MÓDULO 1

ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN

INTRODUCCIÓN AL MÓDULO SOBRE ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN

La percepción de inseguridad que, a veces, tiene un profesor cuando termina, comienza o está dando una clase es una sensación descrita por algunos docentes y que puede ser equivalente, en algunos casos, al descontento de cómo se desarrolla el curso con un grupo o a vivencias de sentimientos contradictorios y de dilemas no resueltos que condicionan la actividad docente cotidiana. Esto lleva a un afán **por mejorar el propio trabajo** y puede ser el origen de decidir utilizar estrategias de autoevaluación.

Ese deseo, o esta duda o inseguridad es probable que en un primer momento no se quiera compartir con los colegas. Para comenzar sólo y ganar alguna confianza se pueden utilizar diferentes estrategias, diversas reflexiones, algunos ejercicios que permitan autoevaluar la actividad docente.

En cualquier caso para asegurar la calidad de esta autoevaluación se requiere tener unas disposiciones y compromisos iniciales que ayuden a tratar de manera natural los asuntos profesionales estableciendo las relaciones de respeto y confianza con el alumnado que, junto a una actitud autocrítica, puede permitir obtener datos de nuestras clases con la colaboración del alumnado o de los colegas.

En las evaluaciones de la docencia hemos comprobado que **parte de los "errores" que se cometen en las clases se deben a:**

a) Convicciones falsas, acientíficas o prejuicios acerca de la mejor manera de dar clase. Estas creencias u opiniones se mantienen en la práctica y determinan las decisiones del trabajo docente.

ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS Y OPINIONES PEDAGÓGICAS

b) Desarrollo de principios inmorales que afectan a la relación con el alumnado, al cumplimiento del propio trabajo, a la práctica cívica en el marco institucional del servicio público que prestan las universidades.

ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS APLICADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

c) Realización del trabajo docente sin conocimiento de las carácterísticas y condiciones culturales o educativas de los diferentes alumnos, lo que significa hacer el trabajo ignorando los datos de quienes aprenden, sus posibilidades cognitivas, formativas, o las dificultades de aprendizaje

ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL ALUMNADO

d) Un elemento fundamental en el trabajo del alumnado es el estudio para el que requiere materiales impresos estandarizados o propios. Por tanto, cómo los estudia o elabora es relevante

ANÁLISIS DE LOS MATERIALES CURRICULARES

e) Las tareas relacionadas con los exámenes suponen una tensión especial para el alumnado y una importancia destacada para el profesorado que termina asignando una calificación.

ANÁLISIS DE LOS EXÁMENES

f) Los problemas de relación detectados entre el profesorado y el alumnado en ciertos casos requiere un tratamiento especial cuya clave esencial está en el diálogo

EL DIÁLOGO O CONVERSACIÓN CON EL ALUMNADO. ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

g) Informar de las propias clases impartidas y de cómo se realizan las actividades docentes es una estrategia que puede ser útil para analizarlo contando o no con la ayuda de colegas o alumnado.

LOS AUTOINFORMES COMO ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN

ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS Y OPINIONES PEDAGÓGICAS

Gran parte de la actividad docente está guiada por un conjunto de creencias pedagógicas que no son científicas o, incluso, llegan a ser contraproducentes. Proponemos revisarlas con un **Cuestionario de Creencias y Opiniones Pedagógicas** sobre el que se permiten diferentes actividades o formas de proceder. Entre ellas, ***proponemos los siguientes usos:***

a) Utilizar el cuestionario para reflexionar sobre diferentes aspectos que requieren la atención.

Se trata de una lectura que permite comprobar si la afirmación que se expone en el cuestionario se rechaza como creencia pedagógica o, por el contrario se practica y aplica como criterio en la realidad del aula. Incluso se puede valorar si existe una discrepancia entre mi deseo y lo que ocurre realmente en clase.

Las creencias que se presentan están instaladas en la mente del profesorado. Son creencias que provocan prácticas que están en contra de principios reconocidos científicamente o, por el contrario, resultan recomendables para una buena práctica docente.

b) Utilizar el cuestionario para puntuarlo y compararlo con otros criterios de interpretación.

Este es un uso convencional y cerrado pero puede ser sugerente para algunos docentes. Los criterios de interpretación que se proponen son indicativos. Después del cuestionario proponemos algunos indicadores de interpretación.

c) Utilizar el cuestionario como guión indicativo para un autoinforme de las propias convicciones y clases para someterlo a contraste con colegas o alumnado.

En este sentido, se utiliza como lista de control o inventario de aspectos sobre los que informar e interpretar lo que sucede en la clase. El profesor o la profesora escriben brevemente cuál es su práctica en torno a las cuestiones que se exponen en el cuestionario de creencias y opiniones pedagógicas. Incluso sirve de guión para aplicarlo al alumnado y que los mismos estudiantes den su opinión de hasta qué punto o grado se producen esas afirmaciones en el aula de este docente y asignatura.

CUESTIONARIOS DE CREENCIAS Y OPINIONES PEDAGÓGICAS

1. En la mayor parte de mis clases aplico una variedad de habilidades y estilos de aprendizaje	1 2 3 4 5
2. Creo que para aprender mejor los estudiantes deben participar activamente en el proceso de aprendizaje	1 2 3 4 5
3. A mi juicio, los estudiantes consiguen mejores resultados cuando conocen el objetivo, ven modelos que le muestran la práctica correcta y conocen los criterios por los que van a ser juzgados	1 2 3 4 5
4. Mi principal objetivo de la enseñanza es ayudar a que el alumnado acumule información acerca de la asignatura	1 2 3 4 5
5. Pienso que la mayoría de los alumnos y alumnas pueden ser enseñados de forma parecida	1 2 3 4 5
6. Si a los estudiantes no se les forzara a aprender ellos sólos por sí mismos no estudiarían	1 2 3 4 5
7. Estoy convencido de que todo estudiante tiene interés natural por aprender	1 2 3 4 5
8. Pierdo un tiempo importante para dedicarlo a la enseñanza, si atiendo a los problemas y preocupaciones de los estudiantes	1 2 3 4 5
9. Es conveniente que yo marque cierta distancia con los estudiantes para conseguir el respeto necesario	1 2 3 4 5
10. Me parece necesario que los alumnos comenten, critiquen y valoren la labor de sus profesores	1 2 3 4 5

11. *Creo conveniente que los alumnos practiquen los métodos de investigación de la materia porque se aprende más*	1 2 3 4 5
12. *Debo explicar a mis estudiantes las razones de las calificaciones que les doy*	
13. *Considero más apropiado enseñar conocimientos ordenados que provocar experiencias para que los estudiantes los descubran*	1 2 3 4 5
14. *Si yo me equivoco es recomendable disimularlo u ocultar el error antes que reconocerlo*	1 2 3 4 5
15. *Necesito formular preguntas periódicamente para evaluar la comprensión de los estudiantes*	1 2 3 4 5
16. *Procuro informarme de otras formas de organizar e impartir las clases u otros procedimientos de aprendizaje del alumnado*	1 2 3 4 5
17. *Intento conversar con el profesorado o con personas de información intelectual o científica con experiencia en este tipo de enseñanzas*	1 2 3 4 5
18. *Mantengo una actitud de sana crítica ante mi actuación profesional*	1 2 3 4 5
19. *Propongo o ejercito mecanismos para que el alumnado me haga llegar su opinión y sus percepciones de las clases*	1 2 3 4 5
20. *Reviso la programación anual o cuatrimestral y la cambio*	1 2 3 4 5
21. *Dicto los apuntes o los explico porque el alumnado individualmente no los entendería*	1 2 3 4 5

22. Facilito los apuntes o transparencias antes de clase para que no pierdan tiempo en escribir	1 2 3 4 5
23. Hago propuestas a aquel tipo de alumnado que es más lento o tiene una formación previa insuficiente para que se pueda incorporar a los conocimientos de la asignatura sin problemas	1 2 3 4 5
24. Considero que el grado de inteligencia del alumno es el condicionante básico de los resultados escolares	1 2 3 4 5
25. Me parece recomendable que en el mismo grupo haya alumnos que realicen actividades distintas o estudien temas diferentes simultáneamente	1 2 3 4 5
26. Estoy convencido de que al alumnado le interesa aprobar y le da igual aprender	1 2 3 4 5
27. Debo disponer de libertad para defender en la enseñanza mi propia manera de entender la asignatura	1 2 3 4 5
28. Dispongo de amplia libertad para acomodar los programas al tipo de alumnos que me han sido asignados	1 2 3 4 5
29. Utilizo diferentes enfoques, recursos o técnicas en la clase	1 2 3 4 5
30. Doy oportunidad a los alumnos para que utilicen la información y la apliquen	1 2 3 4 5
31. Les comunico periódicamente qué espero de ellos en el trabajo.	1 2 3 4 5

SUGERENCIAS PARA UNA INTERPRETACIÓN, UN DEBATE O UNA INDAGACIÓN

La puntuación media o alta en los ítems 4, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 21, 24, y 26 *significa la asunción de creencias educativas inadecuadas que deben revisarse*

¿CÓMO?

a) Una posibilidad es la lectura de temas profesionales como proyectos innovadores, experiencias nuevas, ensayos pedagógicos.
b) Otra posibilidad pasa por charlar de estos temas con colegas experimentados/as, asesores o personas informadas.
c) También se aconseja simplemente contrastar la idea una vez identificados sus inconvenientes o efectos negativos.

Las puntuaciones medias o altas en el resto de los ítems *podría significar que el profesorado ha adquirido una experiencia importante que probablemente requiera mejorar (si los resultados así lo constatan y contrastan)*

¿CÓMO?

a) Seleccionando aspectos cuya puntuación es más baja y promoviendo propuestas de mejora, una vez convencido.
b) Buscar más experiencias o actividades variadas en la cuestión mejorable.
c) Mejorar las cuestiones que, a su vez, los estudiantes consideren preferentes y de mayor urgencia, previo sondeo o confirmación.
d) Indagar en la variedad experiencial y formación de los estudiantes y buscar distintas estrategias para ellos.

ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS APLICADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Aunque generalmente se considera que el profesorado cumple los principios éticos de su deontología profesional, sin embargo, comprobamos que ésta es una creencia que oculta una revisión de tales principios. Es necesario considerar que la aplicación de tales principios es un componente esencial de la actividad profesional de cualquier profesor/a y, por tanto, sin la aplicación adecuada de dichos principios dicha actividad se convierte en injusta, poco equitativa o simplemente incompetente.

Hemos construido una **Lista de Control de Principios Éticos aplicados en la práctica docente**

¿De qué manera se puede utilizar esta lista de control?

a) Utilizar la lista de control para reflexionar sobre diferentes aspectos que requieren la atención

Se trata de una lectura que permite comprobar si la afirmación que se expone en la lista de control se aplica en nuestra práctica y si existe una discrepancia entre la creencia o convicción y lo que ocurre realmente en clase (para lo que necesito consultar al alumnado).

Por otra parte, se introducen principios que aunque están instalados en la mente del profesorado son contrarios a los exigibles éticamente.

b) Utilizar la lista de control para puntuarla y compararla con otros criterios de interpretación

Este es un uso más convencional y cerrado pero puede ser sugerente para algunos docentes. Los criterios de interpretación que se proponen son siempre indicativos. La consecuencia lógica, una vez

valorada cada pregunta, sería la de aumentar progresivamente los aspectos positivos de la propia actitud ética e ir mejorando aquellos que representan una actitud más inmoral.

c) Utilizar la lista de control como guión indicativo para un autoinforme de las propias convicciones y clases para someterlo a contraste con colegas o alumnado

En este sentido se utiliza como lista de control o inventario de aspectos sobre los que informar e interpretar lo que sucede en la clase. Después de una lectura reposada se puede escribir o hacer un brevísimo informe de la situación en nuestra clase o asignatura. Este informe se puede comentar oralmente con el alumnado o con colegas sensibilizados en esta cuestión.

LISTA DE CONTROL DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS APLICADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

1. *El derecho individual y laboral como docente (autonomía, libertad de cátedra) está por encima de los deberes hacia el alumnado (dedicación, trato individual).*	1 2 3 4 5
2. *Es necesaria una actitud crítica permanente hacia la propia actuación profesional, garantizando un constante perfeccionamiento.*	1 2 3 4 5
3. *Para obtener ventajas de promoción profesional (investigaciones, publicaciones) hay que descuidar el trabajo con el alumnado.*	1 2 3 4 5
4. *La situación profesional de estabilidad permite utilizar la condición profesional para propósitos fraudulentos*	1 2 3 4 5
5. *Se utiliza el rango profesional para la coacción personal de un inferior, favores sexuales, obtención de beneficios económicos o profesionales de los estudiantes, ayudantes, asociados, becarios...*	1 2 3 4 5
6 *Hace pronunciamientos peyorativos hacia otros profesionales en las clases de forma habitual.*	1 2 3 4 5
7. *Aportar los datos necesarios para que el alumno conozca y reconozca críticamente su propio trabajo y nivel de formación en la asignatura es recomendable*	1 2 3 4 5
8. *Echar una bronca a un alumno o realizar una crítica sobre él en público, es algo recomendable y no interfiere en sus derechos ni daña su imagen.*	1 2 3 4 5
9. *El cumplimiento de las tutorías es algo secundario a las clases. Utilizar la tutoría para explicar individualmente es algo poco práctico y molesto.*	1 2 3 4 5
10. *Cumpliendo con el horario de clase y la tutoría, el resto del tiempo prefiero no estar en el centro.*	1 2 3 4 5
11. *Si el alumnado no aparece por la tutoría es porque no le hace falta. Ese tiempo lo dedico a mis necesidades, no a las del alumnado.*	1 2 3 4 5
12. *Promuevo actividades complementarias o básicas para desarrollar en las tutorías.*	1 2 3 4 5

RECONOCER LA NECESIDAD DE CAMBIAR UN CRITERIO ÉTICO ES LENTO Y DIFÍCIL PERO NECESARIO

COMO INDICADOR

Las puntuaciones altas en los ítems 2, 7 y 12 son muy positivas. Las puntuaciones bajas en los ítems restantes se podría considerar negativo y requerir mejoras

PARA PROFUNDIZAR SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS se pueden utilizar los siguientes procedimientos y recursos

a) Contrastar con quienes tienen otros intereses enfrentados (alumnado): La universidad es un servicio público y no es propiedad privada del profesorado o directivos, contrastar las opiniones es justo para manifiestar intereses contrapuestos que requieren negociación

b) Deliberar con otros colegas: Descubrir las perspectivas y opiniones de otros.

c) Deliberar sobre algunas respuestas dadas a las preguntas: Especialmente sobre los items que anteriormente hemos considerados negativos.

EJEMPLOS DE DECISIONES ALTERNATIVAS Y PROGRESIVAS

Equilibrar el tiempo dedicado a la docencia
Escuchar más las posiciones críticas del alumnado
Revisar los derechos básicos del alumnado como ciudadano
Revalorizar las actividades de las tutorías
Abandonar la creencia del estudiante con un estatus de inferioridad

RECORDEMOS

PRIMERO: SE REQUIERE PREDISPOSICIÓN SOBRE LOS CAMBIOS NECESARIOS
SEGUNDO: PERSISTIR CON ALGÚN PROCEDIMIENTO O ESTRATEGIA DE MEJORA

ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL ALUMNADO

Existe la convicción entre el profesorado universitario de que un conocimiento alto de la materia que se imparte es una condición suficiente para favorecer el aprendizaje del alumnado. No es suficiente. Cada grupo de alumnos y alumnas tiene unas características peculiares, que van cambiando con el tiempo y las experencias previas.

Por ello, hay que buscar **mecanismos o procedimientos** adecuados ***para tener la información suficiente como para adecuar y adaptar las actividades del aula y fuera de ella a las características del alumnado real.***

Una actitud excesivamente arrogante por parte del profesorado reduce el conocimiento del alumnado. Acortar distancias en el trato permite a los buenos profesores recoger informaciones que ayude a reorientar las clases, informaciones o exposiciones en gran grupo.

El procedimiento de aplicación de la **lista de control** que a continuación se expone consistirá ***en valorar la información que el profesor o profesora tiene respecto a su conocimiento sobre el alumnado***. Esto nos permitirá reconocer qué aspectos son los más olvidados o descuidados.

Una necesaria mejora provocada por este listado debería producir la implantación de algún procedimento (encuesta anónima al alumnado, entrevista con ellos o torbellino de ideas...) que permitiera ir recogiendo informaciones válidas para el desarrollo adecuado de las clases.

La función de la universidad no es sólo formar buenos profesionales, también debe formar buenos ciudadanos críticos cuyos conocimientos y actividades mejoren la sociedad en la que viven. El profesorado ciertamente no es responsable de ciertos déficit formativos que

aquejan a sectores del alumnado. Sin embargo, lo cierto es que ha de trabajar con los estudiantes que le llegan e intentar darle el máximo de formación posible.

Conocer el contexto formativo del alumnado que llega, su formación previa, hábitos de estudio, asunción de su rol como universitario es una necesidad para ambos estamentos. Con información adecuada el profesor realizará mejor su trabajo por lo que se sentirá compensado, a la vez que el alumnado rendirá más en las materias correspondientes. Desde el enfoque tecnológico se ha huído de reconocer una dimensión social, afectiva, cognitiva y política en el alumnado, y se ha establecido una relación jerárquica que en nada ayuda a conocer su contexto.

Aquí, reconocemos estos olvidos e intentamos sugerir algunos datos que permiten paliarlos. Relacionamos algunos conocimientos útiles para enfocar las clases y recordamos la necesidad de encontrar procedimientos naturales para obtenerlos.

LISTA DE CONTROL DE LOS CONOCIMIENTOS NECESARIOS QUE EL PROFESORADO HA DE TENER DEL ALUMNADO PARA PODER ORIENTAR DEBIDAMENTE EL TRABAJO DOCENTE

1. *¿Qué grado de interés y atención tienen los diferentes tipos de alumnado en mis clases?*	
2. *¿Cómo perciben los distintos alumnos la relación o el trato que reciben en la clase?*	
3. *¿Qué actividades cognitivas u operaciones mentales realizan los diferentes estudiantes en las actividades de tomar apuntes?*	
4. *¿Qué organización horaria y calendario de exámenes tiene programado el grupo de estudiantes que pueda afectar a la materia?*	
5. *¿Qué errores conceptuales, paradig-máticos, culturales obstaculizan la comprensión de la materia?*	
6. *¿Tiene prejuicios el alumnado sobre la materia o el profesor antes de iniciarla? ¿De qué fuentes obtienen los datos?*	
7. *¿Qué proporción de absentismo se produce en las clases y en qué periodos? ¿Cuáles son los diferentes motivos?*	
8. *¿Tienen las mismas expectativas de la asignatura los diferentes grupos de alumnos?*	
9. *¿Cuáles son los alumnos que tienen más dificultades en la materia y qué medios tienen para resolverlas?*	

10. *¿Qué actividades, temas, metodología, formas de trabajar les parece a los estudiantes más interesante de las clases?*	
11. *¿Qué actividades, temas, metodología, formas de trabajar les parece a los estudiantes menos interesante de las clases?*	
12. *¿Cómo suelen estudiar la asignatura, sistema de apuntes, operaciones cognitivas sobre ellos o sobre otros materiales aconsejados?*	
13. *¿Cómo resuelven las dificultades de comprensión de la materia, a quiénes acuden, qué fuentes manejan?*	

Este conjunto sencillo de preguntas las puede responder el profesorado individualmente. Cada uno de los items expresa un tipo de información imprescindible para que un profesor/a imparta clase. Por tanto, cada profesor o profesora deberá identificar sobre qué cuestiones básicas de las que expresan las preguntas tiene información y de cuáles no.

Estas y otras informaciones que el profesorado puede necesitar es aconsejable recogerlas progresivamente a través de los medios más usuales que al profesor o profesora les resulten más cómodos y efectivos: Procedimientos como los que siguen son de fácil uso.

LOS ASPECTOS EXPRESADOS EN LOS TRECE PUNTOS SON NECESARIOS PARA DAR RESPUESTA ADECUADA A LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Será difícil producir las actividades adecuadas en clase, cambiar la metodología, será complicado valorar mis clases y se darán a un auditorio supuestamente homogéneo

PROCEDIMIENTOS DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN ACONSEJADA:

- Conversaciones o diálogos como los que se proponen en la actividad reflexiva nº 6 de esta estrategia.
- Cuestionario a los estudiantes asegurando las condiciones básicas previas de anonimato y confidencialidad.
- Entrevistas en las tutorías o en las conversaciones informales.
- Realizar un par de grupos de discusión o entrevistas grupales.
- Sistematizar algún tipo de encuesta natural, sin excesivos tecnicismos que entorpezcan la obtención de información relevante.
- Encargar a alumnos respetuosos sondeos de opinión o informes sencillos y breves que expresen y proporcionen los datos necesarios.

ANÁLISIS DE LOS MATERIALES CURRICULARES PROPUESTOS POR EL DOCENTE

Se trata de recoger materiales que contienen datos e información de las actividades del alumnado (exámenes, trabajos individuales o de grupo, apuntes, hábitos y procedimientos de estudio, análisis de materiales impresos o bibliografía). Pero, nos vamos a referir expresamente **al material de uso para el estudio del que presentamos un esquema o instrumento para interrogar el material curricular.** Proponemos para completar este apartado algunas cuestiones que ayuden a comprender las características y utilidad de los apuntes elaborados por el alumnado.

Este procedimiento propone evaluar el material curricular que cada docente decide para trabajar en la asignatura y que puede constar de:

1. **Materiales impresos o bibliografía básica prescrita por el profesorado (manuales, textos, artículos, capítulos, libros de texto)**
2. **Apuntes (tomados y elaborados por el alumnado)**

Los dos tipos de materiales anteriormente citados suponen la estructura básica de la información y explicación de la asignatura por parte del profesorado. Consideramos que los apuntes publicados más o menos informalmente llegan a ser un material impreso equivalente ya a texto universitario o material impreso estandar.

Junto a esos materiales debemos recoger datos de información. No todas las materias mantienen una misma estructura o funcionalidad en los apuntes o materiales impresos, ni las tradiciones que se han generado en cada área puede transferirse a otra.

Por tanto, se necesitan obtener datos del uso práctico, operativo y cognitivo del material. Para ello, aplicamos:

La observación en clase o salas de estudio sobre el uso que se hace del material

Por tanto, se requiere estudiar la relación tripartita entre:

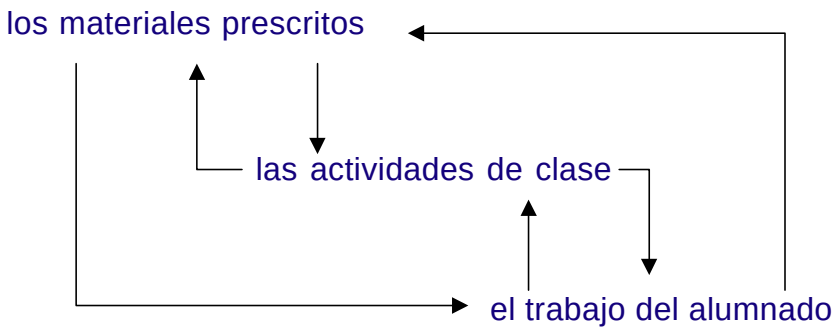
a) Trabajo en clase (explicaciones dadas por el profesor, exposiciones magistrales, apuntes tomados por el alumnado),

b) Material impreso obligatorio indicado por el profesor y adquirido generalmente por casi todo el alumnado (libros de texto, manuales, apuntes publicados o fotocopiados)

c) Trabajo intelectual o material que el alumnado desarrolla por su cuenta, es una relación de actividades que hay que estudiar particularmente en cada disciplina o área.

NOTA. **Los laboratorios o prácticas de campo** requieren un complemento

Estas cuestiones requieren relacionar



De tal manera que veamos la relación de:

a) Complementariedad: qué procesos mentales o comprensiones o informaciones se localizan en cada nivel

b) Desarrollo de habilidades que se produce en cada nivel o contexto

c) Ejemplificación o aplicación que se ha de dar en alguno de los niveles.

El nivel y porcentaje teórico o práctico de la asignatura permitirá seleccionar una proporción adecuada entre las anteriores funciones.

La variedad de situaciones, áreas, asignaturas, alumnado y profesorado aconsejan construir instrumentos naturales de recogida de información y juicios por parte del alumnado. Partiendo de la convicción de que quienes trabajan intelectualmente sobre los materiales son los propios alumnos y que, por tanto, sus percepciones, nivel y dificultades de comprensión, procesos de conocimiento que provocan, tareas cognitivas que el alumnado realiza sobre los materiales, intereses que despiertan, son los datos y juicios que hay que tener en cuenta.

Para ello, proponemos **preguntar al alumnado por medio de una encuesta anónima escrita o por medio de una audiencia publica aspectos relacionados con las siguientes cuestiones**:

ESQUEMA PARA EL ANALISIS DE LOS MATERIALES CURRICULARES QUE PRESCRIBE EL DOCENTE ***Sobre los materiales elegidos por el docente (libros, manuales, textos)***
1. Instrucciones del profesor sobre las exigencias y tareas sobre los materiales: claridad, instrucciones explícitas, relación con las exigencias de evaluación, condiciones de exigencia.
2. Comprobación realizada por el profesor o profesores del uso obtenido de ese material en cursos anteriores. Datos obtenidos de otros cursos respecto a su utilización.
3. Comparación entre los resultados de los exámenes y los materiales base que se utilizan para el desarrollo de las preguntas.
4. Grado de actualización y relación con los recursos del entorno de aplicación del alumnado
5. Grado de autonomía que el material permite al profesor/a y al alumnado.
6. Intereses añadidos que provoca el material más allá de las actividades formales exigidas académicamente.
7. Grado de opcionalidad y pluralidad científica materializado.
8. Estructura de la importancia de los contenidos dada por el profesor en clase y su relación con el nivel de exigencias en los criterios de evaluación.
9. Explicaciones dadas por el profesor para facilitar el estudio independiente o identificación de explicaciones que no se han dado.

LAS PREGUNTAS DE ESTE ESQUEMA
SE PUEDEN RESPONDER

a) Mentalmente por el docente revisar las propias prácticas y sugerencias

b) Como encuesta, entrevista o cuestionario escrito pasado por el docente a los estudiantes

c) En audiencia pública con el alumnado o por colegas externos experimentados

TAREAS PARA COMPARAR ENTRE LOS TRES TIPOS DE DATOS

Analizar las características y utilidad de los apuntes elaborados por el alumnado.

TAREAS

Se trata de **comparar los apuntes que se toman en clase con los expuestos o dictados.** Para ello, puedo hacer un muestreo de tipos de alumnos diferentes que tengan diversas trayectorias escolares con rendimiento alto y muy bajo. El resultado lo puedo expresar en la clase o a través de un informe de recomendaciones

Comparar los resúmenes o apuntes que diferentes alumnos/as extraen de los materiales impresos libros, artículos o capítulos. Puedo hacer la misma actividad que el punto anterior

Comparar los apuntes recogidos en clase por el alumnado y los resultados de los exámenes. Para ello, comparar sólo las preguntas formuladas y sus contestaciones con lo escrito en los apuntes.

Comparar los diferentes apuntes de alumnado de diferente trayectoria escolar: repetidores, alumnos que sobresalen en otras materias, alumnos que suspenden

Otras observaciones interesantes del trabajo de clase

1) Qué uso hace el profesor del material impreso obligado en la clase: tipos de actividades que realiza sobre él.

2) Lleva el material el alumnado cuando asiste a clase y lo maneja directamente.

3) Es de uso complementario o no se requiere su utilización en la clase.

4) Qué relación existe entre el material impreso obligatorio y los apuntes que imparte el profesor: complementariedad, solapamientos, ejemplaridad, aspectos prácticos...

5) Si el profesor sigue sus apuntes para explicar qué diferencias en la claridad, organización, ejemplaridad existe en ambos tipos de materiales.

PARA TERMINAR

- COMO RESULTADO DE LOS DATOS Y COMPARACIONES REALIZADAS EL PROFESOR PODRÍA ELABORAR UN AUTOINFORME SOBRE EL USO DE LOS MATERIALES PARA COMENTAR CON COMPAÑEROS Y ALUMNADO
- LAS ANTERIORES TAREAS OFRECERÁN ORIENTACIONES PARA PLANEAR ASPECTOS DEL CAMBIO: MATERIALES, USO, REVISIÓN, FUNCIONES, ORIENTACIONES PARA EL ESTUDIO, SENTIDO DE LOS MATERIALES, OPERACIONES COGNITIVAS REQUERIDAS

ANÁLISIS DE LOS EXÁMENES

Una de las actividades que más preocupan al profesorado se refieren a los exámenes y la calificación. Presentamos aquí un **listado de Cuestiones para evaluar los instrumentos de exámenes**. Muchas veces ***desconocemos si el tipo de examen o prueba que estamos aplicando es adecuada, presenta un nivel razonable, cumple criterios justos, es representativa y significativa de la materia que evalúa***. Para poder dar respuesta y hacer una reflexión más completa proponemos un esquema de cuestiones que se pueden aplicar.

LAS PREGUNTAS DE ESTE ESQUEMA
SE PUEDEN RESPONDER

a) Individualmente por el docente revisando las propias prácticas y aceptando sugerencias

b) Como encuesta, entrevista o cuestionario escrito autoaplicado por el docente y aplicado a los estudiantes

c) En entrevistas con colegas externos experimentados con los que debatir o deliberar

LISTADO DE CUESTIONES PARA EVALUAR LOS EXÁMENES

1. *¿Te interesa más lo que está sucediendo en las clases o el resultado final del aprendizaje?*
2. *¿Buscas información en la evaluación y los exámenes para mejorar el desarrollo del curso o sólo la comprobación de un proceso de medición de resultados?*
3. *¿Acostumbras a explicar las notas a los alumnos?.*
4. *¿Qué están aprendiendo en este momento los alumnos? ¿Merece la pena que lo hagan?.*
5. *¿Qué tipos de preguntas formulas sobre los apuntes, los libros, fotocopias, prácticas o investigaciones?.*
6. *¿A través de la evaluación fomentas el aprendizaje memorístico o la comprensión de los procesos?.*
7. *¿Modificas o cambias la forma de enseñar, los materiales y la relación con el alumnado si compruebas que los resultados de una evaluación no son buenos?.*
8. *¿Te ayuda la evaluación en la mejora de la enseñanza/aprendizaje sobre todo de un curso a otro.*
9. *¿Te han evaluado alguna vez los alumnos? ¿qué uso has hecho de sus observaciones?.*
10. *¿En los exámenes que sueles poner, buscas que aplique creativamente un proceso o que conteste mecánicamente?*
11. *Señala los cinco aspectos que te crean más problema cuando corriges los exámenes*
12. *¿Utilizas la nota como arma de presión, como castigo o como control de alumnos cuya conducta o actitud consideras molesta?*
13. *¿Hay muchas discrepancias entre tu valoración del trabajo de un alumno y la suya propia?.*
14. *¿Qué tiene más peso a la hora de la nota: el resultado final o la dinámica de elaboración de la respuesta?.*
15. *¿Has puesto alguna vez exámenes prácticos en laboratorio, biblioteca, campo de elaboración?*
16. *Si en un examen un alumno se pone nervioso o se ofusca le ayudas a salir de esa ofuscación momentánea sin que ello influya en la nota final?*

17. *¿La evaluación que practicas ayuda a mejorar el aprendizaje del alumnado?*
18. *¿Qué criterios concretos son los que hacen subir puntos cuando corriges un trabajo, ejercicio o examen de tus alumnos o alumnas? ¿Cuáles hacen bajar puntos en el examen?¿Lo consideran justo?*
19. *Tienes que enseñar un contenido x para el que se supone que dominan los alumnos conocimientos previos ¿qué haces cuando compruebas que no saben los previos?*
20. *Señala los cinco aspectos que te crean más dificultad a la hora de elaborar una prueba.*
21. *Has observado si el alumnado trata de responder más de acuerdo con lo que tú esperas de él que responder según otros criterios también válidos?*
22. *Si tienes alumnos que repiten curso ¿te has preocupado por saber el por qué están otra vez en tu clase?*
23. *¿Qué requisitos pondrías a un alumno que saque la nota mínima?*
24. *¿Qué tipo de alumnos/as tienen más relación contigo y conoces más? ¿Cuáles menos?*
25. *A tu juicio ¿cuáles son las causas de este fracaso escolar de tus alumnos/as?*
26. *¿Qué parte de responsabilidad te achacas tú?*
27. *¿Por qué hay alumnos y alumnas que precisamente fracasan o suspenden contigo? ¿Qué causas considerar como promotoras del fracaso?.*
28. *¿Cómo evitas los prejuicios a la hora de corregir?*
29. *¿Cuántos modos distintos de evaluación has ensayado? ¿Cuáles?*
30. *¿Te sientes responsable personalmente por las notas que sacan tus alumnos/as?*
31. *¿De qué modos prevés los errores típicos que se comenten normalmente en la comprensión de tu materia para evitarlos?*

ES CONVENIENTE ANALIZAR TODAS LAS PARTES Y PROBLEMÁTICAS DEL PROCESO DE UN EXAMEN

a) Negociación del procedimiento (debatir y valorar el tipo de prueba) con el alumnado.

b) Aplicación de la prueba (naturalidad, evitar exigencias burocráticas, dar tiempo)

c) Plantilla de corrección (representatividad de la materia, variedad de procesos)

d) Calificación (criterios de esfuerzo, porcentaje fracaso, contrastar conductas de autoevaluación)

e) Comunicación al alumnado (justificación global)

f) Aprovechamiento de información para la formación del docente.

