

**PROYECTO ANDALUZ DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO**

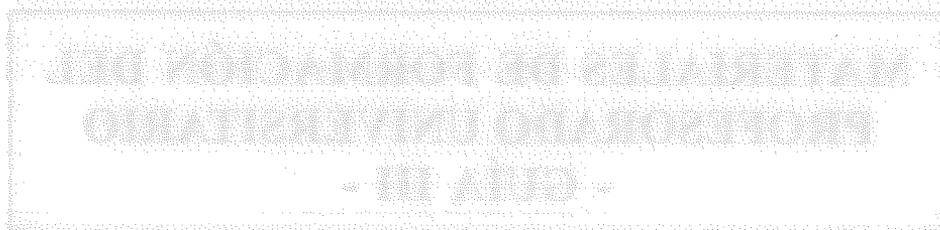
**MATERIALES DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO
- GUÍA III -**

Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas



PROYECTO FINANCIADO POR:

*Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas
Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del profesorado*



© Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)

Edita: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)
C/. Alfonso XIII, 13 - 14071 CÓRDOBA

Diseño de la Portada: África Barbancho Mena

Depósito Legal: GR-424-2003
ISBN: 84-688-1084-3

Imprime: Lozano Impresores S.L.L.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN: MATERIALES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (Cristina Moral Santaella)....	13
1) En qué consiste y para qué sirve la Guía de Materiales de Formación del profesorado Universitario	16
2) Cómo, Cuándo y Dónde se aplica la Guía de Materiales de Formación del Profesorado Universitario	19
3) Condiciones para la utilización de la Guía	22
4) Cómo llevar a cabo procesos de investigación/reflexión sobre la práctica	27
5) Relación de itinerarios formativos	33
MÓDULO 1: ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE (Juan Bautista Martínez Rodríguez)	51
1) Análisis de las creencias y opiniones pedagógicas	55
2) Análisis de los principios éticos aplicados en la práctica docente	61
3) Análisis del conocimiento sobre el alumnado	65
4) Análisis de los materiales curriculares propuestos por el docente	70
5) Análisis de los exámenes	75
6) El diálogo o conversación con el alumnado como estrategia de formación pedagógica	80
7) Realización y análisis de autoinformes del Profesorado	87
MODULO 2: LA AUTOEVALUACIÓN Y LA (AUTO-CALIFICACIÓN) COMO FORMAS DE PROMOCIÓN DEMOCRÁTICA (Juan Miguel Fernández Balboa)	91
8) La autoevaluación como promotora de la democracia	93
9) La práctica de la auto-evaluación	98
10) Reflexiones finales sobre auto-evaluación	116

MÓDULO 3: LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD (Marina Fuentes-Guerra Soldevilla, M^a del Mar García Cabrera)*	121
11) Concepto de Planificación	123
12) ¿Para qué nos puede servir la planificación?	128
13) Contextos de planificación	129
14) Nuevas exigencias en la planificación	133
15) Objetivos, intenciones o propósitos educativos	135
16) El diseño de los contenidos en la planificación	138
17) La selección de los contenidos	140
18) La secuenciación de los contenidos	142
19) La organización de los contenidos	143
20) Las actividades en la planificación	147
21) Evaluación	150
MODULO 4: PROPUESTA PARA REPENSAR LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS (Pilar Azcárate Goded, Eduardo García Díaz y Rosa Martín del Pozo)	155
22) De las dificultades de aprendizaje a las finalidades de la enseñanza: un recorrido reflexivo por los contenidos	165
23) Una posible mejora en el tratamiento de los contenidos (síntesis)	185
MÓDULO 5: ANÁLISIS DE LAS TAREAS DOCENTES (Cristina Moral Santaella)	195
24) Identificación de los elementos básicos que definen tu tarea docente y caracterización de tu línea de actuación	201
25) Identificación del sistema de actividades básico que define tu línea de actuación docente	206
26) Identificación de los esquemas de acción del sistema de actividades básico de tu modelo de actuación docente	214
27) Identificación de las implicaciones sociales de tu modelo de actuación docente	221

* Elaborado a partir del módulo realizado por Pilar Mingorance Díaz y Araceli Estebananz, publicado en la primera edición de estos materiales.

MÓDULO 6: EL PRÁCTICUM (José Gimeno Sacristán)	225
28) El sentido del prácticum	227
29) ¿Qué es posible hacer en el prácticum?	232
30) El informe del prácticum	236
31) Lo que puedes ver y analizar de la práctica	239
32) Las perspectivas desde las que ver, analizar y valorar las prácticas educativas	241
32.1) Escenario de prácticas en los que participan los agentes directos de la educación	246
32.2) Escenarios de la práctica de las instituciones correspondientes: Centros escolares, etc.	249
32.3) Escenarios de las políticas y programas concretos sobre el campo o aspecto en el que se tiene la experiencia (reforma, programas sociales, etc.)	251
32.4) Contexto social en general, valores sociales dominantes	253
 MÓDULO 7: APROVECHAR LA EXPERIENCIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I-A)	
(Javier Barquín Ruiz y Juan Fernández Sierra)	255
33) Investigación acción durante el desarrollo de las prácticas ...	261
34) Evaluación y calificación de los estudiantes	274
 MÓDULO 8: LA EXPOSICIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA	
(Pilar Mingorance Díaz)	283
35) Justificación/presentación en la exposición	287
36) Planteamiento en la exposición	289
37) Interacción con los estudiantes en la exposición	291
38) Transferencia de los saberes	296
39) Síntesis en la exposición en el aula	298
40) El tiempo en la exposición	299
41) Control/evaluación en la exposición	301
 MÓDULO 9: ACTIVIDADES PRÁCTICAS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO (Cristina Moral Santaella)	303
42) Enfoques de aprendizaje	305
43) Motivación proporcionada por el profesor	314
44) Clima de clase	326

MÓDULO 10: CULTURA INSTITUCIONAL Y FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD. PROPUESTAS DE CAMBIO (José Ignacio Rivas Flores y Analía Elizabeth Leite) ..	335
Justificación de la cultura institucional y función social de la universidad. Marco conceptual y desarrollo de la propuesta	339
45) Para qué: sentido de la profesión	363
46) Para quién: estudiantes	371
47) Qué: trabajo docente	378
48) Porqué: compromiso profesional	389
49) Propuestas de cambio de las prácticas docentes	396
 MÓDULO 11: CULTURAS PROFESIONALES DOCENTES (José Manuel Coronel Llamas y Cristina Moral Santaella)	409
Introducción	411
a) Análisis de los rasgos de la cultura profesional docente del departamento.	413
50) Identificación de los estilos profesionales	416
51) Identificación de indicadores del clima o ambiente de trabajo	420
b) Nivel de comunicación y de relación existente entre los miembros de un departamento	421
52) Un vistazo a las relaciones de poder	422
53) Análisis de los consejos de departamento	425
54) Identificación del grupo	426
55) Guión para la observación de la dinámica de grupo dentro del departamento	427
56) Indicadores del funcionamiento del grupo	429
c) Nivel de resistencia al cambio	431
57) Análisis de tipos de cambio	432
58) Causas y tipos de resistencia al cambio	434
59) Análisis actitudes hacia el cambio	436
60) Análisis de las fuerzas del cambio	437
d) Nivel de colaboración entre los miembros de un departamento	440
61) Teoría de la complejidad	441
62) Teoría de la evolución	443
63) Reconocimiento de las diferencias y de la autonomía	445

