

el docente novel, aprendiendo a enseñar

JORDI ESCARTÍN SOLANELLES, VICENT FERRER GRAU, JORDI PALLÀS DURAN,
CRISTINA RUIZ RECASENS



EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
OCTAEDRO / ICE-UB

EL DOCENTE NOVEL,
APRENDIENDO A ENSEÑAR

Jordi Escartín Solanelles (Facultat de Psicologia),
Vicent Ferrer Grau (Escola Universitària d'Estudis Empresarials),
Jordi Pallàs Duran (Facultat de Formació del Professorat),
Cristina Ruiz Recasens (Facultat de Belles Arts)

EL DOCENTE NOVEL, APRENDIENDO A ENSEÑAR

OCTAEDRO-ICE

Colección Educación universitaria

Director:

José Carreras Barnés (Facultad de Medicina de la Universitat de Barcelona)

Consejo de redacción:

Vicenç Benedito Antolí (Facultad de Pedagogía), Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales), M^a del Carmen Díaz Gasa (Facultad de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultad de Filología) y Miquel Martínez Martín (ICE) de la Universitat de Barcelona y el equipo de redacción de Ediciones OCTAEDRO.

Primera edición: octubre de 2008

© Jordi Escartín Solanelles, Vicent Ferrer Grau, Jordi Pallàs Duran, Cristina Ruiz Recasens

© ICE y Ediciones Octaedro, S.L.

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

e.mail: octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

e.mail: ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-8063-971-2

Depósito legal: B. 46.428-2008

Impresión: Limpergraf, s.l.

Impreso en España

Printed in Spain

*A nuestras familias que con tanto cariño
nos han apoyado en este recorrido.*

*No te puedo enseñar tu camino, pero
quizá te será útil que te muestre cómo
he andado el mío.*

(Desconocido)

SUMARIO

Prólogo.....	13
Introducción	17
1. El debut docente.....	23
2. El primer curso de docencia.....	43
3. La reflexión en torno al primer curso.....	67
4. La formación para la mejora	89
5. Las innovaciones implementadas en el segundo año	107
Conclusión.....	145
Referencias bibliográficas	149
Índice	155

PRÓLOGO

Si hay algo en lo que coincidimos los profesores universitarios es en el hecho de que todos, sin excepción, hemos tenido que pasar por la etapa de profesores noveles. La vivencia de esos primeros tiempos de docencia no parece haber cambiado demasiado a lo largo de los años: los noveles actuales se enfrentan a situaciones, entornos y actitudes muy parecidas, desgraciadamente, a las que nos enfrentábamos aquellos que éramos noveles hace dos décadas o más. Por tanto, cualquiera de nosotros puede sentirse identificado con las experiencias narradas en este libro por ese grupo heterogéneo y entusiasta que son sus autores.

Lo que sí parece haber cambiado de forma positiva en estos años es la preocupación de las diferentes universidades por la formación de su profesorado novel. Una amplia mayoría de las universidades españolas han implantado en los últimos años cursos de formación inicial destinados a acompañar al profesorado principiante en esa aventura de salto al vacío sin red que en muchos casos han sido las primeras clases de nuestros profesores más jóvenes. Los autores de este libro se conocieron precisamente en un curso de formación destinado a profesores principiantes: el Postgrado de Iniciación a la Docencia¹, que desde hace ya ocho años se lleva a cabo en la Universidad de Barcelona a través de su Instituto de Ciencias de la Educación.

1. En las sucesivas ediciones del Postgrado de Iniciación a la Docencia Universitaria, han colaborado las siguientes personas, en la Dirección y/o en la Coordinación Académica: Ramon Alemany, Vicenç Benedito, Elena Cano, Salvador Carrasco, Amelia Díaz, Francesc Imbernon, y José Luis Medina.

En general, uno de los aspectos más valorados por parte de los noveles que han participado en dicho Postgrado ha sido la heterogeneidad del grupo, y, por tanto, haber tenido la oportunidad de conocer y compartir experiencias con profesores de otras disciplinas, darse cuenta de que a pesar de la distancia existente entre sus materias, sus contenidos e incluso sus metodologías docentes, su experiencia como profesores noveles era muy similar, y sus preocupaciones casi idénticas. Los autores de este libro son una buena muestra de ese colectivo: proceden de formaciones muy distintas e imparten materias en titulaciones completamente diferentes. Sin embargo, han conseguido formar un equipo de trabajo absolutamente envidiable, a base de poner en dicha tarea horas, ilusión, esfuerzo, dedicación y, sin duda, lo mejor de sí mismos.

Si bien existen ya publicaciones referentes al profesorado novel, es difícil encontrar alguna escrita en su totalidad por noveles. Ésta es una obra original por varias razones, a mi juicio muy positivas todas ellas. En primer lugar, por la composición del grupo de autores, de áreas disciplinares distantes pero muy cercanos en su forma de entender y de defender la docencia. En segundo lugar, por la forma en la que está escrita, con sencillez y frescura que combinan perfectamente con una permanente reflexión a lo largo de todo el texto. En tercer lugar, porque a pesar de ser, en cierto modo, el relato de sus experiencias, no cae en ningún momento en la fácil tentación de convertirse en un anecdótico. En cuarto lugar, porque es un libro escrito por noveles para noveles, y difícilmente habrá algún profesor principiante que no se sienta identificado con este texto.

Los autores han conseguido reflejar perfectamente su evolución personal y profesional en el difícil pero gratificante camino de la docencia. A medida que el lector avanza en la lectura de los diferentes capítulos tiene la sensación de ir leyendo a unos autores cada vez más maduros, más reflexivos, y con la misma ilusión o más de la que ya transmitían las primeras páginas. Ilusionados pero realistas, conscientes de las dificultades de la docencia y del entorno, sin olvidar en ningún momento que están inmersos en un proceso de aprendizaje sin fin.

Aunque recomiendo la lectura de este libro sobre todo a los profesores noveles, creo que cualquier docente puede disfru-

tar y aprender de ella. El futuro de la docencia universitaria está, en buena parte, en manos de nuestros profesores principiantes. Conocerlos, entenderlos, ayudarles y aprender de ellos es no sólo un deber sino también un privilegio.

Mi agradecimiento más sincero, por tanto, a los autores por haberme permitido compartir con ellos sus primeros años de docencia y el enriquecedor proceso de creación de este libro.

AMELIA DÍAZ ÁLVAREZ
Coordinadora de Programas de Formación
del Profesorado Universitario. ICE-UB

INTRODUCCIÓN

La mayoría de nosotros, en nuestra vida cotidiana, nos vemos expuestos a situaciones en las que tenemos que hablar en público, comunicando ideas a otras personas, bien sea a familiares, a amigos o a simples conocidos. Estas situaciones no se suelen percibir como grandes amenazas, pues no nos sentimos evaluados en ellas. Sin embargo, en otro tipo de escenarios, como por ejemplo participar en clase o hacer preguntas al profesor, sí solemos sentirnos evaluados y expuestos a la mirada y juicio de los demás. En este contexto, la percepción de uno mismo se vuelve notablemente diferente ya que sintiéndonos observados y «desnudos» frente a los demás, la situación ejerce una influencia mucho más fuerte (Zimbardo, 1997).

La profesión docente implica esa constante exposición a los demás. Exposición de los propios conocimientos de la materia, del dominio de metodologías didácticas, de habilidades de gestión de grupos, de destrezas de planificación, de gestión y de comunicación, y en última instancia, de uno mismo. Desgraciadamente, la formación recibida para tal desempeño no difiere de la que ha recibido cualquier otro licenciado. Después de transitar con notable éxito como estudiante por los distintos cursos de la carrera, es posible encontrarse ejerciendo de docente con cierta inmediatez y con escasa o nula formación didáctica (a excepción de aquellos que han cursado estudios de pedagogía u otras carreras de formación del profesorado) para hacer frente al complejo reto de la docencia universitaria. Por eso, los profesores noveles empiezan

a dar clases con un aceptable dominio de los contenidos, pero con una carencia pedagógica alarmante. Así, al enfrentarnos y exponernos por primera vez al desafío de ser profesores, deberemos realizar un gran esfuerzo para superar todos nuestros miedos, obstáculos y limitaciones formativas y poder así desarrollar un buen ejercicio profesional.

La falta de conocimientos pedagógicos tampoco se soluciona durante la formación de tercer ciclo en que no se trabaja una de las tareas definitorias del docente universitario: la docencia. Los doctorados habilitan a los profesores para la investigación, pero no los preparan para la formación que tienen que dar a sus alumnos. Por ello, en el presente libro y debido a esta carencia, focalizamos nuestra mirada en el desempeño docente, sin abundar en otras facetas del trabajo poliédrico del profesor universitario novel.

Este libro no es un texto realizado por teóricos ni expertos en educación. Se trata de la iniciativa de un grupo de noveles para reflexionar, formarse y mejorar sus prácticas docentes en cada uno de sus respectivos ámbitos disciplinares. Así, esta obra no pretende ser un recetario sobre aquello que debería hacer un novel para triunfar en el ámbito de la docencia. Por el contrario, creemos que compartir con los lectores las experiencias y reflexiones sobre nuestra realidad puede ser de utilidad, tal y como indica la cita con la que hemos iniciado esta obra: «No te puedo enseñar tu camino, pero quizá te será útil si te muestro cómo he andado el mío», de este modo, este libro ofrece los beneficios que han surgido de la reflexión multidisciplinar de un grupo de noveles que hemos tratado de aprender para ser mejores docentes y, especialmente, para que nuestros alumnos aprendan más.

El hecho de que los autores provengamos de distintos ámbitos disciplinares ha permitido contar con una amplia muestra de experiencias sucedidas en nuestros distintos campos, que el lector podrá transferir a sus condiciones particulares y contexto propio. Así pues, el punto de partida metodológico es el relato a partir de la recopilación, fusión y reformulación de distintas narraciones de las experiencias docentes vividas por un grupo de profesores noveles. Para ello, hemos abordado nuestras experiencias de forma crítica, para tratar de aflorar los aprendizajes que hemos ido adquiriendo en

nuestros primeros años como docentes. El texto resultante es conformado en base a diferentes claves y estilos, tratando de buscar los puntos críticos que nos afectan como docentes advenedizos. Posteriormente hemos introducido otras voces (a través de lecturas y del diálogo con otras personas, a las que agradecemos sus aportaciones y sinceros consejos) con las que hemos dialogado y enriquecido nuestras propias experiencias.

El resultado de todo esto es consecuencia de un enfoque vitalista, que ha promovido en nosotros la necesidad de seguir aprendiendo, innovando y mejorando nuestra actividad docente. Para ello, hemos rechazado posiciones monolíticas y estáticas de enseñanza ancladas en la tradición y la inercia procurando, por el contrario, avanzar hacia propuestas alternativas, apoyándonos en planteamientos diversos (Martínez y Carrasco, 2006).

La docencia representa mucho más que saber unos contenidos que se tendrán que transmitir a los alumnos. Ésta puede ser entendida como un arte, si bien no deja de ser difícilmente asequible para todos aquellos sin experiencia ni formación, como nosotros, los docentes noveles. Por eso no hemos dejado de pensar y formarnos para mejorar nuestra docencia, haciendo un esfuerzo en paralelo con tareas mucho más valoradas en el ámbito universitario como la investigación.

Cuando pensábamos cómo ordenar nuestras experiencias y reflexiones para compartirlas y dotarlas de significado, llegamos a la conclusión de que debíamos seguir el mismo proceso que nosotros habíamos vivido. A pesar de que cada capítulo tenga sentido en sí mismo y se pueda leer de forma independiente en función de los intereses del lector, el libro está constituido por cinco capítulos elaborados evolutivamente. Se puede observar una progresión que revela lo que ha sido nuestra propia progresión. Partiendo de la ingenua emocionalidad propia de todo novel, vamos avanzando hacia un razonado desempeño. Así, en el primer capítulo, «El debut docente», abordamos de forma amplia el proceso que nos llevó a nuestra aproximación a la enseñanza, relatando las principales vivencias de nuestro estreno en la docencia. De este modo, se profundiza tanto en el momento en que nos designaron profesores, como también en aquél en que pasa-

mos al otro lado de la clase para dar nuestra primera sesión. A través de estas primeras páginas el lector podrá entrever un proceso de concienciación donde las mejores ilusiones y los peores temores inundan nuestras mentes.

Después de la primera sesión, en el segundo capítulo, «El primer curso de docencia», el lector revivirá las experiencias de nuestro primer año como docentes. Encontrará aquello que nos ha funcionado y lo que no, y también cómo hemos tratado de resolver la relación y nuestra posición frente a los alumnos. Así pues, este capítulo aborda la manera en que los docentes noveles hemos afrontado el desarrollo del curso, avanzando en las clases y en nuestra propia odisea hasta llegar a un siempre lejano fin de curso. En este proceso, el lector podrá observar que no todo son malos momentos, pues los hay, sin duda, muy positivos.

Abordadas la primera sesión y el primer curso, en el tercer capítulo, «La reflexión en torno al primer curso», se muestran nuestras reflexiones al finalizar el curso a través de algunas de nuestras experiencias, tomando conciencia de nuestros posicionamientos teóricos y filosóficos. De este modo, tratamos cuestiones fundamentales tales como lo que representa ser profesor, el significado de la docencia o el propio aprendizaje. Así, mostramos cómo la finalización del curso puede conducir a los profesores noveles a una extraña sensación de satisfacción por haber sobrevivido al primer año, a pesar de que un sinfín de interrogantes invade nuestros sentimientos y reflexiones. Este momento se nos presenta como una oportunidad para mirar atrás de forma crítica y aprender de la experiencia transcurrida.

Pasado el estreno, el primer curso y las reflexiones derivadas, en el cuarto capítulo, «La formación para la mejora», enfatizamos la necesidad de mirar hacia delante y de analizar las distintas posibilidades formativas que los profesores noveles tenemos a nuestro alcance. Esta mirada proyectiva está guiada por el principio que rige «es bueno saber lo que no sabemos». Por ello, tratamos de detectar y analizar los mecanismos que pueden ayudarnos a conocernos mejor como docentes y a mejorar nuestra práctica. Así pues, en estas páginas el lector podrá descubrir cómo, además de la riqueza proporcionada por la reflexión personal y grupal, el contexto

universitario ofrece también muchas posibilidades para iniciar procesos de mejora.

Habiendo transitado por las experiencias docentes, sus reflexiones y sus posibilidades de mejora, en el quinto y último capítulo, «Las innovaciones implementadas en el segundo año», recogemos los objetivos propuestos al final de nuestro primer curso, las estrategias que empleamos para llevarlos a cabo y los resultados obtenidos en el curso siguiente. Así pues, tras la experiencia del primer curso, los noveles divisamos con mayor claridad nuestros objetivos y el tipo de docencia que perseguimos. El próximo curso se convierte en la oportunidad para conseguir las nuevas metas, donde abordamos la reconstrucción del nuevo proceso de enseñanza aprendizaje.