EJEMPLOS DE ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EVALUADORAS DE LOS PROCESOS

1. **Indagar problemas relacionados con las actividades de aprendizaje de los estudiantes.** Problemas propios relacionados con las actividades de aprendizaje del alumno/a (qué tipo de hábitos de estudio se desarrolla en mi asignatura que produce el rendimiento observado en los exámenes, qué sabe el alumno o alumna sobre la materia y cómo la sabe, qué errores conceptuales impiden aumentar la comprensión de lo que explico en clase...)**.**
2. **Problemas relacionados con las actividades de mi práctica de enseñanza** (experiencia propia de la clase, estilo expositivo que produzco y grado de satisfacción personal, organización de la clase en qué tipo de tareas y formas o grado de implicación del alumnado en las mismas).
3. **Indagando problemas relacionados con la estructura, organización y desarrollo del Plan de Estudios y la asignatura,** que afectan al contenido de las clases, relación de la propia

materia con las instrumentales o aplicadas así como con las tareas propias de los campos profesionales. Revisar los contenidos, la adecuación de las tareas de clase

4. **Investigando problemas relacionados con la organización del departamento.** El Departamento es la unidad que tiene funciones respecto a la decisión de contenidos, criterios de evaluación y reparto de competencias en la función docente del profesorado. Parte esencial es la distribución del programa oficial.
5. **Indagar sobre los procedimientos: prueba escrita, entrevista, trabajos, prácticas. La lógica interna de cada área de conocimiento, el número de estudiantes de la asignatura, los recursos disponibles etc... requieren formas diferentes de evaluar.**

EL DIÁLOGO O CONVERSACIÓN CON EL ALUMNADO. ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

El Diálogo con el alumnado en las actividades ordinarias de clase, entre clases o tutoría, es una estrategia que tiene sentido en la formación del profesorado porque es exploratoria e interrogativa. Supone un ***compromiso de llegar a nuevos entendimientos o acuerdos significativos*** entre el profesorado y el alumnado. No es como otra forma de charlar o argumentar, se dirige a descubrir algo nuevo que mejore el conocimiento de lo que ocurre en las aulas. Puede causar frustración, confusión o conflicto como en todo diálogo que se avanza. Se requiere confianza e interés mutuo. ***El objeto fundamental es analizar la marcha de la clase u obtener las soluciones a problemas colegiados (sesiones de negociación, conocimiento de expectativas recíprocas, hablar sobre las clases).***

El diálogo con el alumnado se utiliza como contraste para ***poder comprender la complejidad del desarrollo de las clases o de alguno de los problemas***. Para este tipo de actividades el profesorado requiere garantizar una comunicación natural y veraz del alumnado para lo cual su relación exige ciertas condiciones. Obtener la confianza y la facilidad de expresión es imprescindible para dialogar sobre las clases. Las estrategias para ello deben ser naturales. ***Las relaciones informales y las entrevistas grupales o individuales puede proporcionar datos suficientes para un profesor o profesora que mantiene una actitud de escucha imprescindible para comprender mejor las condiciones del aprendizaje que afectan a la enseñanza.***

Pero, igualmente, cualquier profesional puede usar el ***diálogo en grupo***, un ***torbellino o lluvia de ideas (Brainstorming)*** o bien algún *tipo de audiencia pública*. El uso de la *Tutoría con fines de autoevaluación* (para evaluar los procesos desarrollados en la clase) puede ser también una aportación de interés. Veamos diferentes tipos de diálogos aunque su uso es combinado.

Uso del diálogo como conversación

Se parte del ***interés por conocer puntos de vista diferentes y la tolerancia que inspiran***. El riesgo del relativismo es salvable. ***Interés por entender a nuestros interlocutores***. La meta es comprender y se inicia con una pregunta. Se necesita establecer un lenguaje común. Es necesario evitar la desalentadora experiencia de la comprensión errónea o la falta de comprensión. Aun cuando la comprensión falle, el diálogo como comprensión puede promover la tolerancia y el respeto atravesando la diferencia. A veces una perspectiva externa es provechosa porque es diferente de la propia y se trata de ampliar la comprensión de nosotros mismos considerando nuestras creencias, valores, ***preocupaciones pedagógicas desde un punto de vista nuevo***. En definitiva se trata de ampliar la comprensión de lo que hacemos en las aulas universitarias.

Uso del diálogo como indagación: buscar otras explicaciones

Se trata de ***proporcionar materia o conocimiento e información para comparar, valorar o construir visiones diferentes***. Se intenta dar respuesta a una cuestión. También se puede considerar la dificultad o un conflicto que reclama el desarrollo de soluciones viables y acaso nuevas. Se puede averiguar las variadas experiencias que los participantes puedan tener de las soluciones concretas y cómo pueden afectar a otros. También se puede intentar alcanzar un ***consenso académico*** con el fin de resolver demandas sociales o académicas enfrentadas. Otra fórmula busca coordinar acciones para lograr un propósito común. O bien otra fórmula busca mirar las diferencias morales y sus razones para la existencia de un desacuerdo, que siempre se expresaría de manera recíprocamente compatible y tolerante. En todos los casos se trata de intentar ***abordar alguna cuestión o problema común***. Siempre es recomendable no forzar una única explicación o solución.

Uso del diálogo como debate: fortalezas y debilidades

Es un tipo de ***diálogo crítico y divergente*** que mantiene una ***actitud cuestionadora y escéptica*** y no es necesario que su meta sea el acuerdo o la conciliación de las diferencias. Se pretende ***comparar los méritos de punto de vista diferentes*** y conlleva la rivalidad y, por tanto, la victoria o derrota, aunque esto muchas veces pueda ser contraproducente. El «deseo de ganar» entorpece el debate y se pervierten los objetivos dedicándose a confundir, manipular o emplear maneras selectivas de información.

Uso del diálogo como enseñanza: hacer de conductor

Aquí se trata de ***conducir la discusión hacia una conclusión determinada***. Es el diálogo socrático ***dirigido con preguntas*** y conduce al alumno/a por los pasos lógicos de argumentaciones o pruebas complejas. Pero, por otra parte, el diálogo puede pretender una enseñanza recíproca, que supone un proceso más complejo para ir construyendo un andamiaje intelectual.

El principal beneficio de la conversación está en crear ***y mantener las condiciones para que haya más conversación***. Un diálogo puede llegar a un consenso, a una comprensión común aunque con significaciones propias, a una comprensión de las diferencias, a un respeto a las diferencias o a una pluralidad irreconciliable.

La enseñanza utiliza estos cuatro tipos de diálogo con propósitos muy diferentes. Se puede alcanzar el conocimiento profesional con los cuatro, combinados o con desarrollos concretos.

CONTEXTOS DIFERENTES DE DIÁLOGO: BUSCAR LA OCASIÓN

Es necesario aprovechar las ocasiones de diálogo que nos proporciona la vida universitaria. Huir del alumnado para que no genere molestias o mantener la actitud de incomunicación por falta de interés por su trabajo académico entorpece las condiciones de la enseñanza. Por ello, **es necesario buscar ocasiones de encuentros para comentar.**

A) La entrevista informal con grupos de alumnado

Se realiza en situaciones ordinarias en donde hay una coyuntura de relación informal:

- Salidas y entradas de clase
- Encuentros en el pasillo, la cafetería, la biblioteca
- Asistencia a otros actos académicos.

Las ***finalidades*** pueden ser variadas:

- Conocer qué piensan cierto tipo de estudiantes: los que menos van a clase, los suspensos, los que manifiestan incomprensiones, los que se implican más
- Conectar con grupos aislados o autoexcluidos de la participación de la clase, de la implicación en el estudio o de los que no se entusiasman por la asignatura
- Comentar hechos, actividades o situaciones de clase concretos: discusiones, faltas de asistencia, número de suspensos, exigencias extraordinarias

B) La entrevista formal en tutoría

- Con cita solicitada por el alumno/a para aclarar dudas o solicitar informaciones.
- Con cita provocada por el profesor para el seguimiento del trabajo del estudiante.
- Con cita establecida periódicamente para charlas de la marcha del curso.

C) Las conversaciones provocadas o coyunturales en clase

- Durante la clase se suscitan cuestiones de la materia, problemas de comprensión, demandas de información del alumnado
- Se propone por alguna de las partes tocar temas como exámenes, negociar temas, establecer condiciones de las prácticas...
- Utilizar sistemáticamente unos minutos de la clase para organizar la información del temario y exposiciones, comprobar la disponibilidad de los materiales de estudio o el ritmo de estudio y trabajo de los estudiantes

D) Las audiencias públicas provocadas por un tercero que facilita o ayuda

Una **audiencia pública** es una convocatoria voluntaria que el profesor o profesora realiza a sus estudiantes con el fin de autoevaluar el trabajo de las clases por parte del alumnado y del profesor, el contenido de la asignatura y sentido de la asignatura para la formación básica o la aplicación laboral.

CONDICIONES ACONSEJABLES

a) Convocar a gente concreta que tenga alguna motivación para asistir, que mantengan diferente trayectoria escolar y expectativas diferentes.
b) Que el número de estudiantes no sea grande (en torno a diez)
c) Asegurar confidencialidad y rentabilidad de la sesión. Provocar libre expresión. Hacer la apertura del tema sin dirigir las manifestaciones, animar a los menos expresivos a emitir sus opiniones.
d) No sobrepasar las dos horas ni condicionar los temas.
e) Tomar apuntes de todo el contenido y perspectivas para analizarlo
f) Buscar un espacio cómodo e informal

USOS DE LOS DATOS DE LOS DIALOGOS Y CONVERSACIONES

Tengo datos nuevos de los estudiantes, opiniones veraces, y subjetivas lógicamente, sobre las clases y la materia, sobre las prácticas y la tutoría, sobre las actitudes de los estudiantes en las clases y ante el estudio.

Puedo mantener varias **posturas prácticas:**

¿Me merecen credibilidad, son justificadas, son maduras?

SI

Son las suyas, no comparto sus ideas pero voy a obtener datos más completos y ensayar soluciones a los problemas detectados (aburrimiento, exposición dictada, exposiciones poco claras, desatención a estudiantes, desconocimiento de sus actitudes ante el estudio, variar los procedimientos de exposición o de organización de la clase...)

NO

Desconsidero sus opiniones y perspectiva, son injustos conmigo, no llevan razón, son unos desagradecidos con mi trabajo, no están maduros. ¿Es posible que no esté preparado para la crítica, para profundizar en cómo entienden y viven las clases, en conocer los obstáculos o problemas que ocasionen posiciones muy divergentes.

ES NECESARIO REVISAR LA PREDISPOSICIÓN A MEJORAR Y LOS PREJUICIOS DOCENTES

¿Contrasto las opiniones con mayor número de estudiantes?

- *Los más cercanos, participativos e interesados. Los de mayor asistencia y los absentistas*
- *Estudiantes que, al contrario, están más desinteresados, y despreocupados por la materia.*
- *Y los de mayor y menor rendimiento, mejor y peor trayectoria escolar.*

¿Hay otros medios de salir de estas dudas, discrepancias?

- *Grabaciones de las clases*
- *Conectar con un colega más experimentado*

Aplicación del cambio si se intuye o piensa que otra actividad o principio de actuación mejora su práctica

AUTOINFORME DE EVALUACIÓN DE DOCENCIA DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

1. Comente brevemente su satisfacción / insatisfacción como profesor/a sobre el trabajo desarrollado en las asignaturas indicadas.

2. Redacte las incidencias más significativas con las que se encuentra como docente y considera han de mejorarse.

3. Comente brevemente la opinión que le merece el Plan de Estudios de la Titulación que actualmente está siendo evaluada.

4. Realice un comentario de los resultados académicos de cada asignatura y grupo, así como las causas de dichos resultados.

Asignatura 1 / Grupo .....

Asignatura 2 / Grupo .....

Asignatura 3 / Grupo .....

Asignatura 4 / Grupo .....

5. ¿Qué nivel de asistencia se produce en sus asignaturas? (Especifique las posibles causas de dicho nivel).

6. Indique la frecuencia o no con la que el alumnado utiliza las horas destinadas a tutoría, así como los motivos por los que acude.

7. Comente brevemente qué tipo de metodología utiliza usualmente (exposición magistral, participación del alumnado, grupos de trabajo, actividades prácticas...).

8. ¿En qué momentos utiliza distintos procedimientos metodológicos?

9. ¿Cómo evalúa el trabajo realizado por el alumnado a lo largo del curso académico?

10. Indique si ha introducido algunas innovaciones con respecto a cursos anteriores y en qué consisten. (Si no ha introducido ningún cambio especifique las causas)

11. ¿Considera adecuados los recursos de los que dispone el alumnado y el profesorado para su trabajo? ¿Qué nuevos recursos cree que serían necesarios?

12. De los recursos existentes en su Centro, ¿cuáles son los que utiliza con mayor frecuencia?

13. Comente brevemente la opinión que cree que tienen sus alumnos y alumnas sobre el programa, la asignatura y su labor docente.

14. Valore la coordinación de su asignatura o asignaturas con otras materias tanto inter como intradepartamental, así como la coordinación entre el profesorado que imparte la misma asignatura que usted (troncales, obligatorias, optativas y libre configuración).

15. ¿Qué cursos considera oportunos realizar para mejorar su formación y cubrir sus necesidades como docente?

a) _____

b) _____

c) _____

16. Enumere otras estrategias formativas que considere oportunas para la mejora de su labor docente.

17. Otras sugerencias, valoraciones y comentarios que estime oportunos para la mejora de la calidad docente.

MÓDULO 2

La Auto-Evaluación (y la auto calificación) como Formas de Promoción Democrática

LA AUTOEVALUACIÓN COMO PROMOTORA DE LA DEMOCRACIA

Muchos son los **fines educativos** que pueden perseguirse, y cada uno de ellos **responde a una ideología determinada**. Por ejemplo, en una dictadura, se aspira a la perfecta alineación del individuo con los poderes e intereses del Estado. Por eso, una enseñanza bajo ese régimen responde a unos valores de obediencia ciega, de adiestramiento estandarizado y opresivo y de falta de crítica e individualidad. Por otro lado, según Dahl (1998), la **Democracia es la mejor alternativa política** que tenemos hoy en día ya que

(a) ayuda a prevenir el gobierno de tiranos y autócratas,

(b) garantiza a los ciudadanos/as ciertos derechos fundamentales,

(c) provee a los ciudadanos/as de una mayor autonomía que otras formas políticas,

(d) ayuda a las personas a proteger sus intereses,

(e) da la oportunidad a las personas de ejercitar la auto-determinación y vivir bajo leyes de su propia elección,

(f) crea la posibilidad de ejercer la propia responsabilidad moral,

(g) promueve el desarrollo humano de una forma más completa que otras alternativas,

(h) permite un alto grado de igualdad política,

(i) intenta evitar la guerra con otras democracias, y

(j) tiende a crear más prosperidad que en sociedades no democráticas (pp. 60-61).

En este sentido, la educación ***para*** la Democracia, debe ser una educación ***en*** Democracia. Esto significa que los métodos empleados estén alineados con los principios y propósitos democráticos para que

los ciudadano/as puedan y sepan participar libremente del proceso democrático que se caracterice por libres y frecuentes elecciones, libertad de expresión, alternativas de información, autonomía de asociación, e inclusión de todos los ciudadanos/as. Para que todo esto sea posible es necesario fomentar *la auto-regulación* (la habilidad de la persona de actuar de forma que sea beneficiosa para ella misma y para la comunidad) y *la auto-deter-minación* (la habilidad de la persona para pronunciarse correcta y apropiadamente con respecto a asuntos que le afectan directa e indirectamente).

Paradójicamente, si analizamos críticamente la enseñanza tradicional en sociedades presuntamente "democráticas" veremos que los métodos utilizados son parecidos a los de una dictadura. En otras palabras,

que la pedagogía que tradicionalmente se ha venido utilizando en la escuela deja mucho que desear con respecto al fomento de los principios democráticos de auto-regulación y auto-determinación.

De hecho, la pedagogía dominante se basa en dinámicas de recompensa y castigo que buscan la sumisión de la persona a la autoridad y alejando así a aquella de su capacidad para pensar y elegir por sí misma (Fromm, 1957). En este sentido, este tipo de **pedagogía** suele ser **opresiva** porque no deja que el alumno desarrolle sus propias capacidades de juicio.

Para corregir este error fundamental y para evitar sus perniciosas consecuencias a nivel personal, político y social quiero argumentar que debemos plantearnos **alternativas metodológicas** más democráticas tanto en la escuela como en la Universidad. En este módulo presento una de estas alternativas: la auto-evaluación (incluyendo la auto-calificación) del/a estudiante.

Aquí quiero distinguir entre los conceptos de

auto-evaluación

Es el proceso a través del cual se establecen **criterios** para posteriormente juzgar la calidad del aprendizaje

auto-calificación

Es un proceso a través del cual se otorga una **calificación** (i.e., una "nota") al alumno.

Este último, la auto-calificación, no tiene justificación a nivel educativo, sino que es un trámite puramente administrativo utilizado para clasificar a los estudiantes en diferentes categorías (subjetivas, por cierto) de acuerdo con su "rendimiento" escolar. En realidad,

la práctica de la auto-evaluación

va más allá → del terreno puramente didáctico

y **entra** → en el terreno ético-político

→ ya que supone

un ataque frontal a la asunción de que el/a maestro es el que debería tener el poder y la postestad de juzgar el valor del aprendizaje del/a alumno

Desde esta perspectiva, considero que la **auto-evaluación** es válida y útil ya que, además de ofrecer una alternativa a los métodos tradicionales, también nos fuerza a plantearnos toda una

serie de preguntas respecto a los principios y procesos pedagógicos de la Democracia. Recordemos que la auto-evaluación está íntimamente unida a todos los demás aspectos educativos (ej., la pedagogía, el aprendizaje, las relaciones interpersonales en el aula, el curriculum). Ejemplos de estas cuestiones son:

¿quién tiene (o debería tener) el poder de seleccionar los contenidos de la enseñanza?,

¿quién debería dirigir las dinámicas educativas?, ¿quién debería tomar las decisiones sobre lo que es bueno para el alumnado?,

¿cómo deberían tomarse esas decisiones?,

¿por qué tiene el maestro el poder de aprobar o suspender?,

¿qué derechos, además de obligaciones, tiene el alumno con respecto a su propio aprendizaje?, etc.

Estas preguntas pueden servir de base para encontrar **una coherencia pedagógica dentro del marco democrático.**

Esta línea de cuestionamiento, sin embargo, también es una singladura arriesgada puesto que en muchos casos pone de manifiesto la falta de fundamentos de muchas de las creencias y prácticas escolares.

Por ejemplo, si en una sociedad democrática lo que **se pretende** es que las personas sepan auto-regularse y auto-determinarse,

¿no debería de ser el alumno quien debería tener control sobre muchos de lo aspectos de su educación?

Eso, claro está, no puede ocurrir sin la oportunidad de ejercer su propio juicio.

Puede que algunos lectores/as se sientan algo incómodos/as con mis argumentos. Lo digo porque cuando yo hago estas preguntas a mis

co-aprendices[1] (la mayoría ya maestros consumados), noto que muchos de ellos/as entran en un estado de ansiedad y desequilibrio y adoptan una actitud defensiva. Esta actitud suele venir dada por la toma de conciencia de una **"pedagogía venenosa"** (Miller, 1990) a la que, por una parte, han estado sometidos durante sus años de escolarización y que, por otra parte, ellos mismos han sometido a sus propio alumnado. Aceptar eso, claro está, es muy duro; especialmente cuando se carece de razones y alternativas. En esos casos, a lo que se suele recurrir es a argumentos tales como: "el alumno es incapaz de saber lo que necesita para su propia educación" o "si se le deja al alumno que se evalúe, hará trampa". Ello no es necesariamente cierto, yo soy testigo cada día en mis clases de que mis co-aprendices son capaces de saber lo que necesitan y que cuando se evalúan lo hacen honestamente. Sin embargo, esta postura defensiva refleja un paradigma muy arraigado en el ámbito escolar.

Vamos a ver, yo reconozco que hay veces que una **guía externa** es absolutamente necesaria, especialmente cuando el/a alumno es pequeño/a o inmaduro/a para tomar sus propias decisiones de forma adecuada. Por otra parte, también cabe admitir que habiendo llegado a una cierta madurez intelectual y personal, la persona es capaz de auto-regularse y auto-determinarse válida y apropiadamente.

Estos principios, no obstante, no se aprenden automáticamente, puesto que no vienen en nuestros genes; y, por consiguiente, **hay que educarlos.** El **problema** surge cuando **los mismos educadores/as no saben como hacerlo**. Bajo estas circunstancias, es difícil que el resto de los miembros de la sociedad lleguen a aprenderlo. Por esta razón, se hace imprescindible educar a los/as educadores en este sentido y es aquí, precisamente, dónde la práctica de la auto-evaluación puede jugar un papel sumamente importante en el fomento de la Democracia. A continuación explicaré como yo practico la auto-evaluación en mis clases.

---

[1] Digo *co-aprendices* porque considero que yo también aprendo de mis "alumnos".

LA PRÁCTICA DE LA AUTO-EVALUACIÓN

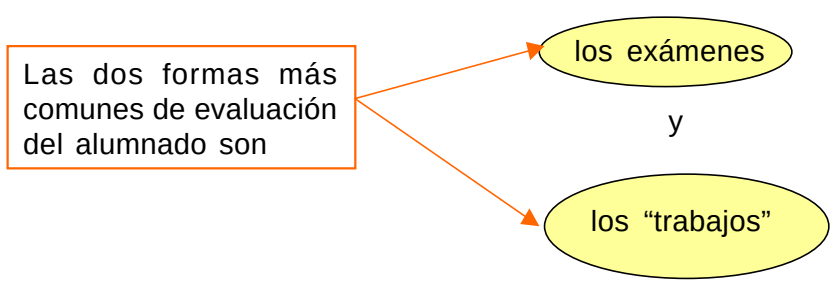
Antes de empezar a explicar como entiendo el proceso de la práctica de la auto-evaluación, quiero señalar que hace catorce años que la practico y que lo que expondré a continuación parte de mi propia experiencia. De todas formas, soy consciente de que esta experiencia es muy personal y está limitada a mis contextos y circunstancias particulares. Por lo tanto, de partida, admito que lo que presentaré puede que no sea aplicable a otros contextos y personas y, por lo tanto, dejo al buen juicio del lector/a la decisión de la validez y aplicabilidad de mi propuesta. Dicho esto, paso a su descripción.

Para que tenga éxito y se implemente de forma significativa, **la auto-evaluación la concibo en tres etapas**:

(a) su justificación,
(b) la elaboración de criterios válidos, y
(c) la elaboración de un sistema de calificación.

Vayamos por partes.

a) La justificación de la auto-evaluación



En ambos casos, al alumnado se le da un mínimo (o nada) de información sobre los procedimientos de su evaluación.

En los exámenes, el profesor/a determina las preguntas y elige la forma de calificación sin hacerla explícita. En los "trabajos" escritos, el/a alumno sabe de antemano que tema ha de tratar; pero no sabe cómo se le calificará. Así pues, el/a alumno juega con desventaja en ambos casos y, para saber la valía de su aprendizaje, depende del juicio del profesor. Lo peor del caso es que si preguntásemos al profesorado como llega a la nota final y por qué han calificado de ese modo, la mayoría serían incapaces de darnos una explicación detallada y apropiada. Lo cierto es que se evalúa y califica de una forma indefinida y poco consciente, del mismo modo que sus profesores le han evaluado a uno/a. Poco pensamiento crítico se dedica a la evaluación y calificación, a pesar de que estos actos determinan el futuro del alumnado. Esto hay que reflexionarlo seriamente.

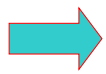
Irónicamente, cuando yo propongo la auto-evaluación a mis co-aprendices, ellos son los primeros extrañados. Esto no es sorprendente dado que para la gran mayoría, tras miles de horas de escolarización, esa propuesta es la primera vez que se les hace. El hecho es que ellos están acostumbrados a (y aceptan como legítimo) que el profesor sea el que les evalúe. Dadas las circunstancias, es normal que reciban mi propuesta con escepticismo y sospecha. De hecho, en varias ocasiones, tras finalizar alguno de mis cursos, ha habido estudiantes que me han confesado que cuando les planteé esa opción al principio del curso ellos pensaron:

"¿qué es lo que realmente querrá el profesor?",

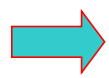
"esto debe de ser una trampa".

Por eso a la hora de plantear esta posibilidad, debemos de ser conscientes de que

encontraremos **resistencia**



y que, por lo tanto, hemos de tener **argumentos convincentes**



para intentar persuadir a los/as alumnos de los beneficios de nuestra alternativa

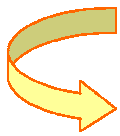
Además hemos de darnos cuenta de que tal mentalidad no puede cambiarse en un momento, sino que deberán transcurrir varias sesiones, como mínimo, para que los estudiantes empiecen a entender y aceptar las razones que les damos.

Las razones que se les pueden dar son prácticamente las mismas que yo he expuesto en la introducción de este capítulo. Dicho de otro modo, la **justificación de la auto-evaluación** debe basarse en

la **legitimidad** de la Democracia

y en la necesidad de regirnos por unos **principios democráticos**

(concretamente, en la importancia de desarrollar la auto-determinación y auto-regulación dentro de ese ideal democrático) y



en la obligación de utilizar **procesos coherentes** con esos principios democráticos

Por otra parte, también es imprescindible que el alumnado entienda que el aprendizaje y la práctica de la auto-evaluación puede **beneficiarle** tanto **a corto como a largo plazo**.

Estos beneficios se pueden enmarcar dentro de la libertad bien entendida y de la responsabilidad bien aplicada.

En términos personales, el **sentirse libre y responsable** por la propia educación, (una vez entendidas las finalidades de ésta) suele ser una experiencia sumamente positiva y emancipadora, acompañada de sentimientos de orgullo, de satisfacción, de respeto, de admiración, de gratitud, de auto-estima, de éxito, de interés, y de seguridad en uno mismo (López Pastor y Jiménez Cobo,1995)[2]. Además, a largo plazo, es muy probable que también se aprecien beneficios importantes a nivel comunitario y social, ya que es de esperar que el alumno, después de haber mejorado su propia capacidad de auto-regulación y auto-determinación, invierta sus esfuerzos (si no totalmente, sí en parte) en el fo-

[2]. Todo esto contrasta de forma radical con los sentimientos que los alumnos vivencian a raíz de otras formas externas de evaluación (estrés, incertidumbre, ansiedad, confusión, etc.).

mento de la Democracia en la comunidad o sociedad en la que vive. Ello, a su vez, también revertirá en él/ella.

b) El establecimiento de criterios de auto-evaluación

Una vez el alumnado ha tomado conciencia de los valores y beneficios de la auto-evaluación, el **próximo paso** a seguir es **la constitución de unos criterios de evaluación que sean válidos** (i.e., en función de los objetivos del aprendizaje). Sin embargo, plantearse los criterios de la auto-evaluación *a priori* no es nada fácil por una sencilla razón: que los alumnos no están acostumbrados a establecer esos criterios puesto que siempre lo han hecho otros por ellos. Por consiguiente, antes de entrar en su elaboración, es necesario ayudar a los estudiantes a **aclarar qué criterios pueden ser más apropiados** a los propósitos educativos que ellos/as elijan. A continuación presentaré unos criterios generales que, si bien no deberían ni tomarse al pie de la letra ni considerase los únicos posibles, quizás puedan ser útiles al lector/a como guía de este proceso.

En principio, quiero hacer hincapié en que

todo criterio constituye una base moral y ética desde donde juzgar lo que se ha hecho en función de lo que se pretendía hacer.

Desde esta perspectiva, los **criterios de auto-evaluación deberán partir** de las siguientes preguntas:

¿Vale la pena aprender lo que pretendo aprender?,

¿será beneficioso para mí y para los demás lo que pretendo aprender?,

¿seré capaz de hacer correctamente y apropiadamente lo que pretendo hacer?

Como vemos, estas preguntas transcienden el beneficio propio y entran en el terreno social (he ahí **su carácter ético**).

La premisa de estos criterios es

que no basta con aprender algo, sino que ese algo debe de ser beneficioso para uno/a y para los demás.

Si esos beneficios se extienden a la comunidad fuera del aula, tanto mejor, ya que es ahí donde la Democracia se manifiesta.

Ni que decir tiene, plantearse estas cuestiones seriamente supone un acto de responsabilidad importante un acto de responsabilidad, al que, por regla general, muchos estudiantes no están acostumbrados. Recordemos que la pedagogía a la que se les ha sometido durante años les ha impuesto los criterios, sin darles oportunidad a reflexionar sobre ellos ni establecerlos. Como resultado, los estudiantes suelen dedicarse a sabotear el proceso e intentar sacar la nota más alta posible con el menor esfuerzo por su parte. En la auto-evaluación bien hecha sucede lo contrario: **los alumnos se ven obligados a ser coherentes con su conducta y a planearse desde el comienzo cuáles serán sus objetivos y métodos de aprendizaje.**

De todas formas, hay que ser realistas. No podemos menospreciar el poder de años y años de condicionamiento escolar. Para que los criterios de auto-evaluación **se construyan** de forma apropiada hay que **ayudar a los estudiantes a desacostumbrarse de lo cotidiano y a establecer creencias y hábitos coherentes con un sistema democrático.** Es todo un proceso en el que el éxito tiende a alcanzarse cuando se establecen metas lo suficientemente grandes para que sean significativas y lo suficientemente pequeñas para que se puedan alcanzar. Es ahí, de nuevo, donde el profesor debe intervenir, no ya para imponer pautas y juicios, sino para guiar al alumno hacia su propia emancipación.

Cuatro tipos de criterios generales

En términos generales, la mayoría de los criterios podrían agruparse en **cuatro grandes grupos**.

* El primer grupo consistiría en determinar **el nivel de participación activa en el propio aprendizaje.** Esto puede determinarse de muchas formas. Por ejemplo, una alumna podría establecer como una de sus metas el asistir a todas las clases, y/o intervenir verbalmente en cada sesión, siempre y cuando tenga algo significativo que decir (lo que a su vez implica que se haya preparado de antemano por medio de lecturas u otras alternativas y que preste atención en clase para responder adecuadamente a los comentarios de sus compañeros y de la profesora).

  Las demandas que uno/a pueda y deba hacerse con respecto a su nivel de participación dependerán de sus circunstancias particulares. En principio, hay que partir de la base que cada estudiante pondrá de su parte lo máximo posible para participar en su aprendizaje; sin embargo, deben considerarse otros factores. Por ejemplo, no sería lo mismo juzgar el grado de asistencia y participación que puede esperarse de una madre con varios hijos (para la que el acto de estar presente en cada clase podría suponer un gran esfuerzo de coordinación de su vida familiar) que el de otro alumno sin ese tipo de responsabilidades familiares. Del mismo modo, un estudiante de personalidad tímida tendrá muchas más dificultades para participar de forma verbal en clase que otra que sea extrovertida. Así pues, cada alumno deberá actuar de forma consciente, activa y adecuada a su personalidad y a sus circunstancias.

* El segundo grupo de criterios generales podría ser **el aprender el contenido de ciertos textos (o museos, por ejemplo) y demostrarlo de forma escrita** durante y/o al final del curso. De nuevo esto puede y debe variar de alumno en alumno. Para un estudiante con dificultades para leer, una meta razonable podría ser entender los conceptos principales de un libro, mientras que para otra estudiante que es una ávida lectora quizás sería más propicio estudiar tres o cuatro libros. De nuevo, lo que es conveniente resaltar en este caso es que haya un compromiso notable con respecto al apren-

dizaje por parte del/a alumno/a. Ese compromiso puede reflejarse de mil y una formas, siendo una de ellas la cantidad de tiempo que se le dedique al estudio y preparación de ciertos temas[3]. Lo mismo puede decirse con respecto a la demostración escrita de ese aprendizaje, la cual podría hacerse en forma de diario, de resumen, o de análisis de lo leído y/o vivenciado. Con respecto a este segundo aspecto, también sería cuestión de presentar un escrito que, además de reflejar el aprendizaje de los textos o vivencias, esté apropiadamente redactado (sin faltas de ortografía, siguiendo una lógica de razonamiento, con buenas referencias bibliográficas, etc.).

* Un tercer criterio general que considero valioso sería **el demostrar cierto nivel de compromiso para llevar a la práctica los conocimientos adquiridos**. Ya sabemos que en la escuela y en la Universidad se enseñan y aprenden muchas cosas. Sin embargo, rara es la ocasión en que se aplican estos conocimientos. Una cosa es aprender, y otra muy diferente es poner a prueba lo que se ha aprendido. Lo primero es importante; pero lo segundo es absolutamente fundamental para comprobar si esos conocimientos se han aprendido realmente y si en realidad funcionan. En este sentido, un estudiante podría comprometerse a enseñar en su prácticum, con sus propios alumnos/as, o a niños en un barrio pobre de su ciudad, dos o tres lecciones de las aprendidas en clase. Otra alumna podría plantearse iniciar una pequeña reforma curricular en su escuela, creando un plan de acción, reuniéndose con los poderes existentes, organizando a sus colegas, etc. Las posibilidades son infinitas y dependerán de la creatividad y la voluntad de cada alumno/a para llevarlas a cabo. Lo que debería premiar aquí es que el estudiante se comprometa y ponga un esfuerzo de su parte para sacarle el mayor partido posible a esta puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.

* El cuarto criterio general que quiero proponer consistiría **en contribuir al aprendizaje de los demás.** El prestar ayuda a otras

[3] Sin duda, el estudio no tiene por que ser individual, también se puede hacer de forma colaborativa formando grupos de estudio.

personas para que éstas aprendan ciertos temas, profundicen en ciertos procesos o implementen ciertas acciones puede ser una experiencia de aprendizaje sumamente valiosa para ambas partes. De hecho, la contribución al desarrollo ajeno es crucial en una sociedad democrática, y por lo tanto constituye una meta muy razonable en la educación de todo ciudadano. Esta contribución puede realizarse dentro y fuera del aula; es decir, con los propios compañeros de la clase o con otros miembros de la comunidad. Sea con quien sea, es imprescindible que se establezcan unos fines mancomunados entre las partes interesadas. A todo ello, puede ser útil que este proceso se documente en un diario o que se escriba un resumen al final del proceso que pueda servir como prueba de que estos fines se han conseguido o, como mínimo, se han intentado.

Características de los criterios

Estos criterios, para que sean útiles, deberían tener ciertas características.

¨ Una de ellas **es la flexibilidad para cambiarlos cuando se considere apropiado.** Hemos de darnos cuenta que si bien estos criterios, a priori, pueden ser útiles para establecer los objetivos del aprendizaje, a medida que pasa el tiempo y que los estudiantes van entendiendo mejor los objetivos que han establecido y los procesos a seguir para alcanzarlos, es posible que alguien se de cuenta de que ha sido demasiado ambicioso y se vea completamente abrumado por el compromiso adquirido. En ese caso, el estudiante debería tener la opción de **reconsiderar y ajustar los contenidos de los criterios.**

No debemos olvidar que **si un estudiante se siente desbordado por el "trabajo"** a realizar, lo más seguro es que se paralice y no haga nada o que, por otra parte, copie el "trabajo" de algún sitio simplemente para cumplir la "tarea" y salir del paso. **Ambas "soluciones" son negativas** ya que no sólo van en contra de un auténtico aprendizaje; sino que, a la larga, también perjudican al alumno/a en el plano intelectual y en el ético-moral.