MÓDULO 12: LAS TUTORÍAS. OTRA FORMA DE ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD (Víctor Álvarez Rojo)	447
Las tutorías de la enseñanza universitaria	449
64) Tutoría de trabajos monográficos sobre temas del programa de asignaturas	456
65) Tutela de proyectos de acción práctica	460
66) Tutorías centradas sobre problemas o dificultades en el aprendizaje	465
67) Necesidades colectivas de orientación	469
68) La tutoría de compañeros	472
69) Las tutorías a través de la red (web)	477
70) Tutorías coordinadas: plan de acción tutorial del centro o del departamento	479
71) Planificación de la propia oferta de tutoría	482
72) Evaluación de la acción tutorial	488
MODULO 13: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA (M^a Angustias Montellano Delgado)	499
73) Una experiencia de formación	501
MODULO 14: EL MAGISTERIO EN LA UNIVERSIDAD (José Manuel Esteve Zarazaga)	505
Introducción	507
74) La aventura de ser un maestro	510
MODULO 15: EL CRÉDITO EUROPEO: UN RETO PARA LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD (José Gimeno Sacristán)	519
75) ¿De qué va el reto?	521
76) Precauciones ante las innovaciones educativas que implican cambios profundos	527
77) El ECTS como una estrategia para potenciar un cambio	529
78) Carta de principios de lo que entendemos por calidad de la Educación	531
79) Amparo normativo	543
80) Sistema de organización de la docencia	545

81) Sistema de evaluación institucional	547
82) Sistema de innovación y de formación	548
83) Condiciones	552
MODULO 16: IMPLICACIONES DE LOS ENFOQUES DE COMPE-	
TENCIAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-	
APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	
(Cristina Moral Santaella)	553
¿En qué consiste y qué pretende conseguir este módulo?	557
Introducción: el Sistema de Créditos Europeo y los procedimientos	
de Enseñanza-Aprendizaje	558
84) ¿Cómo indentificar nuestra práctica o estilo formativo, y qué	
pretendemos conseguir con la aplicación de un modelo for-	
mativo particular?	561
85) ¿Cómo identificamos a los profesionales que vamos a for-	
mar? ¿Desde qué conocimientos y competencias los identifi-	
camos?	569
86) Identificación del profesional a formar	571
87) ¿Cómo concebimos el conocimiento profesional?	573
88) ¿Como concebimos las competencias profesionales?	582
89) ¿Como construimos el conocimiento profesional?	599
90) ¿Cómo planteamos la teoría?	600
91) ¿Cómo planteamos las relaciones teoría-práctica y en qué	
contextos utilizamos la teoría?	603
92) Principios de actuación o de procedimientos	608
93) Aprendizaje significativo y constructivista	609
94) Resolución de problemas	613
95) Pensamiento crítico y creativo	616
96) Investigación sobre la práctica profesional	618
97) Desarrollo de procesos metacognitivos	622
98) Aprendizaje a partir de la experiencia	624
99) ¿Qué criterios e instrumentos utilizados para evaluar?	627
100) Evaluación sumativa frente a evaluación formativa	628
101) Indicadores de ejecución frente a indicadores de calidad	630
102) Ámbitos de evaluación en el aprendizaje universitario	633
BIBLIOGRAFÍA	639

Coordinadora: Cristina Moral Santaella

Autores: Cristina Moral Santaella

Juan Bautista Martínez Rodríguez

Victor Álvarez Rojo

Javier Barquín Ruiz

José Manuel Coronel Llamas

José Manuel Esteve Zarazaga

Analia Elizabeth Leite

Juan Miguel Fernández Balboa

Juan Fernández Sierra

José Gimeno Sacristán

*Grupo de Profesores de diferentes áreas
de la Universidad de Córdoba**

Pilar Mingorance Díaz

M^a Angustias Montellano Delgado

José Ignacio Rivas Flores

Pilar Azcárate Goded

Rosa Martín del Pozo

Eduardo García Díaz

*** —Área Didáctica y Organización Educativa:**

*Luis Batanaz Palomares, Marina Fuentes-Guerra Soldevilla, M^a del Mar García Cabrera,
M^a Dolores García Fernández, Carlota de León Huertas, María López González, Mercedes
López González, Ángela de Luque Sánchez, Verónica Marin Díaz, Rosario Mérida Serrano,
M^a Ángeles Olivares García y M^a Vicenta Pérez Ferrando.*

—Área de Psicología Evolutiva y de la Educación:

Luz González Ballesteros, Jesús Mañas Montero y Amalia Reina Giménez.

—Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación:

Carmen Corpas Reina e Ignacio González López.

—Departamento de Química Física y Termodinámica Aplicada.

Juan José Ruiz (Química Física)

Basilio Fernández Iglesia (Máquinas y Motores Térmicos)

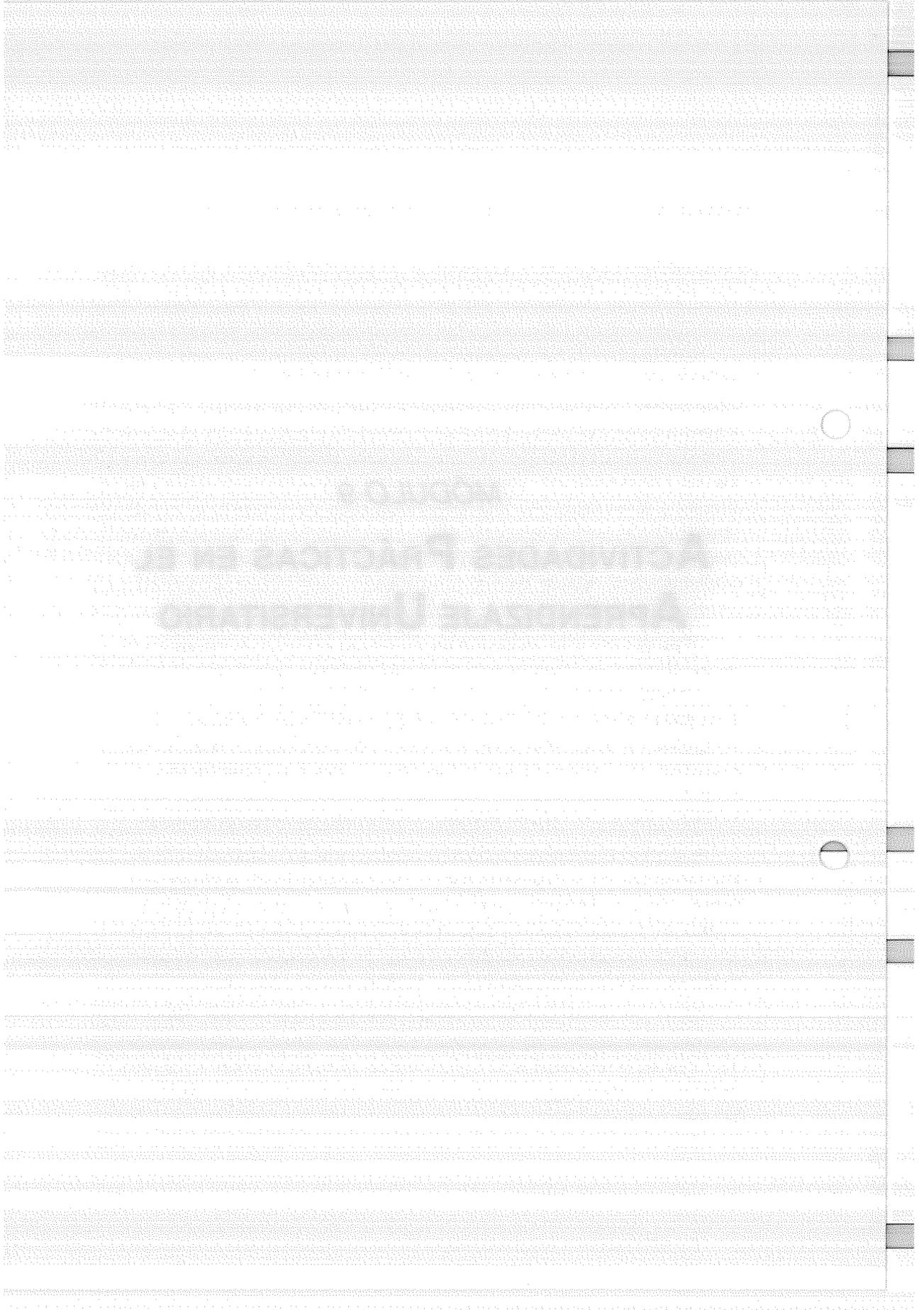
Dirección del Proyecto: Juan Bautista Martínez Rodríguez

Coordinación del Proyecto: Cristina Moral Santaella

CONFIDENTIAL - SECURITY INFORMATION

MÓDULO 9

ACTIVIDADES PRÁCTICAS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO



ENFOQUES DE APRENDIZAJE

El intentar que los alumnos universitarios desarrollen habilidades intelectuales más allá de la posesión de un almacén de contenidos y habilidades técnicas sobre un tema, es un objetivo esencial al que dirige su atención la enseñanza universitaria. Sin embargo, ¿por qué los alumnos universitarios poseen una gran cantidad de contenidos teóricos sin comprender el significado de esos contenidos y su aplicación directa a la práctica?. El estilo de aprendizaje que el profesor universitario utiliza para la presentación y estructuración de los contenidos que enseña, es esencial para desarrollar en los alumnos habilidades intelectuales de aplicación y generalización o habilidades de memorización e imitación.