Queremos subrayar que la oportunidad de escribir este libro nos ha ayudado a hacer un alto en el camino y a detenernos en nuestro quehacer diario con el fin de ser conscientes de nuestra praxis profesional, otorgándonos así la posibilidad de ajustar y readaptar nuestras direcciones. Esto es algo que, sin duda, deberemos seguir haciendo para seguir pensando qué hacemos, cómo lo hacemos y qué sentido le damos a todo ello para seguir mejorando día a día.

Por último, queremos mencionar que el hecho de que esta reflexión haya sido producida en el seno de un grupo con las mismas inquietudes pero con formación y realidades docentes muy distintas ha enriquecido enormemente el proceso y, esperamos, también el resultado. Deseamos lo disfruten como lo hemos hecho nosotros.

1

El debut docente

1. LA DECISIÓN FINAL

1.1. LA OPORTUNIDAD

Recibo una llamada al móvil que me emplaza de forma inmediata a una reunión, exigiéndome velocidad y mi historial. Llego al punto de encuentro y me recibe un comité formado por tres personas. Presidiendo la comisión se encuentra el catedrático, referente máximo en su disciplina. La recepción es cordial y amable, pero de forma implacable se me exige mostrar la evidencia en forma de expediente de mi formación académica. Los papeles son examinados detalladamente en un contexto de silencio sepulcral que se rompe con palabras que todavía resueñan en mi interior:

«Hay trenes que sólo pasan una vez en la vida. ¿Quieres ser profesor?»

En ese momento sentí una contradicción interna que mezclaba alegría y miedo a partes iguales. La alegría se debía al reconocimiento que suponía para mí ser elegido por los miembros presentes, a quienes yo admiraba. Sin embargo, la docencia representaba un reto abismal por mi carácter profundamente tímido e introvertido. Así, mi personalidad se veía enfrentada diametralmente con el destino propuesto.

Con mucho temor, pero sin pensar demasiado, acepté. El sí estuvo mucho más influenciado por la pesadumbre de rechazar la oferta que por las ansias e ilusión de acometer el reto. Pese a los condicionantes, el instinto logró imponerse a mi personalidad tímida. La intuición apuntaba que el reto valía la pena, vislumbrando la propuesta como una posibilidad de superación, evolución personal y académica.

Esta experiencia narra el momento en que un joven licenciado recibe la oferta de formar parte del colectivo de docentes universitarios. No importa si se trata de hacer una clase aislada o de dar un curso entero. El caso es que tendrás que ponerte delante de un grupo de alumnos y empezar a hablar. Esa noticia genera irremediabilmente una serie de emociones y sentimientos.

1.2. LA DUDA

En la vivencia relatada anteriormente se alude a la sensación de reconocimiento, pero, a la par, es habitual que surjan dudas acerca de si uno es digno de tal invitación. Estas dudas fueron oportunas y necesarias para sopesar los pros y contras en la toma de decisiones en relación a nuestro futuro, a pesar de que, en esos momentos, no tuviéramos presente que la tarea docente va mucho más allá de preparar y dar clases. El desempeño docente implica, además de la docencia, otras tareas como las de investigación y gestión.

En cualquier caso, es normal que aparezcan ciertas dudas al tener que enfrentarse por primera vez a una nueva tarea, pero rehuir posiciones dubitativas o complejos relativos a la idoneidad de las características personales nos conducirá a desarrollar de forma más positiva la profesión docente. Haber recibido tal propuesta debería ser motivo suficiente para suponer que tenemos el potencial necesario para acometer con acierto la tarea. Además, **los docentes noveles que más éxito consiguen en su desempeño son aquellos que tienen una visión más positiva del principio de su carrera profesional, gozando de un destacado «locus de control interno», es decir, cierto control sobre su forma de responder a las demandas y presiones externas (Knight, 2006).**

1.3. LAS EMOCIONES POSITIVAS

A pesar de las incesantes dudas, otra índole de emociones también floreció en nosotros: la alegría, la ilusión y la pasión.

Conseguir un puesto de docente en la universidad puede, si duda, constituir una gran alegría, pero ésta debe ir encaminada hacia un ideal sostenible de intenciones futuras. Así, esa alegría dosificada puede ser el secreto del éxito de lo que en realidad es una carrera de fondo.

La ilusión es una emoción que inunda de futuro nuestros pensamientos. Tal vez la ilusión se nutre del pasado pero innegablemente su proyección es futura ya que supone la configuración de un ideal y el hipotético alcance de una meta, llegar a ser un buen docente.

Además de la alegría y de la ilusión, otra emoción que acompañó nuestro inicio docente fue la pasión. Según nuestro pensar, la pasión por todas las facetas de la docencia es uno de los requisitos fundamentales para definir al buen profesor. La pasión se contagia y esa chispa contribuye enormemente al aprendizaje del alumno.

Distinguimos, al menos, tres ámbitos en que se manifiesta esa emoción: en relación al temario, a la docencia y al alumnado, estando todos ellos íntimamente vinculados. Respecto al temario, a pesar de que en muchas ocasiones no podemos elegir las asignaturas a impartir, creer mágica cada cosa que se comparte resulta indispensable por un doble motivo. En primer lugar, por la motivación que sentirá el alumno ante un profesor que cree y siente lo que explica y, en segundo lugar, por el tercio inverso, el desánimo que transmite el profesor que ni él mismo cree lo que explica. Las otras facetas, la pasión por la docencia y por los alumnos, pueden influir en gran medida sobre la motivación del docente por la asignatura. De esta forma, el docente al que se le encargue dar clases de una materia que no sea de su total agrado, si de verdad tiene pasión por la docencia, tomará una serie de medidas que le conducirán a despertar su interés. Y del mismo modo, **si cree en sus estudiantes, éstos con mayor facilidad serán capaces de creer en sí mismos, lo que se conoce como el efecto Pígalión y la profecía autocumplida** (conceptos desarrollados por Rosenthal y Jacobson, 1968).

El grado de implicación del profesor novel respecto a su labor docente puede variar en gran medida, pero en nuestro caso, como en muchos otros, fue muy alto. Esta actitud de entrega se entrevé no tanto en los resultados –que no siempre son brillantes– sino en el tiempo desmesurado dedicado a la exhaustiva preparación de las clases, la atención a las dudas, la insistencia en la explicación del temario hasta su comprensión, o la atención personalizada fuera del horario establecido de tutorías. En otras palabras, parece que nosotros, los noveles, suplimos nuestra falta de formación con una gran dosis de alegría, pasión y motivación. Así pues, debemos ser optimistas y no olvidar que, según algunos autores como Bain (2006), **los profesores que suelen ser más valorados por sus alumnos son aquéllos que además de ciertas competencias**

básicas, son capaces de demostrar, compartir y contagiar la magia que representa la docencia.

2. LA PREPARACIÓN

En los inicios de toda andadura, la pasión puede verse oscurecida por los miedos inherentes al estreno. Hay que saber de su inevitable existencia y ser conscientes de que tendremos que jugar con ellos.

2.1. LAS EMOCIONES NEGATIVAS

Disponía de cinco meses para prepararme antes de empezar las clases. No pudo ser de otra forma, humano, demasiado humano, ese dilatado plazo temporal produjo en mí un doble efecto nocivo. Por un lado, no conseguí cumplir mis propios plazos en lo referente a la preparación de materiales y, por otro, entré en un proceso un tanto obsesivo, pensando persistentemente sobre el significado de la profesión, mi miedo a hablar en público, o mi prejuicio sobre tener que saber a la perfección los contenidos... Todo ese conjunto, además, se retroalimentaba: cada vez destinaba más tiempo a pensar en lo que debía preparar y menos a la propia preparación, hecho que aumentaba el nivel de estrés que hacía que el ciclo se reiniciara y creciera de manera exponencial.

Durante los lapsos de serenidad en los que pude centrarme en la tarea a realizar, conseguí elaborar un compendio de anotaciones cuya materia prima eran apuntes que yo mismo había tomado en mi reciente época de estudiante. La metodología no podía ser más simple; programa en mano, iba consultando de las diferentes fuentes la explicación que percibía como más comprensible para reelaborarla y adaptarla a mi vocabulario, añadiéndolo a mis anotaciones para el estreno. Con esta metodología de trabajo fueron pasando los días, las semanas, los meses... A medida que se acercaba el gran día mi nivel de estrés iba en aumento, y me empezaba a embargar el miedo escénico.

Los tres días anteriores al estreno estuve a tiempo completo preparando la sesión aunque era sólo de una hora de duración.

Desde que se toma la decisión de aceptar el cargo de profesor hasta el día en que se debe dar la primera sesión, es muy común sentir un cierto grado de ansiedad que suele ir *in crescendo* a medida que se acerca la fecha. Este estado de activación viene propiciado, en gran medida, por el desconocimiento del medio y generalmente provoca que uno trate de preparar de modo minucioso y exhaustivo la sesión. Disponer del tiempo necesario para llevar a cabo este trabajo es, sin duda, una gran ayuda para contrarrestar tales miedos, si bien, como hemos podido aprender de nuestra experiencia, no es siempre suficiente. En caso contrario, será todavía más importante definir estrategias eficientes de preparación de las sesiones, gestionando paralelamente nuestras inseguridades. Sea cual sea el contexto y condiciones reales, resultará muy positivo prever con el máximo de concreción el mayor número de detalles y circunstancias posibles que se pueden desatar durante nuestra primera sesión. Sin embargo, debemos reconocer que ese pretendido control del medio a menudo no es más que una ilusión, ya que siempre se nos pueden escapar ciertas particularidades que ni siquiera hemos llegado a pensar, o que simplemente no hallamos recursos ni soluciones a aquéllas que sí hemos podido prever. En estos casos, **contar con la colaboración y ayuda de colegas de profesión con más experiencia es un elemento importante de soporte para cualquier novel.**

Además del desconocimiento del medio, la falta de dominio del temario y el miedo escénico son temores iniciales habituales en el profesorado novel. La mejor forma de afrontarlos es vislumbrar las causas que generan tales emociones, aceptarlas y aprender a gestionarlas.

La sensación de miedo puede tener, al menos, dos grandes focos: aquello desconocido y la amenaza directa. En este caso, no se trata tanto de un ambiente hostil, como de la incertidumbre ante lo desconocido, por lo que, en cualquier caso, el miedo no debería impedirnos afrontar esa primera sesión, pues no podemos superar la prueba si no la realizamos.

Saber la causa que genera la ansiedad ha contribuido a gestionar esta emoción. Dicho de otra manera, en el momento en

que uno descubre lo que teme, normalmente pasa a temerlo menos y además facilita vislumbrar posibles formas efectivas de hacerle frente. El enfrentamiento consciente de las causas del miedo nos ha ayudado a superarlo y nos ha predisposto a buscar soluciones reales a situaciones desconocidas. Llevar preparado un guión sólido que estructure el desarrollo de la sesión y de nuestro discurso es la mejor manera de sobrellevar los nervios y la inseguridad propia del primer día.

En resumen, es bastante esperable sentir miedo al dar la primera sesión. Nosotros, en mayor o menor medida, así lo hemos experimentado, sintiendo temporalmente un estado de confusión y excitación. Este estado es generado por la incertidumbre ante una situación desconocida, superándose precisamente con la vivencia de las primeras sesiones.

2.2. EL TEMARIO

Uno de los grandes focos de nuestra inseguridad se debe al supuesto dominio de la materia asignada. Visto desde nuestra perspectiva actual nos percatamos de que prácticamente todos los profesores que nos iniciamos en la docencia lo hacemos con importantes lagunas en el conocimiento de las asignaturas que impartimos, pues el dominio de la materia no se adquiere hasta transcurrir los primeros años de docencia. Aun así, probablemente una pizca de inseguridad sea parte de la receta exitosa con la que el subconsciente cocine nuestra transición armoniosa de alumno a profesor.

El grado de profesor implica un dominio del temario mucho más profundo que el que un estudiante, por excelente que haya sido su resultado en el momento que cursó la asignatura, pueda tener. Por este motivo, es muy común que el profesor novel se halle, durante la preparación de las sesiones, no sólo aprendiendo y diseñando las estrategias pedagógicas, sino profundizando en el propio temario. Esta percepción no debe provocar complejos ni inseguridades sino que debe entenderse como un aspecto más de la preparación de la sesión. Así, cabe esperar que la lectura de bibliografía específica del área incremente el dominio de la materia y, por ende, la seguridad en uno mismo.

Para nosotros, la inseguridad inicial sobre nuestros conocimientos ha llegado a ser un valor positivo cuando, en su justa medida, ha contribuido a ponderar nuestro grado efectivo de conocimiento de la asignatura y nos ha motivado para el perfeccionamiento y el dominio de los contenidos. Así, la inseguridad es una herramienta que debe ser manejada y aprovechada.

2.3. LA APARIENCIA DOCENTE

Normalmente, el docente novel que está a punto de iniciar su actividad, se ve inmerso en un debate interno en torno a la actitud con que acometerá su debut escénico. En el momento del estreno, nuestras posibles actitudes ante los alumnos se bifurcan en dos grandes ramas: la actitud de cercanía y la actitud de autoridad (Kelley y Michele, 1980). Esto es, quienes no hemos dado nunca clases, puede que de forma premeditada optemos por una u otra opción y que con el tiempo mixturedemos los dos extremos encontrando un equilibrio óptimo. También es posible que haya quien no se cuestione ninguna de las dos posibilidades y simplemente se limite a abordar la misión en un contexto de naturalidad. A pesar de ello, tarde o temprano, cada uno de nosotros tendemos a posicionarnos, lo que marcará, de forma inevitable, la relación con los alumnos.

La decisión de optar entre una actitud de cercanía o de autoridad, a menudo nos ha resultado difícil puesto que parecen ser dos opciones excluyentes en sí mismas, las cuales reportan unos beneficios y unas pérdidas asimétricas. La cercanía reporta confianza y participación por parte del alumnado. Así, si nos estrenamos con una actitud de cercanía, sinceridad y transparencia, gozaremos, en la mayoría de los casos, de la comprensión y el apoyo de nuestros estudiantes. Este enfoque requiere del respaldo de una personalidad más bien extrovertida y de un planteamiento pedagógico que soporte la participación activa del alumno. Posiblemente, para ello sea necesaria cierta dosis de confianza en nosotros mismos, tanto en relación a la capacidad pedagógica como al dominio del temario, puesto que, de este modo, los alumnos se verán más

confiados para explicitarnos cualquier duda que les surja y a la que tendremos que hacer frente.