Ya sé que **proponer la flexibilidad es controvertido,** especialmente si se mira desde una perspectiva tecnocrática y tradicional (Giroux, 1998). Puede que haya lectores/as que opinen que eso de darle muchas facilidades al alumno no puede ser bueno; que al alumno se le deben poner difíciles las cosas porque, al fin y al cabo, es así como realmente se aprende; y, que si no lo logra, peor para él. Lo malo de esta lógica es que obedece a los principios de la **"pedagogía venenosa"** (Miller, 1990) que se basa en la falta de confianza hacia el/a estudiante y asume que éste no quiere aprender. Desde esa perspectiva, se sospecha que, si el alumno/a cambia su plan de acción a medio curso, lo que intenta es quitarse responsabilidades de encima para así poder cumplir más fácilmente sus objetivos y poder justificar una nota alta[4]. Tristemente esta forma de pensar es bastante común en el aula; pero, de nuevo, no es un buen fundamento para una sociedad libre y democrática.

En la educación democrática, por el contrario, **se parte** de la creencia que **el alumno quiere aprender lo máximo posible, y que por lo tanto hay que darle oportunidades para demostrarlo**. Este, quizás, sea el asunto más delicado y arriesgado de esta práctica, ya que puede darse el caso de que haya algún alumno que no quiera aprender el contendido del curso. En estos casos, yo les doy la opción de que aprendan otra cosa y que justifiquen su valía. Esto no siempre funciona.

Hace un par de años tuve un alumno que no quiso hacer absolutamente nada a pesar de mis esfuerzos de razonar con él. Yo no quise forzarle (porque eso hubiera ido en contra de mis principios pedagógicos). Él se dio un "sobresaliente" al final del curso. Esa es una espina que yo tengo clavada, y me pregunto que más hubiera podido hacer para convencerle de que aprovechara el tiempo. De todas formas, yo acepté esa nota porque de no haberlo hecho hubiera perdido mi credibilidad

---

[4.] Claro está, esto siempre es posible, pero yo prefiero partir de que, dada la oportunidad, la gran mayoría de los estudiantes eligen ser honestos. Mi experiencia me lo ha confirmado una y otra vez. Los casos de aquellos/as que abusan de las circunstancias son mínimos comparados con la cantidad de estudiantes que, al dárseles la oportunidad de modificar su plan de acción, reaccionan positivamente y "rinden" al máximo.

ante los demás co-aprendices (ellos/as hubieran dicho que yo hablaba mucho de emancipación pero que a la hora de la verdad, si no me gustaba lo que ellos hacían …).

Reconozco que mi práctica de la auto-evaluación no es perfecta, y todavía me queda mucho por aprender. También reconozco que este es un asunto conflictivo y que otros pedagogos lo hubieran resuelto de forma distinta. Aún así, sigo pensando que **lo más idóneo es ayudar (no poner obstáculos)** a los alumnos para que éstos aprendan algo significativo y beneficioso dentro de sus capacidades y circunstancias. Ofreciendo la opción de modificar el plan inicial suelen obtenerse fructíferos resultados.

Por cierto, la flexibilidad también puede darse a la inversa. Es posible que alguien se de cuenta a mitad de curso de que las expectativas establecidas en un principio eran demasiado bajas y que se quiera aumentar la intensidad o la cantidad de las "tareas" a realizar[5]. De nuevo, insisto que parte del proceso educativo democrático es ayudar a los/as estudiantes para que tomen decisiones éticas y políticas.

La flexibilidad da pie a un proceso de reflexión personal (enfrentándose con uno mismo en el espejo) que en sí mismo es sumamente valioso, puesto que ayuda al alumno a conocerse mejor al tener tomar decisiones sobre su aprendizaje y encontrar un equilibrio sano entre sus deseos (fruto del condicionamiento escolar) y el desarrollo de sus verdaderas capacidades. De hecho es así como uno aprende a auto-regularse.

¨ La otra característica es **la personalización de los criterios**. En contra de la pedagogía tradicional, dónde se juzga a todo el mundo con el mismo baremo en la auto-evaluación, los criterios deben establecerse a nivel individual. La razón principal es que cada estudiante tiene sus propias necesidades, capacidades e intereses, y por lo tanto no sería apropiado "medir" a todo con la misma regla. En otras palabras, si aceptamos que la gente necesita diferentes

[5] A mí me ha pasado en varias ocasiones con mis co-aprendices.

tallas de ropa dadas sus diferentes formas corporales, su variada estatura, y las diferencias (ej., climáticas, religiosas) del contexto donde viven; también podemos aceptar que, por razones parecidas, la auto-evaluación ha de ser personalizada.

Precisamente por esto, también hay que destacar que al final de curso los resultados de un estudiante no deberían compararse con los de otro. Esto también supone una desviación radical de la práctica tradicional donde, dado el carácter competitivo del proceso, las comparaciones entre estudiantes se consideran necesarias y beneficiosas. En mi opinión, por las razones que he expuesto anteriormente, esa comparación dentro del ámbito educativo constituye un craso error.

¨ Una tercera característica es **el equilibrio entre cantidad y calidad.** Ciertamente, una vez empiezan a acumularse los requisitos y las expectativas, habrá que **saber tomar decisiones** para encontrar un equilibrio entre la cantidad y la calidad del aprendizaje. Yo me inclino a pensar que, si hay que elegir entre una u otra, habría que **dar prioridad a la calidad,** ya que la cantidad se puede ir añadiendo a la medida que se haga factible; o sea, que se trata de aprender tan profundamente como se pueda y tanto como se pueda, pero que si la calidad del aprendizaje empieza a fallar, hay que reducir la cantidad o de lo contrario se corre el riesgo de abrumar y paralizar al alumno. Por eso, pienso que es mejor saber poco y bien que mucho y mal.

C) Los procedimientos de calificación

Otro aspecto sumamente importante en la auto-evaluación es el establecimiento del **"peso" específico de los contenidos** en cada criterio para poder llegar a algún tipo de calificación final. Ello requiere **la "atribución" de una serie de valores** a cada una de las metas establecidas dentro de cada criterio. Desde un punto de vista puramente educativo, esto no es en absoluto necesario, la calificación es un trámite puramente administrativo. Por otro lado, también hemos de ser realistas y admitir que vivimos en una sociedad institucionalizada que se rige, en gran medida, por notas y baremos. Por lo tanto en ocasiones

es oportuno ceñirnos (en la medida de lo posible, y sin comprometer nuestros principios éticos) a estas demandas institucionales.

Es decir, como seres inteligentes y libres en una sociedad democrática lo que podemos y debemos hacer es intentar ajustar esas obligaciones administrativas a nuestros principios (y no al contrario). En este apartado exlicaré como se puede hacer esto.

Para ello quiero empezar "desconstruyendo" algunas de las creencias y prácticas que rigen la calificación tradicional.

Por ejemplo, contrariamente a lo que se suele asumir, **las notas nunca son objetivas**, por muy numéricas que éstas sean, sino que parten de valores puramente subjetivos y se otorgan de forma arbitraria, poco consistente y nada científica. De hecho, si nos paramos a pensar en los "teje-manejes" que tradicionalmente se utilizan (muchas veces de forma inconsciente, por el simple hecho de no haber reflexionado seria y críticamente sobre ello) para llegar a "otorgar" las notas, nos daremos cuenta de que es una locura. Para ilustrar este argumento, pondré un ejemplo de cómo un profesor (ficticio, pero cuya lógica se ajusta a la mentalidad tradicional y tecnocrática) razonaría el proceso de calificación de sus alumnos partiendo de unos requisitos muy similares a los descritos anteriormente en la sección de los criterios de auto-evaluación. Luego ofreceré una alternativa más coherente con los principios democráticos.

Supongamos que este profesor ha decidido que, para pasar el curso, los alumnos deberán hacer lo siguiente:

(a) asistir a todas las clases,
(b) leer dos libros,
(c) escribir un "trabajo" analizando el contenido de esos libros y
(d) escribir un diario acerca del proceso que han seguido en la clase.

Una vez determinados estos requisitos, al profesor se le plantea la tarea de crear un baremo para poder calcular una nota final. Empleando el método tradicional, lo más normal es que el profesor cree un sistema de puntuación siguiendo los siguientes pasos. Primero decidirá en que consiste un "sobresaliente", un "notable", un "aprobado", y un "suspenso", por lo que tendrá que crear una escala de valores. Digamos que decide que el "sobresaliente" se conseguirá si, de un máximo de 100 puntos, al menos se obtienen 91; el "notable" estará entre los 90 y 71; el "aprobado" entre los 70 y 61; y que el "suspenso" consistirá en puntuaciones menores de 61. Todas estas decisiones, insisto, son subjetivas.

Una vez **establecida la escala de valores,** el profesor deberá establecer el **peso relativo de cada uno de los contenidos** en cada requisito. Dicho de otro modo, si el alumno completa todos los requisitos adecuadamente obtendrá100 puntos. Pero, claro, esto sería **si los cumple todos**; el problema está si "falla" en alguno.

¿Qué nota obtendría entonces?, ¿cómo se calcularía ésta?

Eso dependerá del valor relativo que se le de a cada requisito. Aquí el profesor debería plantearse si valdría lo mismo asistir a todas las clases que leer dos libros o escribir un trabajo o redactar un diario. Asumamos que, para "simplificar"[6] los cálculos, el profesor decide asignar un valor igual a los cuatro requisitos (25 puntos a cada requisito x 4 requisitos =100 puntos). Una vez asignados los 25 puntos a cada contenido, el siguiente paso será determinar, dentro de cada requisito, que es lo que equivale a un punto (para así poder confirmar a final si, en realidad, se han obtenido o no esos 25 puntos).

Veamos como se haría esto en el requisito de **"la asistencia a clase".**

[6.] Que conste que eso de "simplificar" los cálculos es una razón que se emplea muy a menudo, pero que no necesariamente se ajusta ni a las necesidades de los estudiantes ni a la esencia de los requisitos. Se hace simplemente para facilitar la labor del profesor a la hora de hacer esos cálculos.

Primero el profesor se preguntaría,

¿es la asistencia a clase en sí (el acto de llegar y sentarse durante una hora, e irse al final de la sesión) lo que realmente quiero calificar?,

¿o lo que quiero valorar es lo que haga el alumno una vez en clase (ej., escuchar, tomar notas, participar en la conversación)?

Como lo segundo es muy difícil (si no imposible) de cuantificar, seguramente decidiría puntuar sólo el hecho de estar en clase (mensaje implícito de esta decisión es: con tal de que se acuda a clase, no importa lo que en ella se haga mientras se esté allí). Bien, pero la cosa no termina ahí; ahora habrá que repartir los 25 puntos entre las sesiones del curso (que da la casualidad que son 23). Haciendo la operación correspondiente, resulta que un punto equivale a 92% de cada sesión (o lo que es lo mismo, por cada asistencia el estudiante obtendrá 1,086956521739 puntos). Esto complicaría las cosas a la hora de hacer los cómputos totales de las notas por cada alumno, así que, "para "simplificar" (esa palabreja aparece de nuevo), el profesor asignaría al requisito de la asistencia un total de 23 puntos, uno por cada día; así, por cada clase asistida se obtendría un punto redondo. Pero esto complicaría las cosas por otro lado. Los dos que se han quitado de "la asistencia a clase" habrá que colocarlos en otro de los apartados para que la suma total de puntos siga dando 100. Esto supone dar más valor relativo a un apartado que a otro, lo que altera considerablemente la decisión inicial de que los requisitos fueran equivalentes (ahora "la asistencia a clase" valdría 23 puntos y otro de los tres contenidos valdrá 27 puntos, a no ser que se repartan estos dos puntos en dos apartados diferentes, a un valor de 26 cada uno). ¿Y en cuál se los colocamos?, ¿al del diario?, ¿al del trabajo?, ¿al de la lectura?. Difícil decisión. ¿Qué haría el profesor? Vaya uno a saber.

Y todavía quedan muchas más cuestiones por resolver. Calificar la asistencia a clase ha sido bastante complicado; pero, al final, se ha podido cuantificar (que, según el modelo tecnocrático, es lo que interesa). Pero,

¿cómo cuantificar un trabajo escrito?,

¿cuál es el razonamiento a seguir en este caso?,

¿en qué consistiría un punto aquí?,

¿se otorgaría un punto por cada párrafo?,

¿se quitarían dos puntos por cada falta de ortografía?,

¿se calificaría el texto dependiendo de si se ciñe al tema asignado o no?,

y en ese caso ¿cómo se repartirían los puntos?. ¿Y el diario?, ¿cómo se cuantificaría el diario?. ¿Se le daría un punto por cada entrada?, ¿cuántas entradas se necesitarían entonces, 25, 26 o 27 (dependiendo de los puntos que se le hubieran otorgado a este requisito)?. Y si la entrada fuera demasiado corta, ¿se le daría sólo medio punto?. Y si por el contrario la entrada, a pesar de ser "suficientemente" larga (que, por cierto, también habrá que determinar lo que se considera "suficiente"), careciera de sustancia (vamos, que todo fuera "paja"), ¿se le daría un punto igualmente?.

En fin, el lector ya se hace a la idea: la cosa es complicada. Es normal, pues, que todas estas preguntas no se planteen. La "lógica" de la evaluación tradicional se da por sentada y no se cuestiona. Al final, las notas se ponen sin hacer explícitos de antemano los criterios de calificación y la calificación se convierte en un auténtico truco de magia. **Los estudiantes quedan a merced del profesor, mientras que éste se saca las notas "de la manga".** Lo peor del caso es que todo esto se hace de forma automática, se hace sin reflexión por parte del profesor y sin protesta por parte del alumno, y se considera como bueno y apropiado. Irónicamente, es así como se

decide el destino de muchas personas, ya que en muchos casos ese destino depende de la calificación. ¡Y todo eso se hace en nombre de la "educación"! Desde mi punto de vista, esta lógica es enajenante.

En contraste,

cuando se practica la auto-evaluación de forma apropiada, todo esto sale a relucir porque son los mismos alumnos los que deben plantearse todas estas cuestiones para poder calificarse. De este modo, ellos/as toman conciencia del carácter irracional, subjetivo y (casi siempre) opresivo de estas prácticas tradicionales. Al final, se encuentran entre la espada y la pared. Por una parte deben de otorgarse una nota; por otra parte se dan cuenta de la maraña que esto representa.

¿Cómo solucionar esta paradoja?

Mi sugerencia es que usen el sentido común, que es lo que haría un niño/a de seis años cuando está aprendiendo a montar en bicicleta. El niño/a sabe que lo que quiere aprender, y a base de tesón, observación, caídas y remontadas, y con la debida ayuda, irá progresando hasta lograrlo; y cuando lo haya aprendido, él/ella será el primero en saberlo, sin necesidad de que alguien se lo diga. A todo esto, ¿qué nota se pondría? ¡Un sobresaliente, claro! Y a mucha honra.

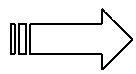
Todo tipo de pedagogía democrática y democratizadora pretende que los alumnos lleguen al final del curso habiendo hecho lo que se habían propuesto, y habiéndolo hecho bien. Ya sé que esto puede parecer utópico, especialmente en una sociedad donde la competición y la meritocracia son las leyes (no escritas) imperantes. **Pero yo no lo considero utópico, sino sumamente necesario; si no, ¿cómo podemos pretender que la verdadera Democracia prospere?.** Sigo insistiendo que la educación en una sociedad democrática ha de ser beneficiosa y liberadora para los alumnos y que, desde esa perspectiva, lo coherente y correcto es ayudar a los alumnos a que saquen la mejor nota posible de una forma merecida. Nada de campanas de Gauss, nada de un cierto porcentaje de suspensos por clase y nada de todas esas prácticas de **"pedagogía venenosa"** (Miller, 1990) tan comunes en el ámbito escolar en las que lo que se pretende (aun-

que nunca se admite abiertamente) es “podar” a los alumnos y limitar el acceso de muchos/as a niveles superiores.

En definitiva,

que la auto-calificación, siendo un trámite puramente administrativo que hay que cumplir por las razones que he explicado anteriormente puede ser **modificada** para el beneficio de los estudiantes.

el **énfasis**, por lo tanto,



no debe estar en la nota **sino** en el aprendizaje y en la emancipación

Una vez el estudiante haya alcanzado sus **objetivos de aprendizaje**,

lo reconocerá sin problemas,

y la nota caerá por su propio peso

-obviamente, como con el niño/a de la bicicleta - , y a su debido tiempo, será un bien merecido “sobresaliente”.

REFLEXIONES FINALES SOBRE AUTO-EVALUACIÓN

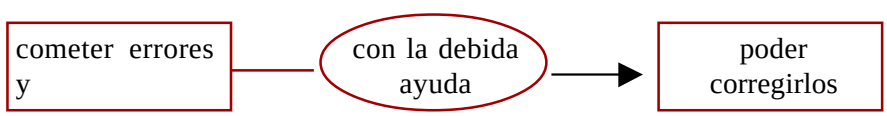
La auto-evaluación no es un método para llegar a una nota calificadora de los alumnos.

Por el contrario,

> *la auto-evaluación es un proceso de aprendizaje basado en unos principios democráticos y orientado al desarrollo de la* ***auto-determinación y auto-regulación.***

Este proceso, al ser algo fuera de lo común en las instituciones escolares (y fuera de ellas), debe de ser **enseñado** y, como con todo proceso educativo coherente con principios emancipatorios,

Es decir, los alumnos han de **tener posibilidades de**



Yo soy consciente de que en la auto-evaluación **cabe la posibilidad** de que algunos alumnos se aprovechen de las circunstancias y se den una nota mucho más alta de lo que deberían.

Mi experiencia, sin embargo, me ha demostrado que, una vez los alumnos se convencen de las ventajas y de las razones de este proceso alternativo, **la inmensa mayoría (un 99%) aceptan su responsabilidad y la ponen en práctica de forma apropiada.**

Las **"claves" del éxito** residen en

Para que esto funcione, → **hay que creer**

no sólo que la auto-evaluación es buena y necesaria en una sociedad democrática, sino que

también hay que **estar convencidos** de que

los alumnos son capaces de ser **honestos** y **quieren aprender**.

También hay que partir de la base de que

la verdadera enseñanza es emancipadora, no opresiva y controladora,

y que, por lo tanto, los métodos que se emplean han de ser consecuentes con este fin.

Una verdadera Democracia depende de la calidad de su gente, de su capacidad de auto-determinación y auto regulación. La auto-evaluación se alinea perfectamente con estos propósitos y contribuye a su consecución. Al menos, así es como yo lo veo, aunque acepto que el/a lector/a se forme su propia opinión.

Bibliografía

Dahl, R.A. (1998). *On Democracy*. New Haven and London: Yale University Press.

Fromm. E. (1993). *Ética y psicoanálisis*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Giroux, H.A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the Modern Age.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

López Pastor, V.M., y Jiménez Cobo, B. (1995). Autoevaluación en Educación Física: La vivencia escolar de uno mismo. *Revista Complutense de Educación, 6*(2), 191-201.

Miller, A. (1990). *For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence*. New York: The Noonday Press.

MÓDULO 3

Los Procesos de Planificación en la Universidad

CONCEPTO DE PLANIFICACIÓN

¿Qué es la planificación?

¿Es necesario planificar para impartir una clase?

En este módulo vamos a tratar de responder a estos y otros interrogantes que en muchas ocasiones nos hemos planteado al abordar nuestra tarea docente. Partimos de que la planificación no es una técnica concreta que debamos aprender, sino una situación o momento en el que tratamos de pensar sobre lo que debemos enseñar y en qué condiciones vamos a hacerlo.

Por ello definimos la planificación educativa como:

—***Un proceso de reflexión y deliberación de cada docente sobre la práctica educativa.***

—***Un proceso en el cual hacemos explícitos los fundamentos que guían nuestra actuación en el aula.***

—***La planificación es un compromiso y una exigencia social ya que supone una toma de decisiones fundamentadas y referidas a unas intenciones educativas que deben ser conocidas públicamente y por ello sometidas a valoración y a posibles cambios.***

El proceso de planificación, por tanto, **exige del profesorado** tener en cuenta una serie de aspectos:

1. Una **labor previa diagnóstica y evaluadora** de la situación de enseñanza-aprendizaje en la que se va a intervenir.

2. Considerar la **planificación como una hipótesis de trabajo** sobre la que investigar el desarrollo de las clases, como un proceso cíclico, abierto y modificable, en el que vamos adaptando nuestra enseñanza de forma progresiva a las percepciones que vamos teniendo sobre nuestro alumnado, los contenidos, las actividades que estamos realizando...

3. **Trabajar desde la dimensión ética y de compromiso** de acción con la comunidad educativa en la que nos encontramos y responder a las exigencias y demandas que la sociedad nos plantea.

La **planificación es:**

un proceso que debe responder al ***deseo y a la necesidad del profesorado*** para organizar y mejorar su actuación profesional.

Parte del convencimiento de que el debate, la negociación e intercambio de ideas entre colegas supone una de las mejores oportunidades para el desarrollo profesional. Por ello surge, preferentemente, de la demanda interna de los docentes para **mejorar sus prácticas profesionales**. Cualquier imposición externa que 'obligue' a planificar el trabajo será conceptuada como una tarea burocrática y formal que tendrá poca capacidad para calar en las redes, conflictos y necesidades cotidianas que plantea el desarrollo de la docencia.

Los procesos de planificación parten de la concepción del hecho educativo como una ***actividad intencional, organizada y sistematizada.***

La planificación nos permite ir revisando nuestras propuestas, modificando nuestros planteamientos e incorporando los nuevos conocimientos que van surgiendo durante el desarrollo de la acción docente. Por ello, es un proceso que nos ayuda **a mantener una actitud de aprendizaje constante**, de cuestionamiento permanente y de relativización de nuestros propios saberes.

Supone una de las plataformas más interesantes para afrontar el reto de la ***innovación educativa*** y necesita **apoyarse en *actitudes de apertura y flexibilidad.***

De este modo, un diseño de las actuaciones que vamos a practicar nos permitirá reflexionar sobre lo que vamos a hacer, ajustarnos a la estructura de espacios y tiempos que disponemos, prever los recursos que necesitaremos y, sobre todo, evitar actuaciones fortuitas que respondan a la improvisación ante la falta de previsión de nuestro trabajo. En este sentido no pretendemos "encorsetar" la riqueza de la práctica, sino **ordenar nuestras actuaciones**, pensar en las intenciones que nos mueven, calibrar la riqueza de las situaciones de aprendizaje que planteamos, **reflexionar** sobre el siempre controvertido tema de la evaluación...

La planificación también nos permite contrastar nuestros conocimientos con otros compañeros/as y practicar, de este modo, la ***construcción del saber de forma compartida.***

El aprendizaje cooperativo es posible mediante la negociación de la planificación, el contraste de ideas y el intercambio de experiencias. Además del enriquecimiento que ello supone para el planteamiento de nuestra docencia, es una herramienta que nos ayuda a **experimentar una cultura profesional de colaboración, de diálogo y de escucha.**

Del mismo modo, la planificación necesita partir de una ***concepción de profesional autónomo***, capaz de organizar sus contextos de actuación con criterios profesionales razonados y razonables.

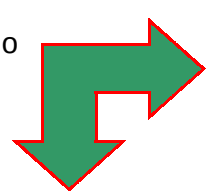
La condición de libertad de cátedra que disfruta el profesorado universitario supone un campo fértil para **alimentar propuestas creativas**, no un refugio donde atrincherar actitudes de individualismo y privacidad.

También requiere la planificación concebir el trabajo docente como un proceso ***público y democrático*.**

La transparencia, el conocimiento, y la participación de los distintos protagonistas suponen **tres pilares** sobre los que se asienta una auténtica planificación. La **explicitación de nuestros propósitos**, la **anticipación del trabajo** que se va a desarrollar y **el conocimiento de las exigencias** que planteamos ayudan a los estudiantes a autorregular sus aprendizajes.

Las reflexiones anteriores resultan:

por un lado



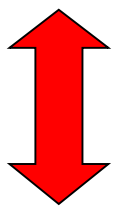
Elementos sobre los que se apoya la planificación

pero también dimensiones que tiende a potenciar

Es decir, no **se trata de** necesidades irrenunciables sin las cuales no se pueden iniciar procesos de planificación, sino **ámbitos sobre los que hemos de pensar antes y durante los procesos de planificación**.

No podemos confundir:

la planificación (proceso de reflexión compartido sobre la acción educativa)



con

la programación entendida como documento escrito que recoge los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación de una determinada asignatura o intervención. La primera es un proceso de intercambio profesional y la segunda un producto escrito que se deriva de la anterior.

Los siguientes puntos pueden ayudarnos a pensar en las utilidades que tiene el proceso de planificación en nuestra práctica. La realización de esta actividad consistiría en ***describir aquellas situaciones de nuestro trabajo como docentes que creamos que se correspondan con cada uno de ellos:***

¿PARA QUÉ NOS PUEDE SERVIR LA PLANIFICACIÓN

UTILIDADES DE LA PLANIFICACIÓN	**EJEMPLIFICA ALGUNAS SITUACIONES EN LAS QUE ESTAS UTILIDADES SE HAYAN REALIZADO**
Para reflexionar sobre lo que hacemos	*Ejem. En la elaboración de los programas de la asignatura*
Para argumentar nuestras decisiones	*Ejem. En los debates de planes de estudios*
Para debatir ideas con los compañeros/as	*Ejem. En las reuniones del Área de Conocimiento*
Para mejorar nuestras actuaciones	*Ejem.*
Para organizar nuestras propuestas de enseñanza	*Ejem.*
Para hacer comprender al alumnado las finalidades de nuestra disciplina	
Para seleccionar y secuenciar los contenidos y ajustarlos al tiempo disponible	
Para evaluar nuestra actuación y la del alumnado	
Para adaptarnos al contexto	
Para actualizar nuestro trabajo	
Para ejercer nuestra autonomía profesional	
Para evitar improvisaciones y “hacer por hacer”	
Para prever los recursos necesarios	
Para clarificar y explicitar nuestras intenciones educativas	

CONTEXTOS DE PLANIFICACIÓN

Puesto que nos situamos en la Universidad, los procesos de planificación más frecuentes afectan a los siguientes contextos:

- ***Centro*.** Se trata de planificaciones que recogen los elementos esenciales de las titulaciones que se imparten. Se materializan en el perfil formativo y profesional de las distintas titulaciones y/o especialidades que existen. Los elementos más significativos de este tipo de planificaciones son:
  - —Análisis del contexto (perfil del alumnado, demandas formativas, mercado laboral...)
  - —Planes de estudio
  - —Finalidades de la institución
  - —Relaciones institución-entorno
  - —Relaciones intrainstitucionales

- ***Departamento***. Son planificaciones que intentan articular las propuestas de las distintas áreas de conocimiento que integran. Su principal riqueza radica en la labor de interacción que se produce entre profesionales de distintos ámbitos de conocimiento que comparten la docencia con el mismo grupo, por lo que las dimensiones que suelen abarcar son:
  - —Perfil del alumnado (motivaciones, estilos de aprendizaje, niveles de partida, expectativas, actitudes...)
  - —Perfil del profesorado
  - —Perfil de los profesionales que se desea formar
  - —Coordinación de estrategias metodológicas y de evaluación
  - —Negociación de principios de actuación básicos

Algunos **puntos de reflexión** para la planificación del Departamento pueden ser los siguientes:

- ¿En qué **contexto institucional** nos encontramos?
- ¿Cuál es la **situación actual de nuestro Departamento**?
- ¿Existe el mismo **grado de implicación** por parte de todas las personas que forman el Departamento?
- ¿Disponemos de **medios y recursos** suficientes para nuestro trabajo?
- ¿Cuáles son los **criterios** que adoptamos para la **organización del plan docente**?
- ¿Qué **visión** tenemos de las **materias que impartimos**?
- ¿Cuál es el **perfil profesional de nuestro alumnado**? ¿Se ajustan nuestras actuaciones a esos perfiles?
- ¿Qué **capacidades** (personales y profesionales) queremos desarrollar en nuestro alumnado?
- ¿Qué podemos hacer para mejorar la **dinámica de trabajo** del Departamento?
- ¿Conocemos los **programas de todas las asignaturas del área**?
- ¿Se discuten los **sistemas de evaluación**?
- ¿Se comentan las **carencias observadas** en el alumnado para buscar y planificar soluciones?

- ***Área y asignatura.*** Supone una **concreción mayor** que las planificaciones anteriores y se centra en la organización y reflexión sobre un campo de conocimiento específico.

  Generalmente las planificaciones dentro de las áreas se realizan por afinidad de las materias que se van a enseñar, siendo un aglutinante adecuado entre profesionales la planificación conjunta de la misma asignatura o disciplina que van a impartir**.** Estas planificaciones suelen **revisarse anualmente** en función de las propuestas planteadas por el alumnado, en sus evaluaciones sobre el desarrollo de la asignatura, y la valoración de los docentes que la imparten. Se van incorporando las modificaciones que el desarrollo práctico nos haya mostrado menos ajustadas así como las actualizaciones bibliográficas pertinentes.

Algunas de las cuestiones que podemos plantearnos como actividad de reflexión son las siguientes:

¿Cómo es nuestro alumnado, institución, plan de estudios...?

¿Qué nos permite y nos impide hacer? ---------- Análisis del contexto

¿Para qué le puede servir al alumnado el estudio de esta asignatura ---------- Motivación

¿Qué sabe el alumnado de nuestra asignatura? Ideas previas y creencias

¿Qué esperan aprender de ella? ---------- Expectativas

¿Qué capacidades creemos que deberían alcanzar? ---------- Objetivos

¿Qué temas seleccionaremos y por qué? ---------- Contenidos

¿En qué materiales nos vamos a apoyar? Recursos, tiempos y espacios

¿Qué actitudes deben adquirir? ---------- Valores

¿Cómo aprenderán más? ---------- Metodología y actividades

¿Cómo saber lo que han aprendido? ---------- Evaluación

¿Cómo lo hemos llevado a cabo? ---------- Evaluación

Otros **puntos de reflexión para la planificación de la asignatura** podrían ser los siguientes:

—Parte del análisis de necesidades *profesionales y contextuales* y justifica el programa.

—Es coherente con la planificación del Departamento.

—Prevé la negociación con el alumnado, en sus objetivos, actividades y criterios de evaluación (orientada hacia el compromiso profesional del aprendizaje).

—Delimita con claridad los objetivos que pretende alcanzar.

—Abarca los aspectos formativos profesionales y personales.

—Intenta adaptarse a las personas a las que va dirigida la acción formativa, en función de sus competencias, necesidades e intereses de aprendizaje.

—Selecciona y organiza el contenido de enseñanza y aprendizaje necesario.

—Prevé las actividades adecuadas para el desarrollo de los objetivos previstos.

—Considera actividades individuales y de grupo.

—Tiene en cuenta las posibilidades de autoaprendizaje.

—Incluye la utilización de distintas estrategias de aprendizaje.

—Especifica el material y otros recursos que será necesario utilizar y construir.

—Tiene en cuenta las actividades en función del tiempo disponible para llevarlas a cabo.

—Prevé un análisis y reflexión sobre los resultados obtenidos.

—Evalúa la satisfacción de las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

NUEVAS EXIGENCIAS EN LA PLANIFICACIÓN

Desde **1998**, con la **Declaración de la Sorbona**, las universidades europeas han iniciado un proceso que busca llegar a un acuerdo en los programas y titulaciones de la educación superior. La llamada Convergencia Europea busca **armonizar** estos **programas de estudio de los países miembros de la Unión Europea** en torno a unos ejes comunes que permitan que las titulaciones obtenidas en un país sean válidas en otro país de la unión.

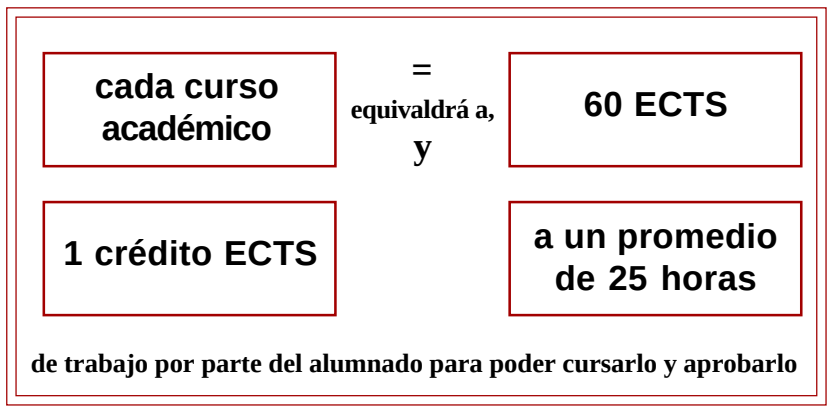
Los **aspectos principales de este proceso** giran en torno a dos núcleos fundamentales:

1.- La definición clara del objetivo y contenido de cada titulación. Es necesario definir claramente el **perfil profesional de cada titulación**, como elemento clave para considerar el peso de las materias implicadas en la misma. En lo que se espera converger no es en lo que enseña cada institución educativa, elaborando planes absolutamente homogéneos. La puesta en común que se espera alcanzar concierne más a las competencias y habilidades propias de cada titulación, y para que cada universidad fomente y estimule dichas competencias y habilidades ***deberán desarrollarse planes y estrategias pedagógicas coherentes con la realidad cultural de la que forman parte.***

2.- El nuevo sistema de créditos europeo denominado ETCS. El crédito tiene que estar basado en lo que el alumno tiene que realizar para tener la formación adecuada (conocimientos y competencias). De lo que las personas en formación deben llegar a saber dependerá el contenido de las clases teóricas, clases prácticas, seminarios, tutorías. En el concepto de crédito ECTS cada materia tendrá un número determinado de

créditos basado en el esfuerzo que requiere por parte del alumnado poder cursarla y aprobarla, y no en el número de clases dictadas por el profesor o la profesora. Se ha acordado que un año de trabajo a tiempo completo por parte del alumnado equivale a 60 créditos ECTS.

Es decir,



Esta nueva definición y concepción del crédito implica un **cambio importante** en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario. Hemos de empezar a pensar en cuál ha sido y cuál va a ser **nuestro papel como docentes en este nuevo context**o, donde nuestra presencia en el aula parece ser que no va a ser tan trascendente como lo ha venido siendo.

Por otra parte, este proceso de cambio **nos "obliga" a** considerar **las ventajas y utilidades de la planificación en nuestro trabajo**, puesto que esta perspectiva implica una mayor concreción de las distintas materias, con una mayor especificación de los objetivos que queremos conseguir, los contenidos, las actividades a desarrollar por el alumnado y la evaluación. Tendremos que **definir claramente cuáles va a ser el trabajo que debe realizar el alumnado** para cursar una materia en concreto y especificar las condiciones materiales y personales que necesita para ello.

OBJETIVOS, INTENCIONES O PROPÓSITOS EDUCATIVOS

La determinación de intenciones educativas **(objetivos de la planificación)** es una ayuda y guía para el/la docente, ya que funcionan como orientaciones y/o criterios para concretar el diseño de la práctica educativa, tanto en su proceso como en sus metas o finalidades.

La **formulación de objetivos** de una planificación estaría determinada por interrogantes como:

¿Qué pretendemos con nuestra tarea formativa?

