molesta a nosotros. Al corregir, el alumno ha de *notar que es querido* por el profesor, que *busca su bien*.

La corrección de esta profesora, en cambio, denota un *descontrol de ira e impaciencia*. Además, refleja un cierto *rencor* al hacer referencia a un hecho que le molesta personalmente y que seguramente se habrá repetido en otras ocasiones: que al niño le expliquen en casa lo que ella ya ha explicado en el aula y que, por tanto, se entienda por nulo su esfuerzo.

Seguramente, tras la regañina, el niño permanecerá callado durante un buen rato. Pero esto ha supuesto *un coste moral* para él y también para el resto de sus compañeros que han presenciado la escena.

Por tanto, parece que queda probado que tal y como afirma Jordán (2003), «también en materias “frías” –como, por ejemplo, las matemáticas– la enseñanza está cribada de valores» (p. 163) o, en este caso, de antivalores.

### Observación (2): Antes de irse a casa

Ya ha acabado la jornada de hoy, y los alumnos han recogido sus cosas para irse a casa. La profesora espera en la puerta de la clase para que todos formen fila para bajar al patio. Pero la clase es un verdadero alboroto, los alumnos están en pequeños corrillos hablando y jugando; algunos de ellos discuten por alguna cosa que ha pasado durante el día. La profesora espera seria en la puerta de la clase con los brazos cruzados. Después de unos minutos, los alumnos han formado una fila, pero algunos de ellos siguen sin estar en su sitio o siguen hablando y discutiendo.

La profesora decide intervenir y, enfadada, dice: «¿Os dais cuenta de que llevo esperando un buen rato a que forméis una fila y todavía no lo he conseguido? En mi época la fila era sencillísima de hacer, pero se ve que ahora es algo imposible. No podéis hacerla vosotros solos, sin que yo os tenga que llamar la atención y de mal humor. Esto no es de personas civilizadas y educadas. ¡Cuando vayáis a cualquier sitio: al médico, a un gran mercado, a la panadería... y tengáis que hacer una cola, espero que no montéis este jaleo; ¡porque esto no es normal!».

La regañina continúa con la llamada de atención a algunos que no han dejado de pelearse o que no estaban en su sitio, aun cuando la profesora ha intervenido. Finalmente, la clase ha salido en silencio al pasillo.

### Análisis

En esta ocasión la profesora trata de poner solución a la situación del aula de una manera menos forzada. En un primer momento espera y sin decir una palabra trata de que sus alumnos capten su desaprobación con sus gestos y su mirada. Pero de nuevo acaba impacientándose y con *palabras devaluadoras* trata a sus alumnos como *imposibles*.

Así pues, acaba confirmando a los niños de la clase que no son buenos y que desconfía que puedan llegar a cambiar positivamente por sí solos. Este alumnado está en este momento interiorizando que su «*autoconcepto*» como *personas morales es negativo*. Son así, *malos*, y capaces solo de cambiar momentáneamente a base de mano dura. Con su *falta de dominio personal*, la profesora está transmitiendo valores negativos a estos alumnos.

Tal y como sostiene Cury (2011), no somos dioses y, por tanto, ante una situación que nos impacienta y enfada no debemos dejarnos esclavizar de la ira «para educar usa primero el silencio y luego las ideas» (p. 123). Hay que saber esperar y pensar antes de corregir para no herir a los de nuestro alrededor. Como dice este autor, si practicamos este modo de educación estaremos desarrollando *los siguientes valores* en nuestros alumnos: *liderazgo, prudencia, tolerancia y seguridad* en los momentos turbulentos. De lo contrario, como se puede apreciar en la observación (2), no solo dejamos de transmitirlos, sino que reflejamos *todo lo contrario*.

### Observación (3): Un niño con TDH

«X» es un niño que tiene TDH. Durante toda la mañana no ha sacado los libros de ninguna asignatura; ha estado castigado en el patio por su mal comportamiento en la clase de inglés y ahora, a última hora de la tarde, está jugando con un cochecito de juguete mientras la profesora explica. La maestra lleva ignorando al alumno todo el día, ya que le han informado por la mañana de que se les había olvidado a sus padres darle la medicación, pero la profesora está cansada ya de todo el día y para un momento la explicación: «Mira X, llevas todo el día sin hacer nada. Vale que te dé más concesiones que al resto, pero no hagas ruido con el coche porque molesta al resto; coge el dibujo que estabas pintando y acáballo, que te estaba quedando precioso». Pero el niño sigue jugando con su juguete hasta que acaba la clase y la profesora no vuelve a intervenir.

#### Análisis

Esta profesora parece que «no se enfada directamente con ese niño que tiene un hándicap», pero hace algo quizás peor a nivel de transmitirle valores (negativos). Peor que el enfado verbal es la indiferencia hacia «su persona» (llamándole suavemente la atención de vez en cuando, tan solamente). «Ignorar a una persona» (en este caso a ese alumno «diverso») equivale a transmitirle que, para la profesora, «no tiene ningún valor personal», que es como un objeto cualquiera que pueda haber en la clase. Quizás, de manera inconsciente para la profesora, se evita con este alumno la relación de «tú a tú», es un simple alumno más que le ha tocado ese año en la clase.

Para la profesora resulta una dificultad añadida a su práctica docente tener un alumno con necesidades educativas especiales. Por ello, busca una solución fácil, que es *ignorar* esta dificultad en lugar de abordarla de la mejor manera posible. Esto *se transmite de manera «tácita» al conjunto de alumnos de la clase*, que ven que su profesora no se toma en serio el atender a ese niño y, por tanto, no asume su responsabilidad. Además, estos niños y niñas están captando un *fuerte antivalor* y es que un modo de tratar a alguien con quien es más difícil el trato es «ignorarlo». Y así, «basta –como afirman Jackson, Boostrom & Hansen (2003)– con que reflexionemos por un momento, sin embargo, para darnos cuenta de que quienes presencian este pequeño drama pueden aprovecharlo [de manera negativa, también], tanto como la infractora» (p. 128).