La actitud de cercanía puede parecer un modelo ideal, pero conviene saber que entraña unos riesgos específicos, especialmente dos: la cercanía puede degenerar en abuso de confianza y, por otra parte, puede dibujar un perfil de imagen contraproducente en determinados contextos en que se espera una actitud más distante.

Por el contrario, la actitud de seriedad y distancia parece producir, de algún modo, respeto e incluso temor en nuestros alumnos, que puede traducirse en mutismo y falta de participación. La faceta positiva de esta alternativa es la hipotética ausencia de conflictos explícitos y la probable proyección de una imagen rigurosa y adecuada para determinados círculos. Sin embargo, el hecho de que «tomemos» una actitud de autoridad, por el hecho de ser algo artificiosa, nos exigirá gran coherencia interna para que dé el resultado óptimo esperado. Así, esta apuesta debería considerar otras cuestiones que afectan a nuestra imagen, como el enfoque de explicación, los gestos y el lenguaje no verbal, la indumentaria o la actitud ante imprevistos. Sin embargo, esta forma de actuar ha sido un escudo eficaz para profesores que iniciamos nuestra actividad desde un carácter introvertido y con cierto miedo a hablar en público.

Según nuestra opinión, no existe a priori un rol que sea bueno o malo. Especialmente porque no hay dos contextos ni dos personas iguales. Más bien procede hablar de estilo en función de nuestras características iniciales como docentes noveles y del contexto al que tendremos que hacer frente. A modo de ejemplo, si uno de nosotros, extremadamente serio e introvertido, apostara artificialmente por mostrarse simpático y extrovertido, probablemente proyectaría una imagen forzada que tampoco mejoraría la percepción y relación con los alumnos. De todos modos, sabemos que a la larga nuestras formas de interactuar en el contexto clase deberán modificarse y ajustarse en función de las experiencias vividas con cada grupo que tengamos.

Trabajar desde una posición de autoridad es importante, pero no debería confundirse autoridad con autoritarismo. La autoridad desde la que debemos posicionarnos es la que nos otorgan los alumnos –por resultarles útil y pertinente lo que

les aportamos– y no por aquella que nos confiere la institución en la que trabajamos.

3. LA PRIMERA SESIÓN

3.1. EL DEBUT

Los momentos previos a la clase son los más intensos pues el vértigo no proviene del «salto» en sí mismo sino de la visualización del mismo, una y otra vez, en los instantes inmediatamente previos (Gros y Romañá, 2004).

Minutos antes de la sesión estaba relejendo mis anotaciones. Casi no oía mis pensamientos, pues la adrenalina y mi sistema parasimpático estaban a pleno rendimiento. Siguiendo el consejo que me había dado un profesor con años de experiencia, iba visualizando la situación, las cosas que diría, cuándo y cómo lo haría. Habiéndolo ensayado anteriormente, estaba preocupado por una parte de los contenidos que quería transmitir y que no dominaba con exactitud. Como los alumnos antes del examen, repasaba todo lo que podía con inseguridad. En ese momento de concentración llegó de golpe la realidad. ¡Vamos! Mi compañera de despacho me recordó que debía ir a clase. Los nervios recorrían mi cuerpo y era consciente de cómo lo estaba somatizando: boca seca, manos heladas, etc. A pesar de todo, le eché valor y traspasé la puerta de la clase intentando parecer tranquilo y seguro de mí mismo.

El instante inmediatamente previo a la sesión se vive muy intensamente y las emociones se hacen difíciles de apaciguar. La puerta de la clase es el umbral simbólico de la iniciación. Parece que justo después de atravesarla uno deviene profesor. El abanico de sensaciones es amplio: se repasan de forma obsesiva las palabras que van a pronunciarse, los nervios se apoderan del cuerpo y aparecen síntomas tan conocidos como los temblores de manos y voz.

Sin embargo, pudimos comprobar aquello que suelen decir los profesores con más experiencia y es que al pronunciar

la primera palabra se produce un sensible cambio de perspectiva y los nervios se templan. Así, suele ocurrir que esos nervios que se sentían al entrar en la sala desaparecen de forma progresiva al empezar a hablar. Con posterioridad se experimenta una sensación de alivio y se adquiere conciencia de que tal vez el reto no era tan abismal como uno podía haber imaginado. Incluso asumiendo que puedan cometerse muchos fallos en esa primera sesión, esta experiencia ayuda a su vez a redimensionar el desempeño docente y a desmitificar ciertos temores tal vez infundados.

En esos momentos de iniciación, solemos estar preocupados y totalmente concentrados en lo que tenemos que decir y hacer, lo que facilita que nos perdamos mucho, si no todo, de lo que sucede a nuestro alrededor: el paso del tiempo, que se nos puede hacer fugaz o eterno, las reacciones de los alumnos... No cabe preocuparse en exceso por todo ello, pues lo más importante en «ese momento» es seguir adelante. De todos modos, volver a lo que hemos hecho, como haremos en los siguientes capítulos, resultará de suma importancia si queremos mejorar nuestro ejercicio docente.

3.2. EL ALUMNADO

La percepción que los alumnos tienen sobre el profesor suele determinar en gran medida su motivación por la asignatura (Mestre y Guil, 1999). Si a nosotros tener un buen profesor nos motivaba como alumnos, ahora, como docentes, tenemos la obligación de trabajar para convertirnos en unos buenos profesores y para poder motivar a los nuestros para que, de este modo, puedan aprender más y mejor.

Analizando la opinión del alumnado frente al profesor novel nos hallamos básicamente frente a dos realidades asimétricas y aparentemente contradictorias, pero que pueden tener sendos elementos positivos de ponderación. El alumno que se encuentra ante un novel en su estreno suele pensar dos cosas: «He aquí un novato» o «menudo crack».

El adjetivo «novato» implica una serie de connotaciones peyorativas. Entonces, ¿es intrínsecamente malo tal calificativo? Nosotros entendemos que no. En primer lugar, es rea-

lista y lo es en el mejor sentido del concepto, ya que define la situación real por la que atravesamos en ese momento, así como las moderadas expectativas que cabría esperar de él. La realidad es que todos los docentes debemos empezar algún día, por lo que algunos alumnos tendrán que «sufrir» estrenos docentes.

Aunque ciertamente la inexperiencia no deja de ser un riesgo, la valía de un docente no viene únicamente determinada por su experiencia o por la falta de la misma. Ésta puede ayudar y mucho –esperemos que en el futuro así sea en nuestro caso–, pero no es definitiva. En cualquier caso, en la mente del alumno siempre habrá una serie de prejuicios que determinarán las expectativas y, en algunos casos, el desarrollo del curso.

Cuando el alumnado se encuentra ante un profesor sin experiencia como nosotros, lo que puede esperar es que desempeñemos nuestra labor con eficiencia, aunque con un tanto de dificultad. En caso de que cometamos errores o manifestemos carencias, el alumnado puede llegar a pensar: «normal, es su primer año». Así, es de prever que, de forma mayoritaria, podremos contar con la empatía y el apoyo humano y solidario de personas de edad próxima.

En sentido inverso, el brillo que podamos tener en una explicación, o el acierto en una propuesta, posiblemente será recibido de forma sorpresiva y sobrevalorada, hecho que contribuirá al aprecio y valoración que nos tengan los alumnos. Desde esta óptica, en ciertos momentos puede incluso llegar a ser favorecedor que nuestros gestos, maneras y nuestra forma de enseñar sean signo inevitable de que nos encontramos en una etapa de iniciación. **Vale la pena empezar el camino desde su origen con plena consciencia y proactividad de mejora, evitando intentar aparentar justamente lo que uno no es. Hay un proverbio que ilustra de forma clara las anteriores afirmaciones y reza: «Si me dices que no sabes, te enseñaré hasta que sepas. Si me dices que sabes, te preguntaré hasta que no sepas.»**

Completamente opuesta es otra percepción que frecuentemente los alumnos tienen del profesor novel, al que le confieren el estatus de «crack». Por supuesto ésta es una percepción muy discutible, pero lo realmente importante para

nosotros en este contexto es que algunos alumnos puedan pensarlo. Es fácilmente justificable que un alumno aprecie como admirable al profesor novel, ya que en definitiva, por comparación social, tal y como plantea Festinger (1954), se encuentra ante una persona de similares características en cuanto a edad y procedencia formativa pero que, sin embargo, ocupa un rol y un estatus superior. Otro factor de influencia para el alumno es la profusión en el mundo occidental del falso ideal meritocrático, que implica aseveraciones del estilo: «si da clases es porque es bueno en eso». Así, de la calificación de brillante también se desprende un valor positivo para que afrontemos los primeros momentos en la enseñanza, esto es, contar con la confianza en el nivel de nuestros conocimientos teóricos.

La expectativa del alumno podría ser la siguiente: «Si bien debe dominar la materia, es normal que le cueste explicarse o que encuentre dificultades en su labor». Por lo tanto, el mensaje para nosotros los noveles es de tranquilidad, ya que los oyentes de las sesiones no tienen por qué atribuir los defectos propios de la iniciación a la carencia de conocimientos teóricos sino a la falta de experiencia pedagógica. Pero esta misma línea argumental conduce a un nuevo revés: ¿se debe temer la falta de experiencia pedagógica previa al estreno en la docencia?

3.3. LA INEXPERIENCIA

Durante la preparación de la primera sesión es muy frecuente olvidar u obviar las estrategias de comunicación mediante las cuales se transmitirá el contenido. Por el contrario, se tiende a focalizar la atención en un estudio exhaustivo del mismo creyendo que si uno sabe muy bien algo, transmitirlo será fácil. Pero ya en la primera sesión se hace evidente –y se corrobora a lo largo de la práctica docente– que, **saber una cosa no implica saberla comunicar y que, memorizar y comprender son conceptos distintos.**

Los noveles solemos iniciar nuestra labor con un vacío de conocimientos prácticos difícilmente subsanable. A pesar de ello, más vale caminar con confianza y seguridad, pues

en el momento presente se deben desarrollar las actividades docentes lo mejor posible y, con tiempo y esfuerzo se irán llenando esas lagunas iniciales. Si para empezar a dar clases esperáramos a dominar un tema así como la mejor forma de explicarlo, posiblemente nunca comenzaríamos dicha tarea. La situación de inexperiencia es común al inicio de toda actividad humana, sea de la índole que sea, por lo que no cabe aferrarse a esa carencia. La falta de praxis en la enseñanza efectivamente nos ha reportado dificultades en las primeras sesiones, pero tal itinerario es precisamente la oportunidad dorada para formarnos y andar hacia el ideal docente.

En el momento de preparación puede ser útil recuperar los materiales que se usaron en la época de estudiante y los materiales docentes de otros profesores. Tal forma de proceder es operativa y realista. Con todo este material es más fácil comenzar a realizar el guión de la sesión que estructure la exposición de los contenidos. Después de haber vivido estas situaciones, somos conscientes de que hubiera sido mejor aplicar otras estrategias como formarse con una amplia bibliografía rigurosa y especializada, si bien para los estrenos docentes no siempre disponemos del tiempo necesario.

No contar con el dominio deseado de la materia nos tiene que incentivar para mejorar la preparación de las clases y para seguir aprendiendo, ampliando constantemente nuestros conocimientos y contrastar lo sabido con otras fuentes. Por otro lado, sabemos también que para que los alumnos aprendan no es suficiente con que nosotros aprendamos una serie de conocimientos, y se los expliquemos. La cuestión es bastante más compleja. Nos ha sido necesario e imprescindible incorporar ciertos conocimientos pedagógicos, estrategias y recursos para facilitar los aprendizajes. En capítulos posteriores veremos nuestros esfuerzos por mejorar no sólo el desarrollo de las clases sino también su preparación y los recursos que empleamos.

4. LA REFLEXIÓN POSTERIOR

4.1. LA AUTOCRÍTICA

Tras la primera sesión se siente un gran alivio, e incluso una profunda emoción y estímulo, por descubrir facetas de la personalidad, tal vez inusitadas, como la capacidad de transmisión, o la capacidad de improvisación.

Para evaluarnos y tener un punto de vista objetivo de nuestro desempeño es importante disponer de un punto de vista externo a nosotros mismos. Generalmente la percepción de las propias acciones no coincide exactamente con la que tienen los demás. Dado que observarnos desde fuera mientras hacemos una sesión no parece posible, es deseable poder cotejar nuestras impresiones con las de otras personas que hayan sido testigos de la situación.

A veces, tendemos a ser demasiado severos con nosotros mismos: «Estaba nervioso y seguro que han pensado que soy un desastre». Pero las palabras de otras personas nos pueden hacer ver que lo que uno vive no es lo que viven los demás: «Pues no se te ha notado. Has empezado un poco dubitativo, pero después has sido preciso y claro». Al mismo tiempo, este contraste nos resulta óptimo para detectar errores o aspectos mejorables que nosotros mismos no hemos percibido. Así pues, aunque ha sido un factor más de estrés, nos ha sido muy útil implementar fórmulas que nos permitieran obtener este referente externo. En el capítulo cuarto veremos cómo las hemos llevado a cabo y cómo éstas nos han ayudado a ser receptivos y flexibles ante la crítica de los demás.

4.2. EL CONTROL DE LOS RECURSOS

La Ley de Murphy se considera un silogismo formal en el ámbito de la cultura popular occidental. El enunciado básico reza que, si algo puede salir mal, así ocurrirá. Por otro lado, la Teoría del Caos (Prigogine y Nicolis, 1997) versa sobre el comportamiento impredecible de los sistemas dinámicos. Proponemos la fusión de ambas teorías obteniendo como re-

sultado el siguiente enunciado: «Si las cosas nos pueden salir mal, así sucederá, y como además no podemos controlar todas las variables del sistema, seguro que al menos una falla».

Trasladando los anteriores conceptos al campo de la docencia, cabe acotar el desarrollo de las sesiones como un sistema dinámico influenciado por un número indeterminado de variables cuyo desenlace es imprevisible. Aparte de hacer esta reflexión analítica, resulta necesario buscar una salida sistemática que disminuya la probabilidad de fallo en cualquier caso, especialmente de la primera sesión. En este sentido consideramos que el total de los elementos influyentes en el buen desarrollo de una sesión no son controlables, pero sí muchos de ellos.