¿Qué queremos conseguir con este programa o con este curso?

¿Cuál es el proceso y los resultados que queremos obtener?

Al determinar los objetivos o intenciones de una planificación nos interesa **tener en cuenta**:

—La variedad de **realidades socioculturales** presentes en la actividad educativa.

—La rápida **evolución del saber** socialmente organizado y de los contenidos educativos ligados a dicho saber.

—Las **nuevas exigencias sociolaborales** impuestas por una movilidad profesional que demanda la necesidad de adaptarse a diferentes contextos de trabajo.

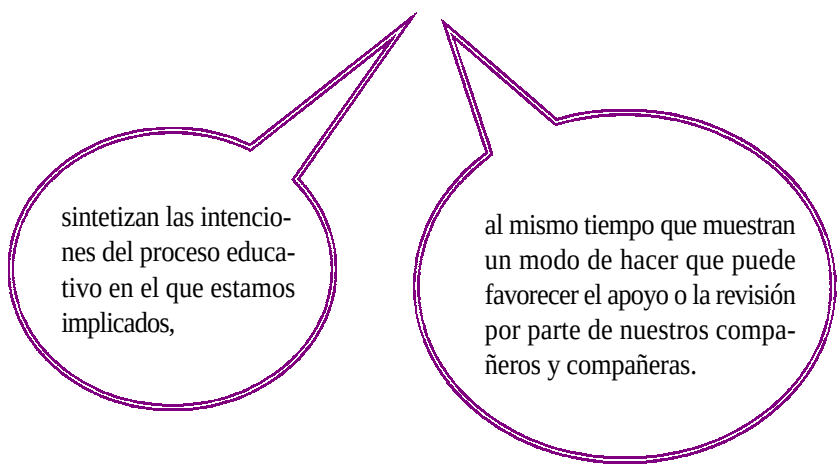
—La singularidad de cada proceso de **desarrollo individual**, reconociéndose para cada persona un ritmo particular de apren-

dizaje y unas determinadas pautas de construcción del conocimiento.

—Las **características peculiares** de la dinámica de relación social que se genera en cada aula.

Los objetivos han de estar especificados en la planificación de un modo claro e informativo, que defina la manera personal de cada docente de enfocar la tarea de enseñanza-aprendizaje y las aspiraciones que con ella se pretenden.

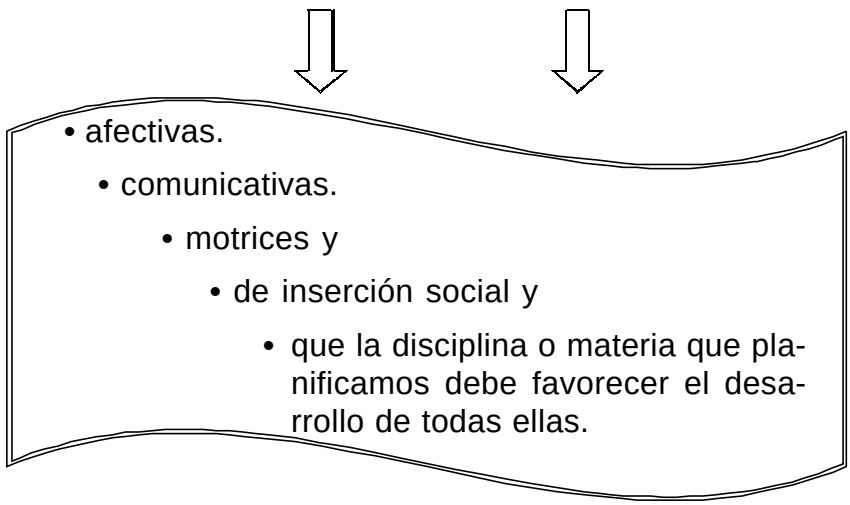
Son un elemento de la planificación que ayuda al **trabajo colaborativo** con otros docentes, ya sean del área y/o del Departamento, pues



A la hora de definir nuestras intenciones y metas educativas hemos de considerar, en la medida de lo posible, que

el desarrollo humano no tiene sólo vertientes cognitivas,

sino también



EL DISEÑO DE LOS CONTENIDOS EN LA PLANIFICACIÓN

Los contenidos de aprendizaje son

el conjunto de creaciones o saberes científicos tales como conceptos, explicaciones de fenómenos, razonamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, actitudes, intereses, pautas de comportamiento...que constituyen el cuerpo de conocimiento propio de una ciencia.

Así, **al determinar los contenidos de una planificación** educativa hemos de preguntarnos:

¿Qué sabe previamente el alumnado de esta asignatura?

¿Que debe conocer el alumnado de esta materia?

¿Qué deben saber hacer con este conocimiento?

¿Qué valores y actitudes pretendemos fomentar en el proceso instructivo?

Estos interrogantes nos muestran de nuevo que la labor de enseñanza no debe **fomentar** solo capacidades de conocimiento, sino **saberes aplicables a la interpretación de la realidad y actitudes y valores individuales y sociales.**

La determinación de contenidos de enseñanza exige un conocimiento a fondo por parte del profesor/a de la materia que enseña y un reconocimiento de que cualquier contenido científico está estrecha-

mente vinculado a las necesidades e intereses de cada sociedad y al momento histórico concreto. Desde esta óptica debemos hacer consciente al alumnado de las limitaciones de las disciplinas, con el fin de cultivar una actitud de permanente búsqueda de nuevos puntos de vista y nuevas interpretaciones de los fenómenos sociales y naturales.

Los contenidos son un espacio de la planificación en el que hay que realizar un proceso de toma de decisiones con relación a tres aspectos:

—¿Qué contenidos selecciono?

—¿Cómo los secuencio a lo largo del curso?

—¿De qué modo los organizo?

LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

La selección de los contenidos de la materia/asignatura debe determinar cuales serían los núcleos fundamentales de la misma, los contenidos nucleares y básicos, los contenidos mínimos. Y para ello pueden ser útiles los **criterios de selección** propuestos por el profesor **Zabalza Beraza (1987)** y que podemos sintetizar en:

1. ***Criterio de representatividad.*** La selección realizada ha de responder a la condición de que los contenidos seleccionados sean un buen reflejo del conjunto de conocimientos de nuestra disciplina.
2. ***Criterio de ejemplaridad.*** Consiste en seleccionar unas ideas de gran alcance lógico y/o conceptos básicos, dentro de los distintos campos del conocimiento, para emplearlos como eje de organización de los contenidos propuestos.
3. ***Transferibilidad.*** Se trata de priorizar los contenidos que puedan ser aplicados en situaciones distintas de aquellas en que se aprendieron
4. ***Durabilidad.*** Es decir, seleccionar aquellos contenidos que resulten menos perecederos y más necesarios para el proceso de autonomía y participación social del alumnado.
5. ***Convencionalidad y consenso.*** Recoger los contenidos en relación a su importancia, validez y acuerdo en la comunidad científica.
6. ***Especificidad.*** A poder ser no hemos de dejar fuera de la selección contenidos aquellos difícilmente abordables desde otras disciplinas o áreas temáticas.

Esta tarea de selección de contenidos **exige** una **valoración por parte del profesorado** para **seleccionar** aquellos conte-

nidos útiles para **interpretar y transformar** la realidad, **desechando** todos aquellos que sólo aporten un barniz académico en muchas ocasiones totalmente prescindible u olvidable.

Un guión de interrogantes como el que aquí se incluye nos ayudaría en la tarea de selección de contenidos**.**

¿Los contenidos seleccionados son representativos de las últimas aportaciones dentro de la disciplina?
¿Los contenidos propuestos tienen una aplicación instrumental?
¿Responden a la fundamentación epistemológica de la disciplina?
¿Son transferibles y aplicables a otras situaciones?
¿Son contenidos consensuados y están apoyados por la comunidad educativa?
¿Son funcionales y aplicables a la vida diaria y/o profesional de nuestro alumnado?
¿Son específícos de la materia y por tanto difícilmente abordables desde otras disciplinas?
¿Son relevantes para la formación que la titulación debe ofrecer y para el ciclo en el que se imparten?

LA SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Una vez seleccionados los contenidos hemos de determinar **cómo secuenciarlos**. El orden y relación de los contenidos ayuda a crear redes significativas en el aprendizaje de éstos y facilita el recuerdo y la actualización de los mismos.

Para esta secuencia **interesa considerar**:

—**¿Cuales son las estructuras previas que el alumnado necesita poseer para poder relacionar o encuadrar los contenidos que vamos a enseñarle?**

—**¿Cuales son las estructuras sustanciales o ideas eje de la materia que vamos a trabajar?**

—**¿Qué contenidos van a ser obligatorios y cuáles complementarios, en conexión con la nueva propuesta de convergencia de créditos europeos y el desarrollo de la acción tutorial?**

LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La organización de los contenidos nos da la clave de cómo trabajarlos en el aula.

Los interrogantes pueden ser:

¿El trabajo lo realizaremos a partir de problemas o casos prácticos?

¿A partir de centros de interés?

¿De programas de investigación?

¿De aplicaciones concretas?

¿Delimitaremos claramente los contenidos de cada materia o realizaremos propuestas organizativas interdisciplinares?

Estas decisiones determinarán nuestro modo de trabajo y condicionarán la propia estructura de la planificación

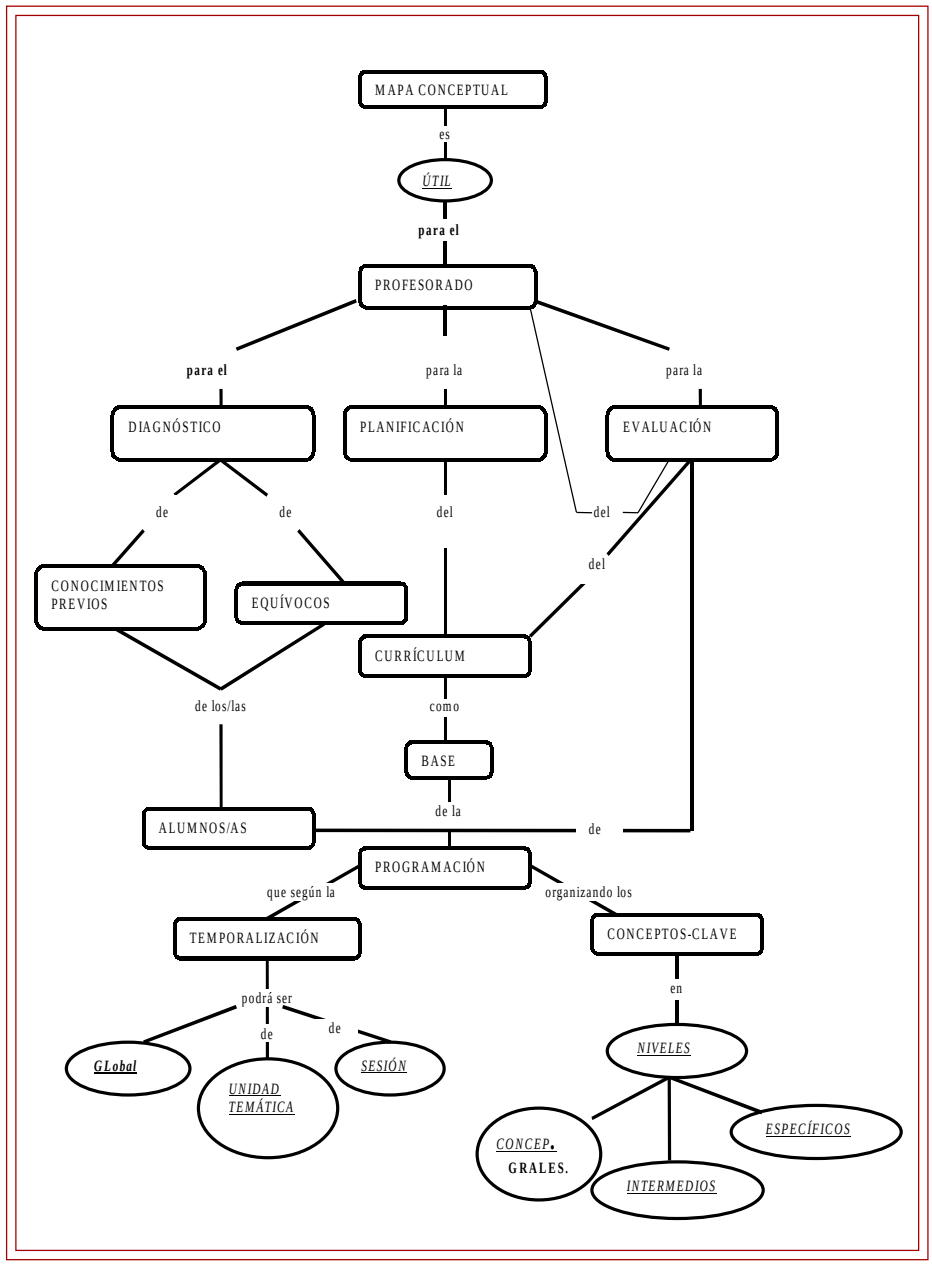
Hay distintas formas de estructurar el contenido de aprendizaje, una de ellas es el ***mapa conceptual.*** Los mapas conceptuales son

una forma de representar la estructura y la secuencia de una materia o unidad de contenido respetando la estructura sustantiva de los mismos.

Por ser una **representación gráfica** facilita la **percepción** inmediata de esta estructura en sus relaciones: jerárquicas o combinatorias. También facilita el conocimiento de las relaciones de inclusión de unos conceptos con respecto a otros, y de los ejemplos con relación a los conceptos. Por otra parte, son un tipo de estructura que aplica los dos principios del aprendizaje significativo que según Ausubel, Hanesian y Novak (1983) rigen la estructura psicológica del conocimiento:

(1) Diferenciación progresiva, o sea, partir de los conceptos más generales, u organizadores previos, que enlazan con las ideas previas de los alumnos, ir progresando en la presentación y aprendizaje de conocimientos más específicos incluidos esos conceptos más generales; y

(2) reconciliación integradora, lo que supone que las ideas nuevas siempre deben referirse conscientemente a contenidos aprendidos previamente, facilitando así la coherencia del conjunto de los elementos aprendidos, y el fortalecimiento de la estructura cognitiva personal.



(Tomado de ONTORIA PEÑA, A.(1992) *Mapas conceptuales: una técnica para aprender.* Madrid: Narcea. Pag. 98)

Posibles actividades a realizar respecto a la organización de contenidos

1.- Intentar personalmente o con el profesorado de alguna asignatura afín determinar los núcleos fundamentales de su materia argumentando las razones de la elección.

2.- Realizar un mapa conceptual que relacione a través de nexos y jerarquías los diferentes contenidos de la asignatura o materia que imparte

3.- Determinar qué contenidos de la materia que imparte son fundamentales para todo el alumnado y cuáles pueden ser optativos.

LAS ACTIVIDADES EN LA PLANIFICACIÓN

El concepto de **actividad** en el proceso de enseñanza aprendizaje es muy genérico y no tiene por que ir obligatoriamente asociado a movimiento o acto manipulativo del alumnado sino que se refiere a todas aquellas

acciones

(de observación, escucha, trabajo individual, lectura, trabajo en equipo...) **que nos lleven a facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje**

Las actividades **suponen la planificación** por parte del docente de las tareas que tanto él como el alumnado han de realizar para trabajar los contenidos de la materia. Son el medio por el que se consigue aprender aquello que nos proponemos y deseamos enseñar.

En la planificación de las actividades debemos tener en cuenta que las personas aprenden por su implicación en el proceso. Por tanto nuestras actividades deben permitir al alumnado:

—**Tomar decisiones** sobre cómo realizar la actividad.

—**Tener un papel activo** en el aprendizaje: investigar, exponer, observar, entrevistar, construir...

—**Comprometerse** en la solución de problemas intelectuales, personales, sociales y profesionales.

—**Implicarse en la realidad:** manipular, examinar, evaluar...

—**Relacionarse** con compañeros y compañeras con distintos intereses, capacidades y experiencias.

—Aplicar **procesos intelectuales** a nuevas situaciones.

—**Analizar temas profesionales** y sociales de preocupación actual.

—Aceptar que se **aprende también de los errores.**

—**Revisar y mejorar** su producción inicial.

—**Planificar con otros y desarrollar** la tarea de forma cooperativa y con iniciativa propia.

Entre las **actividades más habituales** en la enseñanza universitaria podemos destacar:

—Actividades de observación (entorno natural, audiovisuales...)

—Realización de informes y memorias

—Lectura y reseña de libros complementarios

—Experimentación y manipulación de materiales

—Actividades de laboratorio

—Resolución de problemas y aplicaciones

—Planteamiento y desarrollo de investigación

—Debates y puesta en común

—Clases magistrales/exposiciones

—Búsquedas bibliográficas

—Actividades de simulación y estudio de casos prácticos

—Elaboración de material didáctico

—Evaluación y análisis de materiales

Uno de los papeles del profesorado será seleccionar en su planificación aquellas actividades más idóneas, manteniendo una diversidad que *favorezca la motivación* del alumnado e intentando *equilibrar actividades* que desarrollen el trabajo cooperativo así como el individual. Siempre tendremos que dar prioridad a aquellas actividades que por su configuración den oportunidad de desarrollar las diferentes capacidades personales.

Teniendo en cuenta este listado de actividades la **propuesta** consistiría en hacer una reflexión, bien individualmente o bien en grupo, para plantearnos las siguientes cuestiones:

¿Cuáles son las actividades más habituales en nuestra práctica docente?

¿Qué actividades nuevas podríamos llevar a cabo en nuestras clases?

¿Las actividades tienen en cuenta el desarrollo de distintas capacidades?

¿Qué criterios consideramos a la hora de planificar las actividades?

¿Qué tipo de actividades son las más motivantes para el alumnado?

¿Qué actividades facilitan la colaboración con otros docentes y/otras disciplinas?

EVALUACIÓN

Hasta hace pocos años al hablar de evaluación nos referíamos fundamentalmente → a la evaluación del rendimiento del alumno

Hoy el ámbito de la evaluación se refiere → a todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Podemos **definir la evaluación** como un "conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información relevante para medir o describir cualquier faceta de la realidad educativa y sobre esta descripción formular un juicio de valor con un criterio o patrón, todo ello como base para tomar decisiones" (Arturo de la Orden, 1991)

La evaluación **se define como un proceso en el que se pueden señalar distintas fases:**

- **—Recogida y sistematización de la información**
- **—Valoración de la información obtenida**
- **—Toma de decisiones**
- **—Seguimiento de las decisiones tomadas**

Los interrogantes relativos a la evaluación serían:

¿Cuándo evaluar?

Las posibles respuestas a esta pregunta nos muestran la importancia de la:

evaluación inicial

que nos informa de la situación de partida del alumnado antes de iniciar la actividad formativa (qué conceptos previos tienen, sus niveles de partida, su interés por la materia).

Posteriormente hemos de considerar la:

evaluación continua/formativa

que nos va informando del proceso de aprendizaje, sus defectos y aciertos, las lagunas y los aprendizajes, mostrando los ritmos individualizados y generales del grupo clase.

Por último hemos de considerar la:

evaluación final o evaluación sumativa

que nos informa del acabado del proceso.

¿Cómo evaluar?

Para cada uno de los momentos de la evaluación disponemos de **instrumentos y técnicas facilitadoras** de esta tarea, como serían:

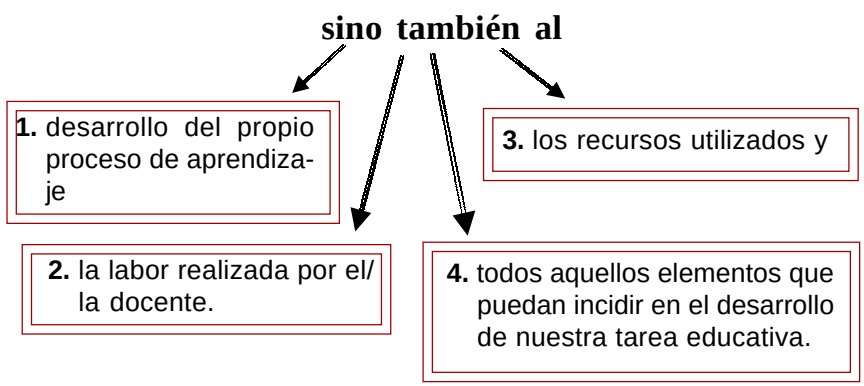
—Exámenes tradicionales, orales o escritos
—Pruebas objetivas
—Comentarios de texto
—Revisión y valoración de trabajos y monografías
—Escalas de observación en el aula
—Cuestionarios
—Entrevistas
—Tutoría individual y/o de grupo
—Exposición y defensa de los trabajos realizados
—Diario/portafolios personal o de grupo
—Autoevaluación de los aprendizajes

Los informes de esta tarea evaluadora van formando parte de una ficha personalizada de cada alumno/a y/o grupo de trabajo que **orienta sobre el proceso de aprendizaje** tanto al profesor como al alumnado y reorienta y mejora los procesos educativos.

¿Qué evaluar?

En nuestra planificación debemos tener en cuenta que

la labor evaluadora no debe afectar únicamente al desarrollo del alumnado,



Guión de reflexión sobre la evaluación

¿Cómo definiríamos el tipo de evaluación que hacemos en nuestra materia?
¿Qué instrumentos de evaluación usamos habitualmente?
¿Informamos de los criterios de evaluación al alumnado a principios de curso?
¿Consideramos la autoevaluación una medida posible y complementaria a la heteroevaluación?
¿Evaluamos tanto las aportaciones individuales como las grupales del alumnado?
¿Al evaluar atendemos a las capacidades cognitivas, afectivas, sociales y comunicativas del alumnado?
¿Evaluamos respecto a una norma o respecto al proceso seguido por cada alumno/a? (esfuerzo, nivel de partida, etc...)
¿Consideramos al evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y nuestra propia acción como docente? ¿De qué modo?

MÓDULO 4

Propuesta para Repensar la Selección y Organización de los Contenidos

PRESENTACIÓN/INTRODUCCIÓN DE LA PROBLEMATICA RELATIVA A LOS CONTENIDOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Este módulo está dirigido a profesores universitarios interesados en mejorar su práctica docente, en concreto en el tratamiento de los contenidos.

Puede ser **utilizado** como un → **material** para la autoformación (individual o de grupo)

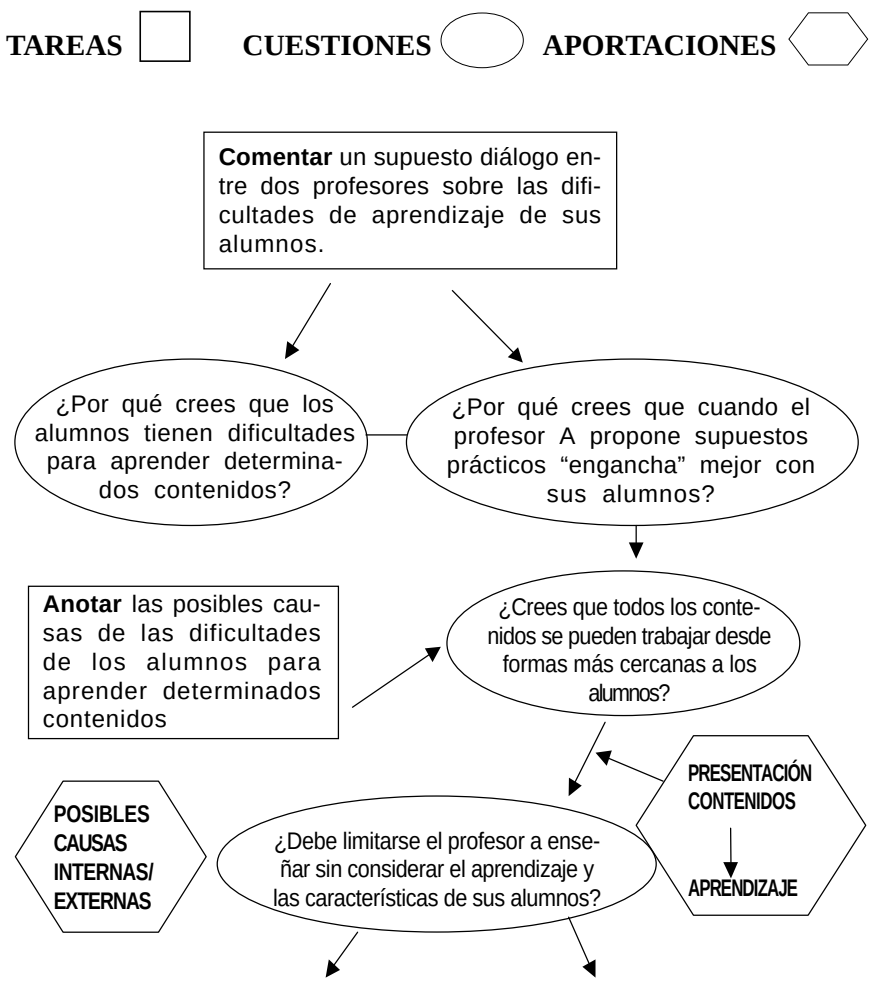
o como → un **instrumento de trabajo** en actividades de formación más regladas.

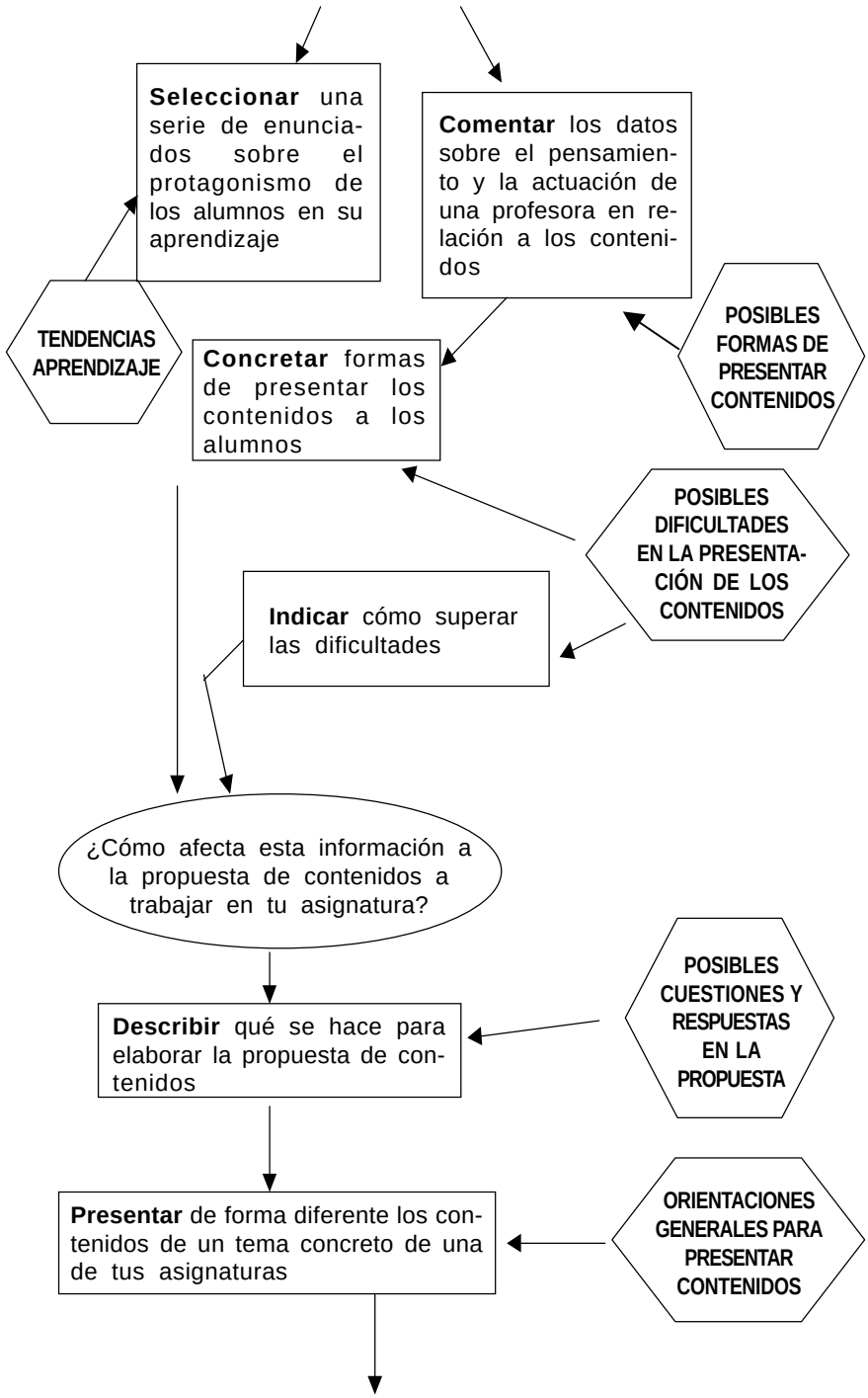
Nuestra intención es **facilitar** la puesta en marcha de un **proceso de reflexión** a través de plantear determinadas cuestiones y tareas que nos lleven a pensar el porqué de nuestra selección de contenidos: por qué estos y no otros, por qué organizados de esa manera, por qué consideramos algunos de mayor importancia que otros, cuáles son las características de esos conocimientos, en definitiva, ser conscientes de qué tipos de contenidos seleccionamos, cómo los organizamos y por qué.

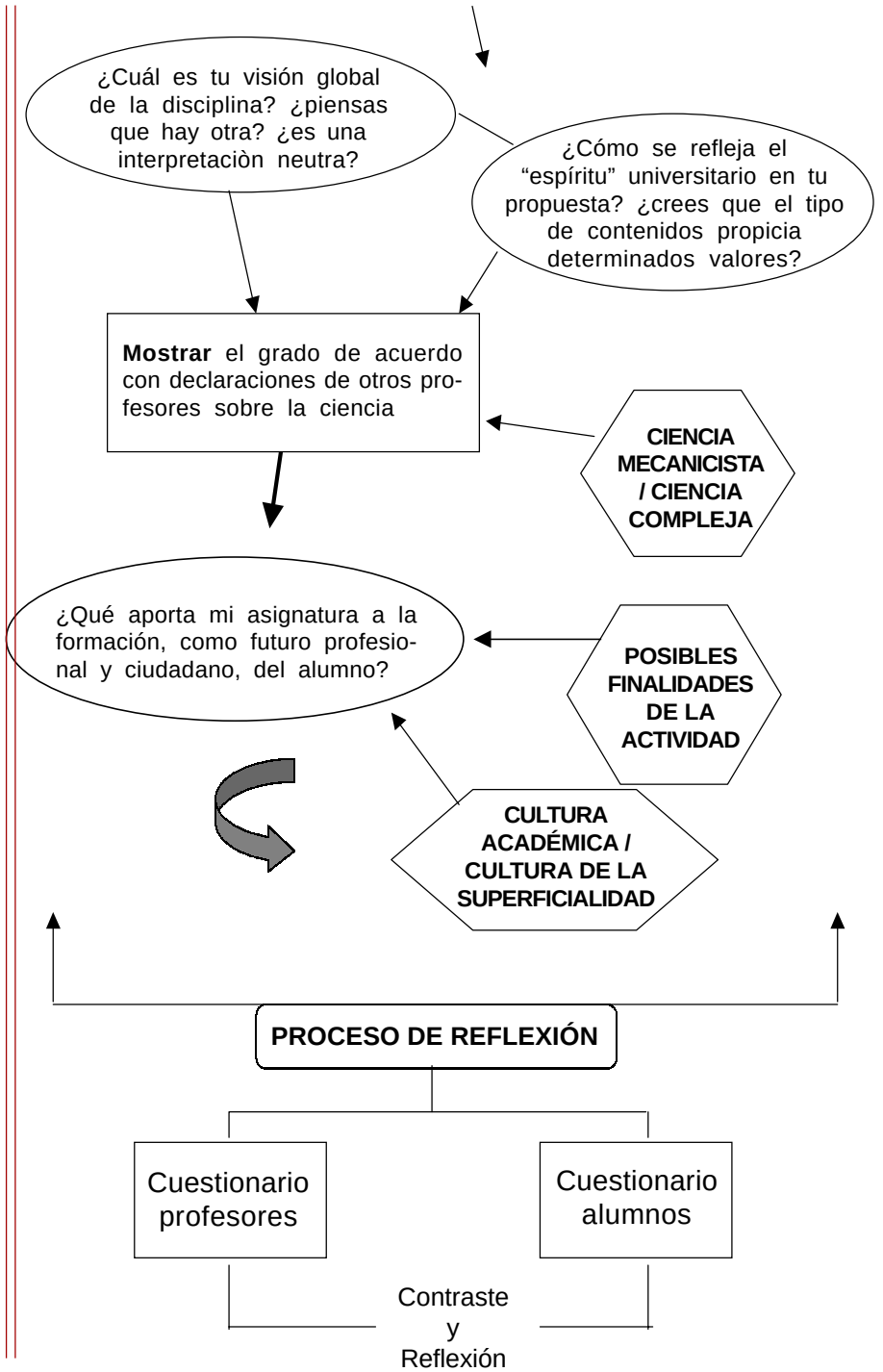
Para ello, **partimos** de un **breve análisis sobre las dificultades** que habitualmente encuentran nuestras/nuestros alumnos al trabajar estos conocimientos y pensar las posibles causas en relación con los contenidos seleccionados y sus formas de presentación. Este puede ser un buen punto de partida pues muchas veces, cuando pensamos en nuestras aulas, obviamos la relación entre las dificultades de aprendizaje y el tipo de contenido tratado en las aulas.

Desde ese punto entramos en un proceso que mediante diferentes tareas, cuestiones a debatir y aportaciones de información nos lleva finalmente a **cuestionar cuáles son las finalidad de la asignatura** que estamos desarrollando y su influencia a la hora de seleccionar esos contenidos y no otros.

En los gráficos siguientes se presentan las tareas, cuestiones y aportaciones más importantes que se van recogiendo en el texto y permiten obtener una visión global del proceso propuesto y su significado.