Podemos añadir que la profesora, quizás por el *cansancio* de toda la mañana, da al alumno una orden sin mucho más fundamento que *la molestia* que a ella le causa personalmente su marcada actividad. Por ello quizás, el niño *no ve en el elogio a su dibujo un verdadero estímulo para cambiar* de actitud. El alumno sabe captar que este es un modo de hacerle cambiar de juego, una especie de «chantaje», y por ello, continua con su actividad como si nada.

### Observación (4): Un dibujo

«Diego», el niño con TDH, ayer no hizo nada y hoy va por el mismo camino, pero la profesora decide intervenir desde el principio y *le anima* a que continúe pintando un dibujo de la asignatura de plástica: «Mira, Diego, *te está quedando precioso* el dibujo, y con lo que a ti te cuesta concentrarte, *tiene mucho mérito* que estés pintado *tan bien*; así que continua tu dibujo y cuando lo acabes lo plastificaremos y lo colgaremos en el pasillo». El niño, durante todo el día... ha estado pintando muy enfrascado en su tarea. Cuando ha acabado, se ha plastificado el dibujo y se ha colgado en el pasillo. A todo el que se encontraba con Diego, este le decía orgulloso: «el dibujo de al lado de la puerta de mi clase es mío».

#### Análisis

Estos comentarios están llenos de *reconocimiento positivo* hacia ese alumno con TDH. En este fragmento la profesora parece que sea una persona totalmente diferente. Lo que nos hace pensar que puede que tenga sus momentos más bajos y sus momentos de fondo *muy positivos*. El niño sigue sin seguir el ritmo de la clase. Además parece que la profesora no ha pensado ningún tipo de tarea alternativa relacionada con el temario. No obstante, desde el principio *le presta atención* y le da una ocupación. Además, ahora el refuerzo se da desde el principio y de *manera sincera*, lo que hace al niño enfrascarse en la tarea.

Tal y como sostienen Jackson, Boostrom & Hansen (2003), cuando se trata de juzgar el trabajo de otro, las costumbres sociales nos dictan el ser generosos en alabanzas. Esto no significa, como siguen diciendo estos autores, que ante el mínimo logro de sus alumnos deban deshacerse en elogios, pero sí han de estar prontos en la interpretación de lo que sus

alumnos dicen o hacen y verlo «*bajo una luz favorable, cuando no la mejor posible*» (p.119), y esto es lo que hace en esta situación la profesora de Diego.

Si abundan estos «*meta-mensajes*», este niño *saldrá enriquecido con valores interiorizados* (a partir de la influencia de la profesora), porque los *valores muy positivos*, tal y como sostiene Jordán (2003, p. 161), tienen más fuerza que algunos «descuidados» puntuales que no sean deseados conscientemente.

A través de mensajes como «te está quedando precioso tu dibujo...; tú continúa así... y (como te quedará tan precioso) lo plastificaremos y los colgaremos en el pasillo», ahora la docente le está transmitiendo un «*mensaje moral*» muy importante: «*Aunque te cueste un poco tu eres capaz*, por eso te va a quedar precioso y lo pondremos a la vista de todos». Fijémonos por tanto en que, gracias a estas palabras estimulantes y animosas, la profesora –con esa actitud claramente positiva– le está transmitiendo al alumno (de modo inconsciente) que tiene *confianza y esperanza pedagógica* para con él.

Además, le demuestra que *le quiere, que le ama pedagógicamente* como «su alumno». El tener TDH, ahora, es una cosa secundaria para la profesora. Por eso le habla ahora con *cariño, con ese buen tono, con esa animosidad...* Si siempre o casi siempre esa profesora actuase así con Diego y con los demás alumnos, *todos se sentirían capaces* de muchas tareas, orgullosos (en el buen sentido), *realizados, satisfechos de sí mismos*.

### Observación (5): En la semana fallera

Durante la semana fallera han comenzado los ruidos de petardos por las calles. Un día durante la clase tiraron una traca justo en la calle del colegio. Una niña sudamericana (que, a pesar de vivir algunos años aquí, no se ha acostumbrado al ruido) se puso a llorar y se ocultaba tapándose los oídos con las manos. Los compañeros que se encontraban a su alrededor se acercaban a abrazarla y consolarla, pero la profesora rápidamente intervino muy seria. «Mira, María, llevas aquí unos años, y ya eres mayorcita como para asustarte por eso; una tiene que aprender a superar sus miedos; además, ya sabes que este ruido no es malo, no te va a pasar nada. Así que los demás dejadla, y deja de llorar porque ya eres mayor».

#### Análisis:

En este ejemplo, lo que sobresale más no es exactamente la reacción de la niña «sudamericana» (todos los niños o niñas pueden tener sus “miedos” a ciertas cosas, en principio, inofensivas). Como se dice en la «observación 5», los compañeros se acercaban a la niña, que estaba asustada, para *ayudarla a calmarla*. En realidad, esta actitud debería haberla tenido, de forma especial y sobre todo, la misma profesora de esa niña, María; porque su tarea es educar de forma empática, comprendiendo y animando con tacto, a cada uno de sus alumnos. Pero lo que se observa aquí es todo lo contrario, la profesora está «*transmitiendo*» no solo a la niña latinoamericana, sino a todos los demás alumnos, que eso de *ayudar a los demás* siendo «*prosociales*» no tiene por qué ser lo usual. Cada uno ha de «*arreglárselas y espabilarse por sí solo*». Además, *le recrimina* –como si fuera un signo de inmadurez– el que llore como una niña pequeña. Se lo dice, además, con notoria exigencia y sin escucharla, sosegarla o hablar con ella.