La primera sesión de mi vida era una clase de tres horas. Opté por desarrollarla en base a un completo archivo PowerPoint. Pasé dos semanas preparando ese documento y al mismo tiempo su exposición. Nervioso por mi estreno en la docencia acudí al aula fijada, respiré hondo, introduje el archivo en el ordenador habilitado y... ¡no funcionaba! Tembloroso acudí a los bedeles, pero no había nada que hacer, el ordenador no quería funcionar. Después de diez minutos de caos, tuve que empezar la sesión desprovisto de la herramienta que debía servir de soporte y guía, esto es, improvisando. En esos diez minutos hubiera deseado simplemente desaparecer, pero al iniciar mi discurso, enseguida vi que no necesitaba el «maldito» ordenador, que podía hacerme entender, o al menos eso creí, únicamente con mis explicaciones. Después de aquello siempre trato de cerciorarme con anterioridad de que todo el material que voy a utilizar está preparado y va a funcionar.

En ocasiones puede ser conveniente desconfiar de la tecnología: apostar por las transparencias o las presentaciones tipo PowerPoint implica la aceptación de un riesgo potencialmente «murphyano». Sin embargo, el hecho de que asumamos cierto grado de incertidumbre nos permitirá que desarrollemos una actitud flexible y de adaptación permanente al medio. En definitiva, tras el debut, tomamos conciencia de que la práctica docente conlleva trabajar con cierta aleatoriedad y sin el completo control de lo que sucederá. De hecho, que acep-

temos la imprevisibilidad del medio puede ser un estímulo a nuestra curiosidad e ingenio.

4.3. LA INFLUENCIA EXTERNA

Anteriormente hemos descrito el desarrollo de la primera sesión como un sistema dinámico de variables indeterminadas y potencialmente susceptibles de error. En torno a esa idea hemos citado una serie limitada de elementos controlables, siendo todos ellos físicos o materiales. Dichas variables son muy significativas para el resultado, pero existen otras que pueden ser mucho más influyentes y, sin embargo, no pertenecen al orden de lo material.

Trascendiendo al medio físico, encontramos otros atributos humanos inherentes a la personalidad. En este campo no caben aproximaciones ni muros de contingencia; sencillamente hay un factor inexplicable e irracional que hace que una sesión nos salga mejor o peor en función de la conexión con nuestro alumnado, la transmisión y captación de vibraciones, o la fortuna en las propuestas y decisiones tomadas (Atkinson y Claxton, 2002). A menudo hemos oído que los profesores más experimentados reconocen que una misma sesión no sale dos veces de igual manera, incluso que una sesión o propuesta planteada de idéntica forma unas veces encuentra la aprobación incondicional y el fervor del público, mientras que otras halla la apatía o la desconfianza. Así pues, concluimos que cada grupo es diferente, cada alumno, único, y cada sesión irrepetible, ya que cada una de las intervenciones de los participantes modificará el resultado final, que nunca será dos veces igual.

Tras haber lidiado en el debut docente con la incertidumbre, lo desconocido, el miedo escénico y nuestras inseguridades, viene la segunda sesión, y después la tercera, la cuarta, y el curso entero. En el siguiente capítulo centraremos nuestros esfuerzos en compartir experiencias y reflexiones sobre el primer curso, transitando desde el primer día de clase hasta el último.

ALGUNAS IDEAS QUE QUEREMOS DESTACAR DE ESTE CAPÍTULO

<p>Los docentes noveles que más éxito consiguen en su desempeño son aquéllos que tienen una visión más positiva del principio de su carrera profesional, gozando de un destacado «locus de control interno», es decir, cierto control sobre su forma de responder a las demandas y presiones externas.</p>
<p>Si (el profesor) cree en sus estudiantes, éstos con mayor facilidad serán capaces de creer en sí mismos, lo que se conoce como el efecto Pigmalión y la profecía autocumplida.</p>
<p>Los profesores que suelen ser más valorados por sus alumnos son aquellos que además de ciertas competencias básicas, son capaces de demostrar, compartir y contagiar la magia que representa la docencia.</p>
<p>Contar con la colaboración y ayuda de colegas de profesión con más experiencia, es un elemento importante de soporte para cualquier novel.</p>
<p>La inseguridad inicial sobre nuestros conocimientos ha llegado a ser un valor positivo cuando, en su justa medida, ha contribuido a ponderar nuestro grado efectivo de conocimiento de la asignatura y nos ha motivado para el perfeccionamiento y dominio de los contenidos. Así, la inseguridad es una herramienta que debe ser manejada y aprovechada.</p>
<p>Trabajar desde una posición de autoridad es importante, pero no debería confundirse autoridad con autoritarismo. La autoridad desde la que debemos posicionarnos es la que nos otorgan los alumnos –por resultarles útil y pertinente lo que les aportamos– y no la que nos confiere la institución en la que trabajamos.</p>
<p>Volver a lo que hemos hecho, como haremos en los siguientes capítulos, resultará de suma importancia si queremos mejorar nuestro ejercicio docente.</p>
<p>Vale la pena empezar el camino desde su origen con plena consciencia y proactividad de mejora, evitando intentar aparentar justamente lo que uno no es. Hay un proverbio que ilustra de forma clara las anteriores afirmaciones y reza: «Si me dices que no sabes, te enseñaré hasta que sepas. Si me dices que sabes, te preguntaré hasta que no sepas.»</p>
<p>Saber una cosa no implica saberla comunicar, y memorizar y comprender son conceptos distintos.</p>
<p>Para evaluarnos y tener un punto de vista objetivo de nuestro desempeño es importante disponer de un punto de vista externo a nosotros mismos. Generalmente la percepción de las propias acciones no coincide exactamente con la que tienen los demás.</p>
<p>Tras el debut, tomamos consciencia de que la práctica docente conlleva trabajar con cierta aleatoriedad y sin el completo control de lo que sucederá. De hecho, que aceptemos la imprevisibilidad del medio puede ser un estímulo a nuestra curiosidad e ingenio.</p>
<p>Cada grupo es diferente, cada alumno único y cada sesión irreplicable, ya que cada una de las intervenciones de los participantes modificará el resultado final, que nunca será dos veces igual.</p>

2

El primer curso de docencia

1. LA PLANIFICACIÓN

Una sesión, ya sea una sustitución, la primera del curso o cualquier otra, necesita de una buena preparación. Las primeras experiencias –relatadas en el capítulo anterior– supusieron, para los autores, un intenso trabajo de planificación a pesar de los distintos resultados obtenidos.

En ocasiones se nos ofrece el encargo de la docencia con una notable libertad en torno a los contenidos de las asignaturas. No es extraño recibir la responsabilidad de diseñar por completo la asignatura que se debe impartir, lo cual implica trabajar con un margen demasiado amplio en el que maniobrar desde la inexperiencia. En estos casos el trabajo de planificación es laborioso y complicado, teniendo que tomar muchas decisiones y asumiendo un alto grado de riesgo y responsabilidad. En otros casos la información es más detallada y por lo tanto la labor menos ardua o aventurada. En cualquier caso, la planificación comprende un proceso de lectura, aprendizaje, diseño y estructuración.

Preparar una asignatura desde cero siempre resulta complicado. El primer año suele serlo en extremo pues no sólo tenemos que preparar una asignatura sino varias a la vez. Por si esto fuera poco, la labor de preparación tiene que simultanearse con las publicaciones, los congresos, la tesis, las reuniones, etc. Vivimos plenamente inmersos en lo que Bertman (recogido por Bauman, 2007) llamó «cultura del ahora mismo» y «cultura apresurada». Parece que tengamos miles de frentes abiertos que debieran haber sido terminados el día anterior. **En este tiempo fragmentario resulta muchas veces complicado establecer prioridades, diferenciando claramente entre lo urgente y lo importante.** Es por ello que muchas de las preparaciones de las clases se realizan, desgraciadamente, con poco tiempo de antelación, trabajando en muchos casos de hoy para mañana.

En nuestro primer año, y con la omnipresente preocupación por el dominio del temario, cometimos el error de planificar la asignatura únicamente en base a los contenidos a impartir. Una vez tuvimos todos los contenidos que queríamos explicar los subdividimos entre las distintas sesiones para

pasar a su preparación y estudio pormenorizado los días anteriores, perdiendo así, muchas veces, la percepción general del curso. La planificación, pues, estuvo fundamentada en la preparación de los contenidos, tanto teóricos como prácticos y con los exámenes correspondientes para tratar de evaluar su efectiva adquisición.

Esta manera de planificar seguro que no era la óptima, pero al iniciar nuestros pasos en la docencia, dicha metodología resultó, desgraciadamente, de subsistencia. Además de nuestra evidente falta de formación, algunas veces nos encontramos solos frente al reto de empezar con éxito nuestro desempeño. Sin embargo, y para suplir todas estas limitaciones, los departamentos ceden material con el que poder comenzar a preparar las clases y algunos ofrecen tutorización por parte de algún profesor experimentado.

1.1. LOS REFERENTES PASADOS

Cuando uno tiene que impartir clases, consciente o inconscientemente recurre a sus referentes pasados como alumno, tratando de encontrar modelos o referencias que le puedan servir para el inicio en su práctica profesional. Así, en el momento que tenemos que ponernos frente a alumnos por primera vez recordamos las actuaciones de los docentes que en su día tuvimos.

Mientras se es alumno se tiene la oportunidad de conocer gran variedad de tipologías y estilos docentes. Si la elección de la docencia como profesión transcurre en los años de estudiante, se pueden observar, de forma consciente, las formas en que los docentes llevan a cabo sus tareas. Si la elección sucede en una etapa posterior, se retoman esos modelos, que por identificación o exclusión ayudan a configurar el referente sobre el que construir las propias aspiraciones docentes. Se recuerdan las cualidades de antiguos profesores tales como la facilidad de comunicación, el uso de léxico rico y lenguaje adecuado, la capacidad de «encandilar» a la audiencia, la rigurosidad de un discurso ameno, la pasión por transmitir lo mejor a sus alumnos, el conocimiento vasto de la materia, el dinamismo, etc. Del mismo modo, se recuerda todo aquello

que tuvimos que sufrir en nuestra experiencia de alumnos –el desdén, la ineptitud, la incapacidad para relacionarse con el alumnado– que también determina, por contraposición, nuestro modelo a alcanzar.

Según Esteve (1998), **«nuestras dificultades surgen al llegar al aula, donde el profesor novel tiene claro el modelo de profesor ideal pero no sabe cómo convertirlo en realidad, es decir, sabe lo que tendría que hacer en clase, pero no sabe cómo llevarlo a cabo»**. Además, las habilidades propias no tienen por qué coincidir con las de aquellos docentes de nuestros recuerdos. Por ejemplo, la memoria no es para todos nosotros un punto fuerte y sobresaliente, por lo que, aunque nos hubiera gustado ser como ese profesor ilustrado que recitaba sus clases sin mirar apunte alguno, debemos ser conscientes de que tal vez tengamos que hacer las clases de otro modo, potenciando nuestras propias cualidades.

Así, es común que los noveles no nos atrevamos a hacer las clases como quisiéramos hacerlas. Al principio, por ejemplo, la improvisación no tiene cabida en la preparación de las sesiones, aunque por lo general en nuestra experiencia de alumnos alabáramos su uso en las aulas. ¿Pero realmente improvisaban esos grandes docentes? ¿Es importante poder ser capaz de improvisar? **«Quizás lo que pretendían aquellos ilustrados profesores era que parecieran improvisadas sus palabras aunque no lo fueran para nada. De hecho, muchos de los mejores docentes preparan al milímetro cada una de las cosas que van a decir y hacer dentro del aula»** (Gros y Romañá, 2004). Lo cierto es que una buena preparación de la clase resulta imprescindible para el éxito de la misma, especialmente en los inicios docentes. La improvisación llega con el tiempo o con aquellas circunstancias inesperadas.

Por otro lado, recordamos profesores que intentaban realizar clases más participativas. Resultaban mucho más cercanos, pues contaban con los alumnos en la construcción del conocimiento. Quizá parecía que no supieran tanto, aunque en ellas teníamos que poner más de nuestra parte, por lo que finalmente aprendíamos bastante más. No se daban tantos contenidos, pero los que se daban, como partían de la experiencia de cada uno, resultaban más significativos.

Era mucho más importante lo que el alumno adquiriría que la apariencia que mostraba el profesor.

Todos estos referentes juegan un papel importante al ir prefigurando nuestra identidad docente. **En la construcción de nuestro yo docente no sólo se suele tener bastante claro el modelo de profesor que uno quiere ser, sino también el que no se quiere ser. Es decir, el referente ideal que tenemos en mente al empezar a dar clases resulta de una combinación de los valores positivos de los docentes que nos han inspirado y de los negativos que hemos sufrido y queremos evitar a «cualquier precio».**

Teniendo esos modelos como referencia, como noveles nos organizamos las actividades, los materiales y el enfoque de las explicaciones. Es fácil descubrir que el intentar parecerse a alguien es un buen punto de partida ante una situación de confusión e inseguridad. En ese momento concreto el ideal de docente puede servir de brújula que guíe nuestros pasos al inicio de la andadura, pero a medida que avanzamos en el camino, descubrimos que es imposible la clonación, y que cada uno debemos encontrar nuestro propio estilo docente.

Tal como sugiere Bandura (1977), el modelaje es una construcción activa por parte de cada sujeto y, por ende, existe un proceso de selección generador de idiosincrasias que hace dicha reproducción imposible. Pero además de imposible, es contraproducente para nosotros, ya que deriva en hibridaciones carentes de personalidad y autenticidad. Nuestra crisis de valores respecto del docente modelo nos permite iniciar una fase mucho más interesante en que entran en juego la aceptación y autoafirmación de nuestro yo docente como profesores noveles. La búsqueda de la similitud con el docente modelo trascenderá así hacia un valor más elevado, el docente ideal. Ese nuevo concepto no debería ser etéreo sino realista y adaptado a nuestras cualidades y a la personalidad de cada uno de nosotros. Por este motivo, **es necesario conocer nuestras debilidades y nuestros puntos fuertes**, aspectos sobre los que profundizaremos en el siguiente capítulo.

1.2. LA PRIMERA SESIÓN

A pesar de que nos hayamos podido preparar exhaustivamente la sesión, siempre quedan resquicios de duda sobre si todo funcionará bien, o al menos como esperábamos, o si los alumnos van a responder positivamente. Como vimos en el capítulo anterior, tal cúmulo de factores impredecibles genera cierta ansiedad. A pesar de ello, el compromiso adquirido con los demás, pero especialmente con uno mismo, y la necesidad de superarse y de demostrarse que se es capaz, se imponen. Así pues, queda plantearse cómo realizar lo que se pretende conseguir.

Además de todo el cúmulo de sensaciones fugaces e intensas que vivimos en estos inicios, algunas decisiones que tomamos nos ayudaron a superar ese primer momento. En muchas enseñanzas la primera sesión se considera, por tradición, una introducción al curso y no forma parte del cuerpo de sesiones que desarrollarán los contenidos de la materia. Por ello, afrontamos la sesión desde un punto de vista orientador más que lectivo, esto es, explicando solamente las características del curso y la descripción global de la asignatura, pero sin entrar en el contenido de la misma.