El propósito de la educación universitaria reside principalmente en desarrollar en los alumnos habilidades intelectuales que vayan más allá de la mera adquisición de contenidos y habilidades técnicas, consiguiendo alcanzar una visión crítica y personal de las distintas realidades profesionales. Para la adquisición de estas habilidades intelectuales y críticas, en la mayor parte de las áreas y materias universitarias, se requiere la combinación y relación de ideas, de tal modo que el conocimiento pueda ser usado efectiva y útilmente en escenarios reales.

Los profesores universitarios intentan así que sus estudiantes aprendan a analizar lo desconocido para valorar la solución de problemas de forma crítica y personal y aprendan a aplicar las ideas explicadas en la clase al mundo exterior. Esperan que la comprensión de las materias que imparten sirva para modificar la visión del mundo que tienen los alumnos, futuros profesionales de distintas áreas y materias.

Pero ¿es cierto que los alumnos consiguen una visión crítica y personal para resolver los problemas reales con los que se enfrentarán en el mundo profesional real?, ¿por qué los alumnos reciben a menudo grandes cantidades de conocimiento y fracasan en explicar y comprender este conocimiento?

Algunas de las **explicaciones posibles** a estos fenómenos podrían ser:

- ☞ A los alumnos sólo se les exige la reproducción o imitación del conocimiento, habilidad que requiere exclusivamente la adquisición de un conocimiento factual, conocimiento que es útil en un número reducido de situaciones.
- ☞ Gran parte del conocimiento aprendido no tiene ninguna relevancia para ellos (pues sólo esperan superar el examen) e incluso no tiene ninguna conexión con el mundo real.

Esta última explicación nos introduce a plantear una cuestión problemática básica: “los resultados en el aprendizaje dependen de las exigencias y requisitos que se establezcan como criterios de comprobación del grado de aprendizaje adquirido”. Por tanto, se debería estar muy atento a lo que se pide que el alumno demuestre como prueba de que ha adquirido el dominio del nuevo aprendizaje.

Para explicar la importancia de este hecho ponemos el **siguiente ejemplo**, donde podemos apreciar dos formas distintas de actuación del profesorado universitario que producen resultados diferentes en el aprendizaje.

Dos profesores universitarios trabajando un mismo texto: a) uno de ellos exige a los alumnos que se centren en analizar las conclusiones del texto y que intenten explicar las intenciones del autor al elaborar el texto; b) el otro sólo está interesado en que los alumnos dividan las partes del texto. El resultado es que los alumnos del primer profesor recuerdan el texto, sus partes y conclusiones, los del segundo profesor recuerdan exclusivamente algunos trozos del texto, no recuerdan sus conclusiones y su significado.

¿Por qué ocurren estas diferencias en los resultados del aprendizaje?

Una respuesta podría ser la que destaca la naturaleza de la relación entre los estudiantes y la tarea de lectura. A los estudiantes del segundo grupo:

- no se les pide que busquen el significado del texto y la intención de su autor,
- no comprenden el artículo porque no han intentado comprenderlo,
- se concentran sobre sus partes constituyentes más que en la relación total de sus partes,
- se centran en frases y palabras separadas del texto, más que en el significado que esas frases y palabras pueden tener dentro del texto,
- no se les pide ninguna exigencia personal, no se les pide que se impliquen personalmente en la tarea, pues el trabajo debe ser terminado por exigencias exteriores a ellos,
- lo único que les interesa es memorizar detalles del artículo, porque saben que más tarde se van a hacer preguntas sobre él.

Una consecuencia de esta aproximación superficial hacia la lectura es que a los alumnos les cuesta diferenciar entre la idea principal y los comentarios que sirven de ejemplo o apoyan la idea, entre las interpretaciones y las conclusiones del texto, entre los puntos principales y los detalles secundarios. Es también difícil que puedan recordar ideas y hechos del texto que leen.

El otro grupo que se implica en la tarea lo realiza de forma diferente. El primer grupo:

- experimentan las situaciones de aprendizaje como situaciones que les exigen la extracción del significado personal del texto,
- no está agobiado por memorizar detalles para responde a las preguntas que se van a hacer sobre el artículo,
- intentan comprender el mensaje del autor buscando las conexiones dentro del texto, buscando su estructura profunda, relacionando el texto con el mundo real o con lecturas previas,

- el trabajo que realizan puede definirse como una búsqueda de significado activo,
- no intentan memorizar los puntos principales que constituyen la lectura,
- recuerdan las ideas y la evidencia utilizada para apoyar estas ideas,
- el texto no es un fin en sí mismo sino un medio para comprender el mensaje del autor.

Este ejemplo nos lleva a plantear algunos indicadores que nos permiten diferenciar dos **perspectivas o enfoques de aprendizaje, uno profundo y otro superficial:**

◆ **Desde el enfoque de aprendizaje profundo:**

- se pide que los estudiantes se interesen por la búsqueda del significado
- se opta por una forma holística para considerar el contenido de aprendizaje, manteniendo la estructura a través de la integración del todo y de las partes, relacionando sus componentes en una estructura conectada.
- los alumnos se implican activamente en la tarea de aprendizaje.

◆ **Desde el enfoque de aprendizaje superficial:**

- se busca el recuerdo memorístico de los datos del texto
- se opta por una forma atomista en la que se separan los componentes de una secuencia singular en hechos que se mantienen aislados.
- los alumnos muestran una implicación pasiva de reproducción de lo aprendido.

1. Identificación general del estilo de aprendizaje que fomentas en clase

Para llevar a cabo la *identificación del estilo de aprendizaje que aplicas en clase*, aspecto que es considerado el tema de investigación o problema sobre el que vas a iniciar este proceso de reflexión/investigación personal, puedes utilizar el siguiente proceso de recogida y análisis de datos que exponemos a continuación.

Como podrás comprobar el proceso de investigación que proponemos avanza utilizando la modalidad de reflexión por parejas. Puedes apoyarte en algún compañero de tu departamento para seguir el proceso que analiza el estilo de aprendizaje que promueves en clase.