Por tanto, con este episodio la profesora está transmitiendo a los niños *antivalores* como el *egocentrismo* o una manera de ser *individualista y poco empática*. Seguramente, la docente, actúe de esta manera para no darle importancia a este hecho que ha interrumpido la clase. Quizás crea que ese es el mejor modo de indicarle a la niña que ha de estar tranquila y no ha de preocuparse. Pero, la realidad es que detrás de esta actuación hay una *transmisión implícita* que no puede pasar desapercibida a los ojos del observador.

### Observación (6): Una situación personal

Alexandra es una niña Búlgara que lleva algunos años viviendo en España. La situación de su familia es un tanto complicada y la profesora bien lo sabe. Durante este mes la niña está faltando mucho a clase, y cuando viene se vuelve a las pocas horas a su casa llorando, porque –según dice– le duele mucho la barriga. A la profesora esta situación le comienza a preocupar y cuando el padre de la alumna viene un día a recogerla por su dolor de barriga le pide que la lleven al médico.

Después de tres días la niña vuelve a la escuela, y cuando la clase está situándose en sus pupitres para comenzar el día, la profesora le pregunta delante del resto de la clase: «¿Alexandra, has ido al médico?». Ella asiente. «¿Que te ha dicho?».

Pero ella mira hacia abajo. La profesora se lo vuelve a preguntar, pero ella no contesta. Así que la profesora comienza la clase y cuando ya están todos los alumnos realizando la tarea que ha mandado, la llama en privado a su mesa: «Alexandra, ven. ¿Qué te ha dicho el médico?». La niña mira hacia abajo y contesta. «Que no lo sabe, que será algo que me sienta mal». La profesora con un gesto le indica que se siente y se queda pensativa.

### Análisis

En este episodio nos llama la atención el *interés* que muestra la profesora hacia una de *sus alumnas*. Esto demuestra que *procura el bien* de cada uno de los que tiene a su cargo y sabe reconocer en su clase las necesidades particulares de cada uno. La docente, por tanto está atenta y observa a los niños y *vela por ellos*, yendo así más allá del ámbito académico.

No obstante, la profesora no debería haber preguntado en público cosas personales. Es una *indiscreción* y, como todo, esa indiscreción *penetra en el interior de todos los alumnos* de la clase, quienes, en un momento u otro, *se comportarán también con «indiscreción»* (aunque sea en otras situaciones y con otras personas).

La profesora, seguramente, se da cuenta de este error suyo y *hace bien* cuando, después, al cabo de un rato, cuando la clase ya está más o menos centrada en los deberes, *la llama en privado* para interesarse por su salud. Los compañeros de la clase, aunque no todos quizás, *también captan ese valor* (ahora positivo) de la profesora, que es un valor de *respeto por la intimidad* de cada persona.

De este segundo modo –casi secretamente– les está enseñando que hay que *respetar a cada persona* por ser eso: persona, esté en la circunstancia que esté. También les está transmitiendo que los «temas personales» hay que *tratarlos en intimidad* y con *mucho tacto*.

Además, al respetar el silencio o la evasiva de la niña, les está dando a entender que siempre hay que *respetar la libertad de conciencia* del otro (aunque sean, más o menos, pequeños).

Por último, el *quedarse pensativa* es una lección muy sutil, pero que quizás algunos pocos sí lleguen a captar. Indica que *los problemas de su alumna le importan* y, por tanto, que es *sensible ante las necesidades de los demás*. Todo esto se enseña y transmite –y con mucho impacto psico-moral– para bien de ellos.

### Observación (7): Solidaridad

Va a comenzar la clase de naturales y los alumnos van sacando los libros de sus pupitres y mochilas. «A» no encuentra su libro y, levantado la mano, le dice a la profesora: «Hace unos días que no encuentro mi libro de naturales. Pensaba que estaba en clase, porque en casa no está; pero, aquí tampoco lo veo».

La profesora hace buscar a los alumnos el libro de este compañero en sus mochilas y cajones. Finalmente, un alumno «B» lo encuentra en el cajón de su pupitre. Y la profesora entonces interviene así: «¡Qué bien que lo hayamos encontrado! Pero, «B», ¿cómo es que no te habías dado cuenta de que tenías el libro de tu compañero si hace unos días que no lo encuentra? ¿Te has fijado cómo tienes el cajón? ¿Por qué no habremos encontrado antes el libro de tu compañero? Anda, ordénalo un poco porque lo tienes lleno de papeles que deberían estar clasificados».

### Análisis

En esta intervención podemos señalar varias cosas. En primer lugar la profesora muestra *interés por un problema de uno de sus alumnos* y *pide ayuda al resto* de compañeros. De este modo está *transmitiendo* que *la necesidad* que pueda tener un amigo *ha de sentirse como propia en cada uno*. Todos han de poner de su parte para poder ayudar a ese compañero. Así, la *solidaridad* y la *empatía* se está trabajando en este momento concreto del aula de manera indirecta.

Por otro lado, la profesora muestra *su agradecimiento* a la clase, al reflejar *su alegría* por el hallazgo del libro perdido. Que denota además que *no está enojada* por que este hecho haya interrumpido el ritmo de la clase.

Por último, debemos remarcar la referencia a la importancia del orden que da la profesora al hacer reflexionar al alumno sobre el desorden de su cajón. Mediante este comentario los niños están recibiendo el *valor del orden* cómo algo que no solo influye en uno mismo sino que repercute en el resto. En otras palabras, si tengo mis cosas ordenadas beneficio al resto y si no es así les puedo perjudicar. Además, de esta corrección hemos de subrayar la importancia de que

la profesora *haga reflexionar* al alumno en vez de darle una *orden tajante*. Muchas veces, esperamos que los niños obedezcan fielmente y sumisamente a nuestras peticiones y esto es hacer un mal uso de nuestra *autoridad* como docentes. Al hacer *reflexionar* al niño se le ayuda a ver que la orden posterior que se le da tiene un fundamento y no es un capricho de la profesora.