Obviamente, no todos los inicios de curso son iguales, pues cada contexto es diferente y cada situación singular. Gozan de envidiable suerte aquellos noveles que no han empezado su primer año solos, sino al lado de un docente experimentado. Con ellos han ido asumiendo responsabilidades en el transcurrir de los días y han podido ir aprendiendo, con el soporte y la seguridad que da tener una persona al lado que en cualquier momento puede echarte «una mano» si fuera necesario.

A pesar de ello, compartir la clase con otro profesor no acostumbra a ser muy usual. Dos profesores en una misma aula impartiendo conjuntamente la misma asignatura es algo excepcional y complicado debido a las asignaciones de horas y grupos que los departamentos nos dan a cada uno de los profesores. La realidad que se impone dicta que la mayoría de nosotros tenemos que estar «solos ante el peligro» en el estreno docente y hemos de solucionar, por nosotros mismos, cualquier circunstancia que pueda suceder.

2. EL DESARROLLO

Pese a las dudas inherentes al primer día, a partir de ese momento, entrar en clase ya no impone el mismo respeto. Las caras no son del todo desconocidas, dan más seguridad y, sobre todo, un poco más de tranquilidad. Sería muy perjudicial vivir en un permanente estado de excitación y nerviosismo, por mucho que ese estado tenga algo de mágico que no debemos perder.

Aun así, el discurso, aunque distendido en algún momento, debe conservar su rigurosidad manteniendo la claridad en los objetivos. Mantener cierta tensión es necesario para evitar errores debidos a la distracción o a la desconcentración, lo que algunos estudios diferencian entre distrés («mal estrés») y eutrés («buen estrés») (Selye, 1978).

Es normal relajarse un tanto después de la tensión del inicio de curso, pero eso no debe afectar a la preparación de las sesiones o a la actitud con que afrontarlas. A continuación, describiremos cómo vivimos nuestro primer curso en aquel momento en función de distintas situaciones.

2.1. LAS CLASES TEÓRICAS

El desarrollo de las clases teóricas acostumbra a ser un tanto dispar. Mientras en algunos casos todo parece óptimo y controlable, en otros todo parece extremadamente complicado y no se tiene del todo claro si se consigue realmente lo que se pretende o si, por lo menos, lo que uno hace es lo que debe hacerse. El problema principal radica en no obtener *feedback* de los alumnos y no saber si se está recibiendo nuestro mensaje.

Las sesiones teóricas nos han señalado sistemáticamente la misma evidencia: solemos preparar más información de la que el tiempo disponible nos permite compartir con los alumnos. Como consecuencia, no es de extrañar que a menudo en estas clases no hayamos llegado a dar todo el temario o no hayamos dicho todas las cosas que queríamos decir. En cualquier caso, parece mejor a los ojos de un novel no llegar a dar todo el temario de una sesión, lo cual puede

subsannarse en la siguiente, que terminar antes dicho temario y quedarse sin nada que tratar.

Nos preparamos lo que queremos contar, lecturas, actividades, etc., y hacemos un cálculo aproximado del tiempo que vamos a dedicar en cada una. Pero hasta que no lo llevamos a la práctica no podemos temporizar de modo exacto. Por ello, y como suele ser más problemático improvisar alguna actividad o explicación no prevista, hemos descubierto que **siempre es bueno tener alguna alternativa o actividad preparada para cualquier emergencia. Así, pensamos complementos a lo que programamos para la sesión** y, en caso de terminar antes de lo previsto, siempre contaríamos con material extra para cubrir el tiempo restante.

Otro aspecto que nos ha preocupado especialmente es haber dado cosas por sabidas cuando no era el caso. Esto puede suceder, por ejemplo, cuando se da la misma asignatura a diferentes grupos y pensamos que en ese grupo ya hemos explicado alguna cosa. También puede acontecer por omisión, pues pensamos que algo es obvio sin ni siquiera plantearnos que los alumnos puedan no saberlo. En nuestra experiencia hemos comprobado que **dar cosas por sabidas puede comportar que algo que contamos no se entienda, o peor, que se entienda mal. Por eso, es muy necesario lanzar preguntas que evidencien si hay algún resquicio de duda y obtener, de este modo, el *feedback* de los alumnos que nos ayude a asegurar la efectiva recepción y comprensión de lo expuesto, y no tener que descubrir, de forma «casual» y por sorpresa, que los alumnos no han seguido nuestras explicaciones. Es posible que los alumnos no hagan evidentes sus dudas o sus incomprensiones porque no son capaces o no han querido manifestarlas en el momento en que se han producido. A veces esta actitud se debe al miedo a ponerse en evidencia delante del resto de la clase o simplemente a no percatarse de que la interpretación que han hecho de las palabras del profesor ha transformado su significado. Por todo esto hemos aprendido que es crucial contrastar los mensajes que lanzamos y no esperar al día del examen para comprobar su impacto y seguimiento.**

A pesar de toda la problemática expuesta en torno a las sesiones magistrales, para nosotros uno de los mayores retos que afrontar ha sido el del aburrimiento y pasividad de nues-

tros alumnos cada vez que se pronuncia una palabra tabú como «teoría».

En algunas ocasiones, la inseguridad del novel y la propia inexperiencia pueden desembocar en exposiciones poco comunicativas que provocan aburrimiento entre el público. A pesar de la fuerza y pasión con la que procuramos transmitir las cosas, las dudas nos siguen acompañando y no dejamos de preguntarnos: ¿Sabremos trasladar nuestra pasión por lo que estamos haciendo? ¿Por qué no disfrutan como nosotros? ¿Por qué ha funcionado con un grupo pero no con el otro? ¿No tenemos las habilidades necesarias o no servimos para esto?

Puede ser que algunas veces no se trate ni de cualidades personales ni de estrategias que desconozcamos. Por ello, es bueno y saludable reconocer que todos tenemos días malos. Y nos referimos no exclusivamente al hecho de dar la clase, que también, sino incluso a nuestro estado anímico o de salud, los cuales normalmente suelen influir en nuestro rendimiento dentro del espacio de clase. Sin embargo, en contra de toda lógica, recordamos que algunas de nuestras mejores clases las dimos en situaciones poco favorables que, a priori, tendrían que haber mermado nuestras fuerzas y habilidades. En estos casos, tal vez, nos hayamos visto en la necesidad de hacer un sobreesfuerzo y superar la adversidad de las condiciones, haciendo que tales debilidades hayan pasado inadvertidas a los alumnos.

2.2. LAS CLASES PRÁCTICAS

Históricamente, nuestra tradición académica ha venido tipificando los espacios y procesos de enseñanza aprendizaje entre teóricos y prácticos, siendo las clases prácticas el lugar idóneo para que nosotros, los noveles, empecemos a dar nuestros primeros pasos en la docencia. Así, en los estudios con tal distinción, los becarios o profesores neófitos hemos «dado» las prácticas mientras las clases teóricas eran asignadas a cargos de mayor experiencia. No pretendemos establecer aquí juicios de valor, sino más bien hacer una descripción de una cultura académica en la que las prácticas eran consideradas más

fáciles y menos importantes, y por ende susceptibles de ser derivadas a los otros, los «jóvenes inexpertos».

Esto ha tenido a menudo efectos positivos para muchos de nosotros, pues ha permitido que tuviéramos un contacto más cercano y directo con los alumnos, lo cual, si bien suele ser inicialmente estresante, también es estimulante. Ésta fue para nosotros una situación más o menos idónea, en la que la dificultad aparente no era muy elevada. Sin embargo, no todas estas clases más prácticas han sido siempre así y también nos han comportado situaciones complejas a las que hacer frente.

Sin ánimo de polemizar aquí sobre la idoneidad de la dicotomía entre teoría y práctica, lo que sí nos está resultando importante para nuestro quehacer cotidiano ha sido redescubrir como noveles lo que ya sabíamos como alumnos. Y es que la fuerza y la potencialidad de las prácticas a menudo residen en el puente construido entre el conocimiento más abstracto y menos tangible, y la experiencia vivencial que las prácticas suelen aportar. De este modo, seguimos comprobando día a día con nuestra propia praxis lo que la teoría de la pedagogía ya viene señalando desde hace varias décadas: **la necesidad de acortar la distancia, y dicotomía entre teoría y práctica para facilitar la construcción de conocimiento significativo.**

2.3. LAS TUTORÍAS

El espacio de las tutorías es innegablemente útil, pero de forma paradójica sucede que no se suele aprovechar de forma adecuada. Los alumnos no recurren a ellas y uno no deja de preguntarse cómo optimizar ese recurso.

En nuestro primer año como docentes esperamos pacientemente a que los alumnos acudieran a nuestro horario establecido. Pero terminamos alguna asignatura sin que hubiera pasado un solo alumno a realizar una tutoría. En un principio pensamos que si no venían sería porque no tenían dudas que resolver, lo cual apuntaba a que todo iba bien y no necesitaban esta opción. Al llegar los exámenes u otro tipo de pruebas formativas comprobamos que existían serias dudas o inco-

rrecciones en sus formas de asimilación de la asignatura. Así pues, ¿por qué los alumnos no habían asistido a las tutorías?

Existe una división de opiniones en torno a la efectiva utilidad de las tutorías pero, en cualquier caso, es necesario definir los objetivos de este espacio y llevar a cabo las estrategias adecuadas para asegurar la obtención del beneficio deseado para el alumno. En el capítulo quinto describimos algunos cambios que tratamos de implementar en nuestras tutorías para mejorarlas.

3. LA ESTRATEGIA DOCENTE

Inspirados por en el libro de la psicóloga italiana Selvini (1986), *El mago sin magia*, podemos enfatizar la idea de que a menudo a los docentes en general y a los noveles en particular se nos atribuye una serie de conocimientos, cualidades y competencias que están fuera de nuestras posibilidades. Los docentes tendríamos que ser sabios y avisados, buenos comunicadores y grandes motivadores, empáticos y flexibles, cultos y cercanos... Pero la realidad es que cada uno parte de lo que es y de lo que tiene.

3.1. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

«La comunicación humana, así como la interacción interpersonal, sustenta gran parte de su potencial en aquello que decimos sin palabras, es decir, lo que comunicamos a través de los distintos canales perceptivos que todos utilizamos: la mirada, el contacto, la postura y los gestos, o la expresión facial» (Knapp, 1997).

La investigación y la propia experiencia que cada uno de nosotros hemos ido recogiendo a través de los años, indican la relevancia que tiene para las personas la calidez o frialdad de una expresión, la postura corporal de atención o motivación, o bien de dejadez y desinterés. Como decíamos antes, partimos de unas características que no podemos modificar,

pero existe un amplio margen de posibilidades en el que nos podemos mover y trabajar. Así pues, a lo largo del curso hemos ido experimentando con diferentes situaciones y formas de proceder para mejorar nuestras interacciones en el aula.

El trabajo del lenguaje no verbal y del paralenguaje (todo aquello que acompaña al lenguaje verbal: la entonación, el ritmo, las pausas...) que, a pocos, por no decir a ninguno de nosotros, se nos ha enseñado, resulta fundamental no sólo para definir el estilo docente sino para mejorar las relaciones con los alumnos y para facilitar la construcción de conocimientos.

Es deseable que los alumnos estén motivados por lo que tenemos que enseñarles, pero está en nosotros la habilidad para hacerles llegar los conocimientos de forma clara y amena. La motivación de los alumnos podrá aumentar si nuestros discursos son buenos, pero también si éstos son explicados de forma enérgica, sin caer en narraciones monótonas y planas. Generar inflexiones, modulaciones apropiadas, silencios que permitan la reflexión mejora nuestras exposiciones. Todo ello puede contribuir a la implicación de los alumnos y, obviamente, cualquier motivación, por extrínseca que sea, si hace venir a clase a los alumnos brinda la oportunidad de que surja el aprendizaje que todos deseamos. Sin embargo, **la mera presencia del alumno en el espacio del aula no garantiza por sí misma el progreso en la adquisición y creación de conocimiento.**

De ahí la necesidad de orientar nuestra comunicación no verbal de la mejor forma posible. Por ejemplo, respecto al movimiento y a la postura corporal, muchos de nosotros solemos dar las clases de pie. En muchas situaciones pedagógicas, permanecer quieto en una silla durante una sesión de clase resulta no sólo necesario sino además positivo. De todos modos, el ideal de profesor que nutre nuestro desempeño a menudo nos lleva a no establecer barreras entre ellos y nosotros, por lo que solemos estar dinámicos y activos, entrando y saliendo con cierta frecuencia de esas distancias públicas y personales, tal como nos cuenta Hall (1966), que muchas veces nos invitan a mantener mayor atención.

Hemos comprobado que **los alumnos tienden a activarse cuando nosotros nos acercamos a ellos, o cuando sencilla-**

mente los miramos a los ojos. Estos actos generan vínculos invisibles que afianzan el compromiso mutuo y el deseo de responder a las expectativas generadas.

Las habilidades de la comunicación no verbal no terminan en las cosas que nosotros hacemos, ya que los alumnos también hablan con su cuerpo. A pesar de que es imprescindible estar atentos a las reacciones de nuestros alumnos, también tenemos que saber cómo interpretarlas y no olvidar que muchas veces son simples indicadores que tenemos que contrastar. Defectos propios, tales como hablar demasiado deprisa, pueden detectarse observando la reacción de la audiencia.

Evidentemente, la gran riqueza de información que brinda la comunicación no verbal también dibuja una gran complejidad en su uso con finalidades intencionadas. De este modo, a lo largo del curso hemos procurado minimizar algunos de nuestros puntos débiles que, por lo general, hemos podido descubrir gracias a la ayuda de los demás. Sin embargo, no deseamos llevar al lector a engaño; el problema derivado de la velocidad en el habla, por ejemplo, como muchos otros, no es algo que se corrija de hoy para mañana. De hecho, todavía hoy, al plasmar este libro, continuamos intentando mejorar éste y otros aspectos similares.

También somos conscientes de que el atuendo afecta la impresión y relación con los alumnos. Nuestras dudas, al principio, residían en si teníamos que utilizar un vestuario más formal y más acorde con el nuevo rol en el aula, aprovechando la supuesta autoridad que éste nos infunde. Una posible respuesta, a modo de pregunta, sería ¿de veras necesitamos la ropa para infundir respeto en el otro? ¿Qué otras formas podemos concebir para conseguirlo? o ¿Por qué no emplear el atuendo como herramienta para el fin que nos proponemos?

Los estudios psicosociales clásicos, como el de Kelley (1948), han demostrado que la cercanía es un valor a cultivar, ya que la percepción de los docentes cercanos resulta más positiva y facilita la comunicación, pues los alumnos los ven como personas afables y accesibles a las que no temen preguntar. De todas formas, somos conscientes de la necesidad de mantener cierta distancia que viene dada por las diferentes situaciones, roles y actuaciones de alumnos y docentes.