1.1. Recogida de datos:

Para conseguir una visión general de cuál es el **estilo de enseñanza/aprendizaje** que se utiliza en clase desde una perspectiva personal, cada uno de los miembros de la pareja puede responder al siguiente **cuestionario**:

1) La forma de estructurar y organizar la presentación de un contenido la hago de manera holística (centrándome en el todo y a partir de ahí trabajando sus componentes)	Sí	No
2) La forma de estructurar y organizar la presentación de un contenido la hago de forma atómica (centrándome en las partes, haciendo segmentos del todo)	Sí	No
3) La forma de estructurar y organizar la presentación de un contenido la hago unas veces de forma holística y otras de forma atómica, dependiendo del contenido	Sí	No
4) Relaciono el nuevo conocimiento con el previo	Sí	No
5) Relaciono las ideas teóricas con la experiencia diaria	Sí	No
6) Relaciono el conocimiento con distintas fuentes	Sí	No
7) Me centro en establecer pautas de memorización de la información para el examen	Sí	No

8) <i>Presento los contenidos en un orden, aunque éste no requiera que los contenidos que se presentan estén relacionados</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
9) <i>Los aspectos a los que doy más importancia cuando presento un contenido se centran en el significado profundo del contenido (por ejemplo la intención del autor)</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
10) <i>Los aspectos a los que doy más importancia cuando presento un contenido se centran en los aspectos superficiales del contenido (por ejemplo el nivel de dificultad, las fechas de publicación... etc.</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>

1.2. Análisis de datos

Una vez contestado al cuestionario la pareja puede mantener una sesión conjunta en la que se comentan las respuestas dadas al cuestionario anterior. Para analizar el cuestionario hay que tener presente en qué **categoría de estilos de aprendizaje** se identifican los distintos ítems que lo componen:

- Un estilo superficial (ítems: 2 – 7 – 8 – 10)
- Un estilo profundo (ítems : 1 – 4 – 5 – 6 – 9)

A partir de aquí cada miembro puede plantear posibles justificaciones y suposiciones de su actuación en relación al estilo de aprendizaje que cree que mantiene en clase, y verificar, hasta qué punto su pensamiento sobre el estilo que utilizas se corresponde con la realidad de su actuación en clase, hasta qué punto, su perspectiva teórica personal se verifica y confirma desde la práctica.

Para ello os sugerimos que os implicuéis en otro proceso de recogida y análisis de datos, que a continuación exponemos.

2. Verificación del estilo de aprendizaje que se proporciona en clase desde la práctica

Para verificar hasta qué punto la creencia acerca del estilo de aprendizaje que desarrollas y aplicas en clase es real o no, se puede **pasar a realizar el siguiente proceso de recogida y análisis de datos:**

2.1. Recogida de datos

Para recoger los datos que permitan verificar los posibles problemas relacionados con el estilo de aprendizaje se parte de un guión de observación, que aparece a continuación. Uno de los miembros de la pareja adopta la postura del observador del otro. Una vez realizada la observación de su clase, se cambian los papeles de observador y observado.

El **guión de observación** que se utiliza para recoger los datos es el mismo en las dos sesiones de observación.

<i>Enfoques de Aprendizaje</i>	<i>Momentos del desarrollo de la clase y contenido donde se refleja cada indicador</i>					
	<i>Inicio</i>	<i>Contenido</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Contenido</i>	<i>Final</i>	<i>Contenido</i>
<i>Estilo profundo</i>						
<i>Se centra en lo significativo (intención, utilidad....)</i>						
<i>Relaciona el nuevo conocimiento con el previo</i>						
<i>Relaciona las ideas teóricas con la experiencia diaria</i>						
<i>Relaciona el conocimiento con diferentes fuentes</i>						
<i>Distingue la evidencia del argumento</i>						
<i>Organiza y estructura el contenido en un todo coherente</i>						
<i>Estilo superficial</i>	<i>Momentos del desarrollo de la clase y contenido donde se refleja cada indicador</i>					
<i>Se centra en los signos (fechas, fórmulas...)</i>						
<i>Se centra en partes no relacionadas de la tarea</i>						
<i>Se centra en memorizar la información para el examen</i>						
<i>Asocia los hechos con los conceptos de forma no reflexiva</i>						
<i>Trata las tareas como una imposición externa</i>						
<i>Fracasa en distinguir los principios de los ejemplos</i>						

Los guiones de observación pueden ser utilizados para recoger datos de todas las sesiones que la pareja determine como necesaria para obtener una visión detallada del tipo de estilo de aprendizaje con el que identifica cada uno desde la práctica.

2.2. Análisis de datos

Una vez recogido el guión de observación, se puede analizar de forma conjunta entre los dos profesores, **atendiendo fundamentalmente a:**

- Aspectos o indicadores que más se repiten de la estructura profunda y superficial.
- Aspectos o indicadores que no aparecen en la estructura profunda y en la superficial.
- Momentos de la clase en los que se producen la aparición de los distintos indicadores (al inicio de clase, en el desarrollo, al final de clase)
- Tipo de contenido que se trabaja con estructura profunda y superficial.
- Momentos en los que se trabajan los distintos contenidos desde una estructura profunda y superficial.

Propuesta de Mejora

Una vez analizados los datos se mantiene una sesión conjunta final que puede ser una prolongación del análisis anterior, donde se comentan los análisis realizados y se plantean propuestas de mejora que pueden quedar anotadas como un compromiso general de mejora, para ser revisadas en un tiempo posterior.

Evaluación de la mejora

El procedimiento para evaluar las propuestas de mejora puede consistir en realizar el mismo proceso de observación y de análisis al

año siguiente, y considerar hasta qué punto y comparando el guión de observación recogido en fecha anterior, refleja cambios o no, y en qué aspectos y el porqué de los cambios.

Variante- “Análisis de los estilos de aprendizaje de todos los miembros de un mismo departamento”

El que todos los miembros de un mismo departamento obtengan datos acerca del estilo de aprendizaje que prima en sus clases, mediante la utilización de este guión de observación (o de estrategias similares), proporcionaría datos sobre el grado de coherencia metodológica entre los miembros de un mismo departamento.

Así, a la vez que se profundizaría en la teoría personal que posee cada miembro del equipo de profesores de un departamento sobre el estilo de aprendizaje más adecuado, se delimitarían los elementos sobre los que trabajar para alcanzar un objetivo común.

MOTIVACIÓN PROPORCIONADA POR EL PROFESOR

La motivación que muestran los alumnos hacia el aprendizaje es una de las variables esenciales que explican los logros o fracasos académicos. Según como esté de motivado el alumno hacia el aprendizaje, manifestará conductas de atención y participación activa en clase, o todo lo contrario. El estudio de la motivación es pues el análisis de los distintos factores que se producen en la interacción de la persona con su entorno, permitiéndonos comprender porque unas conductas priman sobre las otras.

La teoría básica sobre motivación se fundamenta sobre las **siguientes premisas:**

- ◆ En la vida de un individuo hay dos fuerzas opuestas inherentes que actúan recíprocamente para motivarle. La primera tiende al equilibrio (estabilidad, homeostais, constancia, congruencia, consonancia..), mientras que la segunda, mucho más difícil de identificar, lleva al individuo a buscar un cambio o desequilibrio (incertidumbre, excitación, actividad....).
- ◆ Las personas se ven impulsadas a actuar principalmente por las consecuencias inmediatas que produce la conducta (motivación reactiva), como por ejemplo la reducción de tensión.., aunque también podemos tener el caso de la realización de conductas que se hacen atendiendo a una previsión de resultados a largo plazo, como por ejemplo los resultados académicos.
- ◆ Las razones para llevar a cabo una conducta determinada pueden ser debidas a una motivación intrínseca (interior al individuo) o a una motivación extrínseca (exterior al individuo basada en recompensas y castigos). La motivación intrínseca se asocia con rasgos de personalidad como pueden ser el orgullo en el éxito y la vergüenza en el fracaso, y se asocia también con la satisfacción personal por el resultado de su propia conducta y por el placer de percibir el control sobre ella.

La motivación extrínseca se relaciona con la recompensa a largo y a corto plazo, y en ella podemos considerar un factor normativo o moral, es decir, un sentimiento de obligación de aprender. El valor normativo se asocia con las demandas sociales que el sistema (padres, profesores, instituciones,,,) ejerce sobre los individuos

Tanto al hablar de motivación externa como de motivación interna hay que considerar dos elementos esenciales : “*el instinto exploratorio*” y el “*estado de la curiosidad*”. Los individuos suelen reaccionar con una conducta exploratoria en los ámbitos desconocidos, pues la curiosidad es un estado de tensión que viene provocado por un entorno incierto y la necesidad de una respuesta a un conflicto. Cuando las discrepancias con el entorno son moderadas se produce una exploración positiva, pero si las discrepancias con el entorno son extremas se llega a un retraimiento de la conducta exploratoria del individuo.