## Segunda docente: Profesora de música

### Observación (8): Normas de clase

La clase de quinto cuando llega al aula de música tiene el instrumental ORFF<sup>2</sup> preparado. Para los alumnos tocar los instrumentos es toda una ilusión y les resulta irresistible tenerlos delante y no tocarlos. Pero la norma es que mientras la profesora explica u otros compañeros tocan no se pueden coger las baquetas de encima del instrumento.

La profesora repite infinitamente a lo largo de la clase que no se cojan baquetas o no se toque el instrumento cuando no es oportuno y dice constantemente: «Espera. No toques. Estate quieto. No estás solo». En muchas ocasiones tiene que quitar las baquetas o el instrumento a algún alumno impaciente, diciéndole *seria*: «¡aprende a esperar!».

### Análisis

De esta observación, podemos extraer que en la clase de música hay unas normas estrictas que se deben cumplir. El seguimiento de estas normas es para la profesora algo verdaderamente importante y está especialmente atenta a ello.

«Un docente muy apegado a las normas podría limitarse a decir que las reglas son las reglas y *punto*» (Jackson, Boostrom & Hansen 2003, p. 130). Por lo que para que las normas sean cumplidas han de ser acatadas con una *actitud rígida y mecánica*. Esto se da en varios momentos de la clase, donde la profesora, de manera imperativa, se dirige al alumno de formas como: «¡estate quieto!», «¡no toques!».

Ciertamente, las normas han de ser respetadas por todos los alumnos, y eso requiere un aprendizaje, sobre todo ante algo tan tentador para un niño. Con todo, la necesaria “firmeza” de la profesora, en este caso, para ser realmente “educativa a nivel valores morales positivos”, debería acompañar ese comentario, casi continuo, con un *tono* de voz –y no verbal a la vez– lleno de ese equilibrio de *firmeza* y *amor de fondo*, que también es percibido por los niños desde las edades más tempranas

No obstante, se llega a percibir también en algunos momentos de la clase una significación más «expresiva» de comportamientos como tocar el instrumento cuando no es oportuno. En otras palabras, la profesora, en algunas ocasiones, da un sentido un poco más profundo al cumplimiento de la norma. Algunos ejemplos son comentarios de la «observación 8» como: «¡no estás solo!», «¡aprende a esperar!». Con estas palabras, la profesora da a entender al alumno a quien se dirige que la transgresión de la norma tiene una repercusión en uno mismo (al no saber esperar, no sabes controlarte a ti mismo), y en los demás (al trabajar en grupo es una falta de respeto para el otro nuestra impaciencia).

No obstante, podemos decir que este advertir constantemente y de inmediato a cualquier acción de los alumnos que transgreda la norma, tomándola como una afrenta a la seriedad y la importancia del ámbito pedagógico, puede crear una fuerte barrera entre el profesor y el alumno. El docente que no sabe *dominarse en la corrección* y se *impacienta* con la mínima actitud de transgresión podríamos decir que *no es el modelo más idóneo* para el alumnado.

Tras esta observación podríamos preguntarnos: ¿en este caso en el que se da una mezcla de influencias positivas y negativas... qué repercute más en el alumnado? A este interrogante nos responde Jordán (2003): «*lo que captan especial y esencialmente* es la “*globalidad*” de las actuaciones morales de quienes les educan; es decir, el precipitado del conjunto incontable de experiencias tácitas percibidas, más allá de la influencia de los eventos concretos aislados».

---

<sup>2</sup> Conjunto de instrumentos de láminas y pequeña percusión introducidos por Carl Orff en la enseñanza escolar.

### Observación (9): Un niño tímido

En la clase de segundo de primaria siempre hay un grupito de niñas que, al final de la clase, quieren cantar una canción que se han preparado. Un día, sorprendentemente el niño más tímido de la clase es el que quiere intervenir. Este alumno no está muy integrado en la clase, y constantemente los compañeros se burlan de él. Por esto, su actitud de valentía es de admirar. La profesora acepta de muy buen agrado el hecho de que el niño interprete la canción. Cuando el alumno sale delante de sus compañeros empieza a cantar una canción muy deprisa y bastante extraña, la letra no tiene mucho sentido y la melodía es un tanto disonante.

Todos los compañeros estallan en una gran carcajada y el niño se queda parado y muy serio delante de sus compañeros. La profesora hace callar a los alumnos y le pide al niño que la repita. El alumno repite la canción y cuando acaba todos se vuelven a reír, pero la profesora interviene: «OYE... ¿por qué os reís?, a mi me parece una canción muy chula» Y mirando sonriente al niño le pregunta: «¿Te la has inventado tu?». El niño asiente. «Eso sí que tiene mérito, eres un buen compositor. ¿A ver quién de la clase es capaz de inventarse una canción como esta?». Los niños se miran unos a otros y comentan sorprendido: «¡se la ha inventado!»... y algunas niñas comienzan a decir «yo no me he reído, está súper chula».

### Análisis

Lo primero que nos puede llamar la atención de este relato es que la profesora haga repetir al alumno la canción, cuando sus compañeros se acaban de reír de él. Esto podría interpretarse como un modo de dejar al alumno en ridículo delante de los demás compañeros. No obstante, detrás de esta actuación de la profesora podemos decir que se *esconde la transmisión de un mensaje moral positivo*: «no importa lo que los demás puedan pensar de ti, has de estar siempre seguro de ti mismo». Pero, además, la profesora ve necesario *hacer reflexionar* al resto de alumnos y dar al niño protagonista *un refuerzo positivo* por su valentía (pese a su timidez ha llegado incluso a repetir al canción delante de sus compañeros). De modo que de un modo natural, la profesora expresa su opinión sobre la interpretación del alumno y ensalza las cualidades de este.