Seleccionar una serie de enunciados sobre el protagonismo de los alumnos en su aprendizaje
Comentar los datos sobre el pensamiento y la actuación de una profesora en relación a los contenidos
TENDENCIAS APRENDIZAJE
POSIBLES FORMAS DE PRESENTAR CONTENIDOS
Concretar formas de presentar los contenidos a los alumnos
POSIBLES DIFICULTADES EN LA PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS
Indicar cómo superar las dificultades
¿Cómo afecta esta información a la propuesta de contenidos a trabajar en tu asignatura?
POSIBLES CUESTIONES Y RESPUESTAS EN LA PROPUESTA
Describir qué se hace para elaborar la propuesta de contenidos
Presentar de forma diferente los contenidos de un tema concreto de una de tus asignaturas
ORIENTACIONES GENERALES PARA PRESENTAR CONTENIDOS


¿Cuál es tu visión global de la disciplina? ¿piensas que hay otra? ¿es una interpretaciòn neutra?
¿Cómo se refleja el "espíritu" universitario en tu propuesta? ¿crees que el tipo de contenidos propicia determinados valores?
Mostrar el grado de acuerdo con declaraciones de otros profesores sobre la ciencia
CIENCIA MECANICISTA / CIENCIA COMPLEJA
¿Qué aporta mi asignatura a la formación, como futuro profesional y ciudadano, del alumno?
POSIBLES FINALIDADES DE LA ACTIVIDAD
CULTURA ACADÉMICA / CULTURA DE LA SUPERFICIALIDAD
PROCESO DE REFLEXIÓN
Cuestionario profesores
Cuestionario alumnos
Contraste y Reflexión

Habitualmente los contenidos en sí no son sentidos como un problema, puesto que, en todo caso, el problema que en general nos planteamos puede estar más en relación con la forma de presentarlos a los alumnos.

Esto es así en la medida en que los **profesores universitarios solemos identificar,** sin más,

los contenidos a enseñar	con =	los contenidos propios del conocimiento disciplinar en el que nos hemos especializado

sin ser del todo conscientes de la **transformación** que, de hecho, requiere dicho conocimiento disciplinar para **convertirse** en el conocimiento que deberían aprender los alumnos.

En la Figura 1 recogemos los **contenidos de este módulo**. No pretendemos desarrollarlos en profundidad, pues somos conscientes de que para ello habría que entrar en el tratamiento de contenidos específicos, lo que obviamente escapa a las posibilidades de este documento.

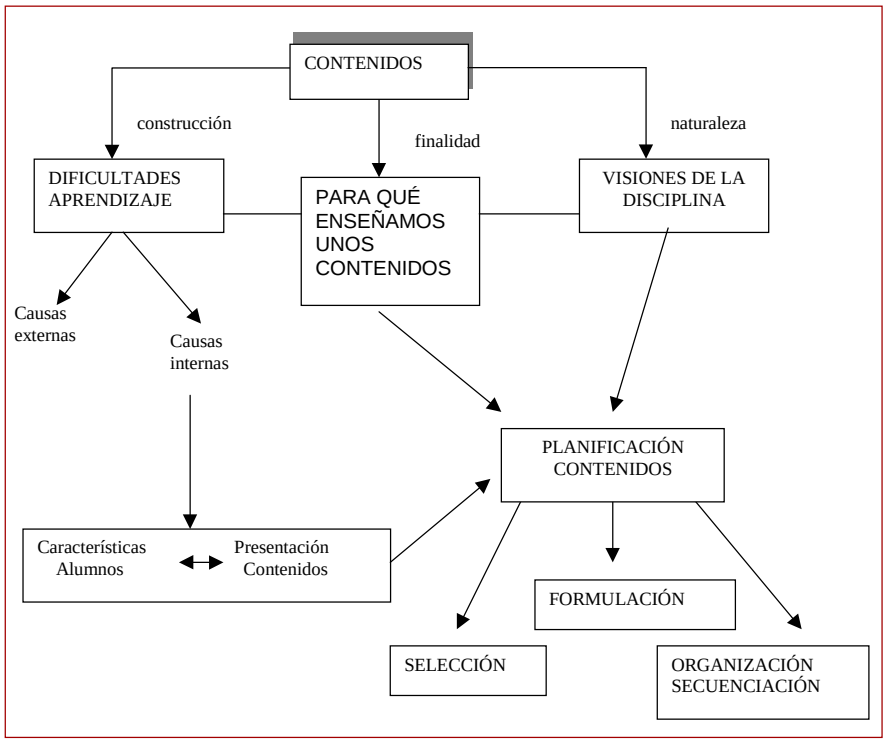


Figura 1. Aspectos tratados en la reflexión sobre los contenidos.

Tampoco se trata de dar un conjunto de recetas sobre lo que se debe hacer, ni de ofrecer una suma de propuestas sin ningún hilo conductor, sino que se trata, más bien, de iniciar un proceso de reflexión que movilice las ideas que tenemos sobre los contenidos a enseñar. Aunque nuestra pretensión sea modesta, ello no quita que el documento pueda ser útil para comenzar una mejora efectiva en el tratamiento de los contenidos que enseñamos.

Los diferentes aspectos presentados en la Figura 1 se organizan según la secuencia que aparece en la Figura 2, comenzando por las dificultades de aprendizaje de nuestros alumnos para terminar discutiendo sobre las finalidades de lo que enseñamos. Si bien éste no sería el orden "lógico", es decir, el que aparece en la Figura 1, presenta, sin embargo, la ventaja de que permite aproximarnos de una manera más gradual al "núcleo duro" del tema, subyacente en todo el proceso de reflexión: el debate sobre la propia naturaleza del conocimiento que queremos enseñar.

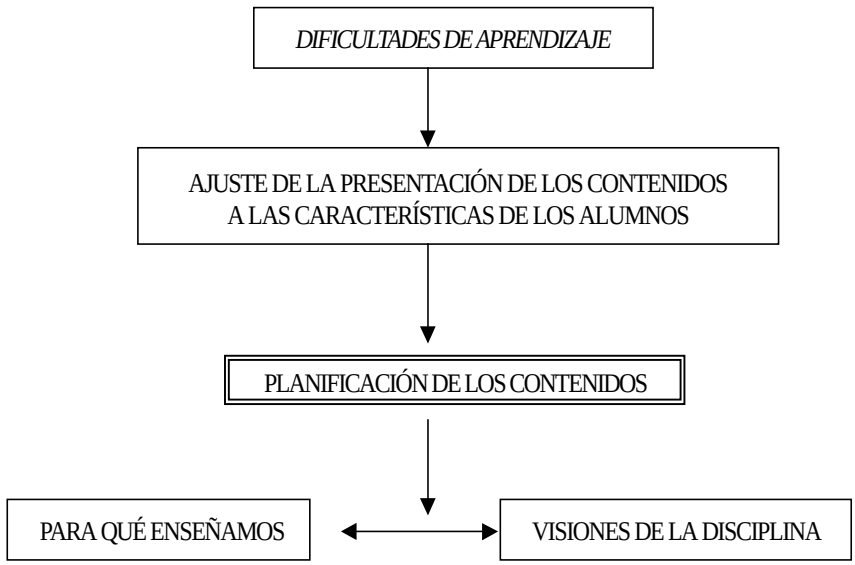


Figura 2. Secuenciación de los temas tratados en el módulo.

En la Figura 3 recogemos los diferentes momentos – propuesta de tareas o situaciones (☞), interrogantes sobre los que reflexionar (⇨), y propuestas de argumentos o ejemplos (◇)- que caracterizan el procedimiento a seguir para trabajar este módulo. Este procedimiento no es arbitrario. Responde a una visión de la formación del profesorado, como proceso gradual de desarrollo profesional basado en la reflexión y dirigido, en este caso, a una mejora del conocimiento profesional sobre los contenidos. En este sentido, el documento se fundamenta en aportaciones recientes de las Ciencias de la Educación que subyacen al enfoque adoptado.

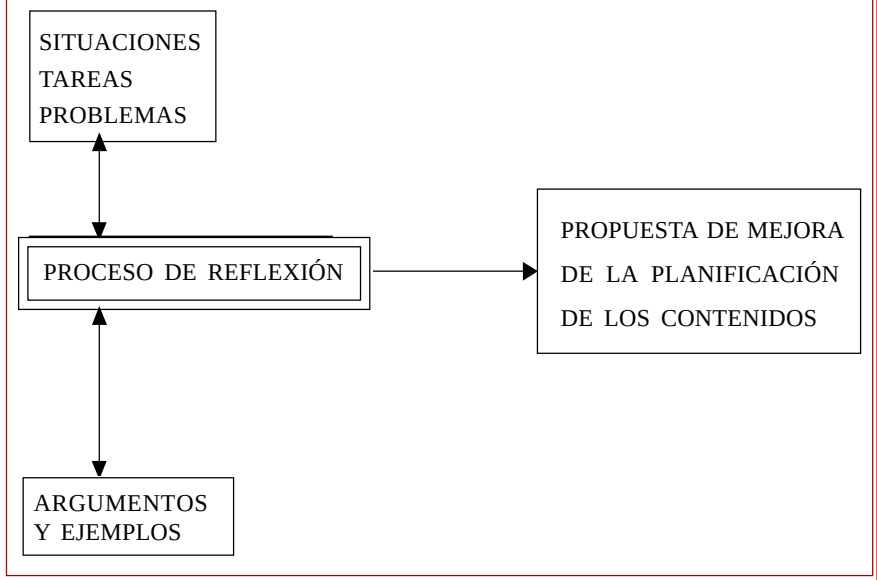


Figura 3. Procedimiento de formación propuesto.

DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE A LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA: UN RECORRIDO REFLEXIVO POR LOS CONTENIDOS

☞ Como ya indicábamos, para empezar este proceso de **reflexión** sobre la práctica en torno a los contenidos, te proponemos **leer detenidamente, y comentar** luego, la situación que describimos a continuación y que tiene mucho que ver con la insatisfacción que muchas veces sentimos ante lo que aprenden los alumnos.

En el intermedio de una reunión de departamento en la que se están debatiendo los programas de las asignaturas, escuchamos la siguiente conversación entre dos profesores.

Profesor A: *Estoy muy desanimado con este grupo, tengo la sensación de que mis alumnos no se están enterando de casi nada de lo que estoy trabajando en clase. No entienden el para qué de lo que tienen que aprender, su utilidad, las relaciones entre los distintos conceptos que trabajamos, etc.*

Cada vez más, tengo la impresión de que se quedan en la superficie de los contenidos, que no son capaces de profundizar, que lo único que buscan es aprender las respuestas correctas para superar el examen. Y mira que he intentado utilizar distintas maneras de presentar los contenidos, he empezado por diferentes sitios, pues nada, la verdad es que no se qué hacer para solucionar el tema.

Profesor B*: Yo creo que ese no es nuestro problema, nosotros no somos responsables de que los alumnos no aprendan. Si ellos no atienden, no están al día en la materia y tienen poca base porque vienen muy mal preparados, no es responsabilidad nuestra. La eficacia de un profesor no se puede medir porque aprueben muchos o pocos alumnos. Nosotros lo que tenemos que hacer es dar bien nuestras clases, independientemente de quién tengamos delante. Si yo me preparado mi clase y lo hago bien, cumplo con mi responsabilidad como profesor.*

El que aprendan o no es problema de ellos.

Profesor A: *Vale, es verdad que es necesario que ellos estudien pero yo he notado que cuando trabajo temas que son muy complicados y veo que no me siguen, cambio de estrategia y por ejemplo les propongo un supuesto práctico. Entonces las cosas salen mucho mejor. Hace poco trabaje con ellos un caso práctico en la clase y noté que se "enganchaban" mucho más con el tema. Participaban y discutían sobre lo que se estaba tratando, los vi más motivados. Por eso yo creo que también nosotros podemos hacer algo para que ellos se interesen.*

Profesor B: *Claro, a lo mejor eso les resulta más fácil que estudiar la teoría "a pelo", pero tu no te vas a dedicar todo el tiempo a tratar en la asignatura casos prácticos. Tenemos que dar mucha teoría y no es nada fácil hacerlo todo desde supuestos prácticos. Ellos también tienen que poner algo de su parte ¿no?*

Profesor A: *Cierto, tienen que poner de su parte pero yo veo que si busco otras formas de presentarles el tema me aproximo más a mis alumnos. Desde luego me siento mejor que cuando los tengo a todos delante copiando apuntes a toda máquina que ni preguntan.*

Esta descripción seguro que nos es conocida, al menos algunos de los aspectos tratados han sido objeto de nuestras reflexiones.

⇨ ¿Con cuál de las dos posturas te identificas más? ¿por qué?

Al analizar ambas posturas, evidentemente te habrás posicionado más cercano a una u otra opción, aunque seguramente con matices, en relación con el tema de discusión entre los profesores A y B. En dicho análisis podemos hay temas de especial interes relacionados con los problemas de aprendizaje como, el papel y responsabilidad del profesor en el aprendizaje de los alumnos y la relación de éste con los contenidos que se están trabajando. Ahora sería interesante reflexionar más profundamente sobre estas cuestiones y, para ello, te proponemos como primer tema de reflexión el siguiente:

⇨ ¿Por qué crees que los alumnos tienen dificultades para aprender determinados contenidos?

☞ **Evidentemente podemos encontrar muy diferentes causas. Anota las posibles causas que hayas detectado, diferenciando en dos columnas aquellas que creas que son responsabilidad de las decisiones del profesor de aquellas que creas que son externas al profesor.**

◇ Como indicadores de posibles contrastes, supongamos, por ejemplo, que has indicado **causas** como las recogidas en el siguiente cuadro:

CAUSAS EXTERNAS AL PROFESOR	CAUSAS RESPONSABILIDAD AL PROFESOR
El alumno, no atiende, no estudia, no se esfuerza, tiene un bajo nivel, etc.	Los contenidos no se presentan de forma adecuada
La ubicación de la asignatura en el plan de estudios es inadecuada	No se tienen en cuenta las características de los alumnos (nivel de partida, intereses, motivación).
Los contenidos son muy densos, complejos, abstractos, etc.	No se justifica adecuadamente el sentido de los contenidos que se enseñan
Las aulas están masificadas	Falta de estrategias y recursos adecuados para enseñar

Está claro que todas estas causas son importantes, pero dado que en este momento nos proponemos reflexionar sobre los contenidos, nos centraremos más en aquellas que se pueden considerar directamente relacionadas con las decisiones que toma el profesor al respecto.

Para ello podemos retomar la situación descrita y analizar cuáles de los aspectos señalados por los dos profesores pueden estar en relación con el tipo de contenidos tratado. En este sentido sería conveniente reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

⇨ **¿Te ha ocurrido a ti, como al profesor A, que al trabajar desde supuestos prácticos en tu aula, tus alumnos se "enganchan" mejor con la asignatura? ¿Crees que todos los contenidos se pueden trabajar de una manera más cercana a las necesidades de los alumnos o a su aplicación práctica?**

◇ Posiblemente pienses que lo deseable es que los contenidos sean asequibles al nivel de comprensión de los alumnos, pues, como se refleja en los comentarios del profesor A, la manera de presentarlos influye en su aprendizaje. Dicho en otros términos, no podemos disociar enseñanza de aprendizaje. Más aún, parece ser que el aprendizaje no depende sólo de que los alumnos estén atentos o se esfuercen, como argumenta el profesor B, sino que también depende de otros mucho factores. Entre ellos, ocupa un papel fundamental la relación entre las características de los alumnos y las maneras de presentar los contenidos.

Esto nos lleva a plantearnos:

⇨ **¿Debe limitarse el profesor a enseñar sin preocuparse del aprendizaje y sin tener en cuenta las características de sus alumnos?**

Para poder reflexionar más a fondo sobre esta cuestión te proponemos dos **actividades**, una primera en la que se proponen una serie de enunciados con los que podemos coincidir o no; Y una segunda actividad en la que se presenta un extracto del análisis de la prác-

tica de una profesora. Ambas actividades intenta que su resolución nos ayuden a dar respuesta más complejas a la cuestión planteada y aflorar nuevos datos sobre el tema.

☞ Te proponemos seleccionar, de la lista que sigue, tres enunciados que te parezcan más acordes con la idea de **dar protagonismo a los alumnos** en su proceso de aprendizaje y otros tres que no sean acordes con dicha idea.

1. *La enseñanza es un aporte unidireccional de información desde una persona que sabe a otra que no sabe.*
2. *Un buen profesor debe realizar una presentación organizada y sistemática de los hechos, teorías y técnicas correspondientes a su asignatura.*
3. *Hay que guiar, orientar y tutelar la elaboración del conocimiento.*
4. *El alumno debe aprender a conocer y controlar su propio proceso de aprendizaje.*
5. *Cuando un alumno aprende algo nuevo, ese conocimiento se añade a otros conocimientos que ya tenía. Se puede decir, entonces, que el alumno sabe ahora más que antes.*
6. *Se pretende conseguir un clima de trabajo en el aula que posibilite negociar el conocimiento y elaborar significados conjuntamente.*
7. *Los alumnos deben aprender a tratar problemas abiertos y complejos.*
8. *Lo más importante es que el profesor sepa persuadir y convencer con sus argumentos.*
9. *Hay que presentar de la mejor manera posible la información para que sea recogida correctamente por el alumno.*
10. *Resulta necesario adecuar en cada momento la complejidad de los contenidos a las características de los estudiantes.*
11. *No basta con facilitar la interacción y el protagonismo de los alumnos. Además hay que conseguir que dicha interacción*

promueva la reorganización de sus ideas, motivaciones, valores, etc.

12. *Es verdad que los alumnos pueden tener ideas referidas a algunos contenidos antes de ser trabajados en clase. De todas formas, suelen ser ideas erróneas y el profesor debe eliminarlas y sustituirlas por otras más adecuadas o verdaderas.*

13. *Cada persona tiene una determinada experiencia vital, diferente a la de otras personas, que condiciona su manera de interpretar el mundo. De ahí que no sea posible trasladar sin más las ideas de la mente de una persona (por ejemplo, el profesor) a la de otra (por ejemplo, el alumno) sin que esas ideas sean reelaboradas en alguna medida.*

14. *Cuando las personas trabajan en grupo, en la mayoría de las ocasiones se pierde el tiempo. Aunque en el terreno de lo afectivo el trabajo en grupo puede ser valioso, para el aprendizaje de contenidos conceptuales no parece muy adecuado. Si individualmente no saben mucho, no avanzan mucho más en grupo.*

◇ Si analizamos estos enunciados vemos que **se pueden organizar en dos grandes grupos**, según tengan o no en cuenta al alumno.

Partiendo de que toda clasificación que realicemos será relativa, ya que tendríamos que considerar más una gradación entre un polo y otro que una división tajante en dos grupos, aún así constituye un buen recurso para explorar tendencias en nuestra manera de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los enunciados más acordes con un planteamiento **que considere al alumno** como un referente importante serían: **3, 4, 6, 7, 10, 11 y 13.** Tú mismo puedes ver en qué medida tu selección se aproxima más o menos a dichas ideas. Por otro lado sería interesante que pensaras sobre qué interrogantes o inquietudes te suscitan aquellas declaraciones que has desechado.

☞ La **segunda actividad** propuesta en relación con la cuestión planteada se trata de reflexionar y dar tu opinión sobre la

siguiente situación. En un estudio sobre el pensamiento y la práctica docente de una profesora universitaria se recogen estos datos:

1. Parece estar de acuerdo con la idea de que el conocimiento es producto de la negociación, que el saber no ha de imponerse y que las verdades son muy diversas y todas respetables, pero considera, sin embargo, que en las situaciones educativas resulta utópico y difícil actuar de manera consistente con estos principios. Así, por ejemplo, cree ***"que los estudiantes deben conocer bien los conceptos científicos por mucho esfuerzo que les cueste comprenderlos". Además, opina, que "los métodos de enseñanza más innovadores son difíciles de llevar a la práctica, pues suponen dedicar mucho tiempo a cada contenido y eso es incompatible con dar todo el temario"****.*

2. Se puede observar como, en sus clases, pregunta a los estudiantes para saber si siguen bien sus explicaciones. En esos casos procura corregir aquellas opiniones que considera erróneas. Frecuentemente lanza preguntas a los alumnos sin mayores aclaraciones sobre el sentido de lo que se está haciendo, como si los alumnos compartieran su misma interpretación de la pregunta, mostrando extrañeza cuando los alumnos dicen no entender lo que se les plantea. También pregunta sin casi dar tiempo a los alumnos para que respondan, y esperando siempre que le digan lo que quiere oír para iniciar inmediatamente otra cuestión. Además, pasa continuamente de un contenido a otro, sin momentos de reflexión, como si lo importante fuera dar la mayor cantidad de información posible en el horario establecido. No parece, pues, estar preocupada, porque los alumnos entiendan cuál es el hilo conductor de la secuencia de contenidos, el sentido de lo que se pretende que aprendan.

3. Aunque afirma que ***"trabajar en cooperación con otros es bueno porque así se crea un clima de trabajo más agradable y distendido y se favorece la motivación",*** *luego no suele proponer en sus clases el trabajo de grupo y los momentos de debate y puesta en común, pues* ***"llevan mucho tiempo y se me desorganiza mucho la clase".***

De los aspectos que resalta el texto se perfila una forma de actuar similar o no a nuestras formas de actuar en el aula y conectan-

do con la cuestión de la que partíamos, sobre si el profesor debe o no tener en cuenta a los alumnos a la hora de organizar su objeto de enseñanza, piensa;

➪ **¿En qué medida compartes esta manera de pensar y de actuar? ¿En qué discrepas? ¿Qué ideas te sugieren? ¿piensas que el conocimiento siempre es objetivo, se acceda de la forma que se acceda?**

Hasta ahora, el problema que venimos tratando es cómo presentar los contenidos, y de cómo estas formas pueden facilitar o no que los alumnos superen determinadas dificultades de aprendizaje, asociadas en muchos casos a sus conocimientos previos sobre el tema y otros a la significatividad que tenga para ellos los conocimientos que se están presentando. Es decir, estamos intentando encontrar **formas alternativas de presentación de los contenidos** para que tengan sentido para los alumnos y conecten con sus conocimientos. En este sentido, planteamos que no todas las formas de presentar los contenidos facilitan un aprendizaje eficaz.

◇ Por ejemplo, veamos posibles **formas innovadoras de presentar un nuevo contenido en el aula:**

a) Empezar por establecer un **dialogo con los alumnos**, a través de una serie de interrogantes significativos, en el que se intente conocer qué saben del tema, si lo han tratado con anterioridad o tienen algún dato sobre él.

b) Empezar por **aclarar a los alumnos el sentido del tema**, los objetivos que se persiguen con su estudio, el interés del mismo, su relación con otros temas ya tratados, su papel en la formación del alumno como profesional, etc.

c) Empezar por **proponer una situación problemática** cuyo tratamiento posibilite conectar el tema con las experiencias previas del alumno, tanto de su vida cotidiana como de su vida académica.

d) Empezar por presentar un **esquema de los contenidos a trabajar** y la línea del discurso que se va a seguir en la exposición del tema.

e) Utilizar **datos históricos** sobre la evolución de los conocimientos tratados, los problemas y situaciones que dieron origen a su elaboración y aquellas situaciones a las que hoy podemos dar respuesta gracias a ellos.

☞ Te proponemos ahora que intentes **concretar alguna de estas posibilidades** en el caso de una de tus asignaturas. Es decir, desde los contenidos que ahora tienes seleccionados, intenta pensar algunas de las formas de presentación propuesta, u otras similares, para tu aula, intentando aproximarte a las características de tus alumnos y sus formas de pensar.

Tomando como referencia tus formas de hacer habituales y las características de tu disciplina:

⇨ **¿Puedes aportar otras formas de presentación propias de tu materia? ¿Has utilizado ya alguna? ¿Qué dificultades podrías encontrar? ¿Se te ocurren estrategias o formas de superar estas dificultades?**

En relación con lo anterior, es verdad que muchas veces somos reacios a introducir nuevas actuaciones en el aula por la dificultad y desconcierto que ello conlleva. En las líneas siguientes vamos a presentar una breve **reflexión sobre las dificultades habituales** con las que nos encontramos todos los docentes al intentar introducir en nuestras aulas nuevas formas de hacer.

◇ Algunas **dificultades** que muchos profesores manifiestan cuando intentan avanzar en sus propuestas, son del tipo:

a) No es fácil **"inventar" situaciones**, preguntas, ejemplos, problemas, que permitan trabajar los contenidos de todos los temas de la asignatura y que al mismo tiempo posibiliten que los alumnos conecten con el tema.

b) No es tan fácil **conocer qué piensan los alumnos**, sobre todo porque entre otras cosas participan muy poco.

c) Si siempre hay que tener en cuenta **al tipo de alumno que voy a tener en cada grupo**, no se podría planificar el contenido de un tema hasta conocer a dicho grupo.

d) **Adecuar los contenidos a las características de los alumnos** puede implicar tener que rebajar el nivel de complejidad de dichos contenidos.

Para comprender mejor las implicaciones de estas dificultades nos vamos a detener en un **análisis más detallado de las mismas.**

Los profesores universitarios solemos tener como único referente a la hora de presentar los contenidos el conocimiento disciplinar y nos cuesta mucho trabajo atender a las características de los alumnos, como otro referente que condiciona nuestro trabajo.

No se trata de olvidar los contenidos de la disciplina o pensar que ocupan un papel de segundo orden, sino todo lo contrario. Hemos de profundizar en los mismos, pero "mirando" el contenido desde una perspectiva diferente; es decir, buscando ejemplos, situaciones, interrogantes asociados al propio **conocimiento** que posibiliten que éste **sea significativo y funcional para los alumnos**, sin que rebajemos el nivel al que queremos que lleguen.

Tal análisis nos permitiría **planificar mejor** nuestra intervención, iniciando el tema desde situaciones y formulaciones cercanas al nivel de comprensión inicial del alumno, vinculando adecuadamente las formulaciones teóricas y las aplicaciones prácticas, y desarrollándolo de forma que nos permita una aproximación gradual de dicha formulación hacia la que consideramos más adecuada.

¿Por qué está opción?, la respuesta puede estar vinculada a otro interrogante **¿conviene que los alumnos superen las dificultades de golpe o de manera gradual?** En este sentido, si comparamos el proceso de aprendizaje con subir una escalera, habría que considerar argumentos como los siguientes:

—Según la diferencia entre lo que saben los estudiantes y lo que queremos que aprendan, es decir, el grado de dificultad de ese aprendizaje (el desnivel a salvar con la escalera), habrá que tener en cuenta más o menos niveles intermedios de formulación del contenido (los escalones de la escalera). En otros términos: cuanto mayor sea el desnivel más atención y tiempo habrá que dedicar al tema.

—Si hay alumnos con diferente nivel de partida (en diferentes escalones) habrá que adaptar, en lo posible, la presentación de los contenidos a esa diversidad (de manera que todos los estudiantes puedan, a su ritmo, subir hasta donde puedan en la escalera, bien favoreciendo un trabajo colectivo en el que los alumnos más avanzados ayuden a los demás bien optando por metodologías activas), sobre todo si no queremos que muchos alumnos se desenganchen de los temas tratados en clase.

—Si los contenidos están relacionados entre sí (que es lo habitual), habrá que facilitar que los alumnos establezcan relaciones entre los mismos (subir varias escaleras al mismo tiempo, coordinando la subida), para evitar incoherencias y dificultades de aprendizaje.

Por otra parte, en relación con las dificultades para conocer qué saben los alumnos, podemos utilizar **diferentes fuentes de información** incluida nuestra experiencia personal sobre el tema acumulada en años anteriores. Otra fuentes podrían ser: preguntas que surgen en la propia dinámica del aula, realización de cuestionarios o entrevista, conversaciones con los alumnos en tutorías, los exámenes, apuntes, trabajos de los alumnos, etc.

En todo caso, habría que tener siempre presente que las ideas de los alumnos no son arbitrarias, tienen su propia lógica, y el profesor debe procurar comprenderla, y que aunque pueda parecer que su diversidad en relación con un determinado contenido es muy grande - lo que dificultaría tenerlas en cuenta- , lo normal es que los estudiantes tengan ideas similares (todos participan de la misma cultura) y con poco tiempo de observación podemos elaborar una imagen de las ideas habituales de nuestros alumnos en relación con los conocimientos que tratamos en nuestra disciplinas y de cómo conectar con ellas.

⇨ Teniendo en cuenta cómo habitualmente seleccionas y organizas el tratamiento de los contenidos en tus asignaturas **¿Crees que está afectando toda esta información sobre las que estamos reflexionando a tu idea sobre las formas de tratamiento de los contenidos de tu asignatura?**

Para orientar un poco la reflexión te proponemos la siguiente actividad que concreta un poco más en relación con tu actuación habitual.

☞ Intenta **realizar una descripción** detallada de lo que haces para seleccionar y organizar los contenidos desde los descriptores de tu materia.

◇ Te podría ayudar la reflexión en torno a las siguientes cuestiones:

a) El conocimiento que trabajamos en el aula lo podemos extraer de muy diferentes fuentes **¿De dónde obtienes la información y qué criterios tienes en cuenta para seleccionar los contenidos de tu programa de la asignatura?**

Por ejemplo:

—Sólo utilizo textos científicos
—Considero, además, posibles dificultades de aprendizaje de los alumnos
—Me preocupa también la aplicabilidad social de esos contenidos
—Intento que sean adecuados al perfil profesional de la titulación
—Considero la perspectiva de otras asignaturas del área/ departamento / titulación.

b) Todos sabemos que los contenidos de nuestras disciplinas no son estáticos, que el conocimiento cambia, que un determinado contenido puede tener distintas definiciones a lo largo de su desarrollo **¿En qué medida incorporas este carácter relativo, procesual y evolutivo del conocimiento a tu programa?**

Por ejemplo:

—Presentando los contenidos con una única definición, la que actualmente está más consensuada en mi disciplina
—Teniendo presente si en la actualidad hay diversidad de planteamientos e interpretaciones sobre un contenido concreto.
—Considerando otras definiciones que puedan servir de puente entre los conocimientos de los alumnos y la definición deseable
—Incorporando al programa conocimientos que ayuden a entender como se ha llegado al nivel de desarrollo actual de la disciplina.
—Facilitando, en la presentación de los contenidos, el intercambio de opiniones en la clase, la negociación de los significados, las actitudes de respeto y tolerancia a otras opiniones, etc.

c) Habitualmente los contenidos se organizan como una lista de temas **¿Organizas de alguna otra forma los contenidos?**

Por ejemplo:

—Organizo los contenidos en una lista pero intento establecer relaciones entre unos contenidos y otros

—Presento los contenidos en forma de tramas o redes de relaciones en los que aparecen los distintos conceptos y nociones a trabajar y sus relaciones.

—Además, resalto aquellas ideas que son más relevantes para dar sentido y articular un determinado campo conceptual

d) A la hora de secuenciar los contenidos se pueden emplear distintos criterios **¿Cuáles son los que tu empleas habitualmente?**

Por ejemplo:

—Un orden arbitrario y/o aditivo de un conjunto de temas.

—El orden que se plantea habitualmente en los manuales

—La lógica de la propia disciplina es la que impone la secuenciación puesto que unos conocimientos dependen de otros.

—De menor a mayor complejidad, atendiendo a las dificultades de los alumnos.

¿Se te ocurren otros?

Posiblemente tendrías que valorar en que medida estas reflexiones te llevan a plantearte algunas modificaciones en tu manera habitual de tratar los contenidos. En este sentido, podría ser interesante **buscar otras formas de seleccionar, formular, organizar, secuenciar y presentar alguno de los contenidos** que trates en tus clases, como un primer intento de mejorar aspectos de tu práctica.

☞ Para ello, puedes empezar tratando de **realizar una nueva propuesta de contenidos** que presente de una forma diferente los contenidos, por ejemplo podemos empezar por un tema concreto de una de tus asignaturas.

◇ Quizá, las siguientes **orientaciones** te pueden ser de utilidad a la hora de elaborar la citada propuesta:

a) En principio sería necesario **buscar nuevas informaciones** sobre todas las posibles interpretaciones, formulaciones que pueden tener los contenidos de ese tema; las dificultades que pueden tener los alumnos para su comprensión; los datos sobre su posible aplicación a los distintos ámbitos profesionales

b) Teniendo en cuenta todas estas informaciones el reto está en **integrarlas** de tal forma que nos permita:

—**Organizar los contenidos** de ese tema analizando las relaciones entre los mismos, diferenciando los más relevantes y estableciendo algún tipo de jerarquía entre ellos.

—**Seleccionar algún contenido concreto y formularlo en distintos niveles de complejidad**, desde una visión simple que necesite un relativo bajo nivel de conocimiento hasta la definición que consideres más adecuada y recoja todos los elementos que la configuran formalmente.

El esfuerzo por elaborar esta nueva propuesta y su análisis en relación con las innovaciones que puede introducir en el aula y las modificaciones que impone en el tratamiento de los contenidos, nos puede aportar una mayor seguridad para el tratamiento didáctico de cualquiera de los contenidos que desarrollamos en nuestras aulas;

ayudarnos a superar el papel del profesor como un mero transmisor, alejado de la realidad del alumno y **favorecer un mejor y más significativo aprendizaje.**

Pero, aún podemos ir más allá y plantearnos nuevas cuestiones en relación con los contenidos de nuestra disciplina, que nos **permiten profundizar más en la comprensión de su sentido, de**

su orientación y del significado que nosotros le estamos dando desde nuestras decisiones y actuaciones a la hora de tratamiento en el aula. Cuestiones como las siguientes:

Se supone que como profesores universitarios somos expertos en una determinada área de conocimiento pero, te has preguntado alguna vez:

⇨ **¿Cuál es la visión global de la disciplina que disponemos y desde la que tomamos decisiones? ¿Es la única? ¿Hay otras interpretaciones?**

⇨ **¿Es una aproximación neutra o está impregnada de ideología, perjuicios, intereses personales, visiones particulares, etc?**

Reflexionar sobre estos aspectos, tan lejos habitualmente de nuestras temas de discusión, nos puede **aportar nuevas informaciones** que nos permiten aproximarnos a la disciplina desde perspectivas diferentes a las habituales y que nos pueden permitir darle nuevos significados

En el ámbito universitario en el que nos encontramos, un tópico que refleja ese "espíritu" universitario, es el que define a la universidad como un contexto en el que se valora especialmente la crítica, la falta de imposición de la verdad, la búsqueda del consenso, el pensamiento divergente y creativo, etc.