Los educadores interesados en motivar a los alumnos deben manipular el nivel de curiosidad y exploración en el aula, teniendo presente que, existen distintos rasgos de la personalidad de los alumnos que afectan y determinan el ambiente en el aula, pues los alumnos muy curiosos prefieren entornos menos estructurados, mientras que los menos curiosos prefieren trabajar en situaciones en las que las instrucciones sean claras, precisas y concretas.

Cuando se hace referencia a la manipulación del nivel de curiosidad debemos tener presente el término “ansiedad” que surge en el individuo cuando los estímulos externos son abrumadores e inciertos. Si por ejemplo, un individuo se enfrenta con un exceso de variabilidad y se siente agobiado por la incertidumbre, la excitación aumenta hasta un grado elevado, produciendo un efecto negativo que lleva al retraimiento. Algunos psicólogos prefieren identificar esta situación como ‘miedo’, más que como ‘ansiedad’.

El término “ansiedad del test” se ha introducido para describir el miedo a realizar pruebas o exámenes, pues se afirma que a algunos estudiantes les afecta negativamente tener que realizar actos desafiantes juzgados externamente, produciendo resultados más pobres que si no se hiciese un juicio externo. De todas formas, existen algunos autores que rebaten esta teoría diciendo que esta ansiedad (también llamada “ansiedad del resultado”) tanto puede facilitar como debilitar el resultado.

Para profundizar en el concepto de motivación intrínseca, hay que hacer referencia al término “*logro como motivación*”. La necesidad de logro se suele considerar una característica importante de la personalidad del individuo y afecta a su comportamiento en todas las facetas de su vida, incluida la educación. Las personas con una gran necesidad de alcanzar “sus metas” están interesadas en su propia perfección, más que en las compensaciones extrínsecas que pueda reportar, como notas, prestigio, premios, dinero..., prefieren grandes compensaciones del logro de metas desafiantes a largo plazo, antes que pequeñas compensaciones inmediatas de metas poco atractivas y estimulantes.

Las expectativas que los sujetos presentan ante el logro y consecución de distintas metas, también es un elemento esencial cuando consideramos el tema de la motivación hacia el aprendizaje. La investigación sobre motivación ha demostrado que a mayor expectativa de éxito (es decir, de probabilidad subjetiva) más probabilidad de que una persona haga el esfuerzo requerido para alcanzarlo. Esto implica que la razón principal de las deficiencias en la motivación puede ser una baja expectativa de éxito: los estudiantes pueden estar desmotivados, es decir, pueden dejar de intentar y persistir, incluso ante resultados esperados de alto valor, si dudan de sus posibilidades para obtener tales resultados. Se ha observado que las expectativas de bajo nivel de éxito están asociadas con niveles más reducidos de consecución de conductas. Las bajas expectativas de éxito se asocian a niveles bajos de motivación.

Las expectativas de los profesores respecto al nivel de logro que alcanzarán sus alumnos, influye y determina el nivel de expectativa de los propios alumnos. De este modo, los estudiantes cuyos profesores no esperan de ellos grandes éxitos, son menos elogiados y criticados y, a menudo, más ignorados que aquellos estudiantes de los que se esperaba tener grandes éxitos. Así, este modelo de refuerzo conduce al estudiante a una baja expectativa de éxito.

De manera similar, los modelos diferenciales de actuación según sexo pueden producir diferentes atribuciones de éxito y fracaso, y consecuentemente un nivel más bajo de expectativas de éxito. Por ejemplo, el caso típico de las “niñas en matemáticas” y los “niños en lengua”.

El nivel de expectativa puede también verse afectado por el establecimiento de objetivos por y para el individuo. La investigación

realizada sobre el tema de “objetivos” ha demostrado que la determinación de un objetivo de alto nivel, claro y específico, aceptado por el individuo, conduce a un nivel más elevado de motivación y producción de conductas correctas, que un objetivo general y poco definido. También se ha demostrado que los subobjetivos a corto plazo incrementan el esfuerzo y la persistencia en una tarea. Un objetivo específico a corto plazo (subobjetivo próximo), induce a una expectativa suficientemente clara y elevada para motivar al individuo.

Hasta aquí se ha hecho referencia al tema de la motivación intrínseca, pero también existe una motivación extrínseca inherente a las situaciones en que el origen de la recompensa o del castigo es externo al individuo y está bajo control de otras personas que determinan la conveniencia de la conducta del individuo. Las personas están motivadas para acrecentar al máximo la satisfacción y minimizar la insatisfacción.

La naturaleza de la recompensa o del castigo es muy variable, pues tanto puede tratarse de declaraciones verbales de elogio y satisfacción, como de premios o castigos físicos, o signos de aprobación o desaprobación. Todo eso motiva porque sirve para fomentar o acabar con algún tipo de conducta, variar su frecuencia, intensificarla o debilitarla.

Para profundizar en la **reflexión del significado de la motivación** académica, también debemos considerar una serie de **aspectos determinados por la figura y el papel que desempeña el profesor/a universitario en la clase**, aspectos que son variables que influyen de manera decisiva en la motivación de los alumnos/as.

- ◆ El trato que proporciona el profesor a los alumnos y el ambiente de trabajo que fomenta en clase, son dos variables que determinan el nivel de motivación de los alumnos. El profesor que establece un ambiente de respeto y aceptación de sus alumnos por igual, que recompensa y produce un feed-back adecuado a todos sus alumnos por igual, es más motivador. El profesor que fomenta un ambiente de participación y de implicación de todos los alumnos, que fomenta el trato igualitario entre los alumnos es más motivador.

- ◆ Las características o rasgos de la personalidad del profesor, son también elementos motivadores que habría que considerar, pues las investigaciones demuestran que los alumnos se sienten más estimulados y motivados a trabajar con profesores que son justos y honestos, aunque sean estrictos en las exigencias curriculares; por el contrario no aceptan y, por lo tanto, no se sienten estimulados ni motivados a implicarse en materias de profesores que son injustos y poco honestos.
- ◆ La concepción que tenga el profesor sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje también es un factor de motivación del alumnado universitario: a) el profesor que va cediendo responsabilidad en el proceso de aprendizaje a los alumnos es más motivador que el que toma todas las decisiones de forma aislada; b) el profesor que considera que todos los alumnos/as pueden alcanzar el máximo nivel de rendimiento, pues las capacidades para dominar la asignatura pueden ser desarrolladas en todos los alumnos por igual, son más motivadores que aquellos/as que consideran que las capacidades son innatas y por lo tanto algunos alumnos conseguirán mejores resultados que los otros, sin poder hacer nada para resolver este problema.

1. Identificación del tipo de motivación que proporcionas en clase desde distintas perspectivas

Para llevar a cabo una primera aproximación al tipo de motivación que proporcionas en clase, que permita empezar a identificar los aspectos sobre los que sería interesante mejorarte, puedes iniciar el siguiente proceso de recogida y análisis de datos que a continuación explicamos:

1.1. Recogida de datos

Los datos que interesa recoger para comenzar a tener una primera aproximación del tipo de motivación que proporcionas en clase, deben provenir tanto de tu propia perspectiva como de la perspectiva de tus alumnos/as. Los datos que provienen de tu perspectiva hacen referencia a lo que tú crees que es el desarrollo de tu clase y descubren tu teoría personal acerca de la motivación de los alumnos, los

datos que provienen desde la perspectiva de los alumnos/as proporcionan una visión más real de la motivación que proporcionas en clase, pues elimina el carácter subjetivo que puede tener tu punto de vista.