Como se puede intuir, no resulta fácil encontrar la posición, y mucho menos la vestimenta justa, que pueda reflejar esta cercanía respetuosa a la que nos referimos.

Lo cierto es que no existe ninguna fórmula aplicable para cualquier persona y contexto. De hecho, nosotros hemos venido utilizando estrategias diferentes. Seguramente, el acierto está en encontrar un vestuario que sea cómodo para uno mismo y que esté dentro de las expectativas del entorno. En relación a esto, podemos observar que no resulta difícil adivinar por la vestimenta qué estudios están cursando diferentes alumnos. En menor medida, también se podría decir algo similar de los profesores.

Por último, vale la pena comentar que hay un aspecto que no podremos modificar (al menos por un tiempo más breve del deseado): pertenecer a una franja de edad próxima a la de los alumnos. Aunque podamos modificar un tanto nuestra imagen y parecer más jóvenes o más adultos con nuestros atuendos, esta proximidad generacional suele desembocar en una mayor cercanía. **Algunas veces, al vernos más jóvenes, los alumnos tienen más coraje para actuar de algunas maneras que con otro profesor no se atreverían. Por esto mismo, también suelen ponernos a prueba con más facilidad, como si quisieran comprobar que realmente estamos allí porque sabemos, porque nos lo merecemos.**

3.2. LAS PREGUNTAS

El hecho de trabajar como profesor universitario, si bien tiene, como cualquier otra profesión, sus propios inconvenientes, otorga indiscutiblemente cierto estatus, en particular para los alumnos y para aquellos ajenos al mundo académico. **Si bien dicho rol confiere cierta fuerza y mejora nuestro desempeño, no nos exime en nuestra cotidianidad de ciertos miedos y dudas sobre nuestras propias capacidades y habilidades.**

Uno de los mayores pavores que tuvimos antes de empezar a dar clases fueron las temidas preguntas. ¿Qué hacer si nos hacían alguna pregunta de la que no sabemos la respuesta? Con el tiempo nos ha tranquilizado descubrir que normalmente eso no ocurre, pues acostumbramos a saber bastante más

que ellos y puedes resolver ágilmente sus dudas. Pero todo llega. De vez en cuando algún alumno aventajado es capaz de formular esa pregunta que nos hace enrojecer. Y en ese estado, o en cualquier otro, tenemos que tratar de encontrar posibles soluciones.

Algunas veces mejor, otras peor, uno siempre sale de esos apuros. Una de las fórmulas que hemos utilizado ha sido la repetición: «Perdona, ¿puedes repetir la pregunta?» En estos casos cualquier cosa puede resultar buena si nos permite ganar un poco más de tiempo para pensar qué decir. Otras veces, optamos por indagar el sentido, ya que si bien la respuesta concreta no la supimos resolver, a partir de su intencionalidad resultaba más sencillo dar con una solución razonable: «¿Qué quieres decir con esto?» de manera que tuvieran que profundizar un tanto más en la duda y así poder entrever posibles respuestas. Esta última opción tiene la ventaja de que convierte a los alumnos en agentes activos para que pongan en marcha su «materia gris». Sin embargo, durante la breve experiencia que supuso nuestro primer año docente, aprendimos que eso no siempre funciona, sobre todo porque, como método de aprendizaje, requiere ser hábil en las siguientes preguntas para redirigir los pensamientos de los alumnos y, a partir de lo que ellos dicen, entrelazar una respuesta con otra.

Pero éstas no han sido las únicas respuestas que hemos ofrecido. En otros casos, **humildemente asumimos nuestra ignorancia y rompemos el tabú del docente que tiene que saberlo todo diciendo un simple: «No lo sé, pero lo buscaré para la próxima sesión».** Si esta fórmula no es recurrente, además de mostrar humildad y sinceridad, da mucha más veracidad y fuerza al resto de cosas que afirmamos.

Otras posibles formas para hacer frente a estas preguntas de las cuales no sabemos las respuestas pueden ser: «Vamos a pensarlo». Al hacer este comentario, además de darnos un tiempo para pensar de forma explícita, les incluimos en la reflexión para hacerles partícipes de la misma. El comentario tiene que ir seguido de reflexiones en voz alta que intentan encauzar razonamientos para resolver la pregunta, algunas con más suerte que otras. Las derivaciones pueden, o deberían, llevarnos a formularles preguntas relacionadas que ayuden a

responder la primera. «No sé el autor... pero, vamos a pensar, a partir de lo que sabemos podríamos deducir que... y ¿qué diríais si os preguntaran?». De esta forma podemos mostrar razonamientos deductivos que intentan resolver una duda con los datos de que se disponen o se conocen.

En cierto modo, sea cual sea nuestra salida para dar respuesta a las preguntas de los alumnos, ésta afectará sin duda, a la posición y relación con los mismos. Debemos no olvidar que el momento en que un alumno hace una pregunta está haciendo explícita una duda, una falta de conocimiento o mostrando sus lagunas, pero al mismo tiempo expone su fragilidad ante sí mismo, frente al docente y también frente al resto de compañeros. Es por ello que nuestras actuaciones tienen fuertes implicaciones y consecuencias y pueden derivar en posteriores silencios, pasividad o, por el contrario, fomentar el diálogo y la participación constructiva. Según Skinner (1953), si una respuesta recibe un estímulo positivo es muy probable que vuelva a ocurrir, mientras que una que reciba un estímulo negativo va a inhibir dicha conducta. **Está en nuestras manos, más de lo que creemos, fomentar las actitudes participativas de los alumnos. De ahí la importancia de la dirección de nuestros comentarios a partir de sus intervenciones.**

Cuando una misma duda aparece sistemáticamente en diferentes grupos podemos sospechar que algo no está saliendo bien o no está quedando claro, por lo que haremos hincapié en este punto la próxima vez.

En resumen, podemos decir que en nuestras clases teníamos cierto miedo a la participación de los alumnos, porque ésta no es previsible y no se puede saber con qué se deberá lidiar, tal como vimos en el capítulo anterior. Así, si bien podemos preparar concienzudamente una clase, no podemos prepararnos las ocurrencias o dudas de los alumnos. Estamos seguros de que, con el tiempo, seremos más capaces de utilizar estas situaciones como oportunidades donde los alumnos enriquezcan las clases, las hagan diferentes y nos permitan crecer e incluso replantearnos alguna de nuestras explicaciones.

3.3. LOS RECURSOS

El guión que estructura la sesión ha sido un recurso ineludible para muchos de nosotros en nuestro primer año de docencia, un método muy recurrente para evitar un mal muy temido: quedarse en blanco. Así, el uso del guión es una modalidad clásica que puede reforzar tanto una imagen de seriedad y dedicación como una imagen de inseguridad. La evolución de los medios nos ha permitido usar otras metodologías más estéticas tales como la proyección de PowerPoints, transparencias, etc.

De todas formas, estos recursos nos han generado situaciones positivas y negativas. Las explicaciones acompañadas de diferentes formas de proyecciones tienen que ser utilizadas con moderación y en ningún caso deberían convertirse en un sustituto del profesor. Un exceso de información puede hacer que los alumnos estén más atentos a las proyecciones que a nosotros mismos. Las proyecciones deberían ser esquemáticas, simples, como punto de referencia para las explicaciones del docente.

Algunos alumnos nos suelen pedir que les pasemos las transparencias que proyectamos para no tener que tomar apuntes y tener toda la información recogida de la mejor manera posible. Poniéndonos en su piel nosotros pensamos que suele ser bueno que tengan esos materiales, ya que facilitamos de este modo que nos escuchen más y que se den más situaciones de interacción en el aula. De todos modos, los efectos no siempre han sido todo lo positivos que esperábamos, pues una vez terminado el curso, nos dimos cuenta de que, entre los PowerPoints que les habíamos pasado y las lecturas que se habían colgado en la plataforma virtual, perdimos la posibilidad de que los alumnos desarrollaran una de las habilidades más importantes que todo alumno debe tener en la actualidad: la capacidad de búsqueda y de selección de la información. En estos casos, lo que ocurrió fue que la mayoría se limitó a incluir la información que les ofrecimos en la elaboración de sus trabajos.

Pero evidentemente no todo es el PowerPoint. Existen otros recursos que, por el hecho de ser más abiertos y colaborativos, también nos han entrañado problemas inesperados.

Determinados recursos, aunque beneficiosos y pertinentes, pueden poner a prueba nuestra capacidad de explicación. Supongamos que pedimos a los alumnos que traigan consigo noticias de actualidad relacionadas con la asignatura para fomentar el comentario crítico y el debate. Podría suceder que una determinada noticia nos dejara sin argumentos.

Hemos aprendido, y seguimos haciéndolo, a partir de tropiezos e intentos, conscientes de que ningún recurso es bueno por sí solo ni está exento de problemas. Por ello, intentamos no usar ninguna receta como algo estanco y permanente, sino que más bien tratamos de adaptar dichos recursos al contexto que nos rodea, siendo, eso sí, rigurosos en toda preparación previa.

4. LA FINALIZACIÓN

4.1. LA EVALUACIÓN

Después del estreno docente, tras el inicio del curso y su desarrollo con clases teóricas, prácticas, tutorías, etc., llega el momento de ir concluyendo. Para ello, es necesario poder saber cómo hemos llegado hasta el punto en el que nos encontramos. Acontece pues el momento de la evaluación que, para muchos de nosotros, ha resultado uno de los más difíciles y complicados.

Una forma de transmitir a los alumnos una actitud constante de autoexigencia, responsabilidad, esfuerzo y coherencia es dejar en un segundo plano la evaluación focalizando la atención en todo el proceso de aprendizaje, en la labor diaria tanto en clase como fuera de ella. De todos modos, debemos ser muy realistas pues a los alumnos, según hemos observado, si bien este enfoque les puede parecer deseable, siguen teniendo un gran apego a la idea de las notas, y a trabajar con la obligación de superar una evaluación y de aprobar las asignaturas para continuar hacia delante en sus estudios.

La evaluación final ha sido uno de los momentos más intensos, no únicamente por la dificultad que contrae la emi-

sión de juicios sobre el desempeño del curso, sino también por la carga emocional que conlleva sentirse odiado o criticado por los alumnos. En cierto modo, parece como si de las notas dependiera nuestra autoevaluación, es decir, solemos pensar que si aprueban muy pocos es porque no les hemos sabido «transmitir bien los contenidos».

Nuestra evaluación de los aprendizajes de los estudiantes no sólo debería tener en consideración los conocimientos adquiridos por los alumnos sino que debería contemplar todo su proceso. Por ello, después de conocer el nivel del alumno a principio de curso a través de la evaluación inicial, la evaluación debería hacerse de manera continua y formativa (Stake, 2006). De esta manera, puede realizarse el seguimiento de la evolución del estudiante evaluando todo lo conseguido hasta final de curso. En síntesis, la evaluación nos resulta especialmente compleja porque consideramos que debe valorar el trabajo, la implicación, los resultados y las competencias de nuestros alumnos, transformándolo todo en una única y justa nota.

En nuestra primera evaluación, a pesar de que nos dimos cuenta de que la metodología más deseable es la evaluación continua, no pudimos llevarla a cabo porque no habíamos recogido durante el curso las evidencias necesarias para hacer un seguimiento de todos los procesos de cada uno de nuestros alumnos. Como veremos en el quinto capítulo, en el segundo año tratamos de poner en funcionamiento este tipo de evaluación.

4.2. LA EXPERIENCIA ADQUIRIDA

Durante los meses de docencia reducimos nuestra dedicación a las otras dos vertientes del profesor universitario, la actividad investigadora y las tareas de gestión. Así pues, terminadas las clases aparece esa cantidad de cosas aparcadas que hemos ido dejando de lado y postergando debido al ritmo abrumador con el que transcurren las clases. Una vez terminado el periodo docente, tenemos que ponernos al día de un gran número de temas pendientes e importantes, relegados por la premura de las clases. Esta forzosa desconexión de la docencia ayuda a tomar cierta distancia de lo vivido durante el curso.

En muchos momentos el profesor, en especial el novel, puede sentir la imperante necesidad de parar y tomar aire en el camino de la enseñanza. **El tiempo nos permitirá ver las cosas de otro modo y nos ayudará a reflexionar de forma más ponderada.** A pesar de ello, es importante no dejar pasar demasiado tiempo, pues las cosas más pequeñas, que tendemos a olvidar, son a menudo muy importantes para seguir mejorando.

Al terminar el curso nos costó creer que hubiéramos podido sobrevivir. Tal vez suene algo trágico, pero a estas alturas del libro, el lector ya se habrá hecho una idea de las experiencias que hemos ido viviendo y de las muchas cosas que aún nos quedan por mejorar. De este modo, ahora nos inquietan algunos interrogantes: ¿Qué no ha funcionado y por qué? y, ¿cómo podemos corregirlo?

En las páginas que siguen intentaremos reflexionar sobre el curso vivido, reconocer y gestionar nuestra forma de entender el mundo de la docencia, así como las formas que hemos tenido para aproximarnos a ella.