La profesora no regaña a los alumnos por burlarse de un compañero, pero *les hace ver* que es una *actitud no apropiada*, ya que detrás de una buena o mala interpretación musical hay *una persona*, que merece *un respeto inmenso*, al margen de toda accidentalidad, así como un *esfuerzo personal* que se debe *valorar*. Resulta sorprendente, en primer lugar, cómo los alumnos compañeros *captan* al instante el *mensaje moral positivo* que les ha enseñado su profesora con su forma de tratar a ese niño tímido y, en segundo lugar, como son *sensibles al bien, al valor aprendido*, hasta el punto de cambiar enseguida de opinión, de manera que lo que antes eran risas de burla... ahora son exclamaciones de admiración.

Por tanto, en este fragmento, se puede ver de manera directa cómo el docente tiene *una clara influencia* en sus alumnos y cómo, tal y como afirmábamos en el marco teórico, en las aulas se da un «aprendizaje por modelado» de forma ininterrumpida.

### Observación (10): Rutinas

La profesora de música llega a la clase de segundo de primaria; los alumnos están acabando de recoger el material de la asignatura anterior y algunos están hablando en pequeños corros. La profesora se pone delante de la pizarra y pide que cojan el material de música. Los alumnos, cuando tienen el material preparado, esperan detrás de sus sillas. Cuando toda la clase está a punto, se ponen en fila en orden de lista y se dirigen al aula de música.

Una vez en la puerta del aula de música los niños van pasando de uno a uno delante de la profesora que *les mira a los ojos, les sonríe y saluda a cada uno*. Esta rutina se repite cada vez que los alumnos tiene esta clase, y la profesora lo procura hacer con todos los cursos.

### Análisis

En primer lugar, en este pequeño fragmento podemos observar cómo desde el primer momento en que la profesora llega al aula, los alumnos siguen una serie de rutinas: recoger el material de la asignatura anterior, coger el material de música, colocarse detrás de la silla o ponerse en fila en orden de lista.

Todo esto parecen ser pautas que la profesora dio desde el primer día de clase y que los alumnos siguen a diario. Estos comportamientos, tal y como señala Puig Rovira (2006) no son mecanizados, sino que son realizados con un cierto nivel de conciencia e intencionalidad: podemos saber que seguimos una rutina, pero podemos decidir seguirla o no. Esto se ve en la observación 11, en esos grupitos de alumnos que siguen hablando en corritos, a pesar de que la clase ha empezado.

Tal y como continua diciendo Puig Rovira (2006), estas rutinas dan cierto control a la persona, permitiendo anticipar la conducta ofreciendo –al mismo tiempo– la posibilidad de realizar una acción querida. Por lo que «no resulta exagerat afirmar que una condició de l'autonomia personal és l'exigència d'un marc de rutines que doni seguretat personal i control conductual, i a la vegada que sigui un fons damunt del qual es puguen manifestar conductes originals» (pp. 105-106).

Así pues, estos alumnos están aprendiendo a medir la eficacia organizativa y de trabajo al mismo tiempo que están adquiriendo una capacidad de autocontrol sobre su propio comportamiento. Aunque no lo parezca, estos alumnos están aprendiendo a ser autónomos ya que «l'absència de rutines no incrementa la llibertat sinó que la disminueix» (Puig Rovira, 2006, p. 105).

En segundo lugar, llama la atención que la profesora se coloque en la puerta del aula para prestar atención a cada uno de los alumnos que entran en su aula. Esto podría pasar desapercibido y entenderse como un modo de control de asistencia, o de procurar que los alumnos entren ordenadamente sin más, como algo puramente convencional. Pero, por los datos recogidos, sabemos que aquí hay algo más. La profesora, tal y como dice la observación 11, *mira a los ojos* a cada alumno y *les sonríe de modo particular, saludándolos con afecto*.

Este es un gesto de *acogida* por parte de la profesora que, como afirma Puig Rovira (2006), «permet als nois i les noies sentir-se reconeguts, i els ajuda a restaurar la confiança...» (p. 25). Y, como dice este mismo autor un poco más adelante, el ser *reconocidos como personas*, nos da *seguridad* y sentirnos que tenemos gran *valor*. El alumno en el momento de entrar a clase, se siente *querido* por la profesora y entiende que *se espera de él una actitud positiva* en el aula. Y, el sentirse *amado*, le invita –sin percibirlo conscientemente– a poner él –también– en práctica ese *amor*: a su profesora, a sus compañeros a los que se encuentra en su camino vital. En fin, *el valor* quizás más grande: «*saber amar*» lo aprende ya desde niño –sí y solo sí– *se siente muy amado*.

El hecho de que la profesora intente hacer esta acción antes de empezar cada clase, denota, también, que no importa cuáles hayan sido las buenas o malas experiencias de la clase anterior, pues es una *actitud amasada en su interior*, y eso explica que ella intente estar con *la mejor disposición* para todos sus alumnos. Ahora bien, eso requiere auto-cultivo de sí misma, conciencia de una gran misión, así como dominio y fortaleza en abundancia; algo que parece estar presente en esta buena profesora.

Por último, Jackson, Boostrom & Hansen (2003, p. 105) nos recuerdan que «el más leve gesto o movimiento (...) puede ser más elocuente que las palabras». La confianza de que esto es así nos reafirma en la idea de que el contenido moral se transmite, no únicamente con palabras, sino *con toda la persona* del profesor. Un gesto, una mirada, un tono de voz... pueden llevar en sí una carga moral tan –o más– grande que un discurso bien planificado.

### **Observación (11): La clase de sexto**

Los alumnos de sexto llegan al aula de música; hoy les espera una sesión de historia de la música. El tema de la música medieval parece que no capta mucho la atención de los alumnos y el power-point que tenía preparado la profesora parece interminable de leer.