A continuación presentamos dos **cuestionarios**, *uno para pasar a los alumnos y otro para los profesores/as*:

CUESTIONARIO PARA PASAR A LOS ALUMNOS/AS

1) <i>Te sientes seguro y aceptado en clase</i>	1	2	3	4	5
2) <i>Te sientes recompensado</i>	1	2	3	4	5
3) <i>Se plantean experiencias nuevas que estimulan tu aprendizaje</i>	1	2	3	4	5
4) <i>Tienes la responsabilidad sobre tu propio aprendizaje</i>	1	2	3	4	5
5) <i>Te sientes aceptado por los miembros de tu clase</i>	1	2	3	4	5
6) <i>Logras lo que pretendes conseguir</i>	1	2	3	4	5
7) <i>Te encuentras en situaciones de ansiedad provocadas por el trato del profesor</i>	1	2	3	4	5
8) <i>Te encuentras en situaciones de ansiedad provocadas por la amplitud de la materia</i>	1	2	3	4	5
9) <i>Te encuentras en situaciones de ansiedad provocadas por la poca comprensión de la materia</i>	1	2	3	4	5
10) <i>Piensas que lograr los objetivos de esta materia requiere poseer unas capacidades innatas que son imposibles de alcanzar</i>	1	2	3	4	5
11) <i>Piensas que puedes lograr los objetivos de la materia aunque no poseas las capacidades que se exigen, pues trabajando sobre ellas se pueden adquirir, desarrollar e incrementar</i>	1	2	3	4	5
12) <i>El profesor sólo nos estimula con la realización de exámenes</i>	1	2	3	4	5
13) <i>El profesor promueve en nosotros un tipo de motivación personal</i>	1	2	3	4	5

14) <i>A mi sólo me interesa la nota</i>	1	2	3	4	5
15) <i>Al profesor sólo le interesa la nota</i>	1	2	3	4	5
16) <i>A mi me interesa el logro de los objetivos que yo me he propuesto alcanzar</i>	1	2	3	4	5
17) <i>Los resultados de mi actuación los obtengo a corto plazo</i>	1	2	3	4	5
18) <i>El profesor me sitúa en situaciones de riesgo y de desafío que son realmente interesantes</i>	1	2	3	4	5
19) <i>El profesor estimula mi curiosidad</i>	1	2	3	4	5
20) <i>El profesor es honesto y justo</i>	1	2	3	4	5
21) <i>El desarrollo de esta asignatura coincide con las expectativas que tenía sobre ella</i>	1	2	3	4	5
22) <i>El profesor tiene claro los objetivos que quiere conseguir y nos los transmite para que los compartamos y los trabajemos</i>	1	2	3	4	5
23) <i>El desarrollo de la clase es cierto, estable y seguro, siempre igual</i>	1	2	3	4	5
24) <i>El desarrollo de la clase es cambiante y estimulador</i>	1	2	3	4	5
25) <i>El desarrollo de la clase es inseguro, demasiado cambiante lo cual produce ansiedad</i>	1	2	3	4	5
26) <i>Se producen situaciones en clase de desequilibrio que nos permiten generar una ansiedad y excitación motivadora para la adquisición de los nuevos contenidos</i>	1	2	3	4	5
27) <i>Las situaciones de exámenes que se producen en clase provocan en mi un grado alto de ansiedad</i>	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR/A

1) Proporcionas seguridad y aceptación en clase	1	2	3	4	5
2) Proporcionas recompensas en clase	1	2	3	4	5
3) Proporcionas nuevas experiencias que estimulan el aprendizaje	1	2	3	4	5
4) Cedes la responsabilidad a los alumnos sobre su propio aprendizaje	1	2	3	4	5
5) Aceptas a todos los miembros de la clase	1	2	3	4	5
6) Haces conscientes a los alumnos de sus propios objetivos	1	2	3	4	5
7) La explicación de la materia que impartes es insuficiente y genera ansiedad en los estudiantes					
8) En clase se generan situaciones de ansiedad provocadas por la amplitud de la materia que exiges	1	2	3	4	5
9) Generas situaciones de ansiedad provocadas por el trato que proporcionas	1	2	3	4	5
10) Piensas que lograr los objetivos de esta materia requiere poseer unas capacidades innatas que son imposibles de alcanzar por todos los alumnos/as	1	2	3	4	5
11) Piensas que se pueden lograr los objetivos de la materia aunque no se posean las capacidades que se exigen, pues trabajando sobre ellas se pueden adquirir, desarrollar e incrementar	1	2	3	4	5
12) Estimulas fundamentalmente la realización de los exámenes y el alcanzar resultados muy buenos en ellos	1	2	3	4	5
13) Promuevo un tipo de motivación personal	1	2	3	4	5
14) A los alumnos sólo le interesa la nota	1	2	3	4	5
15) Fomentas que los alumnos establezcan sus propios objetivos y que se propongan alcanzarlos lo mejor posible	1	2	3	4	5
16) Los resultados de la actuación de los alumnos los das a corto plazo	1	2	3	4	5

17) <i>Sitúo a los alumnos en situaciones de riesgo y de desafío que son realmente interesantes</i>	1	2	3	4	5
18) <i>Estimulo la curiosidad de los alumnos</i>	1	2	3	4	5
19) <i>Soy honesto y justo en la toma de decisiones relativas a los aspectos docentes</i>	1	2	3	4	5
20) <i>Hago coincidir la asignatura con las expectativas que tienen los alumnos/as sobre ella</i>	1	2	3	4	5
21) <i>Tengo claros los objetivos que quiero conseguir y los transmito para que los alumnos/as los compartan y los trabajen</i>	1	2	3	4	5
22) <i>Mantengo una estructura en clase, cierta estable y segura, siempre igual</i>	1	2	3	4	5
23) <i>El desarrollo de mi clase es cambiante y estimulador</i>	1	2	3	4	5
24) <i>El desarrollo de la clase es inseguro, cambiante lo cual produce ansiedad</i>	1	2	3	4	5
25) <i>Produzco en clase situaciones de desequilibrio que permiten generar una ansiedad y excitación motivadora para la adquisición de los nuevos contenidos</i>	1	2	3	4	5
26) <i>En clase no produzco situaciones de desequilibrio para alcanzar nuevos contenidos, se mantiene un ambiente monótono</i>	1	2	3	4	5
27) <i>Las situaciones de exámenes producen en los alumnos un grado alto de ansiedad</i>	1	2	3	4	5

1.2. Análisis de datos

Para analizar estos datos, interesa que conozcas que los cuestionarios son equivalentes, es decir, se componen de las mismas preguntas formuladas para ser contestadas por los alumnos y para ser contestadas por ti. Con ello, podrás confrontar las distintas perspectivas que se tienen sobre el tema de la motivación que proporcionas en clase, pudiendo contrastar tu teoría o creencia personal acerca de lo que haces en clase y la perspectiva de los alumnos/as que te sitúan en la realidad.

Los cuestionarios de los alumnos deben ser analizados contando (recuento de frecuencias) las respuestas que dan a los distintos ítems. Una vez obtenidos las puntuaciones totales de las respuestas de los alumnos, puedes empezar a comparar perspectivas para cada uno de los ítems, comparación que te lleva a iniciar un proceso de reflexión para explicar la igualdad o desigualdad de las perspectivas para cada uno de los aspectos que se recogen en estos cuestionarios sobre motivación.

Con este análisis, puedes comparar una visión real de cómo es tu práctica con tu creencia personal sobre el tipo de motivación que proporcionas en clase. Pero consideramos que esta reflexión queda **incompleta si no te introduces en una verificación de las conductas que llevan a dar a los alumnos un tipo de motivación concreta**, por eso a continuación pasamos a explicar un nuevo proceso de reflexión que requiere el siguiente proceso de recogida y análisis de datos.

2. Verificación de las Conductas de Motivación

Para comprobar hasta qué punto los planeamientos expresados en el cuestionario son verificados en clase, se puede iniciar otro proceso de recogida y análisis de datos, apoyándose en un compañero que entra a observar tu clase o utilizando la grabación en vídeo de tu clase.

2.1. Recogida de datos

Para realizar la recogida de datos que te permita verificar las distintas opiniones que pueden surgir en la fase anterior de identificación de problemas relativos al ámbito de la motivación que proporcionas en clase, te sugerimos trabajar apoyándote en la observación que puede realizar un compañero.