⇨ **¿Cómo se reflejan estas ideas en tu propuesta de contenidos? ¿Es abierta o está perfectamente delimitadas desde le principio sin opción de cambio? ¿Permite el análisis crítico de los aspectos que se están trabajando? ¿Crees que el tipo de contenidos que recoge tu programa propicia estos valores en el alumnado?**

☞ Para provocar el contraste y facilitar la reflexión sobre estos temas te presentamos algunas declaraciones de profesores al respecto, sobre las que puedes **pronunciarte,** mostrando tu grado de acuerdo o desacuerdo y aportando argumentos que lo justifiquen:

1. ***Las teorías científicas**, resultado de un proceso metodológico riguroso de obtención de evidencias, son un reflejo cierto de la realidad.*
2. ***El observador científico** no debe actuar bajo la influencia de sus concepciones previas sobre el problema que investiga.*
3. *En la observación de la realidad es imposible evitar un cierto grado de **deformación que introduce el propio observador.***
4. ***El investigador siempre está condicionado en su actividad** por las hipótesis que intuye acerca del problema investigado.*
5. *El **pensamiento científico también está condicionado** por aspectos subjetivos y emocionales.*
6. ***La eficacia y la objetividad** del trabajo científico estriba en seguir fielmente las fases ordenadas del método científico: observación de la realidad, planteamiento de problemas e hipótesis, contrastación de las hipótesis y elaboración de teorías.*
7. *La **metodología científica** garantiza la objetividad en el estudio de la realidad.*
8. *La **ciencia evoluciona** por acumulación sucesiva de teorías.*
9. *Los campos del saber no son compartimentos estancos: hay **interacción, integración y complementariedad** entre los mismos.*

◇ Estas declaraciones representan diferentes visiones o argumentos sobre el conocimiento y su evaluación, argumentos que caracterizan una o varias formas de pensar y de entender el concepto de ciencia. Si las analizamos detenidamente vemos que se pueden aglutinar en torno a **dos modelos prototípicos de la ciencia**, cuyas ideas fundamentales se recogen en el siguiente cuadro:

CIENCIA MECANICISTA (Declaraciones 1, 2, 6, 7 y 8)	**CIENCIA COMPLEJA** (Declaraciones 3, 4, 5 y 9)
Planteamientos reduccionistas	Planteamientos integradores
Fragmentación y disociación de los campos del saber	Complementariedad, interdisciplinariedad
Absolutismo epistemológico	Relativismo
Predomino del análisis	Complementariedad análisis-síntesis
Predominio del experimentalismo y la cuantificación	Complementariedad de métodos
Disociación entre conceptos, valores y afectos	Integración de conceptos, valores y afectos
Disociación entre el ámbito profesional y el personal	Integración del desarrollo profesional y personal

Todavía nos queda tratar otro aspecto que, aunque es de carácter más general, en el fondo es el que da sentido a muchas de nuestras decisiones en torno a la propuesta de contenidos y sobre el que ya indicábamos al comienzo que era el **objetivo último** del trabajo con este módulo, pensar sobre la finalidad de nuestra asignatura, dicho de otra forma: **para qué y por qué enseñamos esos contenidos**.

⇨ En otros términos **¿Qué aporta mi asignatura a la formación del alumno, como futuro profesional y como ciudadano? ¿Debe servir lo que aprenden nuestros alumnos para la vida cotidiana de las personas? ¿Y para la vida profesional? ¿Puede ser útil ese conocimiento para el tratamiento de los problemas sociales y ambientales?**

Analizando **tus propios argumentos** podrás reconocer en qué medida tu visión de la ciencia participa de estos prototipos y pensar sobre cómo dicha visión puede influir en tu manera de plantear los contenidos.

En el fondo nos estamos cuestionando la funcionalidad del conocimiento sobre el que estamos trabajando, que sentido y papel tiene en la formación de nuestros alumnos, porqué consideramos que es importante. En la medida que tengamos respuestas para esos interrogantes seremos capaces de transmitir a nuestros alumnos su importancia y el papel que juegan en su formación como ciudadanos, en primer lugar y como profesionales de un determinado campo, en segundo lugar.

◇ Cuando intentamos dar respuesta a estas preguntas sobre la funcionalidad del conocimiento desarrollado en las aulas universitarias podrían obtener respuestas del tipo:

—Porque son contenidos necesarios y **están en el plan de estudios** de la carrera.

—Porque son necesarios para **formar buenos profesionales** en este campo.

—Porque contribuyen a **la formación técnica y sirven para resolver los problemas** específicos de este campo.

—Porque pueden ser **aplicados a la resolución de problemas** más complejos.

—Porque **contribuyen a la formación del alumno como ciudadano** y como persona.

Según la opción que tomemos y las respuestas que nos demos, nuestro papel y compromiso como profesionales será diferente, por tanto, tendrá una repercusión distinta en nuestras decisiones sobre los contenidos.

Debemos ser conscientes que estas cuestiones, aunque sea implícitamente, siempre están presentes en nuestra mente, pero pasan desapercibidas en muchos casos y se nos olvida considerarlas a la hora de elaborar nuestra propuesta de contenidos. En todo caso, conviene explicitarlas y reflexionar más detenidamente sobre ellas.

Resumiendo, para la selección, formulación y presentación de los contenidos habría que considerar, como paso previo y fundamental, los fines últimos de la intervención educativa: ¿se trata sólo de comprender un conjunto de nociones disciplinares o se pretende ir más allá?

Por último, cualquier reflexión sobre los contenidos que enseñamos es inevitablemente una **reflexión sobre modelos culturales**. En este sentido, no podemos olvidar que todos estamos inmersos en una determinada cultura, cultura que actualmente dista mucho de la académica. Esta cultura, dominante en nuestra sociedad, va a impregnar las opiniones y comportamientos tanto de los alumnos como de nosotros mismos.

Formar a los alumnos como personas, ciudadanos y profesionales supone, también, fomentar la transición desde formas de pensamiento simples a otras más complejas, desde un pensamiento más condicionado por la cultura dominante hacia otro más crítico. Para que se produzca esta transición hay que superar algunas de las limitaciones propias del conocimiento cotidiano actual y del conocimiento científico restringido, facilitando la superación de la cultura de la superficialidad.

◇ Cuando hablamos de la cultura de la superficialidad, hablamos de algo conocido para todos, aunque quizá no con este nombre, pero son aspectos y realidades que encontramos en nuestro quehacer profesional y en nuestras aulas diariamente. En el siguiente cuadro podemos apreciar **algunas características de la cultura de la superficialidad** que nos pueden ayudar a detectarlas en nuestro contexto.

—**Valores consumistas**, búsqueda de la comodidad y lo fácil, así como el abandono de valores tradicionales como la constancia o el triunfo mediante el trabajo personal.

—**Un nuevo hedonismo**, asociado al relativismo en el ámbito moral (“todo vale”), y al incremento del individualismo.

—El **predominio de lo perceptivo**, de la aproximación superficial a las cosas. No interesa la esencia, el fondo, sino la apariencia.

—Un **progresivo abandono de la cultura del libro**, por una parte, y del contacto con la diversidad del medio, por otro, y su sustitución por una cultura del espectáculo y de la imagen.

—**La aceleración del ritmo de la actividad humana y la necesidad de procesar enormes cantidades de información en muy poco tiempo**. Esto supone, inevitablemente, un tratamiento superficial de dicha información: no hay tiempo, ni paciencia, para reflexionar, para construir argumentos, para tener una visión de conjunto.

—La enorme **cantidad de información** que llega está muy poco estructurada -por ejemplo, en los medios de comunicación o en Internet no se presentan sistemas de ideas sino ideas sueltas- lo que dificulta mucho su selección y tratamiento.

—**Se trabaja a muy corto plazo**, sin apenas previsión de futuro.

—Los tradicionales **marcos de referencia** (la familia, el trabajo, la comunidad, las asociaciones vecinales o del movimiento laboral, etc.) son desplazados por nuevos marcos de referencia ligados al ocio y al consumo.

—**Se abandonan las visiones de conjunto**, los planteamientos ideológicos y éticos amplios, las cosmovisiones tradicionales, de forma que predominan las creencias parciales y dispersas, las opciones políticas puntuales, el vivir rápido y en el presente sin perspectivas más generales.

—**La presentación de estas nuevas tendencias culturales** como el único pensamiento posible, como un *pensamiento único.*

Las nuevas generaciones acuden a las aulas universitarias impregnadas de esta forma de pensamiento, muy **alejada de las propuestas académicas** que planteamos los profesores. De ahí el conflicto: es muy difícil construir en el aula un discurso común.

El profesor ha de **intentar que sus alumnos sean más reflexivos**, que aprecien la esencia de las cosas, cuando ellos se mueven en un mundo que se basa en la apariencia y lo superficial. Ha de pretender que sean profesionales rigurosos, solidarios y comprometidos, cuando viven en una realidad social que fomenta el éxito fácil y el triunfo individual. Ese es parte de nuestro reto como formadores de los profesionales del futuro

A MODO DE SÍNTESIS: UNA POSIBLE MEJORA EN EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS

A lo largo de estas páginas hemos desarrollado un proceso de reflexión en torno a **cuatro cuestiones relevantes** sobre los contenidos **(Figura 4):**

—la relación entre el aprendizaje de los alumnos y la presentación de los contenidos,

—la selección, formulación y organización de los contenidos,

—las características del conocimiento disciplinar,

—y, condicionando todo ello, las finalidades de la enseñanza de unos determinados contenidos

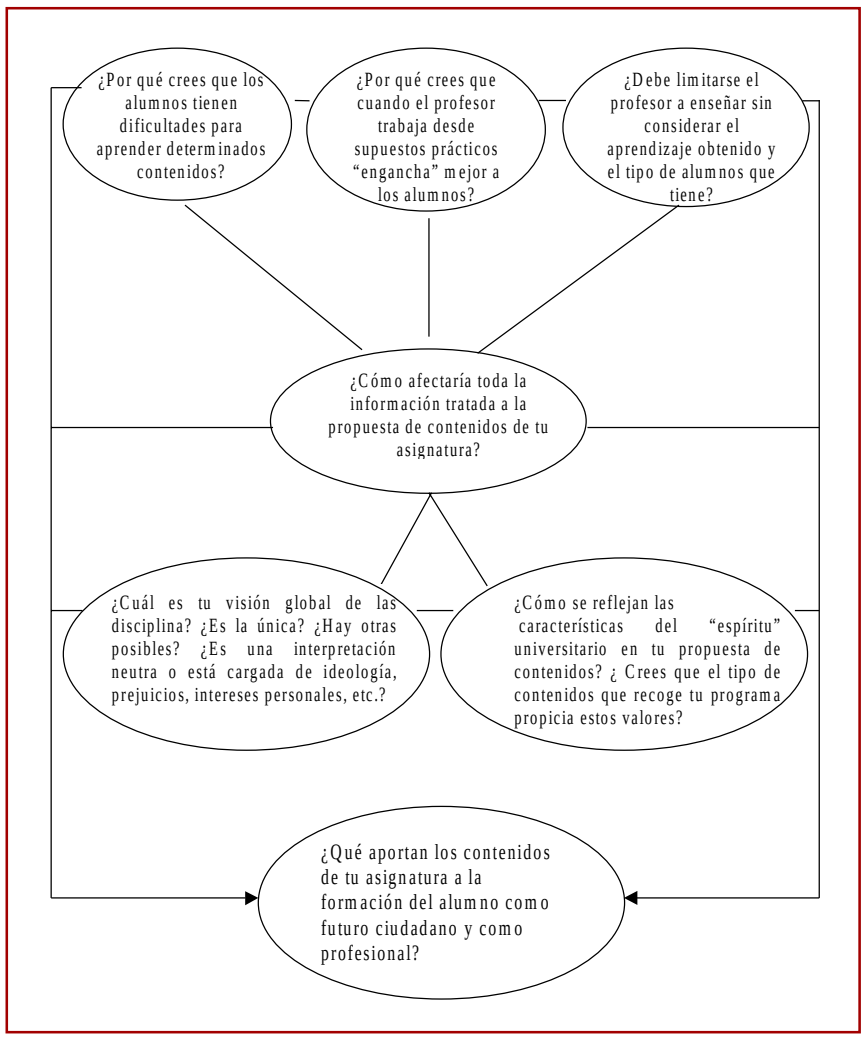
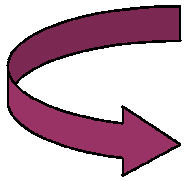

¿Por qué crees que los alumnos tienen dificultades para aprender determinados contenidos?
¿Por qué crees que cuando el profesor trabaja desde supuestos prácticos "engancha" mejor a los alumnos?
¿Debe limitarse el profesor a enseñar sin considerar el aprendizaje obtenido y el tipo de alumnos que tiene?
¿Cómo afectaría toda la información tratada a la propuesta de contenidos de tu asignatura?
¿Cuál es tu visión global de las disciplina? ¿Es la única? ¿Hay otras posibles? ¿Es una interpretación neutra o está cargada de ideología, prejuicios, intereses personales, etc.?
¿Cómo se reflejan las características del "espíritu" universitario en tu propuesta de contenidos? ¿ Crees que el tipo de contenidos que recoge tu programa propicia estos valores?
¿Qué aportan los contenidos de tu asignatura a la formación del alumno como futuro ciudadano y como profesional?

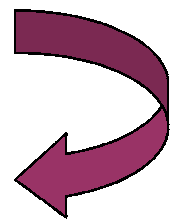
Figura 4

Creemos, que sería **conveniente**



ir hacia una **programación de los contenidos** flexible y procesual, con propuestas de transición de unos momentos a otros en la construcción del conocimiento.

Es decir, intentar planificar itinerarios que reflejen los posibles **pasos sucesivos que se podrían dar**, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando, en cada momento, las relaciones entre los contenidos tratados en clase, es decir, las posibles tramas o mapas de contenidos.



Parece claro que ningún concepto se puede definir independientemente de otros conceptos con los que está relacionado y además, los conceptos se integran en diferentes niveles de jerarquía. Ello nos lleva a la necesidad de trabajar, en la elaboración de tramas, con dos dimensiones.

Por un lado, una dimensión horizontal, que se corresponde con **el conjunto de contenidos relacionados** que constituyen ese campo conceptual concreto -la ***amplitud* de la trama**-.

Por otro, hay que establecer relaciones verticales entre las distintas nociones consideradas, que definen unos ***niveles de jerarquía***. Cada contenido tiene una determinada capacidad de organizar un cierto campo conceptual, encontrándonos con conceptos más estructurantes que otros. Los contenidos deben focalizarse, pues, en aquellos conceptos -los conceptos *estructurantes*- que, una vez que han sido construidos por el alumno, determinan una transformación más general de su sistema conceptual.

Este planteamiento de los contenidos presenta indudables ventajas respecto a una formulación cerrada, terminal y lineal: supone una visión relativa del saber, **concede mayor relevancia al proceso en sí** (los pasos intermedios) que al producto final del mismo (el nivel de formulación que se propone como meta), **a lo dinámico** (cómo cambian los sistemas de ideas de los alumnos, qué hipótesis orientadoras tenemos sobre la posible construcción del saber...) que a lo estático (listas de contenidos). Se trata, en todo caso, de tener unos posibles **itinerarios a seguir**, que se reformulan en función de lo que ocurre en el aula, pues no se trata de un itinerario ineludible, por el que inevitablemente hay que pasar, de forma que cada alumno siga mecánicamente un trayecto lineal y ascendente, sino de un camino abierto y flexible, que puede admitir diversidad de recorridos formativos.

Estas ideas expuestas no dejan de ser una opción alternativa a la hora de presentar los contenidos.

⇨ ¿qué ideas compartes? ¿con cuáles discrepas? ¿por qué?

Como anunciábamos en la introducción, ahora nos resta concretar algunas de las **posibles mejoras que podemos introducir en nuestra práctica** sobre los contenidos.

☞ Para ello puede ser de interés organizar un **proceso de toma de datos y contraste** que nos permita conocer mejor nuestra opinión y poder analizarla. Para ello sería necesario que elaborases un pequeño cuestionario o simplemente una colección de ítems sobre los aspectos tratados hasta ahora.

◇ En este sentido puede ser de utilidad la siguiente batería de posibles **cuestiones,** extraídas de propuestas realizadas por otros profesores y organizadas según las variables que hemos estado considerando:

- **EN RELACIÓN CON LA FINALIDAD DE LA ASIGNATURA:**

¿Cuál es la finalidad de mi asignatura?

¿Qué papel creo que tiene en la formación del alumno como profesional, como ciudadano y como persona?

- **EN RELACIÓN CON LAS FUENTES DE INFORMACIÓN:**

¿Me suelo cuestionar la modificación de los contenidos (programa) de acuerdo a mi experiencia en su impartición?

¿Todos los conocimientos que presento en el aula son imprescindibles? ¿Podría prescindir de alguno sin dañar significativamente la formación del alumno? ¿Podría cambiarlos por otro?

¿De dónde extraigo la información?

¿Actualizo los conocimientos, datos, informaciones, etc., que trabajo con los alumnos durante las clases teóricas y prácticas?

Para la planificación de la docencia ¿tengo en cuenta otras asignaturas relacionadas (posteriores, optativas, ...)?

- **EN RELACIÓN CON LA ORGANIZACIÓN / SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS:**

¿Qué relación creo que tiene con otras asignaturas / conocimientos que también se estudian?

¿Establezco relaciones con dichos conocimientos?

¿Cuál es la organización de los conocimientos de mi asignatura? ¿Por qué la organizo así? ¿Podría ser modificada? ¿Bajo qué criterios?

- **EN RELACIÓN CON LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS:**

¿Tengo en cuenta las ideas y conocimientos que los alumnos tienen al llegar a mi aula? ¿Cómo los utilizo?

¿Hago que los alumnos sientan que su opinión sobre el tema es relevante?

¿Qué espero realmente cuándo hago una pregunta en el aula?

- **EN RELACIÓN CON LA PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS:**

¿Cómo intento adecuarla a las características de los alumnos?

¿Cómo suelo empezar un tema?

¿Cuál es el papel que para mí tienen las actividades prácticas en el desarrollo de la asignatura?

¿Propongo a los alumnos la realización de trabajos prácticos cuyo contenido se encuentre relacionado con lo tratado en las clases teóricas?

☞ Asimismo es también conveniente contrastar nuestras opiniones con las de los alumnos. Para lo cual sería necesario elaborar también algún instrumento que nos permita aproximarnos a sus ideas y formas de pensar.

◇ Para facilitar esta tarea presentamos una batería de posibles cuestiones formuladas a los alumnos, extraídas igualmente de propuestas de otros profesores:

- **EN RELACIÓN CON LA FINALIDAD DE LA ASIGNATURA:**

¿Conoces el sentido y finalidad que se pretende con esta asignatura?

¿Para qué crees que te pueden servir los contenidos tratados en esta asignatura?

¿Te parecen útiles para tu formación como profesional? ¿y como persona?

- **EN RELACIÓN CON LAS FUENTES DE INFORMACIÓN:**

¿Son los apuntes de clase el material básico que utilizas para prepararte la asignatura?

¿Utilizas otras fuentes de información? ¿cuáles?

¿Qué otras fuentes de información consideras útiles?

- **EN RELACIÓN CON LA ORGANIZACIÓN / SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS:**

¿Los contenidos que se trabajan a lo largo del curso se interrelacionan entre sí? ¿Y con conocimientos / asignaturas anteriores?

¿Están adecuadamente distribuidos a lo largo del tiempo?

La cantidad de contenidos ¿te parecen suficientes o excesivos? ¿eliminarías alguno? ¿cuáles?

- **EN RELACIÓN CON LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS:**

¿Consideras que te falta conocimiento de base que deberías haber recibido en alguna asignatura anterior (de esta titulación o de la enseñanza secundaria)? ¿Cuáles?

¿Reconoces y comprendes, a partir de lo tratado en el aula, cuáles son los conceptos fundamentales de la asignatura?

¿Son adecuados a tus conocimientos los contenidos tratados por el profesor?

¿Cómo crees que se puede promover y facilitar tu participación en el trabajo que se desarrolla en el aula?

- **EN RELACIÓN CON LA PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS:**

¿Las formas de exposición de los temas te ayuda a la hora de organizar y tomar apuntes?

¿Te es útil la resolución de las actividades y los supuestos prácticos para la compresión de los conocimientos?

¿Consideras adecuadas con el desarrollo de los contenidos los interrogantes y cuestiones que plantea el profesor?

¿Están equilibrados los conocimientos teóricos y prácticos que se tratan?

☞ El análisis y contraste de ambas informaciones (las nuestras y las de los alumnos) nos puede servir para decidir qué aspecto relacionado con los contenidos puede ser objeto de un plan de mejora. Desde dicho análisis podemos hacer una **propuesta de mejora** en el sentido que creamos más necesario.

◇ Para tener algún referente, en el cuadro adjunto se recogen algunas propuestas concretas de mejora realizadas por otros profesores universitarios en procesos similares al que aquí hemos seguido. Son los primeros pasos realizados por un grupo de profesores que están iniciando su proceso de desarrollo profesional y que **se han cuestionado aspectos sobre los contenidos** semejantes a los aquí tratados:

—Modificar el **orden en el tratamiento** de los contenidos

—Incluir **supuestos prácticos** con casos reales

—**Mejorar el soporte** en el que se presentan los contenidos (apuntes, transparencias, etc)

—**Contextualizar la asignatura** en el plan de estudios

—**Fomentar la participación de los alumnos** para que expresen su opinión

—**Seleccionar los contenidos de nuevo y disminuir** el número de temas

—**Incluir a profesionales en el desarrollo** de la asignatura programando alguna charla

—Dar a conocer el **sentido y finalidad** de la asignatura

—**Reelaborar los "apuntes"**

—**Adaptar la formulación de los contenidos** al nivel de los alumnos

Como último paso del proceso sería necesario en principio centrada en aspectos concretos de un tema o de una parte de la signatura. **Analizando**, posteriormente las pequeñas modificaciones y posibles dificultades detectadas, contrastar con compañeros, buscar nuevas informaciones y empezar de nuevo el proceso para nuevos campos de actuación.

MÓDULO 5

ANÁLISIS DE TAREAS DOCENTES

INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE TAREAS

Probablemente, a lo largo de tu experiencia como docente alguna vez te hayas preguntado por qué tu tarea no es como la de otros profesores, por qué tus alumnos no alcanzan los logros establecidos, por qué existen algunas críticas sobre tu forma de actuar en clase, por qué tus alumnos no son todo lo participativos que a ti te gustaría que fuesen, etc. Preguntas de este tipo quizás te hayan llevado a plantearte, cómo podrías mejorar tu enseñanza, qué elementos necesitarías mejorar, qué aspectos deberías cambiar, etc.

En tu contacto directo con otros compañeros/as del departamento es probable que haya surgido, en algún momento, un diálogo sobre el tipo de tarea docente que llevan a cabo en clase, el "método que siguen", el tipo de "actividades" que realizan, la secuencia de actividades, el tiempo que dedican a cada actividad, y en este diálogo has comprobado que existen diferencias significativas con respecto a tu forma de actuación en clase. Quizás esto te haya llevado a preguntarte ¿cuáles son los motivos de estas diferencias?.

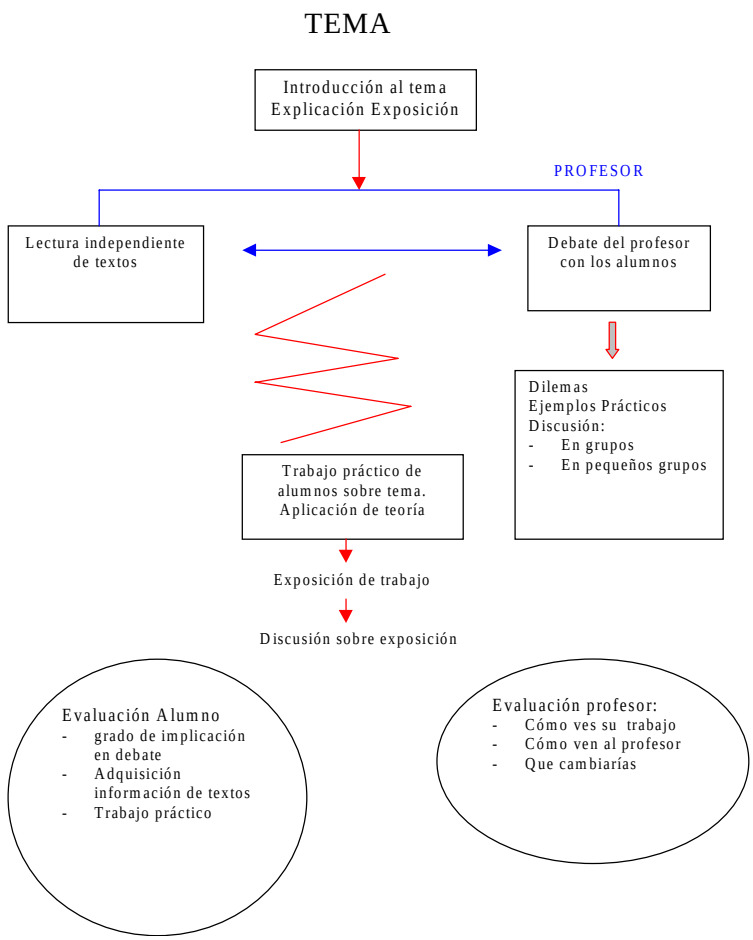
Cuestiones como ésta llevan aparejadas una necesidad de analizar la clase, de buscar formas más adecuadas para enseñar la materia, incluso el probar "el método" que le funciona "tan bien" al compañero.

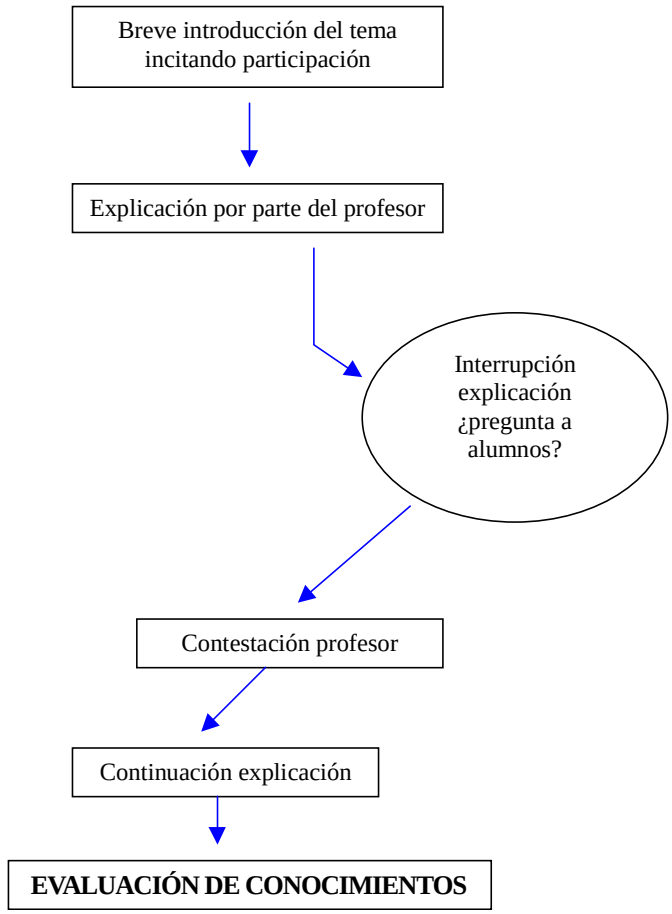
Pero el trasladar directamente la forma de actuación de un profesor al que "parece" que le van mejor las cosas que a ti, el método de trabajo personal, sin ninguna reflexión añadida, no es demasiado fructífero, pues la utilización de un tipo de método puede ser muy efectiva para un profesor que imparte una materia concreta con unos alumnos particulares, pero no tiene porque ser igualmente efectiva para otro profesor que imparte otra materia con otro tipo de alumnos. El trasladar y aplicar distintas metodologías no es una cuestión nada simple, pues el contexto de aplicación determina la efectividad del método, las características personales del profesor que aplica el método también determinan la efectividad de la aplicación, el nivel de conocimientos del profesor es otra variable que afecta la utilización del método, etc, en fin, un número elevado de variables que determinan que una forma de actuación particular sea más útil y adecuada para un profesor que para otro. Lo que sí es cierto es que en esta reflexión de por qué no seguir

la misma secuencia de actividades que el otro profesor, distribuir el tiempo como él, realizar las prácticas que él realiza, etc., se descubren aspectos que quizás deberías mejorar o cambiar como docente.

Pongamos por ejemplo el caso de estos dos profesores universitarios de un mismo departamento que imparten docencia en 3º y 4º curso de la misma licenciatura de letras. Como podrás apreciar, las diferencias en la tarea docente son fácilmente evidentes, sus trayectorias profesionales lo son también, **el profesor A** es un profesor con gran experiencia docente en la materia, **el profesor B** es un profesor con menos experiencia docente en la materia, que como podrás apreciar necesita un tiempo para madurar su estrategia docente.

La secuencia de actividades del **profesor A** es la siguiente:





Las diferencias, como anteriormente comentábamos, son claras, el profesor A muestra una tarea docente más participativa, más adecuada, completa, en definitiva, más rica. La del profesor B es mucho más pobre. Las diferencias que se aprecian en la secuencia de actividades que se desarrollan en clase es un indicador general que nos permite comprobar la riqueza y pobreza de las dos tareas docentes.

Pero como decíamos anteriormente, no es cuestión de que el profesor B, que necesita una mejora de su tarea docente, traslade sin más la secuencia de actividades que realiza el profesor A. Quizás haya una serie de elementos sobre los que el profesor B necesitaría reflexionar antes de trasladar esta secuencia de actividades, pues la efectividad docente no reside simplemente en seguir al pie de la letra una secuen-

cia de actividades concreta. Un análisis en profundidad y una reflexión de cada una de las grandes actividades que llevan a cabo cada uno de estos profesores, descubriría elementos que hacen distinta una misma explicación, proporcionaría información sobre los elementos en los que se apoya una explicación para hacerla más o menos efectiva, etc. Un análisis en profundidad de esta explicación también nos daría una serie de indicadores donde fijar la atención como elemento de mejora, descubriendo que quizás lo que le falta al profesor B es un conocimiento más profundo de la materia que imparte, o un conocimiento didáctico más rico, o adoptar otra postura más directa con el alumnado, etc.

El análisis que propone realizar esta actividad reflexiva sobre "Análisis de Tareas", está encaminado a que los profesores y profesoras universitarios consigan analizar en profundidad su tarea como docentes. El análisis se hace a distintos niveles, promoviendo una reflexión más o menos profunda, pues se progresa desde un nivel de reflexión técnico hasta un nivel de reflexión que cuestiona las implicaciones éticas y políticas de la tarea docente. En concreto los niveles de análisis son los siguientes:

- A. Identificación de los elementos básicos que definen la tarea docente y que caracterizan el modelo de actuación en clase
- B. Análisis del sistema de actividades que sustenta la tarea docente
- C. Identificación de los esquemas de acción que construyen el sistema de actividades del modelo de actuación docente
- D. Identificación de las implicaciones sociales del modelo de actuación docente

El nivel de reflexión sobre el que se quiera realizar el análisis de la tarea docente es opcional, pues se puede realizar sólo el nivel de la opción A en el que se reflexiona sobre la línea de actuación docente, o llegar hasta los niveles de la opción C donde se profundiza en los esquemas de acción que constituyen la tarea docente, o la opción D donde se analiza la repercusión social de la tarea docente.

IDENTIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS BÁSICOS QUE DEFINEN LA TAREA DOCENTE Y CARACTERIZAN EL MODELO DE ACTUACIÓN

Cuando planteamos un proceso de reflexión sobre la tareas docentes que se llevan a cabo en las aulas universitarias, en concreto, sobre las tareas dirigidas a progresar en el aprendizaje de los aspectos teóricos de las distintas asignaturas, podríamos comenzar situándonos e identificar la línea de actuación o el modelo de enseñanza-aprendizaje que nos caracteriza y que determina la rutina básica de actividades en clase. Entre los modelos típicos más representativos que pueden ayudar a iniciar la reflexión sobre las tareas características de los docentes universitarios, podemos hacer referencia a los siguientes ejemplos que muestran diferentes formas de actuación en clase:

Lección Magistral

Comenzamos por describir el caso típico de un profesor universitario que se apoya en la "Lección Magistral", que es el modelo de actuación docente más utilizado en la Universidad. Esta estrategia didáctica es una estrategia fundamentalmente informativa que se utiliza con grupos medianos o grandes de alumnos.

Este profesor "X", que tiene una clase muy numerosa de alumnos y que ha planificado previamente los contenidos a explicar en clase a lo largo de todo el curso, parte de la presentación de una unidad temática (proporcionando instrucciones generales, motivando a los alumnos, etc.).

Una vez presentada la unidad temática, el profesor continúa explicando y transmitiendo información que él sólo posee. La explicación algunas veces se acompaña de ejemplos, analogías, conexiones con la vida real, etc., que hacen la explicación más o menos interesante, más o menos capaz de estimular la recepción del mensaje transmitido por el profesor universitario.

El profesor utiliza la Lección Magistral pues es el método más económico y rápido para proporcionar información al grupo numeroso de estudiantes que se le ha asignado, y la considera de gran utilidad, pues permite la transmisión de información, tanto fundamental como suplementaria, en poco tiempo:

—permite hacer una selección sintética de información procedente de diferentes fuentes: libros de texto, revistas especializadas, ejemplo clínicos, experiencias personales, etc.;

—proporciona información suplementaria a los libros de texto que maneja habitualmente el estudiante, como por ejemplo información sobre los últimos descubrimientos en la materia o resultados de investigaciones recientes.

En algunos momentos de clase los alumnos adoptan una actitud pasiva de mera recepción del contenido emitido por el profesor, pues aceptan sin más, como conocimiento válido y fundado, aquello que los profesores les trasmiten. Esta actitud pasiva el profesor la evita planteando dudas en la explicación, haciendo preguntas para estimular la participación activa del alumno, para estimular el desarrollo de una perspectiva crítica sobre lo que se está exponiendo. El ambiente en estos momentos se hace coloquial y permite el diálogo y el intercambio pregunta-respuesta.

El alumno suele estar muy atento, cogiendo apuntes al pie de la letra de la explicación del profesor, pues generalmente es la información que se solicita en los exámenes.

El profesor tiene presentes los niveles de atención y cansancio de los alumnos, pues el requerir de los alumnos una constante escucha, con poca participación, exige un esfuerzo cognitivo elevado. Por esto, suele entremezclar la trasmisión de información con ejemplos que conectan con la realidad, analogías, momentos de preguntas y respuesta que estimulan la participación, etc.

Finalmente decir que la Clase Magistral de este profesor se suele centrar en el desarrollo de objetivos del campo cognoscitivo, sobrevalorando estos por encima del desarrollo de objetivos relativos a la resolución de problemas, creatividad, actitud crítica, etc.

Sistemas tutorizados

Algunos profesores universitarios utilizan estrategias de enseñanza menos directivas, como es el caso de la lección magistral, y utilizan otras estrategias que permiten ceder la responsabilidad en el proceso de aprendizaje a los alumnos, como pueden ser los Sistema Tutorizados de Enseñanza. A continuación pasamos a exponer el modelo de actuación básico del profesor "Y", que resulta característico de este tipo de estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Hay que comenzar diciendo que la clase de este profesor "Y", no es demasiado numerosa, de 30 a 40 alumnos, con lo cual puede trabajar fácilmente un sistema de atención individualizado.

A partir de la presentación del tema, que puede realizarse mediante una estrategia de presentación colectiva, como puede ser la "lección magistral", o mediante la lectura de algún texto, o en algunos casos, dividiendo al conjunto de alumnos en grupos para trabajar el nuevo contenido, se pasa a un trabajo más individualizado que exige la responsabilidad y la implicación de cada uno de los alumnos-as de la clase.