La docente tiene que parar continuamente la lectura grupal porque muchos alumnos están hablando y distraídos. Después de una larga pausa en la lectura, mientras la profesora mira fijamente a un grupito que no para de hablar, un alumno comenta: "¿Cuándo continuamos la lectura?". La profesora, en tono seco, contesta: "¡Cuando te calles!". Toda la clase estalla en un... "ohhhh!!!" burlón. Y el alumno que había lanzado la pregunta se ríe y comenta: "¡me ha dejado fatal!". La profesora espera a que la clase se calle y comenta: "Perdona, no tendría que haberte contestado así, pero la pregunta no era apropiada, hoy no me estáis dejando dar la clase, os estáis portando de una manera muy maleducada".

## Análisis

Desde el primer momento de entrar en el aula, se nota que los alumnos de sexto están alterados e inquietos. La profesora, sin embargo, prefiere continuar con la actividad que tenía planificada para ese día. Así, la sesión no avanza porque el contenido es muy teórico y la dinámica de la clase es muy pasiva, cuando los alumnos ese día necesitan movimiento, actividad. El hecho de percibir este detalle nos hace pensar que, para esta profesora, *el trabajar el temario del día está por encima* de cualquier otra cosa. *El estado anímico* de sus alumnos *le es indiferente*; por ello no modificará lo que para ese día tenía planeado. Esto hace que, poco a poco, la situación se le vaya de las manos. Hasta el punto en que, *ante un comentario inapropiado* de un alumno, *responde con la misma moneda*, dejando a este niño *en evidencia* delante del resto de sus compañeros.

Podríamos decir que esta profesora advierte y enfrenta de inmediato «una afrenta a la seriedad y la importancia del ámbito pedagógico; esto incluye, por supuesto, todo eventual ataque a su dignidad personal como docente» (Jackson, Boostrom & Hansen 2003.p. 130). Pero responde *con enojo* ante estas actitudes; es decir, *no mantiene la afabilidad mientras corrige* conductas que considera ofensivas.

No obstante, lo que más nos sorprende de este fragmento es cómo la profesora, rápidamente, cae en la cuenta de su error en el tono tajante de su comentario y *pide perdón* al alumno. Esto nos habla de una *actitud humilde* de la docente, que *sabe reconocer su falta de respeto* hacia ese niño. Con estas palabras de perdón está transmitiendo a los alumnos que es «fuerte en sus convicciones, pero *flexible para admitir sus debilidades*» (Cury, 2011, p. 46) y esto denota *madurez*.

Los profesores que *no tienen coraje para reconocer sus errores*, tal y como sigue comentando Cury (2011), *no podrán enseñar a sus alumnos a enfrentarse a los suyos*. Los educadores que siempre se muestran seguros no podrán enseñar a los más pequeños a *enfrentarse al fracaso*. Los docentes que *no piden nunca disculpas* no podrán enseñar al alumnado a *lidar con la arrogancia*.

## 4. CONCLUSIONES

Al principio de nuestro trabajo manifestábamos una sana inquietud por conocer cómo intervenir en la educación moral en la escuela. Este deseo de saber más sobre el tema se ha visto satisfecho desde las primeras páginas de este trabajo.

Desde el comienzo del presente documento hemos recogido una síntesis sobre lo que es la dimensión moral de la persona, lo importante que resulta perfeccionarla y el gran papel que tiene el profesor en la educación de esta. La más bien sintética exposición de carácter teórico elaborada nos ha conducido a desarrollar los «análisis» de las «observaciones» realizadas en la vida práctica en las aulas fijándonos en las personas (escondidas detrás) de las profesoras en cuestión. Tales «análisis» —a nivel de los valores/antivalores transmitidos— nos han ido reafirmando en aquellos principios de los que se hablaban en el marco teórico. Además, hemos podido ver —a través de ejemplos reales y concretos— cómo se refleja en la práctica de la enseñanza la influencia moral del docente.

De este modo, a través de este trabajo, hemos podido comprobar que, para que se dé una educación en valores significativa en las aulas de primaria, es necesario que el docente este bien atento a los intereses y necesidades de sus alumnos y, al mismo tiempo, se conozca a sí mismo. Esto, tal y como sostiene Puig Rovira (2006), «son aspectos que no siempre es posible programar, son aspectos que se detecten si se está atento a la singularidad de cada grupo-clase y de cada persona. L'educació i l'educació en valors demana rutines, varietat i també sensibilitat vers l'experiència singular i original» (p. 104)

Una vez descritas las aportaciones del trabajo, veamos en qué medida se han cumplido sus finalidades. Así, en la introducción del trabajo decíamos que la finalidad principal de este trabajo era fundamentar y justificar la necesidad de tomar conciencia de que el profesional de la educación tiene una responsabilidad muy grande en la educación moral de sus alumnos. En este sentido, ahora podemos preguntarnos: ¿en qué medida hemos profundizado en el concepto de dimensión y educación moral?, ¿hemos sabido justificar la notable influencia —en materia de «valores»— del docente en su alumnado? Para responder, en parte al menos, a estos interrogantes, valoramos a continuación el cumplimiento de los objetivos que nos propusimos en un principio:

- Definir y profundizar en el concepto de «dimensión moral»: este objetivo se ha alcanzado con el primer apartado del marco teórico, donde hemos profundizado, básicamente al menos, sobre este concepto. En concreto se ha dedicado el sub-apartado (2.1.1) para hablar de ello. No obstante, la «dimensión moral de la persona» ha estado



presente en la mayoría de apartados de este trabajo. Sin la comprensión de este concepto, consideramos que no habría tenido sentido hablar de una educación moral.