ALGUNAS IDEAS QUE QUEREMOS DESTACAR DE ESTE CAPÍTULO

<p>En este tiempo fragmentario resulta muchas veces complicado establecer prioridades, diferenciando claramente entre lo urgente y lo importante.</p>
<p>Nuestras dificultades surgen al llegar al aula, donde el profesor novel tiene claro el modelo de profesor ideal pero no sabe cómo convertirlo en realidad, es decir, sabe lo que tendría que hacer en clase, pero no sabe cómo llevarlo a cabo.</p>
<p>Quizás lo que pretendían aquellos ilustrados profesores era que parecieran improvisadas sus palabras aunque no lo fueran para nada. De hecho, muchos de los mejores docentes preparan al milímetro cada una de las cosas que van a decir y hacer dentro del aula.</p>
<p>Recordamos profesores que intentaban realizar clases más participativas. Resultaban mucho más cercanos, pues contaban con los alumnos en la construcción del conocimiento. Quizá parecía que no supieran tanto, aunque en ellas teníamos que poner más de nuestra parte, por lo que finalmente aprendíamos bastante más.</p>
<p>En la construcción de nuestro yo docente no sólo se suele tener bastante claro el modelo de profesor que uno quiere ser, sino también el que no se quiere ser. Es decir, el referente ideal que tenemos en la cabeza, al empezar a dar clases, resulta de una combinación de los valores positivos de los docentes que nos han inspirado y de los negativos que hemos sufrido y queremos evitar a cualquier precio.</p>
<p>Es necesario conocer nuestras debilidades y nuestros puntos fuertes.</p>
<p>Las sesiones teóricas nos han señalado sistemáticamente la misma evidencia: solemos preparar más información de la que el tiempo disponible nos permite compartir con los alumnos.</p>
<p>Siempre es bueno tener alguna alternativa o actividad preparada para cualquier emergencia. Por ello, pensamos complementos a lo que programamos para la sesión.</p>
<p>[Valoramos] la necesidad de acortar la distancia y dicotomía entre teoría y práctica para facilitar la construcción de conocimiento significativo.</p>
<p>La comunicación humana, así como la interacción interpersonal, sustenta gran parte de su potencial en aquello que decimos sin palabras, es decir, lo que comunicamos a través de los distintos canales perceptivos que todos utilizamos: la mirada, el contacto, la postura y los gestos, o la expresión facial.</p>
<p>La mera presencia del alumno en el espacio del aula no garantiza el progreso en la adquisición y creación de conocimiento.</p>
<p>Los alumnos tienden a activarse cuando nosotros nos acercamos a ellos, o cuando sencillamente los miramos a los ojos. Estos actos generan vínculos invisibles que afianzan el compromiso mutuo y el deseo de responder a las expectativas generadas.</p>
<p>Algunas veces, al vernos más jóvenes, los alumnos tienen más coraje para actuar de algunas maneras que con otro profesor no se atreverían. Por esto mismo, también suelen ponernos a prueba con más facilidad, como si quisieran comprobar que realmente estamos allí porque sabemos, porque nos lo merecemos.</p>
<p>El rol de profesor confiere cierta fuerza y mejora nuestro desempeño pero no nos exime en nuestra cotidianidad de ciertos miedos y dudas sobre nuestras propias capacidades y habilidades.</p>

<p>Humildemente asumimos nuestra ignorancia y rompemos el tabú del docente que tiene que saberlo todo diciendo un simple «No lo sé, pero lo buscaré para la próxima sesión». Si esta fórmula no es recurrente, además de mostrar humildad y sinceridad, da mucha más veracidad y fuerza al resto de cosas que afirmamos.</p>
<p>Está en nuestras manos, más de lo que creemos, fomentar las actitudes participativas de los alumnos. De ahí la importancia de la dirección de nuestros comentarios a partir de sus intervenciones.</p>
<p>Hemos aprendido y seguimos haciéndolo a partir de tropiezos e intentos, conscientes de que ningún recurso es bueno por sí solo ni está exento de problemas. Por ello, intentamos no usar ninguna receta como algo estanco y permanente, sino más bien tratamos de adaptar dichos recursos al contexto que nos rodea, siendo, eso sí, rigurosos en toda preparación previa.</p>
<p>Una forma de transmitir a los alumnos una actitud constante de autoexigencia, responsabilidad, esfuerzo y coherencia es dejar en un segundo plano la evaluación focalizando la atención en todo el proceso de aprendizaje, en la labor diaria tanto en clase como fuera de ella.</p>
<p>Nuestra evaluación de los aprendizajes de los estudiantes no sólo debería tener en consideración los conocimientos adquiridos por los alumnos sino que debería contemplar todo su proceso.</p>
<p>El tiempo nos permitirá ver las cosas de otro modo y nos ayudará a reflexionar de forma más ponderada. A pesar de ello, es importante no dejar mucho tiempo, pues las cosas más pequeñas, que tendemos a olvidar, son a menudo muy importantes para seguir mejorando.</p>

3

**La reflexión en torno
al primer curso**



1. LA PREDISPOSICIÓN INICIAL

Pensando en el curso pasado a uno le vienen a la mente todas aquellas cosas que no han salido como se esperaba, lo que no ha funcionado. Ahora llega el momento de revisarlo todo y de pensar en cómo mejorarlo para el próximo curso.

Como hemos visto, al inicio de la carrera docente existen una serie de miedos y expectativas que se activan, irremediablemente, en el imaginario de cualquiera de nosotros. Una vez finalizada la última clase, para el docente, en especial si es novel, el trabajo de reflexión se vuelve más importante y necesario, constituyendo una oportunidad de mejora y avance hacia un «yo docente ideal» propio, o hacia el «modelo a seguir» en que nos queremos convertir.

En este momento, se acentúa la búsqueda introspectiva para analizar lo vivido, desfocalizando la atención del transcurrir de las clases. En otras palabras, es el momento de reflexionar de modo global sobre nuestra práctica diaria, repasando y valorando todo desde una óptica general.

La autoevaluación podrá realizarse desde una posición de serenidad, con la predisposición adecuada para percatarnos y detectar nuestros errores, condición primera y necesaria para la mejora posterior. En este momento, tenemos que aceptar que somos noveles, y por tanto, es crucial adoptar una actitud de humildad para reconocer todos los errores que hayamos podido cometer. **La voluntad de mejorar es un elemento decisivo en las capacidades del docente novel, dado que es el espíritu inconformista el que nos lleva a reformularnos, a mutar y a la mejora permanente.**

1.1. LA CALIDAD DE LA DOCENCIA

Al final de curso sobreviene un momento de meditación y balance. Las evidencias que hayamos podido recoger nos darán respuestas y pistas para formar un juicio lo más objetivo posible.

Ser novel implica aprender que uno no puede querer hacerlo todo perfecto desde el inicio. A modo de ejemplo, nos

percatamos ahora de que en algunos momentos del curso, el hecho de haber querido preparar con extrema profundidad un tema ha provocado que otros tantos no se hayan podido desarrollar con la misma rigurosidad, lo cual generó ciertos sentimientos de incompetencia e inseguridad.

Por otro lado, desde un principio, algunos de nosotros vivimos intensamente la fantasía de gustar a todo el mundo, ya se trate de alumnos, colegas o superiores. La verdad es que, en más de una ocasión hemos pretendido ser «los docentes perfectos». Y nos referimos a aquellos que en cualquier lugar y situación, son capaces de captar la atención de todos y cada uno de los asistentes. Ya Mannoni (1979) comentaba lo negativo que resulta la idealización y la búsqueda de la perfección, puesto que supone un nivel de autoexigencia que suele ser contraproducente, sobre todo, si queremos llegar a la «cima» en un tiempo récord. Podríamos decir pues, que ciertamente «lo mejor puede ser enemigo de lo bueno».

De todos modos, desde la motivada actitud del docente novel, puede parecer que la búsqueda de la perfección es un elevado valor moral que ennoblece a quien se entrega a ella. No negamos que como ideal filosófico sea interesante, pero no podemos olvidar que como realidad operativa puede ser nociva. El motivo es simple; la perfección es una ficción subjetiva. Lo es por dos causas: por un lado, alcanzar la perfección absoluta es imposible, y por el otro, la propia perfección es un ideal absolutamente dispar y subjetivo. Dicho de otra manera, respecto de un mismo hecho hay miles de concepciones de la perfección, así que, lo que pueda parecer ideal para algunos puede no resultarlo para otros y viceversa. Por tanto, apostar por la perfección debería más bien reconducirse a la apuesta por «el ideal de perfección».

Llegar a este punto de abstracción nos da la oportunidad de enunciar dicho ideal y definirlo de forma precisa. No se debe obviar un requisito de la perfección, el realismo. Esto es, para que una obra culmine en perfección debe ser real, lo que implica que un atributo de la perfección es el hecho de su posibilidad real de realizarse. Esto exige autoanalizarse y definir la perfección a partir de los propios defectos y virtudes, creando un marco adecuado de ideal de la propia perfección. De esta manera, cabría hablar del ideal de la imperfección

perfecta. Así, podríamos hablar del «tímido audaz» o del «feo avisado y conquistador».

Teniendo en cuenta todo lo que hemos dicho hasta el momento, recordamos que, **una de las virtudes que como noveles debemos abanderar es la sinceridad. Enseñar lo que uno sabe es fundamental, y, como a los noveles ciertamente nos queda mucho por aprender, debemos enseñar lo que sabemos de la mejor forma posible, tomando especial importancia lo que somos capaces de utilizar de aquello que sabemos.**

1.2. EL VALOR DE LA TRADICIÓN

Desde el momento en que nos hallamos insertados en un contexto laboral, recogemos todo su bagaje cultural e histórico y pasamos a formar parte de un gran engranaje. Pero aceptar sumisamente todo ese peso cultural e inercial resulta algo parecido al «hámster que gira y gira en la rueda sin avanzar por mucho que camine». Nuestros pasos no deberían venir definidos por esas inercias, pero sí que deben partir de ellas para atravesarlas e ir más allá.

Así pues, tenemos, de entre varias alternativas posibles, dos opciones aparentemente contrapuestas. Por un lado, la de hacer las cosas tal como las heredamos, es decir, como las hemos recibido, como siempre se han hecho. O por otro lado, podemos optar por otro camino, algo más costoso, que se fundamente en la toma de decisiones según nuestro propio criterio, de forma parecida a los planteamientos de Ayuste, Flecha, López y Lleras (1994). No se trata de hacer caso omiso de lo que hasta el momento se ha hecho, pues existen referentes muy válidos. Pero los nuevos docentes corremos el riesgo de repetir los modelos que hemos vivido como alumnos sin ser conscientes de ello, ni cuestionar por tanto lo adecuado de tal perpetuación.

A este modelo que recibimos en nuestra etapa de alumnos, se suma el hecho de tener a menudo que impartir la docencia en función de un programa desarrollado, normalmente, por otros profesores. Éstos acostumbran a ofrecer el material de años anteriores para poder desempeñar el curso «tal como

ellos lo hicieron el curso pasado». Por supuesto, este material resulta de gran ayuda y es de agradecer, sobre todo en momentos de ansiedad. Pero de todos modos, estas limitaciones no quitan que uno mismo procure encontrar su propio estilo y forma de hacer las cosas. Así pues, para nosotros, la imitación y reproducción, como diría Bandura (1984) no son un mero acto reflejo y pasivo. Más bien tienen lugar gracias a una serie de procesos cognitivos que dibujan un agente activo, que no sólo es influido, sino que además influye en los demás y en su contexto.

Con el objetivo de invitar a la reflexión nos gustaría remitirnos a un experimento de un psicólogo de la Gestalt (Kohler, 1925) respecto de los hábitos adquiridos. En esta investigación colocaron cinco monos en una jaula con algunas bananas colgando del techo y una escalera para alcanzarlas. Cada vez que alguno de los primates subía para agarrarlas, los investigadores lanzaban potentes chorros de agua fría a todos los miembros hasta hacerlos caer al suelo. Al cabo de algún tiempo, cada vez que algún mono intentaba subir por la escalera, el resto del grupo lo agarraba y entre todos le agredían. De este modo, llegó un punto en que ninguno se acercaba a las bananas y los investigadores decidieron ir sustituyendo paulatinamente los monos por otros monos procedentes de otros lugares.

Ocurría exactamente lo mismo cada vez que un recién llegado procuraba acercarse a las bananas. El resto de integrantes del grupo lo perseguía y agredía violentamente. Esta conducta se sucedió cada vez que se sustituía un miembro del grupo por uno nuevo, de manera que aquéllos que habían sido agredidos también agredían a los nuevos ejemplares. Finalmente, se dio un relevo generacional completo en el que las conductas siguieron siendo las mismas, a pesar de que los monos ya no sabían el origen de su conducta ni el porqué de tal actuación.

Lo que se desprende de este ejemplo son los mecanismos duraderos de transmisión intergeneracional de comportamientos adquiridos. Dicho esto y, rememorando las ideas de Paulo Freire (1978), concluimos que nosotros, **como docentes, podemos ser meros transmisores de la cultura dominante, o convertirnos en agentes activos del cambio social y trans-**

formar nuestras prácticas cotidianas en prácticas políticas llenas de sentido. Por nuestro posicionamiento docente, nosotros escogemos fomentar la construcción crítica de los alumnos, los cuales deben aprender a ser críticos con lo pre-establecido. Siendo coherentes con nuestras exigencias, tratamos de aplicar este mismo criterio a nuestra propia praxis.

1.3. LA INFLUENCIA DE LOS ALUMNOS

Los alumnos son un estímulo externo que nos ayuda a modelarnos como docentes. La labor cotidiana que produce en los docentes mayores índices de activación es la interacción profesor-alumno. En consecuencia, es importante ser consciente de que los alumnos que tenemos delante son a su vez juez y parte en nuestra propia formación como profesores.

Excepto contadas ocasiones, los colegas y jefes no están con nosotros en el momento de dar las clases. Así, las personas más cercanas y que, por ende, pueden tener una relación directa con nosotros y con nuestro ejercicio profesional, son los propios alumnos, que disfrutan o padecen nuestras formas de hacer y entender la docencia. Como profesores novatos solemos estar muy atentos a sus reacciones e iniciativas, como si pretendiéramos conocernos un poco más gracias a ellos, procurando dar respuesta al «¿Cómo me ven?» para poder, a continuación, confrontarlo al «¿Cómo me veo?». Así, creemos que del proceso de enseñanza aprendizaje se derivan apreciaciones de los alumnos que nos pueden ayudar a crecer y a hacernos mejores, porque el cómo nos vemos está claramente marcado por el cómo nos ven y cómo nos relacionamos con ellos.

En efecto, el alumno es el motivo principal de nuestra profesión. Lo que él aprenda ayuda a dar sentido a nuestro esfuerzo, motivo por el cual, la docencia debe ser concebida por y para el alumno. En esta misma línea argumental, su opinión, sus iniciativas, su progreso y el análisis de su efectivo aprendizaje son los pilares que sostienen la toma de decisiones y la implementación de nuevas iniciativas o enfoques de enseñanza. Ahora bien, partiendo de esta filosofía «alumnocéntrica», conviene no perder de vista que sus opi-

niones pueden ser, en ocasiones, parciales o acríticas. Siempre existen casos en los que los alumnos realizan valoraciones por cuestiones exógenas («me cae simpático, luego es un buen profesor, me desagrada, luego es un pésimo profesor»...) que devienen de apreciaciones personales y no docentes.

2. EL AUTOCONOCIMIENTO

Knight (2006) argumenta que las personas pueden experimentar de distinta manera el mismo contexto debido a sus biografías, expectativas, autoimagen y disposiciones. Si las personas interpretan de distinta forma la realidad que les envuelve, resulta importante conocer cómo somos y qué mirada tenemos sobre dicha realidad. **Conocernos nos hace conscientes de la interpretación sesgada que hacemos de las cosas y nos ofrece pistas para mejorar nuestras actuaciones docentes.**

En el ámbito del *marketing* se ha definido una propuesta metodológica de análisis conocida como la matriz DAFO (Armstrong, 2006). Este enfoque parte del análisis crítico en forma matricial de las Amenazas y Oportunidades por un lado y de los Puntos Fuertes y Débiles por el otro, con el objetivo de adecuar la estrategia empresarial circunscrita en ese contexto. Evidentemente, a un joven profesor que no ha dado nunca clases, el hecho de definir su propia matriz DAFO no va a proporcionarle la estrategia óptima de actuación. Pero esta manera de operar sí aporta un valor positivo porque ofrece la posibilidad de ser consciente de cuáles son nuestros puntos fuertes y tratar de potenciarlos, conocer nuestros puntos débiles y tratar de minimizarlos, al mismo tiempo que aprovechar todo lo que nuestro contexto nos puede ofrecer.