Así, una vez presentado y comprendido el nuevo contenido, cada alumno establece un plan de trabajo personal sobre algún aspecto que ha suscitado su interés en relación al tema nuevo que se está trabajando en clase. En el diseño del plan de trabajo participa fundamentalmente el alumno comprometiéndose en cumplir los objetivos que el mismo establece. El profesor realiza un seguimiento y evaluación del trabajo que cada alumno elabora personalmente, proporcionando el feed-back oportuno y de forma individual a cada alumno de su clase.

¨ Sistemas basados en Grupos de Discusión

También podemos encontrar a profesores que dividen sus clases numerosas en grupos reducidos de alumnos o "Grupos de Discusión", con la pretensión de ejercitar la discusión de problemas reales, aspectos controvertidos, formulación de pronósticos, hipótesis, puntos de vista, etc.

Para ello vamos a exponer el ejemplo del profesor "Z" que utiliza básicamente los Grupos de Discusión como estrategia de enseñanza en clase. Una vez realizada una pequeña introducción teórica al tema

que se va a trabajar en clase, mediante una lectura, exposición, audición, etc., se pasa a la discusión en grupo en base a una serie de preguntas que el profesor determina, preguntas que son básicas y que recogen los puntos más destacados sobre el nuevo tema.

El número de alumnos que componen el grupo de discusión suele ser de 6 a 8 alumnos, ya que si el número de alumnos que componen el grupo es más elevado se disminuyen las oportunidades de participación de algunos alumnos que pueden adoptar la postura tímida y cómoda de estar en el anonimato, con lo que el objetivo de alcanzar una enseñanza activa en la que participen los alumnos se pierde.

Para este profesor es esencial la interacción entre todos los componentes del grupo, pues considera que cuanta más interacción existe más significativo es el aprendizaje del nuevo tema que se trabaja. Considera así, que la confrontación de distintos puntos de vista es altamente enriquecedora.

Desde una perspectiva psicológica, este profesor considera que la discusión en grupo permite que cada miembro se sienta partícipe activo, y el hecho de que se le escuche, constituye una fuerte motivación para sacarle de su pasividad.

Su objetivo fundamental reside en estimular el aprendizaje activo así como la elaboración y análisis, por parte del alumno, de la información teórica recibida mediante lecturas, exposiciones, audiciones, experiencias, etc.

La crítica más frecuente que recibe el Grupo de Discusión, reside en que se puede apoyar y sustentar en grupos con niveles de "ignorancia" elevados y con un nivel de conocimientos insuficiente para generar una discusión valiosa y rica. El profesor "Z" se asegura de que los alumnos tengan el nivel de conocimientos necesarios para llevar a cabo una discusión fructífera, por lo tanto siempre es esencial para los Grupos de Discusión una recepción teórica previa.

También el profesor "Z" es consciente de las críticas relativas a las limitaciones y exigencias del tiempo disponible cuando se utiliza la estrategia de grupos de discusión para trabajar los contenidos de una materia, ya que ciertos temas plantean grandes polémicas que ocupan varias sesiones, mientras que con otros apenas se consigue ocupar algunos minutos. El uso de un texto programado o de un manual sobre la materia, o el proporcionar un cuestionario detallado sobre el tema que se trabaja, son muy eficaces para centrar las discusiones.

Una vez revisadas las características básicas de cada uno de estos modelos de actuación, tú puedes situarte desde esta primera aproximación general, en alguno de ellos, incluso puedes llegar a comprobar que tu tarea docente recoge y combina características de los distintos modelos de actuación explicados adoptando un modelo de actuación particular y único: a) podrías encontrar que tu modelo de actuación docente se caracteriza porque parte utilizando la lección magistral, pasa a la utilización del grupo de discusión y finalmente acaba llevando a cabo un sistema de atención tutorizado b) o que tu modelo se apoya en la utilización de alguna forma de exposición teórica similar a la lección magistral para pasar directamente al sistema de atención tutorizado, etc.

Para la identificación de tu modelo de enseñanza podrías ayudarte de un compañero que hiciera la función de observador de tu clase. También podrías confrontar con la opinión de los alumnos.

IDENTIFICACIÓN DEL SISTEMA DE ACTIVIDADES BÁSICO QUE DEFINE EL MODELO DE ACTUACIÓN DOCENTE

Aunque esta primera aproximación o clasificación en relación al modelo de enseñanza-aprendizaje, nos permite identificar de una forma muy general y técnica el estilo docente que nos caracteriza, es necesario concretar más e identificar cuales son los esquemas de acción que se llevan a cabo en clase, dentro del modelo general de actuación que hemos identificado en la fase de reflexión anterior.

Es necesario realizar un proceso de análisis más profundo que nos permita identificar, con más detalle, los esquemas de acción que definen el modelo de enseñanza-aprendizaje particular que desarrollamos en clase, es decir, realizar un análisis que permita descubrir el significado que tiene el orden y sucesión de actividades dentro de los esquemas de acción que definen nuestra actuación como docentes, el porqué , cuándo, dónde se producen distintos órdenes y secuencias de acciones, la coherencia interna de estas secuencias, etc. Esta reflexión nos permitirá identificar los componentes que necesitan ser mejorados, aclarados, modificados para producir un modelo de enseñanza que mantenga una lógica adecuada y encaminada al logro de una serie de objetivos concretos.

Así, en un segundo nivel de análisis pasaríamos a profundizar en el sistema de acciones que se puede apreciar en tu modelo de enseñanza, modelo que utilizas para llevar a cabo la presentación, explicación, asimilación, etc. de los contenidos teóricos de la asignatura que impartes, dependiendo del modelo que utilices: lección magistral, sistemas tutorizados, grupos de discusión, sistema combinado de lección magistral y tutoría, tutoría combinada con grupo de discusión, etc.

Tomando como punto de referencia un modelo de enseñanza – aprendizaje que utiliza un esquema parecido al de la Lección Magistral, aunque con algunas diferencias, ponemos el siguiente ejemplo, donde se puede apreciar un sistema que progresa en una serie de

pasos en los que se llevan a cabo distintas actividades para conseguir una adecuada presentación-comprensión del tema teórico que se trabaja en clase:

¨ **Fase Inicial de Motivación:**

El profesor introduce el tema y los objetivos que se van a alcanzar, produciéndose una primera fase motivacional en la que se estimula el interés de los alumnos por el tema o contenido teórico que se presenta, a la vez que permite a los alumnos ser conocedores de lo que se espera de ellos. El detenerse al comienzo de la sesión y especificar los objetivos que se pretenden alcanzar, ejerce un poder motivador, pues el alumno conoce lo que se espera de él pudiendo incluso participar en la determinación de la estructura de la sesión.

En esta primera fase el profesor establece una asociación con los contenidos que ya se conocen y que guardan relación con el nuevo tema que se presenta, a la vez que verifica si el alumno posee los conocimientos indispensables para abordar con éxito la nueva sesión de trabajo. En esta fase motivacional el profesor ayuda a los alumnos a que clarifiquen sus ideas previas acerca del tema que se va a trabajar, que recuerden los conceptos que guardan relación con el nuevo tema. El profesor tiene así elementos para evaluar el nivel de comprensión de los alumnos sobre el tema que se va a trabajar y adaptar o modificar la estructura o desarrollo de la sesión en caso de que fuese necesario.

En esta primera fase motivacional, el profesor también está interesado en construir un clima abierto en él que el alumno se sienta libre para expresarse con naturalidad y no sentir temor para dar su opinión.

Esta motivación que realiza el profesor al inicio de su exposición teórica para la presentación de un contenido nuevo, no es una motivación que se produce sólo al inicio de la sesión, sino que es mantenida a lo largo de todo el desarrollo de la misma.

¨ **Fase de Exposición de Conocimientos:**

En esta fase el profesor explica el tema comenzando por exponer los objetivos a trabajar. Los contenidos se van exponiendo y trabajando en un orden coherente, realizando revisiones parciales para comprobar

el nivel de comprensión que se va alcanzando conforme se expone el nuevo tema.

En esta fase el profesor utiliza distintos medios didácticos para estimular el interés de los alumnos en la adquisición de los nuevos aprendizajes o contenidos, como por ejemplo la utilización de transparencias, diapositivas, vídeos....

Esta fase incluye procesos de aplicación de los conocimientos expuestos, en el caso de que sea posible y se disponga del contexto adecuado para aplicar, experimentar y comprobar lo adquirido de forma teórica.

¨ **Fase de Revisión Final:**

En la que se establecen una serie de conclusiones, se destacan los puntos más importantes y se indica la implicación y repercusión que tiene la adquisición de este nuevo aprendizaje.

Como hemos comentado anteriormente, este ejemplo hace referencia a un modelo de enseñanza-aprendizaje que utiliza un sistema de presentación de temas clásico, en el que aparecen una serie de fases que pueden encontrarse, no sólo en este modelo concreto, sino en otros modelos docentes universitarios, con matizaciones y modificaciones.

Al igual que anteriormente sugeríamos, aunque tú mismo puedes realizar este análisis, sería bueno que te ayudases de un compañero que realizara la observación de tu clase, que grabaras sesiones en vídeo de tu actuación, e incluso recogieras el comentario de los alumnos sobre la aparición de los elementos señalados en el desarrollo de tus clases, y a partir de este material reflexionaras y descubrieras:

—La secuencia de actividades o fases que se suceden en tu modelo de actuación docente.

—En qué orden aparecen, y qué justificación podrías dar para explicar este orden.

—Qué tiempo se dedica a cada fase.

—Siempre se suceden en el mismo orden las distintas fases o se producen cambios en la estructura debido a: a) el tema o contenido a trabajar, b) las necesidades o intereses de los alumnos, c) otras causas...

—Existe alguna fase o momento dedicado a la motivación de los alumnos antes de comenzar la exposición del tema nuevo

—Existe alguna fase o momento dedicado a la presentación de la materia, qué elementos la caracterizan

—Existe alguna fase o momento dedicado a la revisión de lo aprendido

Como se puede apreciar, el análisis que se propone realizar a través de esta Actividad Reflexiva de "Análisis de la Tarea Docente" no cierra en ningún momento la recogida de datos para realizar el proceso reflexivo. Lo deja abierto para que el profesor/a o el grupo de profesores/as decidan si es conveniente:

realizar un análisis de su tarea docente siguiendo el proceso natural de cada profesor/a, es decir, analizando los distintos sistemas de actividades que cada profesor/a desarrolla en su clase y preguntándose por el porqué de esta actuación, o

establecer previamente un esquema de referencia básico que permita recoger distintos elementos de la enseñanza que el grupo de profesores consideran básicos para la realización de la tarea docente y realizar el análisis centrándose en estos aspectos, como sucede en el ejemplo que a continuación exponemos:

Un grupo de profesores del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada que han participado en la fase de experimentación de este Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario y que han trabajado con este módulo para analizar su tarea docente, optan por construir un Guión de Observación que permita realizar la recogida de datos de la tarea docente que intentan analizar.

La relación de elementos de enseñanza que recoge el Guión de Observación, aparecen en una sucesión ordenada según el criterio del grupo de profesores. Este Guión de Observación elaborado por el grupo de profesores que participan en el proceso de formación y mejora docente, permite tener un sistema de referencia común para la recogida de datos evitando la dispersión.

Una vez recogidos los datos con este sistema único apoyado en el Guión de Observación, el comentario que el grupo de profesores que participan en la experiencia de análisis de su tarea docente se hace de forma ordenada, analizando las acciones por separado.

Las ventajas que podemos apreciar en la utilización de Guiones de Observación (orden, sistema de referencia común para el análisis, separación de los elementos del análisis, etc) pueden contrastarse con las ventajas de utilizar una recogida de datos singular y única, que permita captar el desarrollo de la enseñanza que cada profesor/a realiza.

Con una forma de recogida de datos personalizada podemos apreciar la coherencia interna de la sucesión de las acciones en clase, pues cada componente de la enseñanza se descubre situado en su contexto real, combinado con los elementos que se relacionan, ocupando el lugar que se le ha asignado en el desarrollo de la enseñanza (sin permanecer estático en la casilla que se le ha asignado en el Guión de Observación), reflejando el movimiento conjunto de los distintos componentes o acciones de la tarea docente.

A continuación exponemos dos instrumentos utilizados por este grupo de profesores para analizar la tarea docente: Esquema de Observación y Tabla de Observación para clase de inglés instrumental.

ANEXO II

ESQUEMA DE OBSERVACIÓN

Estrategias de Enseñanza:

- Explicación
- Demonstración
- Discusión, sistema de cuestiones
- Estrategias de cooperación
- Enseñanza por parejas
- Combinados/mixtos

Pasos usados en las estrategias de enseñanza:

- Apertura
- Motivación
- Contextualización
- Clarificación of metas
- Explicación
- Dictado
- Feedback
- Comprobar comprensión
- Modelos de interacción diferenciados
- Cierre

Otros aspectos

- Marcha y ritmo de clase
- Proyección de la voz
- Claridad
- Mantenimiento del interés
- Variedad

Actividades del alumno:

- Pensamiento
- Sentimiento
- Actuación
- Toma de apuntes

- Pensando vs. actuando
- Priorizando
- Haciendo juicios y tomando decisiones
- Negociaciones
- Interacciones con otros
- Consultando otros recursos para informarse
- Trabajo independiente

Atmósfera, ambiente de aprendizaje:

- Permite que los alumnos indiquen sus necesidades de aprendizaje;
- Permite que los alumnos identifiquen y discutan las barreras que les impiden alcanzar un buen aprendizaje
- Permite que los alumnos desarrollen una confianza en sus propias ideas
- Proporciona a los alumnos una crítica constructiva y una recompensa
- Estimula a que los alumnos lleven su propio ritmo

Estudiantes:

- Muestran interés en la clase
- Participan activamente
- Preguntan sus dudas
- Muestran poco interés y motivación
- Atención

Ayudas de enseñanza:

- Pizarra
- Fotocopias
- Vídeo
- Cassette
- Ordenador

TABLA DE OBSERVACIÓN PARA CLASES DE INGLÉS INSTRUMENTAL

PROFESOR	0	1	2	3	4
Use of L 1					
Use of L 2					
Teacher talk time					
Explicit lesson structure					
Task orientation					
Clarity					
Initiate problem solving					
Personalized questions and comments					
Positive reinforcement					
Negative reinforcement					
Corrections					
Pacing					
Use of audio-visual aids					
Gestures					
Humour					
Enthusiasm					
STUDENT					
Use of L 1 on task					
L 2 on task					
Student talk time on task					
Initiate problem solving					
Comprehension					
Attention					
Participation					
Personalized questions and comments					
Positive affect					
Negative affect					
S to S interaction on task					
PROGRAM					
Linguistic appropriateness					
Content appropriateness					
Depth					
Variety					
Listening skill focus					
Speaking skill focus					
Writing skill focus					
Formal properties					
Functional properties					
Integration with general curriculum					

IDENTIFICACIÓN DE LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN QUE CONSTRUYEN EL SISTEMA DE ACTIVIDADES DEL MODELO DE ACTUACIÓN DOCENTE

Con este tercer nivel de reflexión nos situamos en un análisis más profundo donde empezamos a delimitar y desmenuzar el esquema de acción que subyace en la tarea docente, y avanzamos en la toma de conciencia de los elementos necesarios que nos permiten promover un aprendizaje teórico.

Es conveniente destacar que las fases anteriormente señaladas (fase motivacional, de exposición y revisión), utilizadas para producir un aprendizaje teórico, necesitan un análisis más profundo, ya que no basta con aprender la secuencia señalada (motivación, exposición, revisión). Si esto fuese así, el aprendizaje teórico podría ser conseguido fácilmente. Por el contrario, hay que decir que cada una de estas fases se sustenta en unos esquemas de acción que cada profesor posee de forma particular, esquemas de acción que se descomponen en una serie de condiciones requisito, acciones y sistemas de control de esas acciones para comprobar la efectividad de la acción, lo cual hace que sea difícil encontrar dos esquemas de acción similares, aunque la estructura de fases o sistema de actividades sea similar, y aunque el modelo de actuación docente sea parecido.

En este nivel de reflexión se puede apreciar y verificar las diferencias de actuación de los docentes universitarios, analizando la estructura profunda de los esquemas de acción y la coherencia interna o lógica interna que toda secuencia de acciones necesita.

Para explicar el tipo de análisis que se lleva a cabo en la identificación de los esquemas de acción del sistema de actividades básico de tu modelo de actuación docente, continuamos con el ejemplo que hemos utilizado en la fase anterior, sistema que se compone básicamente de las siguientes actividades: motivación, presentación-exposición y revisión.

¨ MOTIVACIÓN

1. **Objetivo:** Establecer las condiciones necesarias para estimular la adquisición de los nuevos contenidos

   1.1 Subobjetivo: Especificación del nuevo contenido a trabajar
   Acción El profesor indica el tema o los aspectos del tema que van a ser trabajados
   Consecuencia: El alumno conoce lo que se espera de él

   1.2 Subobjetivo: Recuerdo del contenido de referencia previo para la adquisición del nuevo contenido
   Acción El profesor recuerda los contenidos que el alumno ya posee
   Consecuencia: Refuerzo del aprendizaje
   Acción: Comprobar si se poseen conocimientos mínimos para la adquisición del nuevo contenido
   Consecuencia: Adaptación del aprendizaje

   1.3 Subobjetivo: Generar actitud positiva en el alumnado para la adquisición de los nuevos contenidos
   Acción: Indicar las ventajas de la adquisición del nuevo contenido
   Consecuencia: El alumno se siente interesado por adquirir el nuevo contenido

   1.4 Subobjetivo: Creación de un clima adecuado para la adquisición de los nuevos contenidos
   Acción: El profesor estimula la participación y la implicación activa por parte de los alumnos
   Consecuencia: Los alumnos pierden el miedo a participar
   Acción: El profesor gasta bromas en clase
   Consecuencia: Se produce un ambiente relajado
   Acción El profesor llama a los alumnos por su nombre
   Consecuencia: Los alumnos se sienten identificados e importantes

¨ EXPOSICIÓN

1. **Objetivo**: Presentar los nuevos contenidos para que sean adquiridos por los alumnos

1.2. Subobjetivo: Recuerdo de los objetivos a conseguir
Acción prerrequisito: El profesor estimula la adquisición de los objetivos previstos
Consecuencia: El alumno recuerda y se siente estimulado a implicarse activamente en la adquisición de los nuevos contenidos

1.3. Subobjetivo: Transmisión de contenidos
Acción: El profesor explica y presenta los contenidos
Consecuencia: Los alumnos reciben información

1.4. Subobjetivo: Producir una buena explicación

Acción: El profesor expone los nuevos contenidos en orden de complejidad y abstracción
Consecuencia: Los alumnos van adquiriendo los nuevos contenidos en un orden lógico y coherente
Acción: El profesor realiza síntesis parciales de los que va explicando
Consecuencia: Se produce una aclaración y refuerzo de lo aprendido, para que el alumno pueda organizar mentalmente los nuevos contenidos
Acción: Se señala, subraya, se advierte de términos y conceptos difíciles o importantes que interesa destacar
Consecuencia: Se produce un refuerzo a los aspectos más importantes del nuevo contenido para centrar la atención de los alumnos
Acción El profesor realiza controles parciales para comprobar la comprensión
Consecuencia: El profesor dispone de información para ajustar la explicación al tema
Acción: El profesor elabora conclusiones parciales de las normas, reglas... que se pueden elaborar a partir de la explicación del tema
Consecuencia: El alumno agrupa la información, la clasifica, la ordena..
Acción: El profesor utiliza ejemplos, analogías, metáforas...
Consecuencia: Se dan aclaraciones al tema

1.5. Subobjetivo: Lograr una dinámica de participación

Acción El profesor estimula la participación del alumnado mediante la realización de preguntas

Consecuencia: El alumno se implica e interesa por la adquisición de los nuevos conceptos

1.6. Subobjetivo: Indicación de búsqueda de información
Acción: Los alumnos buscan información en libros, revistas...
Consecuencia: Los alumnos se implican directamente en la recogida de información sobre el nuevo contenido que se pretende adquirir

1.7. Subobjetivo: Ampliación de información
Acción: El profesor hace referencia a otros aspectos de ampliación del tema
Consecuencia: Se amplían perspectivas y se motiva a los alumnos para seguir trabajando el tema

REVISIÓN

1. Objetivo: Completar el desarrollo de la exposición de los nuevos contenidos para acabar la sesión de trabajo

1.2. Subobjetivo: Establecer conclusiones finales destacando los aspectos más importantes del nuevo contenido
Acción: El profesor establece conclusiones
Consecuencia: Los alumnos agrupan la información recibida organizándola en los conceptos más destacados

1.3. Subobjetivo: Dejar abierta la curiosidad de los alumnos por la adquisición de nuevos contenidos relacionados con el tema que se ha presentado
Acción El profesor expone nuevas vías de recogida de información, nuevos interrogantes, nuevas formas de enfocar los problemas planteados
Consecuencia: Se estimula en los alumnos la curiosidad por seguir aprendiendo y profundizando sobre el tema

1.4. Subobjetivo: Verificación del nivel de conocimientos adquirido
Acción: El profesor comprueba el nivel de comprensión de la exposición y el logro de los objetivos propuestos
Consecuencia: Se obtiene información para ajustar el desarrollo de la explicación y controlar el nivel alcanzado por los alumnos

1.5. Subobjetivo: Anticipación de los nuevos tema a trabajar en relación con el tema expuesto
Acción: Se anuncia el tema a desarrollar próximamente destacando los aspectos que lo vinculan con el trabajado
Consecuencia: Los alumnos conocen lo que se va a seguir trabajando en relación al tema expuesto

Pero como hemos señalado al principio, no nos interesa llegar a una clasificación de estilos docentes (dialogante, expositivo, magistral...) y que cada docente consiga su etiqueta de identificación de estilo docente, ni tampoco llegar únicamente a exponer un listado de actuación que debe ser completado, paso por paso. Por el contrario, lo que realmente interesa es saber cuál es el significado de estas acciones dentro de la interacción con otros aspectos de las situaciones didácticas.

La riqueza y complejidad de la tarea docente depende de los esquemas de acción que la sustentan, y la coherencia y lógica de la tarea docente dependerá de la relación entre los fines previstos y el establecimiento de esquemas de acción acordes con los fines a lograr.

Según la aparición, interacción, yuxtaposición o relación de los componentes de los esquemas de acción podemos hablar o preguntarnos por:

1. Tramo de Secuencia de Acciones que caracterizan tu tarea docente

Para ello se puede contar con un compañero que haga la función de observador de la clase o contar con la ayuda de un vídeo que capte el desarrollo de la enseñanza.

Para el análisis de esta secuencia se puede contar con indicadores del tipo:

—Tiempo que dura cada una de las actividades o acciones que llevas a cabo en clase

—Secuencia de acciones

—¿A qué acciones se les das más importancia? (razona las respuestas)

2. Grado de Riqueza o Simpleza de la Secuencia de Acciones

Con el guión anterior donde se aprecia la secuencia de estructuras de actividad en clase se puede descubrir la complejidad de los tipos de acciones, se puede comprobar el número de acciones que se utilizan para motivar, para estructurar o aplicar , etc. También se puede comprobar si falta alguna de las estructuras de actividad

¿Por qué faltan algunas estructuras de actividad y otras están tan desarrolladas..?

3. Coherencia Interna

Las distintas acciones que se suceden en clase (componentes) persiguen un mismo propósito, son componentes necesarios de una cadena lógica que progresa con un fin determinado. Por tanto, podrías preguntarte:

¿Existe una progresión lógica en los objetivos de la secuencia de actividades?

¿La evaluación sobre el logro de los objetivos de cada acción permite una progresión ajustada?

¿Se progresa aunque no se consiguen los objetivos propuestos?

¿Por qué se progresa y no se detiene el desarrollo de acciones?

¿Por qué no se insiste en el objetivo que no se logra?

¿Cuáles son los motivos que llevan a un cambio en la secuencia de estructuras de actividad o en la secuencia de acciones?

Aunque el análisis que se propone realizar en esta actividad reflexiva es complejo y requiere un tiempo elevado de dedicación, hay que decir que el tramo de la tarea docente que se analice no tiene que abarcar toda la secuencia de acciones de una clase. El análisis que se propone es tan rico, que con detenerse en analizar una sola estructura de actividad de la clase se pueden iniciar propuestas de mejora complejas. Por tanto, el análisis podrá ser todo lo extenso o reducido que el profesor/a o el grupo de profesores/as estimen oportuno.

Una vez indicado cómo llevar a cabo este nivel de reflexión sobre la estructura profunda de la secuencia de estructuras de actividad que se producen en clase, podemos pasar a explicar el siguiente nivel de reflexión que hace referencia a **las implicaciones sociales de la labor docente.**

IDENTIFICACIÓN DE LAS IMPLICACIONES SOCIALES DE TU MODELO DE ACTUACIÓN DOCENTE

El desarrollo de una tarea organiza la vida del aula, regula la interacción de los alumnos con el profesor y el comportamiento del alumno. Cada tarea, o cada secuencia de actividades, define un microambiente y el ambiente general de clase.

Por esto es necesario que nos preguntemos por el significado que cada elemento o componente tiene dentro de la cultura en la que cobra un verdadero valor educativo, y que lleva a que se adquiera un patrón de procesamiento de información determinado y un patrón de conducta concreto.

Una secuencia de tareas, en tanto se repite, constituye un ambiente escolar prolongado configurando una metodología que desencadena unos efectos permanentes. Es verdad que el docente universitario no puede estar diseñando esquemas prácticos constantemente y debe tener una rutina estable de trabajo que reduzca la carga cognitiva de los alumnos y del profesor, pero hay que plantearse hasta qué punto el esquema práctico:

—se suele reproducir sin más porque es el esquema que ha caracterizado a los docentes desde siempre,

—se reproduce en todas las clases porque es el único que se tiene, aunque los contenidos exigen y necesitan esquemas de acción prácticos ajustados a la exposición de su tema,

—se utiliza porque desarrolla en los alumnos actitudes y habilidades básicas que van a ser exigidas cuando sea un profesional de la materia que está recibiendo.

Por esto habría que preguntarse **cómo se adquiere la profesionalidad del docente universitario**, ¿por osmosis o por deducción a partir de su formación o de sus supuestos teóricos, porque se ha venido haciendo así desde siempre...?. También nos podríamos preguntar por el **grado de originalidad del profesor en su tarea docente**.

Finalmente, hay que considerar que el microambiente de la tarea es un clima de socialización. Gimeno, indica que: "Las tareas no sólo son marco de referencia para percibir e interpretar lo que es la enseñanza, sino que pasan a convertirse en organizadoras de toda la conducta. La tarea sugiere al alumno cómo ha de aprender, de qué forma hacerlo, cómo cumplimentar un trabajo, con quién hacerlo, qué rendimiento se considera más valioso, por qué es valorado cómo más relevante, y lo que se espera de él; en definitiva, qué aptitudes y patrones de conducta pasan a ser los que producen más éxito en los contextos educativos, introyectando todo ello en valores de referencia para el propio autoconcepto personal como aprendiz y en diferentes áreas curriculares" (p.270).

Esto lleva a concluir que la tarea, por el tipo de conocimiento que somete al contenido y por el proceso que desarrolla en el alumno para su dominio, supone una forma peculiar de procesar la información. Por lo tanto, a medida que tenga un efecto reiterado, tendrá unos efectos duraderos en las propias estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Por tanto, sería conveniente que el docente universitario se pregunte y reflexione por el tipo de sistema o patrón de comportamiento que implícitamente conllevan las tareas que propone llevar a cabo en clase. Se podría hacer preguntas del tipo:

¿A qué actividades das más valor? (tiempo de dedicación)

¿Evitas realizar alguna actividad aunque la consideres importante? Explica tus razones.

¿Sobre qué actividades estableces la aplicación del conocimiento?

¿Qué tipo de conocimiento estás valorando en cada actividad?

—Tareas memorística - Conocimiento memorístico

—Tareas de procedimiento o rutina - Conocimiento instrumental

—Tareas de opinión - Conocimiento metacognitivo

—Tareas de descubrimiento - Conocimiento aplicativo

¿Qué tipo de actitud estás desarrollando en cada actividad?

—Actitud pasiva

—Actitud participativa

Finalmente hay que indicar que también existen una serie de limitaciones organizativas y personales que condicionan la práctica e imprimen un sistema o patrón de comportamiento concreto.

Las limitaciones organizativas son las siguientes:

—El sistema de horarios
—El número de alumnos
—La organización del espacio
—El marco institucional
—El marco organizativo y curricular

Todos estos aspectos son condicionamientos estables y permanentes, que es necesario identificar y delimitar, pues son marcos organizativos difíciles de cambiar.

Los factores personales que reducen y limitan las posibilidades del profesor son los siguientes:

—Nivel de formación en relación a cuestiones docentes
—Modelo de actuación docente
—Aceptación de los cambios y mejoras
—Resistencia a los cambios y mejoras

Todas estas variables se ven afectadas por una serie de supuestos sociopolíticos, morales y éticos, supuestos que el profesor tiene y debe identificar y valorar, para hacer consciente la racionalidad e irraciona-

lidad de su propia práctica. Esta reflexión le permitirá preguntarse por la implicación moral e ideológica que tienen aspectos como por ejemplo:

—el tipo de relación que crea en clase

—el tipo de evaluación que realiza con los alumnos

—el tipo de uso que hace de los medios que dispone para producir una enseñanza más directa y profesional

—el tipo de actuación que exige a los alumnos y que les sirve como referencia positiva

MÓDULO 6

EL PRÁCTICUM

EL SENTIDO DEL PRÁCTICUM

En los vigentes planes de estudio aparece un módulo denominado *Practicum* que es obligatorio; en él pueden participar todas las áreas de conocimiento y, por lo tanto, todos los departamentos que tienen alguna responsabilidad docente en la titulación pueden organizarlo. No obstante, es preciso entender que el Practicum **es para y de toda la titulación** en su conjunto.

En los mismos planes de estudio se contemplan *créditos prácticos* adscritos a las diferentes materias (troncales, obligatorias u optativas) cuya justificación es el atender a los aspectos aplicados de cada una de ellas. Como su propio nombre indica, esos créditos hacen relación a la *práctica*; término éste que admite interpretaciones diversas. La distinción teoría-práctica es una distinción que **diferencia formas de saberes** sobre la educación (saber ***acerca de*** algo y saber ***cómo*** funciona, ***cómo*** se hace o ***cómo*** podríamos actuar ante algo) que, en realidad, están enlazados entre sí. En diferentes asignaturas se abordan zonas del conocimiento sobre la educación y acerca de los aspectos prácticos de las mismas, en las que se pueden aprender sistemas conceptuales, ideas y sus correspondientes implicaciones, referencias a casos prácticos y proyecciones o aplicaciones sobre la realidad.

Éste no es el objetivo del Practicum, cuya filosofía radica en distinguir una **fase de la formación correspondiente a ciertas titulaciones para entrar en contacto y sumergirse en la realidad profesional.** Por eso no tiene justificación el entenderlo ligado a asignaturas concretas o a las agrupaciones de las mismas que son responsabilidad de cada departamento, pues esto daría lugar a tantos tipos de Practicum como asignaturas, departamentos y hasta profesores existen.

El Practicum es un tiempo, una oportunidad, insertada en el proceso de formación (más bien hacia el final) que tiene como

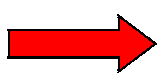
objetivo

el **poner en contacto al estudiante con la realidad** en la que ejercen sus funciones quienes trabajan en una determinada especialidad para las que faculta el título de que se trate.

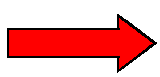
Cuanto más preciso sea el perfil profesional del título, tanto más fácil es decidir las situaciones profesionales o prácticas con las que poneros en contacto.

El título de *Pedagogía* no favorece este cometido, precisamente, cuando existen otros de *Profesorado* (con sus especialidades), de *Psicopedagogía* y de *Educación Social* que "compiten" con sus respectivos perfiles en un mismo territorio práctico. Sin olvidar otros que, como son los de Trabajo Social y el de Psicología, operan en campos fronterizos a nuestra acción profesional. No obstante, se debe considerar también que una titulación universitaria no agota sus fines únicamente en unas salidas profesionales, ni éstas están siempre bien definidas.

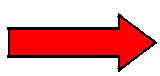
Las profesiones o trabajos se las ven con realidades concretas y globales, no con la suma de aplicaciones prácticas de aspectos teóricos. La práctica real no se puede entender ni desde las asignaturas separadas unas de otras, ni siquiera sumadas unas a otras. La **realidad de la práctica de la educación la forman**



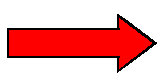
las acciones de las personas



las funciones de las instituciones y



los hábitos que se han asentado en ellas



así como las influencias del medio social y cultural exterior.

Todo ello junto tiene una larga historia, una estructura propia y su peculiar dinámica1. Y, sobre todo, hemos de considerar que la realidad la **construimos los seres humanos que obramos con el conocimiento que hemos aprendido,** pero también desde nuestras propias experiencias, con nuestras prioridades y valores y con nuestras carencias.

Con los aprendizajes que hayas podido lograr, sin más, por buenos y profundos que sean, no puedes desenvolverte en las situaciones reales en educación, como tampoco lo pueden hacer en otras profesiones con un campo profesional más preciso y no tan complejo como es el nuestro.

El **saber *acerca de algo*** práctico

no es

- lo mismo que gobernar y poder desenvolverse en la realidad; para eso hace falta «ejercitarse en la práctica».
- la consecuencia de la aplicación de teorías pretendidamente científicas o no lo es de manera fundamental.

La realidad

Es

- un conglomerado complejo compuesto de formas no-científicas acrisoladas de pensar junto a otras que sí lo son,
- hábitos fraguados a lo largo del tiempo,
- rutinas de las instituciones heredadas que nos marcan formas posibles de hacer,
- aspiraciones que tenemos las personas, (los profesores, las familias y los grupos sociales),
- necesidades objetivas de la sociedad, medios disponibles, intervenciones de especialistas diversos, etc.

La realidad de la educación depende, en fin, de lo que hacen personas concretas en situaciones determinadas, aunque en muchos casos, como ocurre con las instituciones educativas, está todo tan marcado por la inercia adquirida, que es difícil salirse de los caminos

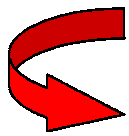
establecidos, que nos arrastran a reproducir lo que ya existe aunque, a cambio, nos liberan de tomar decisiones personales. Por eso, la práctica **no sólo es** un ***saber hacer*** defendible, sino que frecuentemente, son modos de hacer contrarios a lo que debería hacerse.