- Sintetizar lo que supone la educación en valores en las aulas de primaria: el sub-apartado (2.1.2) ha cumplido – más específicamente– con este objetivo. No obstante, a lo largo de todos los apartados de este trabajo hemos ido completando este objetivo. En particular, la recogida de «muestras» (observaciones narradas) en aulas reales nos ha proporcionado una visión más precisa de lo que supone realmente la educación en valores en las aulas de primaria.
- Definir la figura del docente y justificar su importancia e influencia (moral) en sus alumnos: este objetivo se ha alcanzado a través del apartado 2.2. La lectura de diferentes autores ha hecho posible que nos aproximemos a una definición del docente en cuanto «persona» que influye –de modo irremediable– moralmente en sus alumnos. Además, a través de la parte práctica del trabajo hemos podido perfilar más esta imagen de profesor modélico.
- Aportar varias observaciones del aula y analizarlas con la finalidad de encontrar en ellas una transmisión significativa de valores. La consecución de este objetivo se manifiesta en el –más extenso– apartado práctico del trabajo. Posiblemente, el análisis de las «observaciones» recogidas haya sido uno de los aspectos más enriquecedores del trabajo. Gracias a este apartado (número 3) he podido ver cómo se concretaban estos rasgos de la figura del docente de la que hablábamos en la parte teórica, así como el modo en el que el docente influye de manera «tácita» en el crecimiento personal-moral de sus alumnos.
- Debemos señalar que nunca fue nuestra intención descubrir aquí si las profesoras con la que trabajamos son buenas personas o no, ni si sus formas de actuar eran más o menos perfectas. Nuestra meta con este trabajo era, al igual que Jackson, Boostrom & Hansen (2003), «descubrir cómo había que proceder para discernir las propiedades morales de los docentes y las aulas en general, con la convicción de que existían y podían revelarse» (p.114).

Por todo ello, considero que hemos cumplido el propósito de nuestro trabajo. Gracias a esta investigación hemos podido corroborar lo que desde un principio pensábamos, el docente tiene una gran responsabilidad en la educación de las nuevas generaciones. Por lo que, tal y como afirma Jordán (2011), no nos equivocamos al pensar que el futuro académico –pero también ético y vital de las nuevas generaciones– dependen cada vez más de que abunden unos profesores comprometidos en su manera de educar. En otras palabras, es imprescindible contar con docentes de una auténtica «excelencia personal-educadora y capaces de irradiar amor, compromiso, esperanza y otros valores cercanos insoslayables»(p.73). Y es que el ejemplo que damos como docentes conecta de manera estrecha con nuestros alumnos, impactando en ellos de manera duradera en sus vidas. Esto se da de manera especial en situaciones no planificadas, donde no es intención del maestro provocar un efecto moral en su alumnado.

Además, resulta importante recoger en este apartado de valoración del trabajo, aquellas dificultades y limitaciones que nos hemos encontrado a lo largo de la investigación. En primer lugar, mientras elaborábamos el marco teórico hallamos un problema en la selección de información. Todos los apartados del trabajo estaban tan relacionados entre sí que costó delimitar las ideas que se debían recoger en cada uno de ellos sin caer en excesivas repeticiones.

En segundo lugar, dentro del apartado teórico fue donde la elaboración de este trabajo sufrió un corto periodo de estancamiento. Por un lado, las observaciones recogidas eran muchas y resultaba complicado seleccionar aquellas más significativas. Por otro lado, el análisis de estas requería de una profunda reflexión, tanto a nivel personal como de confrontación con lo apuntado en el apartado teórico.

En otro orden de cosas, queremos señalar, que este trabajo nos ha abierto la posibilidad de entrar en la investigación de un campo extenso de la educación en el que más adelante nos gustaría seguir profundizando. Este TFG deja abierta la posibilidad de seguir con la búsqueda de aquellas formas de educar que desvelen lo mejor de cada uno de los agentes que interviene en el proceso educativo.

En esta línea, podríamos seguir estudiando, por ejemplo, la recepción de mensajes morales desde el punto de vista del alumno, es decir, podríamos comprobar si el alumnado es consciente de que en el día a día del aula recibe una influencia moral por parte del docente.

Se podría también centrar la investigación en la repercusión de otros aspectos que forman también parte del ámbito escolar y que pueden tener también su influencia moral en el alumnado, como podría ser, entre otros posibles, el PEC<sup>3</sup>.

O podríamos estudiar el peso que tiene la influencia del docente, frente a la del ambiente familiar. En otras palabras, podríamos plantear este interrogante ¿puede el profesor tener una repercusión en el niño tan fuerte que sea capaz – incluso– de compensar y revertir ciertas formas insuficientes o no apropiadas de algunas familias?

Así pues, queda abierta esta investigación, para todos aquellos que valoren el desarrollo de la mente y el carácter de sus alumnos; para aquellas personas que están convencidas de que desde la educación de las generaciones de hoy se puede cambiar la sociedad del mañana.

## 5. ANEXOS

Valor	Formas en que este valor se refleja
<i>Respeto</i>	El docente trata a todos los alumnos con cariño. Esto se observa en su mirada, gestos y palabras que demuestran cercanía hacia el alumnado, que los valora y los quiere.
	Pide las cosas amablemente y de manera delicada, sin dar muestras de poder sobre nadie.
	Es agradecida con los alumnos cuando realizan tareas que ella les propone que hagan.
	Ante alguna equivocación del alumno no es tajante en la corrección, sino que busca el lado positivo de aquello que el alumno ha realizado... y reconduce la situación
	El docente evita realizar juicios de valor prejuiciosos o negativos sobre el alumno, antes prefiere limitarse a un lenguaje descriptivo.
<i>Autocontrol</i>	El docente demuestra ser paciente en situaciones donde los alumnos no muestran atención o no responden a lo que se les pide.
	Su tono de voz es firme, pero no alterado y descontrolado.
	La queja de alumnos, situaciones del aula o de fuera de ella no está presente (en todo momento).
	El docente no da a conocer su estado emocional turbado o afectado ante sus alumnos.
	La profesora sabe disimular muchas veces y hacer como si no viese lo que hacen algunos alumnos, dejando pasar inatenciones, caras de aburrimiento, o algún mal comportamiento leve.
<i>Empatía</i>	La profesora sabe reconocer el estado emocional de sus alumnos.
	La profesora sabe prever el estado de la clase en un momento concreto del día (antes del patio, después del patio, después de comer... o las últimas horas del día) a la hora de planificar actividades.