Para realizar la observación de tu práctica, tu compañero puede fijar su atención en una serie de aspectos sobre el tema de la motivación en clase que quedan recogidos en el siguiente **guión de observación**:

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

	Tipo de Conducta	Individual	Colectiva
<i>Seguridad</i>			
<i>Recompensa</i>			
<i>Nuevas experiencias</i>			
<i>Ceder responsabilidad</i>			
<i>Aceptación</i>			
<i>Logro de objetivos</i>			
<i>Trato del profesor</i>			
<i>Amplitud de materia</i>			
<i>Incomprensión materia</i>			
<i>Capacidades inamovibles</i>			
<i>Capacidades posibles de desarrollo</i>			
<i>Rigidez</i>			
<i>Justicia-honestidad</i>			
<i>Feedback inmediato</i>			
<i>Feedback con retraso</i>			
<i>Situaciones de desafío y riesgo</i>			
<i>Logro de expectativas</i>			
<i>Fomento curiosidad</i>			

Se sugiere la utilización de este guión de observación, pero esto no quiere decir que deba utilizarse de forma exclusiva, ya que es posible que tu interés se centre sobre algún aspecto en especial que te resulte importante analizar con detalle y que no esté recogido en este guión de observación, o que algunos de los aspectos que este guión de observación sugiere recoger no te parezcan importantes. Por tanto, deberás preguntarte por la forma más adecuada para recoger los datos que te interesan y el tipo de análisis que podrás realizar sobre los datos recogidos.

2.2. Análisis de datos

Mediante una entrevista que se lleva a cabo con el compañero que ha realizado la observación de tu conducta en clase, puedes iniciar un proceso de reflexión al aclarar el porqué de tu actuación en clase.

Este análisis permite incidir en el porqué, el cómo, el dónde, el cuándo de tu actuación en clase, de las implicaciones sociales que tiene tu conducta, llevándote a ser consciente de aspectos que quizás han pasado desapercibidos para ti a lo largo del tiempo.

Propuestas de Mejora

De este análisis último pueden surgir una serie de propuestas de mejora, generales o específicas, sobre algún aspecto de la motivación que quiera ser trabajado y modificado.

Evaluación de la Mejora

Para comprobar el grado en que la mejora iniciada se ha conseguido implantar en tu práctica, puedes pasar al año siguiente el cuestionario sobre motivación en clase a los alumnos. Al analizar sus datos podrás comprobar hasta qué punto y en qué medida se ha modificado tu actuación.

También puedes solicitar la ayuda de tu compañero para comprobar si se aprecia en tu conducta alguna modificación, o tomar vídeos de tu actuación en clase y analizarlos con detenimiento para descubrir cambios y mejoras.

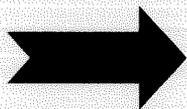
CLIMA DE CLASE

Crear una atmósfera agradable de aprendizaje en clase es esencial para producir una enseñanza de calidad, por esto conviene analizar el clima de clase o la atmósfera que se respira dentro de las aulas universitarias.

El análisis del clima de clase interesa por dos motivos esenciales: a) por un lado es un indicador de la existencia de nivel de satisfacción y de bienestar que se respira en clase y del tipo de relación entre los miembros de un grupo, b) por otro lado, es un medio para descubrir los valores que definen el tipo de orden moral dentro de la clase, haciendo explícitos los códigos y principios de interacción que contribuyen a la educación social, ética y moral del alumnado.

Pero el análisis del clima o ambiente de clase es un tema difícil, pues las relaciones que se establecen entre los miembros de una clase desafían a cualquier análisis, quizás porque las relaciones son el producto de interacciones sutiles, particulares y complejas. Pero aún sabiendo las dificultades inherentes que tiene cualquier análisis de las relaciones de clase, el profesor reflexivo debe tener un esquema de referencia para considerar y analizar en todo momento este tema.

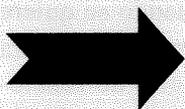
El ambiente de clase está determinado o es definido a partir *del 'clima socio-emocional que se crea en clase'*. Así se pueden descubrir **distintos tipos de ambientes**, determinados por una serie de factores. Entre ellos podemos destacar los siguientes:



La acción directa del profesor que puede actuar de una forma directiva, neutral, proporcionando apoyo, estructurando y resolviendo problemas, etc.



El grado en que desarrolla una ***aceptación de todos los alumnos***, es decir el reconocimiento y la aceptación de los alumnos tal y como son, *una aceptación auténtica*, lo cual implica que tal aceptación es real y es sentida verdaderamente, y *un nivel de empatía* adecuado para establecer un sistema de relaciones comprensivo.



Los procesos de ***“negociación”*** (Martínez Rodríguez, 1999) y ***“consenso acordado”*** (Pollard, 1993) para el establecimiento del sistema de normas y valores aceptados en clase, así como para el establecimiento de la dinámica de las relaciones entre el profesor y los alumnos. El consenso acordado se basa en el reconocimiento del interés legítimo de la gente y en el reconocimiento de la dignidad tanto del profesor como de los alumnos. Al aceptar estos dos aspectos se está considerando que la imagen de las personas que están en clase no puede ser amenazada bajo ningún pretexto, por lo tanto, todos deben ser considerados miembros activos implicados en la construcción del sistema de normas y reglas de clase.

Pero llegar a un consenso acordado sobre el sistema de reglas y normas que van a establecer la dinámica de relaciones dentro de una clase y van a determinar el comportamiento aceptado, no surge de forma espontánea. Este consenso sobre el sistema de normas debe surgir a partir de la iniciativa del profesor, el cual intenta establecer reglas de actuación básicas que sean comprendidas y aceptadas por todos. Este sistema de reglas de actuación básicas recoge aspectos como por ejemplo: las formas de relación entre compañeros, la toma de postura ante el trabajo de clase, las formas de intervención y participación en clase, etc.

Cuando se establece un consenso acordado para el establecimiento de las reglas básicas de funcionamiento en clase que es negociado entre el profesor y los alumnos, no sólo se aceptan las reglas de cara al exterior, sino que los alumnos las aceptan internamente. Son aceptadas por la mayoría de la clase y comienzan a quedar institucionalizadas en la vida del aula.

En el caso concreto del contexto universitario, el sistema de normas de comportamiento parece estar asumido desde siempre, sustentado en un sistema de relaciones jerárquicas, autoritarias y no participativas. Incluso, se podría hablar de la existencia de normas tácitas que nunca se hacen abiertamente explícitas, como por ejemplo, las cuestiones relativas al tipo de "trato" que debe recibir el profesor. Este sistema de normas para el 'trato a los profesores universitarios' no está establecido directamente como una regla de comportamiento, pero todos los alumnos saben cómo tienen que tratar al profesor, hasta dónde pueden llegar con sus comentarios, sus bromas, etc.

El concepto '**justicia**', es de vital importancia cuando se quiere establecer un sistema de reglas acordado y negociado por todos. Para que los alumnos lleguen a aceptar y comprender las reglas de funcionamiento, deben considerar que éstas son justas y legítimas, y de ahí podemos derivar hacia los conceptos de 'fortaleza' y 'consistencia' de una norma en clase. Si los alumnos y el profesor consideran que la regla es justa y apropiada, será una regla consistente y aceptada por todos los miembros de una clase.

El grado de consistencia con el que las reglas son mantenidas proporciona una estructura de base sobre la cual poder llevar a cabo las sesiones de aprendizaje. Por el contrario, la inconsistencia del profesor tiende a reducir la integridad de las normas aceptadas y consensuadas por todos y el sentido de 'justicia' sobre el que se basan.

Finalmente, y para acabar esta introducción teórica que nos sitúa en la problemática relacionada con la construcción de un clima de clase facilitador del aprendizaje, hay que señalar que el desarrollar en los alumnos una confianza en sí mismos y una estima personal, es un factor decisivo de la construcción de ambientes propicios al aprendizaje.

Pero hay que ser conscientes de que los alumnos, a menudo, se sienten vulnerables en clase, particularmente porque el poder y el

control para dirigir la clase y evaluar el aprendizaje está en manos de los profesores. Esto afecta la percepción que tienen los alumnos de la universidad y su implicación, o no, en los procesos de aprendizaje. Por tanto, es necesario que el profesor reflexione sobre cómo usa ese poder y cómo este poder está influenciando a los alumnos.