Por eso la práctica real en la que actúan los profesionales y todos los que trabajan en ella, sólo la podemos **comprender entendiendo cómo se ha constituido**, de acuerdo con la historia que ha tenido y la de quiénes la han configurado y actúan ahora en ella. Para comprender esto sí que pueden colaborar las asignaturas que has cursado. Éste creo que en un objetivo muy importante del Practicum. Por ello también, lo que tú observes son formas de realizar la educación que siempre tienen alternativas posibles. No es algo inevitablemente que tenga que ser como es. De ahí la importancia de analizar y de explorar nuevos caminos.

Cualquier persona que participa en la educación de alguien lo hace con unas ideas, de acuerdo con unas tradiciones prácticas de "saber hacer". Al profesional de la educación (profesor, educador, pedagogo, psicopedagogo, orientador, asesor…) se le pide que tenga un **conocimiento más sistematizado y profundo de**:

- ***lo que se hace*,**
- **de *por qué* se hace,**
- **de *para qué* se hace,**
- **de lo que *podría hacerse,***
- **de lo que *no debería hacerse* y,**
- **si puede ser, de *cómo hacer* lo que debería hacerse.**

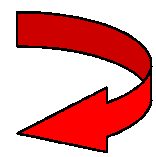
Las profesiones no son "oficios técnicos", sino tradiciones, formas de entender su función en la sociedad y de cara a sus "clientes, normas éticas, etc. Los profesionales tienen que conocer "su mundo" y también las consecuencias de lo que hacen.



Por eso **se tiene que ser capaz de dar explicaciones razonadas y justificaciones éticas de todo ello.**

El Practicum tiene una **función fundamental** para la formación personal:

es la ocasión para **preguntarse acerca de muchas cosas desde la realidad** que se pueda conocer en una experiencia en el mundo real. Hay que alcanzar un sentido más profundo de la práctica, condición previa a querer intervenir sin más en ella.



No te extrañe que al ver la realidad y desenvolverte en ella compruebes que lo que has aprendido no tiene relación alguna sobre todo ello. Es normal, en parte, y pasa en otros muchas titulaciones y campos de actividad. Hablar, pensar y entender sobre acciones no es lo mismo que hacerlas, pero debe servir, al menos, para enfrentarte a ellas desde una mejor comprensión.

¿QUÉ ES POSIBLE HACER EN EL PRÁCTICUM?

Estamos ahora en la **"práctica del Practicum".** Hablaremos de esto.

a) En primer lugar, has de entender que ***la práctica educativa es muy variada*:**

Se educa en las escuelas, en las familias, a través del juego, por medio del ejemplo, a través de los medios de comunicación, etc. Se educan los niños y los adultos, se educa para saber y para ejercer actividades profesionales. La educación formal (en el sistema educativo) ocupa una gran parte de los esfuerzos que hace la sociedad por educar a todos, pero no es el único ámbito.

Ya sé que habéis oído que la "enseñanza no es toda la educación" y que nuestro campo es más amplio que el mundo de "lo escolar". Yo así lo creo también, pero entiendo que, aquí y ahora, es la realidad más extensa de cuantos esfuerzos organizados se hacen para educar a toda la población. Ocurre que es un sector muy amplio (además de ser importante), fácilmente identificable y, desde luego para mí, el más accesible.

Aunque este practicum no es para profesores, obviamente, no cabe duda que se generan **campos de actuación** muy diversos en torno al sistema escolar y a lo que en él se hace, deja de hacerse o no lo hacemos bien:

- **reforzar su acción fuera de las aulas,**
- **atender al fracaso que produce,**
- **desarrollar actividades complementarias que allí no se realizan,**
- **ayudar a los alumnos con problemas,**
- **facilitar la transición a la vida posterior a la escolaridad orientándoles,**
- **evaluarlo, ayudar y trabajar junto a los profesores,**
- **colaborar a plantear proyectos de innovación, etc.**

b) En segundo lugar, debemos pensar que cualquier ámbito que elijamos para "entrar en mundo educativo" **presenta múltiples facetas** —quiero decir que se realizan actividades muy diversas— y está condicionado, a su vez, por otros aspectos; unos son visibles y otros no.

Así, por ejemplo, si visitas un centro, podrás ver a profesores y a estudiantes, básicamente, implicados en formas de trabajar en las clases o estando el patio de recreo. Pero te será más difícil ver la acción importantísima de los profesores que se coordinan (o no) y que evalúan reunidos, o presenciar la actividad de la dirección que planifica, gestiona e impulsa un proyecto (o no), el papel de la inspección, el de las familias, la trascendencia de cómo funcionen los Consejos Escolares o el apoyo del Ayuntamiento, si los profesores participan en actividades de perfeccionamiento (o no), si se existe algún tipo de control sobre lo que se hace, etc. En los centros educativos se enseña, se siguen unas normas de disciplina, se organiza la vida colectiva, se responde a la administración, se tiene una determinada estrategia de adquisición y uso de los libros de texto, se gestionan asuntos, se clasifica a los estudiantes, se llevan estrategias específicas con alumnos con dificultades, etc.

Deberás estar atento/a, por lo tanto, a lo que la práctica te pone delante como evidencia y a otras prácticas que no las ves reflejadas a primera vista o que no ocurren mientras tú estás allí. Si visitas un centro de formación de profesores, ocurre lo mismo.

Habrá que entender no sólo lo que hacen sino el contexto en que discurren las actividades que veas allí:

las políticas de perfeccionamiento,

cómo cuentan los cursos recibidos,

si se mejora con ello la calidad de la enseñanza

En cualquier otro campo de experiencia, distinto al escolar, se puede analizar su peculiar complejidad. Es decir, que, por muy completo que pudiera ser el Practicum, tu experiencia vivida será siempre **parcial**; más si no te preocupas por buscar lo que se esconde detrás del mundo aparente que veas ante ti.

c) *Practicum* no significa practicar uno por sí solo, necesariamente, como si estuvieras en el lugar del profesional. En primer lugar, porque quizá no estés en condiciones de poder hacerlo personalmente. En segundo lugar, porque estás muy poco tiempo y de forma discontinua, generalmente, por lo que no puedes encargarte de responsabilidades que exigen más tiempo y dedicación. Pero no puedes hacerlo, ante todo, porque estás como **un invitado/a a la práctica de otras personas** y son ellas las que tienen la responsabilidad sobre la misma. Puedes sumarte a lo que hagan y colaborar o plantear iniciativas, pero siempre en la medida en que se te permita y autorice.

En ningún caso debes ser tú o tus actuaciones motivo de conflicto con los que te reciben sin compensación alguna, con los estudiantes, etc.

Tu misión fundamental es entender lo que ocurre y pensar en lo que tú podrías hacer. Ahí eres completamente libre.

d) Considero que, para tener una visión más acorde con lo que la realidad, sería conveniente que vuestra **permanencia** en los centros, experiencias o en las instituciones que sea, fuese **continuada.** La realidad hay que apreciarla según ella transcurre en el tiempo y en las circunstancias reales de vida de las personas, de los grupos humanos y de las instituciones. Esta recomendación es desigualmente pertinente según los casos, pero creo que deberíais hacer lo posible por seguirla.

Estancias puntuales, salteadas, dan lugar a percepciones de retazos de la realidad que, al estar desconectados, son como secuencias de una película sin sentido, sin narración que las una. Las secuencias —vuestra estancia- debe ser significativa y eso requiere que adquiráis una **visión de conjunto**. Pero no puedo pasar de proponerlo, salvo como recomendación, pues la Facultad no tiene asumido en sus horarios el tiempo continuado del Practicum. Tampoco, como es lógico, entra dentro de mis funciones el recomendaros que dejéis de asistir a las clases durante su realización.

e) Finalmente, debo deciros que la Facultad no dedica el mismo esfuerzo a la organización del Practicum de este título de *Pedagogía* que a los otros dos títulos de educación. Desconozco las razones de esta situación que me afecta, en primer lugar, a mí y también a vosotros. Somos los profesores los que arriesgamos nuestro nombre y hacemos el esfuerzo para que podáis disponer de algún sitio al que visitar, gestionando aspectos que no nos corresponde hacerlo a nosotros. Tenedlo en cuenta.

EL INFORME DEL PRÁCTICUM

¿CÓMO PLASMAR EN EL INFORME LO QUE PUEDES HACER EN EL PRACTICUM?

Hay que realizar un *informe escrito* y entregarlo en las fechas que se os indicará. Dicho informe o memoria debe estar estructurado en torno a los capítulos siguientes:

1.- En primer lugar (en la portada), deberá dejarse constancia de vuestra identificación personal y académica con el formato siguiente:

PRACTICUM DE PEDAGOGÍA. Segundo ciclo. Curso 2000-2001.
Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Profesor: J. Gimeno Sacristán.
Nombre y apellidos del estudiante:

2.- En segundo lugar, se identificará la actividad realizada:

Centro escolar, institución o experiencia:
Dirección postal y teléfono:
Persona responsable por la que fuiste atendido o con la que estuviste:
Tiempo real de estancia (Distribución y fechas):
Actividad concreta o la más relevante de las realizadas:

3.- Descripción, análisis y valoración de los aspectos generales, siguiendo las pautas que se indicarán.

4.- Descripción, análisis y valoración de la experiencia, del caso, situación o aspecto elegidos en el que debes profundizar.

5.- Síntesis valorando de qué te ha servido el Practicum y en qué medida has podido responder a lo que se te pedía, añadiendo tus sugerencias para mejorarlo.

6.- ¿Qué crees que podemos hacer como titulados en *Pedagogía* para mejorar la realidad que has observado?

7.- Añadir los informes a que haya lugar.

¡No añadir materiales fotocopiados como anexo del informe o memoria, salvo que sea estrictamente pertinente!

D) ¿QUÉ HACER EN EL PRACTICUM?

Una estrategia para comprender mejor la práctica

Hay que hacer el **análisis general de la experiencia** que has tenido al estar en el centro o institución de que se trate, de acuerdo con lo que has observado e indagado (Apartado 3 del informe).

Además, harás lo mismo respecto de **algo más concreto** que tú hayas decidido y podido hacer, en lo que hayas participado, que te hayan encomendado, etc. durante la estancia. Por ejemplo: atender a niños con dificultades, realizar alguna actividad concreta con los estudiantes, ayudar a algún grupo con retraso escolar, estar con padres, estudiar algún caso concreto en un gabinete psicopedagógico… (Apartado 4 del informe).

¿Cómo puedes guiarte para hacer todo eso?

El informe o memoria **no debe ser:**

puramente **descriptivo**

Sino que

- tiene que contener la **explicación** de lo observado y realizado
- así como **tus puntos de vista personales, tus valoraciones** acerca de diversos aspectos que se cruzan y mezclan en la práctica que has conocido.

Lo cual no significa que debas juzgar y valorar a quienes te han atendido. La ***calificación*** que obtengas estará en función de cómo hagas ese informe: de su profundidad, relaciones entre fenómenos y aspectos, relaciones de lo visto con lo estudiado y leído, comentarios que puedas aprovechar de otros autores, etc.

Lo que veas como evidente en la *realidad* de la *práctica* depende de cómo tú la mires.

En la práctica se ve lo que uno está predispuesto y capacitado para ver. Mi función como profesor es sugerirte cosas sobre las que reparar y proponerte puntos de vista para observarlas. Aparte de esto, puedes elaborar y usar las tuyas, razonándolas.

Por mi parte, sin entrar en aspectos muy específicos ahora (más, considerando la variedad de situaciones que puedes observar), te propongo un **esquema** para mirar, para pensar e **interrelacionar ideas y observaciones**. Se trata de procurar una visión fundamentada de la realidad, distinguiendo los aspectos más significativos. Te sugiero una rejilla que puede ayudarte a comprender mejor cómo se articula y qué significa la práctica real, aunque te complique un poco tu mirada. Es una propuesta que admite otras; tampoco pretendo que analices de manera pormenorizada todo lo que sus categorías comprenden.

Puede que te sean útiles o de ayuda lecturas específicas acerca de aspectos concretos de la realidad. El Practicum también sirve para que tú relaciones lo que ves con ideas expresadas por otros. Puedes también relacionar lo que tú aprecias en la realidad donde desarrollas el Practicum con problemas de actualidad, con noticias y comentarios que aparecen en la prensa diaria, noticiarios, revistas periódicas, etc. (problemas de malos tratos, racismo, calidad de la educación…).

Pretendo que entiendas e interrelaciones estos **dos grandes ejes de análisis**:

—Lo que puedes ver y analizar de la práctica.

—Las perspectivas desde las que ver, analizar y valorar las prácticas educativas.

LO QUE PUEDES VER Y ANALIZAR DE LA PRÁCTICA

¿EN QUÉ FIJARSE, AUNQUE NO NOS LLAME LA ATENCIÓN?

Te indico **cuatro escenarios** que mantienen relaciones e interferencias entre sí. En todos ellos se manifiesta la práctica y con ellos se constituye y gesta lo que apreciamos en ella.

***1.- El escenario de las prácticas en las que participan los agentes directos de la educación*:** alumnos, jóvenes, profesores, adultos… **¿Qué hacen, cómo lo hacen, en qué condiciones?** Si se trata de un centro escolar, este plano lo representan las prácticas de aula: enseñanza, maneras de mantener la disciplina, ambiente en general, relaciones entre estudiantes, con el profesor, usos de los recursos tecnológicos, etc. Para no quedarse en descripciones asépticas hay que dar sentido a lo observado. Lo puedes hacer considerando la otra dimensión (La II). Implícate –en la medida en que se te permita- en acercarte lo más posible a lo que hacen los estudiantes, los profesores, la dirección, los especialistas en psicología, psicopedagogía, etc.

2.- El escenario de la práctica es también lo que hacen las instituciones y las personas dentro de ellas. Los centros escolares, instituciones de formación, etc. –en tanto son organizaciones o esfuerzos de colectivos de personas tienen su propia dinámica y sus conflictos. En ellas se dispone y se organizan unos recursos determinados (los convencionales, como es la biblioteca, o las nuevas tecnologías), los profesores se coordinan y tienen más o menos autonomía, hay un clima (entre profesores, entre éstos y los estudiantes, entre alumnos…), se mantienen unas relaciones determinadas con el medio social exterior y con las familias... Todo eso contribuye a crear **una "cultura institucional"** que se expresa en: rutinas, reglas no

escritas, normas, maneras de desempeñar las personas sus funciones, proyectos que siguen, estilo de dirección…Es decir, es conveniente ver cómo se crean las maneras de organizarse, el estilo de dirigir, la forma de gobierno y de relacionarse entre estudiantes, profesores, directivos, familias, etc.

3.- El escenario de las políticas concretas respecto del campo en el que te toque estar. Lo que ocurre en los dos escenarios anteriores es lo que tú pueden ver y analizar en el ***estudio de campo***, aunque esa realidad depende, en parte, de otros escenarios externos, como son los programas derivados de la política educativa con un sector determinado, las consecuencias del desarrollo de leyes y programas diversos (formación de profesores, programas sociales, etc.) que se desarrollan en un momento determinado.

Así, por ejemplo, si te toca estar en un centro de ESO podrás vivir los retos de la reforma planteada por la LOGSE, las dificultades, resistencias que surgen, etc.).

Otro caso puede ser el de la integración de niños con deficiencias, la política lingüística, los problemas de la enseñanza pública y la privada...

***4.-* Cuarto escenario**. Finalmente, es preciso contar como parte de la realidad el reflejo que las acciones e influencias provenientes del ***contexto social en general* tienen sobre los tres escenarios anteriores**. El "ambiente social", con los valores dominantes que defiende, la incidencia positiva o negativa que tiene en la educación, marcan una serie de **prioridades, tendencias e influencias** que ayudan, entorpecen un tipo de práctica educativa determinada de los profesores, de las instituciones y de las políticas. No es fácil apreciar estas difusas influencias.

LAS PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE VER, ANALIZAR Y VALORAR LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

¿Cómo está constituida la realidad?

¿Por qué, generalmente, en la mayoría de los casos es estable y funciona como si nosotros no pudiésemos hacer nada contra su inercia?

¿Porque está instituida y nosotros en cierto modo estamos hechos a su medida?

O, ¿por qué cambia?

Creemos que lo que *la realidad es*, a primera vista, no sólo son los **comportamientos** observables que vemos en los cuatro escenarios anteriores (considerando que están trabados entre sí), sino que también forman parte de la realidad otros dos planos, no tan visibles: las **ideas** que se tienen acerca de la educación y los **valores** que se defienden en lo que hacen las personas, las instituciones, las políticas… Ideas y valores son parte de cualquier realidad social o humana y son muy importantes para explicar lo que hacemos a la hora de hacer funcionar a la educación de una forma o de otra. Distinguiremos, pues, esos **tres planos, de cuya conjunción podemos extraer el sentido que tiene lo que observamos en la práctica**; es decir, su significado para los que participan directa o indirectamente en ella. También tus propias ideas y valores le dan significado a lo que tú aprecies, hagas y valores.

a) La práctica son **formas de hacer y de operar visibles**, formas de trabajar o de funcionar los estudiantes, profesores, instituciones, especialistas, la administración… Este es el plano de lo

que se hace “a la vista”, el de los comportamientos, hábitos observables, etc., con todos los condicionamientos que veas que pueden tener.

b) Las creencias, opiniones o teorías, tanto las que llamamos científicas como las que no tienen ese carácter (el sentido común, por ejemplo), constituyen otro plano o perspectiva de la realidad. Aunque no siempre sean públicas y visibles, no por ello son menos reales. Sabemos de ellas cuando oímos dar explicaciones a los profesores o a los estudiantes; aunque en muchos casos las “suponemos” en la gente. Todo el mundo suele tener explicaciones para lo que hace y para lo que ve; si no, trata de encontrarlas. Lo que hacen las personas en educación, como en cualquier otro ámbito de la acción humana consciente, tiene que ver con lo que piensan, con lo que entienden que está pasando a su alrededor. Esas explicaciones que forman la mentalidad las tienen las personas, lógicamente

(¿Por qué se piensa que algunos estudiantes fracasan y otros no? ¿Por qué se considera que el nivel de *Aprobado* está en alcanzar cinco puntos en una escala de diez, por ejemplo?).

Por extensión, metafóricamente, también le adjudicamos una “idea” o una mentalidad a los centros (Las ideas en las que apoyan los métodos para mantener la disciplina, por ejemplo, o para adoptar una posición confesional o laica, las creencias para fomentar un clima democrático…). De igual modo, suponemos que hay ideas o explicaciones detrás de las políticas (decimos que son conservadoras o progresistas…). También se las atribuimos a la sociedad o a alguno de los sectores que la forman (hacemos afirmaciones como “los padres creen que…”).

c) Hacemos cosas porque creemos que merece la pena hacerlas, porque **tenemos motivos** para emprenderlas; perseguimos causas y fines, unas veces más concretos, otras más difusos. Sin este aspecto la práctica transcurre por inercia, sin energía, sin otra dirección que no sea la que le da su tradición asentada. Nos referimos a los **valores** que nos guían realmente (que no siempre coinciden con los que declaramos o dicen tener las instituciones): **hacer felices a las gentes, prepararlas para que encuentren trabajo, cambiar la sociedad, mejorar el nivel cultural…** Este aspecto suele ser el menos visible de los tres. **Lo encontrarás —si lo logras— mezclado con el anterior.**

Si cruzamos los cuatro escenarios de la primera dimensión con los tres planos de la segunda, obtenemos una especie **de red que nos señala los nudos esenciales para comprender lo que ocurre** (y lo que no ocurre, pero debería hacerlo). Una red que sirve para establecer relaciones, tal como se indica en la tabla siguiente. Quizá no puedas conseguir ver sobre todo eso en la realidad de tu experiencia en el Practicum, pero puedes utilizarla como una **guía para "encontrar",** analizar aspectos relevantes y redactar la memoria. Ahora entenderás mejor lo que te comenté acerca de que una profesión (y lo nuestro no es exactamente eso) es algo más que un oficio en el que tienen destrezas prácticas.

Aspectos a observar, analizar y sobre las que adoptar posiciones razonadas y fundamentadas en el informe.	**Perspectivas desde las que analizar las prácticas**		
	a) Usos prácticos, hábitos, etc. visibles u observables Sus condicionamientos	*b) Creencias científicas o no científicas en que se apoyan.*	*c) Motivos, causas que impulsan a las acciones.*
1.- Escenario de prácticas en las que participan los agentes directos de la educación (profesores, pedagogos, alumnos…)	1-a) Prácticas de profesores y estudiantes en las instituciones: enseñar, aprender, evaluar, diagnosticar…	1-b) Justificaciones explícitas y teorías implícitas de los agentes directos: profesores, especialistas, estudiantes, etc. de esas prácticas.	1-c) Valores o motivaciones confesados o supuestos por los que consideran merece la pena hacer lo que hacen.
2.- Escenario de la práctica de las instituciones correspondientes: centros escolares, etc.	2-a) Reglas y usos de funcionamiento visible y normas implícitas. Lo que hacen los centros como organizaciones.	2-b) Proyecto explícito justificado y proyecto real desarrollado. Concepción de la educación que tienen los centros.	2-c) Ideología manifiesta o invisible del proyecto que formalmente tienen y del que desarrollan.
3.- Escenario de las políticas y programas concretos sobre el campo o aspecto en el que se tiene la experiencia (Reforma, progra_ mas sociales, etc.)	3-a) Realizaciones concretas y políticas implícitas.	3-b) Justificaciones retóricas y explicaciones reales de las leyes o programas escritos y declaraciones públicas acerca de lo que son esas políti- cas y programas.	3-c) ¿Qué motivos existen para impulsarlas? Justificación social, económica, ética de las políticas.
4.- Contexto social en general, valores sociales dominantes, prioridades	4-a) Colaboración del contexto social en general, familiar, ayuntamientos, etc. Apoyos confesados y realidad de los mismos.	4-b) Apoyo o resistencia de las ideas socialmente compartidas, dominantes y minoritarias a la educación. ¿Qué mentalidad tiene el contexto social concreto?	4-c) Relación de congruencia o de oposición entre los valores observados y los valores dominantes o minoritarios de la familia, del contexto social, etc. Necesidades de diversos sectores de la sociedad. Justificación de la dinámica social.

Núcleos para la observación y el análisis de la práctica

Esa red la podemos aplicar a muy diversos aspectos dentro de cada escenario o hacerlo más desde un determinado punto de vista o interés concreto, afinando nuestros análisis. Podemos añadir la perspectiva de ***comparar*** alternativas, modelos o tramos del sistema educativo **(la enseñanza pública y la privada, los distintos niveles del sistema educativo, experiencias con niños con necesidades especiales, con adultos)**. Podemos aplicarla referida a un problema concreto: el de las diferencias de género o el de los emigrantes procedentes de otras culturas, por ejemplo. Se podría comparar con lo que se hace en otras regiones, comunidades o países. O podríamos ver cómo funciona el esquema respecto de determinados principios, como la idea de igualdad en la educación, etc. Se puede añadir una mirada histórica… Es decir, te puedes confeccionar una especie de "fichero" organizando tu pensamiento y tu perspectiva sobre qué es, cómo funciona y qué hace funcionar a la práctica. Sin olvidar que tú sólo has visto un retazo insignificante.

Aspectos centrales en cada uno de los escenarios:

¡No se trata de que debas realizar un interrogatorio o entrevista a profesores, estudiantes, directivos o a cualquier otro tipo de personas para enterarte de cómo son en el contexto real los aspectos que se señalan acerca de cómo piensan o cómo hacen su trabajo!

Se puede adquirir mucha información en el intercambio entre las personas en la vida cotidiana si te implicas en ella. **Observando directamente y con interés** puedes entender mucho de lo que ocurre. Tampoco se trata de que no debas preguntar o comentar algo para conocerlo mejor.

El esquema general que acabo de explicarte puede ser válido para muy diferentes experiencias. Los puntos que siguen a continuación se ajustan más al análisis de la práctica "escolar" o de enseñanzas regladas. Si, en tu caso, estás realizando el Practicum en otros ámbitos, deberás adaptar las dimensiones o variables que vamos a relatar en los apartados siguientes.

IMPORTANTE: Los puntos o aspectos que se destacan en cada apartado de los que siguen a continuación son llamadas de atención hacia **dimensiones, variables o modos de operar** que tienen que ver con la calidad de la educación, por lo general. Se pueden añadir otros más. En algunos casos se trata de conocer cómo es la realidad, simplemente. Eso no significa que tengas que comentar exactamente y uno detrás de otro cada uno de ellos en el informe del Practicum, aunque debes respetar la estructura entre los diferentes apartados.

Puede que haya casos en los que estas categorías se acomoden mejor que en otras.

Tú tendrás que adaptarlas

ESCENARIO DE PRÁCTICAS EN LAS QUE PARTICIPAN LOS AGENTES DIRECTOS DE LA EDUCACIÓN

1-a) Prácticas de profesores y estudiantes en las instituciones: enseñar, aprender, evaluar, diagnosticar…

1-b) Justificaciones explícitas y teorías implícitas de los agentes directos: profesores, especialistas, estudiantes, etc. de esas prácticas.

1-c) Valores o motivaciones confesados o supuestos por los que consideran merece la pena hacer lo que hacen.

* Alumnos/as:

—**Motivación** por la escolaridad en general y en concreto por el trabajo que realizan dentro y fuera de las clases relacionado **con las tareas académicas**.

—**Motivaciones en sus vidas** que ayudan o entorpecen la labor educativa.

—Valoración de lo atractivos que les resultan los **contenidos** que aprenden y **los materiales o fuentes** de los que extraen la información.

—**Variedad de actividades** de aprendizaje en las que se les implica en el trabajo.

—**Ayudas extraescolares** que tienen o precisan para cumplir con la exigencia académica.

—Consideración de **aspectos de la formación más amplios** que el hecho de aprender para examinarse.

—**Dificultades más frecuentes** en el aprendizaje. Repetición, retrasos....

—**Autonomía** que se fomenta en ellos, **responsabilidad** que se les permite asumir.

—**Clima de relaciones interpersonales** entre los estudiantes. Colaboración-competencia, trato entre sexos…

—¿Se tiene **sensibilidad** y se abordan las **diferencias individuales** en el trabajo escolar y en la educación en general?

—**Alumnos en situaciones de riesgo**: por dificultades personales, cambio de colegio, etc. Actuaciones compensatorias con los más necesitados.

—Respeto al principio de la **igualdad** ante el derecho a la educación en las prácticas de aula.

—**Información** de que disponen al cambiar de etapa o al salir del centro o de la experiencia de formación para abordar nuevos tramos educativos o de la vida.

—Presión y relevancia de la **evaluación** en sus vidas, en general, y en la actividad académica, en particular.

Lecturas para mejorar nuestra mirada:

BANK. B. (2000), “Las culturas de iguales y el reto que plantean a la enseñanza”. En: BIDDLE, B. J., GOOD, T. L. y GOODSON. I. F. (2000), *La enseñanza y los profesores. II. La enseñanza y sus contextos.* Barcelona. Paidós. Págs. 185-252.

DELVAL, J. (2000), *Aprender en la vida y en la escuela.* Madrid. Morata.

GIMENO, J. (1988), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid. Morata. Capítulo VIII: “El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica”.

JACKSON; Ph. (1990), *La vida en las aulas.* Madrid. Morata.

* Profesores:

—**Intensidad, variedad y relevancia** de sus variadas actividades como enseñantes y como educadores (Esto último es más amplio). Dentro de las clases, previamente y posteriormente.

—**Tareas que asumen predominantemente**. ¿Son educadores en general o se ciñen a sus obligaciones de enseñar? Es decir, ¿en qué medida, por ejemplo, las tutorías son reales para cada estudiante.

—Visión que tienen de **su formación** como profesores.

—¿Se aprecia **coordinación entre las asignaturas** o intentos de realizar una enseñanza más interdiciplinar?

—**Expectativas** que tienen acerca de sus alumnos.

—Sistemas más usuales de mantenimiento del **orden en el trabajo o de la disciplina.**

—Problemas relacionados con la **motivación de los profesores.**

—**Visiones** generales que aprecias tienen **de la enseñanza.**

—**Capacidad innovadora.**

—**Autonomía** que tienen para hacer lo que estiman oportuno. Vigilancia o control sobre el profesorado.

—**Actividades culturales** que promueven o fomentan.

Lecturas para mejorar nuestra mirada:

GIMENO, J. (1988), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid. Morata. Capítulo VIII: "El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica".

RANDI, J. y CORNO, L. (2000), "Los profesores como innovadores". En BIDDLE, B. J., GOOD, T. L. y GOODSON. I. F. /2000), *La enseñanza y los profesores. III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación.*. Barcelona. Paidós. Págs. 169-237.

HERNÁNDEZ, F y SANCHO, J. (1998), *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Paidós.

ESCENARIO DE LA PRÁCTICA DE LAS INSTITUCIONES CORRESPONDIENTES: CENTROS ESCOLARES, ETC.

2-a) Reglas y usos de funcionamiento visible y normas implícitas. Lo que hacen los centros como organizaciones.

2-b) Proyecto explícito justificado y proyecto real desarrollado. Concepción de la educación que tienen los centros.

2-c) Ideología manifiesta o invisible del proyecto que formalmente tienen y del que desarrollan.

* Las instituciones y los centros educativos:

—Composición social del alumnado. **Homogeneidad-heterogeneidad de la población escolar.** ¿Tiene el centro algún criterio para la admisión de alumnos, si es que se trata de un centro privado o privado concertado? ¿Existen minorías étnicas o de algún otro tipo que planteen problemas o que sean objeto de alguna atención especial?.

—La **distribución y gobierno del tiempo:** cómo condicionan las actividades.

—**Clima o ambiente en general:** atractivo, distendido, de colaboración, sin violencia…

—**Medios y recursos disponibles** (Biblioteca, laboratorios, nuevas tecnologías, etc.): grados y tipos de utilización.

—**Coordinación entre profesores**, ciclos, niveles, etc. Continuidad-discontinuidad.

—¿Se aprecia la existencia de **objetivos comunes** entre los distintos profesores que tiene un mismo grupo de alumnos?

—Coordinación o **relaciones con otros centros**.

—Funcionamiento de los **órganos de participación** de los centros. Participación en el gobierno democrático y en la vida diaria: actitudes de profesores, padres, directivos…

—Preocupación del conjunto del centro por la **calidad**.

—**Actividades culturales**, más allá de las materia. Aprovechamiento de recursos culturales de la ciudad.

—**Implicación de las familias.** Estrategias que se llevan.

—¿Se **evalúa la calidad** de lo que hace el centro en los órganos de participación o por otros medios?

—¿Existe un **proyecto real** visible por el que se aprecia que trabajan todos?

—**Servicios de apoyo a estudiantes.**

Lecturas para mejorar nuestra mirada:

BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (1989), *Guía para el estudio organizativo de centros escolares.* Valencia. Nau.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000) *Escuelas que aprenden* Madrid. Morata.

ESCENARIO DE LAS POLÍTICAS Y PROGRAMAS CONCRETOS SOBRE EL CAMPO O ASPECTO EN EL QUE SE TIENE LA EXPERIENCIA
(REFORMA, PROGRAMAS SOCIALES, ETC.)

3-a) Realizaciones concretas y políticas implícitas.

3-b) Justificaciones retóricas y explicaciones reales de las leyes o programas escritos y declaraciones públicas acerca de lo que son esas políticas y programas.

3-c) ¿Qué motivos existen para impulsarlas? Justificación social, económica, ética de las políticas.

* Las políticas y los programas:

—Supuestos y determinaciones de la **legislación vigente** sobre las políticas y programas que afecten a aspectos centrales de la experiencia que puedes observar. Por ejemplo, la implantación de la LOGSE. En el caso de experiencias privadas, además puedes ver en que iniciativa o proyecto general se encuadran.

—**Análisis del programa** concreto de que se trate.

—Visibilidad de la política educativa: Relaciones con la Administración, conciencia de estar implicados en proyectos generales…

—Cómo se aprecia, se vive, qué carencias muestran o **qué dificultades plantean las innovaciones** que se están introduciendo.

—Cómo se realizan **las líneas u objetivos básicos de los programas:** Cómo se cumplen, por ejemplo, las políticas

de integración de niños con deficiencias, la de los emigrantes, etc. Cómo se cumplen las políticas para la igualdad…

—**Políticas de apoyo a profesores**, programas de compensatoria para ciertos sectores…

—Conocimiento de las **principales reivindicaciones** de padres, sindicatos, Movimientos de Renovación Pedagógica

Lecturas para mejorar nuestra mirada:

Consultar las leyes básicas de educación, así como las regulaciones especificas que puedan regir un determinado programa.

CONTEXTO SOCIAL EN GENERAL, VALORES SOCIALES DOMINANTES

4-a) Colaboración del contexto social en general, familiar, ayuntamientos, etc.
Apoyos confesados y realidad de los mismos.

4-b) Apoyo o resistencia de las ideas socialmente compartidas, dominantes y minoritarias a la educación. ¿Qué mentalidad tiene el contexto social concreto?

4-c) Relación de congruencia o de oposición entre los valores observados y los valores dominantes o minoritarios de la familia, del contexto social, etc. Necesidades de diversos sectores de la sociedad. Justificación de la dinámica social.

* Contexto cultural y social:

—Existencia de algún **problema o conflicto social** relevante en el presente o pasado inmediato que condicione la vida del centro, la de sus alumnos y profesores.

—**Contexto cultural de la zona**: estímulos culturales y su aprovechamiento. Posibilidades de la oferta de ocio y actividades culturales que pueden aprovecharse en la educación.

—**Política lingüística:** estrategias, aspiraciones, posibles conflictos,…

—Colaboración de **instituciones públicas** (Ayuntamiento, por ejemplo) o privadas.

—**Perspectiva de empleo.**

—**Valoración general de la educación en el medio social,** especialmente por parte de las familias de los alumnos.

Lecturas para mejorar nuestra mirada:

Consultar y recoger **información** relevante acerca de las características esenciales y sobre los problemas, si la hay disponible Su tratamiento en los **medios de comunicación**.

OPERACIONES Y CALENDARIO:

1. Entrega de documentación y devolución cumplimentada al Departamento
2. Ver listado de centros a anunciar en el tablón del Departamento
3. Reunión colectiva para elegir los centros de acuerdo con las posibilidades existentes. Sugerencias personales para participar en el Practicum
4. Entrega del impreso en la Secretaría del Departamento o en el buzón del profesor
5. Proveerse de la Guía de Prácticum y estudiarla
6. Reunión colectiva de estudiantes con el profesor de Practicum para comentar el plan propuesto en la guía y aclarar dudas (a fijar en tablón de anuncios). Entrega de cartas de presentación y protocolo de evaluación
7. Reunión/es colectiva/a a partir del mes de enero (A fijar fecha en el tablón de anuncios)
8. Entrega del informe o memoria. Fecha límite de entrega: finales del mes de mayo