<sup>3</sup> Proyecto Educativo de Centro

	<p>La profesora es capaz de cambiar aquello que tenía planificado para una sesión en concreto ante posibles perturbaciones del orden normal del aula y/o ante actitudes diversas a las esperadas en los alumnos.</p> <p>El docente es comprensivo con la situación particular de cada alumno (familias con falta de recursos materiales, familias desestructuradas, alumnos con algún tipo de medicación, situaciones y estados físicos y emocionales puntuales...), que, a veces, le impide llevar a cabo algunas actividades tal y como él tenía planeado.</p> <p>El profesor va más allá de lo que refleja el comportamiento aparente de sus alumnos. No se conforma con aceptar la primera causa percibida de un comportamiento con la verdadera que lo motiva.</p> <p>Ante algún problema que pueda tener el alumno, el docente evita planteamientos predeterminados y ayuda al niño a resolverlo.</p> <p>El docente rectifica ante actos injustos realizados hacia los demás.</p>
<i>Humildad</i>	<p>El docente reconoce sus fallos y limitaciones delante de los alumnos.</p> <p>El docente es autocrítico y reflexiona sobre su práctica docente, con el fin de mejorarla cada vez más.</p> <p>El docente no se pone a sí mismo como modelo perfecto e incuestionable, sino que acepta lo bueno de la opinión del alumnado y busca el desarrollo de la creatividad de este.</p> <p>El docente realiza su trabajo sin esperar la recíproca correspondencia, ni que le alaben o le agradezcan lo que hace; por ello, no se queja de la incompreensión, ni de la mala correspondencia.</p>
<i>Obediencia</i>	<p>Ante una mala conducta del alumno el docente, antes de dar una orden y que esta se acate sin más, prefiere hacer reflexionar al alumno o le explica brevemente lo inadecuado de su conducta.</p> <p>El docente hace razonar al alumno y le ayuda a comprender que tiene que obedecer a ciertas personas, haciéndoles entender el sentido del deber.</p> <p>El docente ayuda a pensar a los alumnos antes de actuar.</p> <p>El docente ejerce la autoridad de manera razonable, sin proponer ordenes sin sentido. No busca la obediencia en cosas superfluas que no afectan al bien del niño, por no coincidir con su modo de hacer o ser.</p> <p>Aquello que la profesora promete a sus alumnos, sean recompensas o castigos, se acaba cumpliendo.</p> <p>El profesor da las órdenes con cariño, sin hacer uso abusivo de amenazas.</p>
<i>Pro- socialidad</i>	<p>El profesor es cercano y se interesa por las necesidades de sus alumnos.</p> <p>Es sensible al reconocimiento de cualquier pequeño logro o aspectos positivos de los alumnos , especialmente de los más necesitados de elevar su autoestima y autoconcepto.</p>

	El profesor no busca ser el centro de atención ni la figura más importante, sino que forma parte de la clase aportando lo que está de su parte como docente para que funcione de la mejor manera posible.
	El profesor incorpora a los alumnos más callados o tímidos dentro de la clase y frena alguna vez a aquellos que son más impulsivos y arrebatan la atención hacia el resto y la participación en todo momento.
	El profesor, conecta afectivamente con los alumnos creando una " complicidad afectiva"
	El profesor interviene como mediador en conflictos del aula.
<i>Solicitud</i>	El profesor presta su ayuda cuando ve que alguien lo necesita, al mismo tiempo que deja hacer, respetando la libertad de cada uno.
	El profesor da primacía a lo que afecta a nivel personal a sus alumnos, interrumpiendo o cambiando su actividad académica para enfrentarse a situaciones personales. Ante todo la "persona" de sus alumnos; por encima de su actividad, de aprender en la escuela
<i>Esperanza</i>	Cree en la potencialidad de sus alumnos y en las cualidades que cada uno de ellos encierra. Especialmente de aquellos con mayores dificultades.
	No se da por vencido ante pequeños fracasos. Siempre cree que su trabajo tendrá un fruto que no llegará a ver.

## Bibliografía

- Blasco Aznar, P. L. (2009). El desarrollo moral como desarrollo humano íntegro. Análisis ético y psicopedagógico. *Endoxa*, 1(23), 271-308.
- Bueno Amaro, A. (2010). Cómo ser el profesor que tus alumnos quieren que seas. *Revista digital ciencia y didáctica*, 33, 25-46.
- Caslib, B. N. (2014). On the Nature of Ethics for Teachers. *Philippine Social Sciences Review*, 66(1), 67-90
- Cury, A. (2011). *Padres brillantes, maestros fascinantes: No hay jóvenes difíciles sino una educación inadecuada*. España: Zenith/Planeta.
- Gomá L. (2014). *Imitación y experiencia*. Madrid: Taurus.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68, 83-102.
- Hansen, D. T. (1998): Los profesores y la vida cívica de las escuelas. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (209), 31-49.
- Jackson, Ph. (1999). *Las enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E. & Hansen, D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- Jordán, J.A. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 153-171.
- Jordán, J.A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Educación XXI*, 14, 59-87.
- Minna Uitto (2012). Behind every profession is a person: Students written memories of their own teacher–student relationships, *Teaching and Teacher education*, 28, 293-301.
- Ormrod, J. E. (2008). *Human Learning*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Puig Rovira, J.M. (2006). *La feina de educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona: Edicions 62.
- Ramírez, N. M. (2015). La moral: ¿innata o adquirida?, *Revista Colombiana de Bioética*, 8(1), 89-106.
- Rassam, J. (1979). Le professeur et les élèves, *Revue Thomiste*, 76 (1), 59-76.
- Rubio Carracedo, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
- Sierra, B. (1999). El papel del ejemplo en la formación de profesores. *Aula abierta*, (73), 77-92.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.