El profesor puede usar su poder de forma positiva y constructiva para estimular y reforzar de forma apropiada las acciones de aprendizaje y mejorar la estima personal de los alumnos. Pero también el profesor puede hacer un uso destructivo de su poder, cuando rompe las reglas pactadas y acordadas entre todos, dañando la dignidad de los alumnos.

Es necesario que cada alumno se sienta miembro activo de la clase y participe de lleno en todas las actividades que se realizan en ella, por tanto se debería sentir valorado como un miembro importante y único dentro de la clase.

Pero aunque es cierta la necesidad de hacer participar a todos los alumnos en el desarrollo de la clase, es evidente que el profesor no puede atender de forma simultánea a todos los alumnos de su clase. Ante esta realidad el profesor universitario debería asegurarse de que su esfuerzo y atención se distribuye equitativamente, analizando la cantidad y calidad de los contactos que mantiene con los alumnos dentro del aula y fuera de ella.

1. Identificación general del Clima de tu clase

Para llevar a cabo un primer contacto con el tema sobre el que vamos a iniciar la reflexión, es decir, sobre el clima que “se respira” en tu clase, sugerimos la siguiente recogida y análisis de datos.

1.1. Recogida de datos

Para recoger datos sobre el clima de tu clase puedes partir obteniéndolos desde la perspectiva del alumnado, pasando a tus alumnos y alumnas este **cuestionario**:

1. El ambiente de clase es relajado	1	2	3	4	5
2. El ambiente de clase es tenso	1	2	3	4	5
3. El ambiente de clase está marcado por la conducta directiva del profesor	1	2	3	4	5
4. El ambiente de clase está marcado por la conducta democrática del profesor	1	2	3	4	5
5. En clase puedes expresar tu opinión	1	2	3	4	5
6. En clase se me pide mi opinión a menudo	1	2	3	4	5
7. En clase se estimula mi participación de forma activa	1	2	3	4	5
8. En clase se tienen en cuenta mis opiniones y se construye a partir de ellas	1	2	3	4	5
9. En clase se respira un ambiente competitivo	1	2	3	4	5
10. El profesor propone a menudo el diálogo y el trabajo en grupo	1	2	3	4	5
11. El profesor da un tema seguido de otro tema, sin tiempo para realizar un comentario personal sobre él	1	2	3	4	5
12. La sobrecarga de trabajo y materias es un rasgo característico de mi clase	1	2	3	4	5
13. En mi clase la mayoría son mis amigos	1	2	3	4	5
14. En mi clase la mayoría son conocidos	1	2	3	4	5
15. En mi clase no conozco a casi nadie, excepto a mis compañeros más próximos	1	2	3	4	5
16. Generalmente puedo mantener un diálogo abierto con el profesor	1	2	3	4	5
17. Mi profesor es receptivo y está abierto a escuchar y dialogar	1	2	3	4	5
18. En mi clase el diálogo es frecuente entre compañeros	1	2	3	4	5
19. El profesor acepta a todos los alumnos por igual	1	2	3	4	5
20. El profesor es receptivo a las expresiones y sentimientos de los alumnos	1	2	3	4	5

21. <i>En mi clase el diálogo entre el profesor y el alumno es frecuente</i>	1	2	3	4	5
22. <i>En mi clase el profesor dirige la conducta dando poca libertad de actuación</i>	1	2	3	4	5
23. <i>Al profesor se le ve comprometido con nuestro aprendizaje</i>	1	2	3	4	5
24. <i>El profesor mantiene buenas relaciones con toda la clase</i>	1	2	3	4	5
25. <i>El profesor mantiene el mismo contacto con todos los alumnos por igual</i>	1	2	3	4	5
26. <i>La calidad del contacto con los alumnos varía según los alumnos</i>	1	2	3	4	5
27. <i>El profesor es justo</i>	1	2	3	4	5
28. <i>La censura que proporciona es legítima y está dentro del consenso acordado</i>	1	2	3	4	5
29. <i>El propósito del contacto es distinto según los alumnos</i>	1	2	3	4	5
30. <i>El profesor debe recibir un trato respetuoso y distante</i>	1	2	3	4	5
31. <i>Al profesor se le considera como un sujeto cercano a los alumnos, que aunque requiere un cierto respeto, está abierto al diálogo</i>	1	2	3	4	5
32. <i>Las normas de clase son negociadas por todos</i>	1	2	3	4	5
33. <i>Las normas de clase son impuestas por el profesor</i>	1	2	3	4	5
34. <i>El sistema de trabajo en clase estimula la participación de todos por igual</i>	1	2	3	4	5
35. <i>El trato con el profesor facilita que el alumno adquiera confianza en sí mismo y estima personal</i>	1	2	3	4	5
36. <i>El profesor hace un uso injusto de su poder en el control de la clase</i>	1	2	3	4	5
37. <i>El profesor hace un uso injusto de su poder en la evaluación del aprendizaje</i>	1	2	3	4	5
38. <i>El profesor suele dañar la dignidad de los alumnos con comentarios fuera de tono</i>	1	2	3	4	5

39. <i>El profesor valora a todos los alumnos como miembros activos de la clase</i>	1	2	3	4	5
40. <i>Me siento miembro activo de la clase</i>	1	2	3	4	5
41. <i>Creo que en la clase cualquier persona puede sentirse miembro activo de la clase pues el ambiente de clase lo facilita</i>	1	2	3	4	5
42. <i>El profesor mantiene los compromisos y normas a los que se ha llegado de forma 'consensuada y negociada' por toda la clase</i>	1	2	3	4	5

1.2. Análisis de datos

El análisis de estos datos debe iniciarse por el profesor, realizando sobre ellos cualquier tipo de análisis estadístico que permita generar una reflexión sobre el clima de clase. A partir del análisis de estos datos, sugerimos un siguiente paso dirigido a confrontar perspectivas con la visión u opinión de los alumnos-as sobre el clima de clase.

Intercambio con los Alumnos a partir del Cuestionario sobre Clima de Clase

A los alumnos se les da a conocer los resultados en porcentajes, medias etc., de la encuesta realizada, y sobre estos resultados se mantiene un diálogo que permita aclarar posturas, delimitar perspectivas de actuación, etc.

Se podría llegar en algunos casos a establecer un “consenso acordado” sobre aspectos que podrían mejorar el clima de clase y que atendieran tanto a la dignidad de los profesores/as como a la de los alumnos/as.

Quizás algunos aspectos para mejorar el clima del aula pueden ser negociados, produciendo un sistema de reglas acordadas, con respecto a temas como por ejemplo la participación en clase, el grado de responsabilidad en el aprendizaje, el tipo de contacto entre el profesor/a-alumnos/as, etc.

1.3. Propuestas de Mejora del Clima de Clase

El sistema de reglas acordado mediante una negociación entre el profesor y el alumno, puede ser considerado en sí mismo una propuesta de mejora, como por ejemplo una regla negociada para mejorar la participación, una regla acordada para reducir el ambiente competitivo en clase...etc.

Los alumnos también participan en la construcción de estas posibles mejoras del clima de clase, y al igual que el profesor/a deben implicarse en conseguirlas, pues el clima de clase se construye mediante la conjunción de todos los miembros de una clase o grupo, por tanto los alumnos también deben participar y mejorarse.

Evaluación

El cuestionario anterior, que es conveniente pasarlo una vez iniciado el curso, podría volverse a pasar a finales del segundo cuatrimestre y comprobar hasta qué punto se han modificado algunos aspectos problemáticos y sobre qué aspectos se ha mejorado. Es el momento de preguntarse:

¿Eran estos los objetivos propuestos para producir un cambio y mejora del clima de mi aula?

¿He conseguido alcanzar los objetivos propuestos?

¿Qué aspectos tenía previstos cambiar?

¿He cambiado aspectos que no tenía previstos modificar?