La cuestión a abordar en este momento es la que sigue: ¿somos capaces de definir nuestros Puntos Fuertes y Débiles, así como también las Amenazas y Oportunidades que nos ofrece nuestro contexto? Expondremos algunos ejemplos sin pretensiones de rigurosidad, pues en función de cada uno y de su contexto particular, los ítems podrán variar en gran medida e incluso ser opuestos.

2.1. LAS DEBILIDADES (DAFO)

Durante una de las sesiones del curso, encontré que mis alumnos estaban algo inquietos. Dado que mis esfuerzos por ser dinámico y a la vez motivador no resultaron, acabé dirigiéndome al grupo clase, no sin tener que respirar profundamente, diciendo: «No lo sé chicos, yo estoy aquí cumpliendo mi parte. Tal vez preferís que vuelva a la tarima, me sienta en mi mesa y coja el micro para que dicte los apuntes. De este modo, al menos os daré una excusa convincente y cómoda por vuestro comportamiento. Sin embargo, y como ya sabéis, le encuentro mucho más sentido a hacer las cosas como las estamos intentando hacer, es decir, con la colaboración de todos.

En primer lugar, y empezando por nuestras debilidades, debemos confesar a modo de autocrítica que la falta de seguridad probablemente ha ido en nuestro detrimento en numerosas ocasiones. Sobre este tema hemos discutido innumerables veces con nosotros mismos. Siempre hemos llegado a la conclusión de que a lo que verdaderamente tenemos miedo es a nosotros mismos, a no ser capaces, a no ser suficientemente buenos, ni valientes. Sentimos que no podemos bajar la guardia porque si no, nuestro propio yo nos atraparía en los complejos, los miedos y las dudas. En este sentido, como recoge Cummings (2000), «la única persona con la que debes competir, o a la que debes oponerte para conseguir el éxito, es el hombre que te mira desde el otro lado del espejo».

Otra de nuestras debilidades es que tendemos a ser muy críticos, no solamente con nosotros mismos, sino también con nuestros alumnos, quienes no siempre gestionan nuestras observaciones del mismo modo.

A veces es posible que los alumnos no encajen bien críticas que pretenden ser constructivas. Tal vez su susceptibilidad o un tono algo rudo puedan conducir a una reticencia del alumno que termine por cuestionar nuestras observaciones. Una manera armoniosa de dirigir críticas es la «estrategia sándwich». Ésta consiste en hacer la misma crítica constructiva entre dos observaciones positivas: «Está bien esta parte, pero creo que estaría mucho mejor si modificas esto y lo otro de este modo. Sigue trabajando que vas en la buena di-

rección», por ejemplo. Al fin y al cabo, todos admitimos mejor las críticas si están hechas en un tono agradable, cuidando las formas y ofreciendo formas constructivas de mejorar.

2.2. LAS AMENAZAS EXTERNAS (DAFO)

Tal como comenta Imbernón (2002), además de las debilidades que uno tiene, también existe una serie de amenazas externas propias del contexto. Así, por ejemplo, la gran demanda que el plan de carrera está exigiendo a todos los estratos académicos puede resultar pernicioso para el tiempo y las energías dedicadas a la docencia. Es decir, las exigencias básicamente investigadoras y, en menor medida de gestión, pueden provocar que no destinemos tanto tiempo ni dedicación a la docencia.

Si bien la investigación tendría que revertir en mejores clases, en nuestros inicios nos ha resultado difícil poder vincular los dos aspectos, especialmente en los casos en que las investigaciones en curso y las asignaturas que se impartían no tenían demasiada relación.

Pero ésta no es para nosotros la única amenaza. Como ya se dijo en otro apartado de este capítulo, haber entrado a formar parte de una comunidad, aceptando y asumiendo en gran medida las formas de pensar, sentir y actuar del grupo de referencia, ha restringido nuestra capacidad de reestructuración. Como consecuencia, apropiarse y seguir estas inercias ha dificultado la posibilidad de generar nuevas y más eficaces fórmulas docentes.

2.3. LOS PUNTOS FUERTES (DAFO)

La gestión y reutilización del propio miedo puede inducirnos a generar nuevas formas de abordaje de las dinámicas de clase. A modo de ejemplo, un acontecimiento que refleja muy bien este potencial es, haber empleado una pelota de malabar para facilitar de forma lúdica y menos agresiva la participación del alumnado. Así, Kimchi (éste es el nombre que uno de nosotros le dio a la pelota, bautizada con el nombre de una

salsa coreana especialmente picante), suele pasar de mano en mano facilitando la participación activa de todos nosotros, tanto profesores como alumnos, cuando se lanzan preguntas, dudas, o respuestas. **Con este recurso parece factible despertar mentes ágiles pero a menudo desorientadas, que normalmente no necesitan más que un pequeño «empujón» que les impulse a ser más activas y, por ende, a romper el silencio a partir de una propuesta más lúdica y menos agresiva que la pregunta directa.**

Otro de los puntos fuertes de que gozamos por lo general los noveles es la apertura a la experiencia y a la búsqueda de nuevos recursos. Frente a una situación que genera cierta ansiedad, como es el hecho de dar una clase, se puede estar atento a todo aquello que vivimos y que podría ser de utilidad o de apoyo para esas clases. Así, se pasa a vivir un rol de docente 24 horas al día, de lunes a domingo, enfocando desde esta óptica el resto de situaciones vitales que nos rodean (aquello que se denomina deformación profesional). Tal esfuerzo cobra entonces sentido, al poder establecer vínculos entre el conocimiento, a menudo abstracto, con el mundo «real».

De este modo, una conversación, la lectura de la prensa escrita, o alguna otra situación puede dar repentinamente útiles *inputs* susceptibles de ser introducidos en el contexto clase. Este fenómeno se resume en el concepto *serendipidad*, según el cual se descubre algo cuando ya no se busca, como, según la leyenda, fue el caso «Eureka» de Arquímedes, quien pronunció estas palabras al salir de su bañera, habiendo descubierto una de las leyes más importantes que rigen el comportamiento de los fluidos.

Así, tal como plantean Liesveld, Miller y Robinson (2005), cada uno de nosotros debemos intentar tener presentes nuestros puntos fuertes para potenciarlos al máximo, minimizando, al mismo tiempo, nuestros defectos o puntos débiles. Nadie es perfecto y, por ello, **ser conciente de aquello que no hacemos bien o que nos cuesta hacer, pero también de lo que realizamos con facilidad y nos sale bien, nos puede ayudar a trabajar en lo primero y explotar lo segundo.**

2.4. LAS OPORTUNIDADES DEL CONTEXTO (DAFO)

Entrar en el mundo académico no siempre resulta sencillo, pero una vez dentro, existen oportunidades o situaciones que pueden ayudar al propio desarrollo docente.

El trabajo de profesor y lo que éste conlleva constituye una oportunidad única para evolucionar y enriquecernos como personas. Facilita estar en contacto con otros profesionales de trabajos interesantes y complementarios o paralelos a los nuestros. De este modo, proporciona la posibilidad de mantenernos activos en el aprendizaje y la asimilación de nuevos conocimientos. A su vez, promueve estar prestos a compartir y construir nuevos conocimientos. Por así decirlo, la tarea educativa permite, en un sentido tal vez no tan figurado, mantenernos más jóvenes y receptivos, sin por dejar ello de hacernos cada vez más profundos y ricos intelectualmente.

De este modo, nuestro contexto está innegablemente minado de oportunidades que nos ofrecen la posibilidad de exponer todo nuestro potencial. Dicho contexto nos da la opción de experimentar con nuestros propios límites y de afrontar sistemáticamente retos cada vez más ambiciosos.

3. EL POSICIONAMIENTO DOCENTE

3.1 LA DEFINICIÓN DE DOCENTE

En nuestro esfuerzo por definirnos, nos concebimos como la suma de dos cosas diferentes: como un «mago sin magia», tal como vimos en el capítulo anterior; y como un *gap* (o distancia) entre expectativas y temores.

Verse y sentirse como un mago sin magia comporta una serie de influencias, tanto positivas como negativas, frente a las interacciones y relaciones sociales establecidas (con colegas, amigos, familiares, etc.). Por ejemplo, a quienes les contamos por primera vez que somos profesores universitarios se quedan estupefactos, exclamando un «¿En serio? ¿No? ¿Sí? ¡Vaya!»

El segundo aspecto que caracteriza lo que es para nosotros un profesor novel tiene relación con el gran salto entre lo que son nuestras expectativas sobre el docente que queremos ser y lo que estamos siendo. Dicho de otro modo, es una distancia entre lo que nos gustaría ser y lo que realmente somos. Es decir, hay ciertos aspectos de nuestra actividad en los que nos acercamos a nuestro ideal pero, por el contrario, hay muchos otros en que aún nos encontramos a años luz de ser como quisiéramos. Así, los profesores noveles somos «seres incompletos» con un camino muy largo por recorrer.

Uno de los primeros factores que queremos mejorar es el dominio de la materia que impartimos. Sin embargo, en numerosas ocasiones, los alumnos, personas de edad similar a la nuestra, se acercan y nos asaltan con dudas que exceden el temario de la asignatura y del curso, entrando en el terreno de lo profesional o de lo personal. Muchas veces, los noveles nos encontramos atendiendo dudas relativas a salidas profesionales, a estudios de tercer ciclo u otras de tipo motivacional o vocacional e incluso personal. Esta índole de situaciones es especialmente delicada, puesto que nuestra respuesta puede ser muy trascendente para el alumno. Realizar correctamente esta tutoría espontánea destaca la pertinencia de nuestra reflexión en torno al riesgo que supone la posición de referente.

Otra de nuestras principales inquietudes es la mejora de nuestras capacidades pedagógicas. Así, la **sabiduría no residiría en responder directamente a todas las dudas de los alumnos, sino en saber escoger la pregunta necesaria, además de bien formulada (Gadamer, 2001) para que sean los propios alumnos los que lleguen a las respuestas.**

3.2. EL OBJETIVO A CONSEGUIR

Llegados a este punto de nuestra reflexión, creemos ahora que la fuerza del docente debe ser modestamente colocada en un segundo plano. En consonancia, podemos decir que el éxito en la educación sería hacer al otro autónomo, dependiente de sí mismo. Así pues, y aunque pueda sonar contraproducente para nuestra profesión, creemos que ésta

es quizás una de las claves que debemos cultivar y hacia la que tenemos que tender en el desarrollo del curso.

Así, el buen profesor no es el que resuelve todos los problemas. Más bien es el que abre dudas y ofrece pistas para que sean los alumnos quienes puedan llegar a responderlas. En nuestro contexto educativo no es habitual este tipo de planteamientos. Los alumnos tampoco están acostumbrados a ello, por lo que no es de extrañar que tengan ciertas reticencias a salirse de las cómodas y conocidas formas de hacer con las que siempre se han encontrado. Unamuno (1864-1936) decía «yo por mi parte jamás me he propuesto decir a mi público aquello que éste quería oír, y si unas veces le desconcierto y otras lo irrito, lo celebro. No me gusta adormecer a las gentes con canciones de cuna». No creemos que haga falta llegar al extremo de irritar a los alumnos, pero es un buen recurso provocar en ellos el desconcierto y hacer que miren las cosas desde otro punto de vista, que se replanteen lo sabido.

Frecuentemente los alumnos se impacientan en la obtención de un resultado obviando el proceso de razonamiento inherente al mismo. Nuestro trabajo radicará en ser capaces de mostrarles los caminos por los que tienen que transitar. El camino lo tienen que recorrer ellos. No se trata de adoptar una actitud paternalista ni de obviar nuestra parte, sino de encontrar un proceso en el que vayan ganando conocimientos y recursos para poder resolver los problemas que se vayan encontrando. Esta concepción está cercana a la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP), donde uno de los pilares es concentrar el foco de atención en los alumnos y lo que ellos tienen que hacer para aprender (Prieto, 2008).

De este modo, debemos tratar de conseguir que sean ellos mismos los que, poco a poco, vayan ganado independencia, autonomía y capacidad de resolución de situaciones propias de su futuro contexto profesional. Esto comportará una obtención de competencias de la disciplina y también de tipo transversal que, a la par, facilitará una socialización exitosa, con beneficios para todos ellos en particular y para la sociedad en general.

3.3. EL PESO DE LA RESPONSABILIDAD

Tener que dar clases es una oportunidad para aprender más, cuestionar lo sabido e integrar nuevas perspectivas. Adquirir estos conocimientos e integrarlos de forma reflexiva nos ayudará a saber más y a clarificarnos para facilitar la transferencia a los alumnos. Pero además de la adquisición de conocimientos y de reconstrucciones cognitivas, también implica sopesar qué formas y metodologías son las más oportunas para que los alumnos aprendan –no para que pasen un examen–, para que lo asimilen y puedan utilizarlo cuando lo necesiten. Concebimos el aprendizaje (tanto el nuestro como el de los propios alumnos) como un proceso paulatino, no exento de dificultades, que deben ser afrontadas como constantes oportunidades de mejora.

Se puede mostrar a los alumnos la importancia de la implicación en los procesos de formación con un ejemplo muy gráfico: «imaginad que nos encontramos con la necesidad de acudir a un médico especialista que comenta que en la carrera muchas cosas no las aprendió porque le parecían banales, inútiles y sin sentido, por lo que finalmente aprobaba tratando de sacar el mayor partido al poco esfuerzo que le dedicaba a los estudios».

Nuestra tarea como docentes consiste en hacer a los alumnos cómplices de unos conocimientos que tienen valor añadido en muchas circunstancias de la vida. Desgraciadamente no siempre resulta evidente la conexión ni fácil la adquisición de esos conocimientos. Así, la mayoría de las veces, el éxito llega con esfuerzo. Es importante dejar claro que en ningún caso vamos a hacer el camino por ellos. Por el contrario, les ofrecemos una orientación que durará, como mínimo, el transcurso de la asignatura. Para ello, tratamos de que nos consideren una fuente de recursos y una guía. Si en lugar de centrarnos en la enseñanza nos centramos en el aprendizaje, la responsabilidad queda repartida entre los agentes implicados en el contexto clase. En otras palabras, nuestra carga como docentes no está en llevar todo el peso, sino, como defiende Imbernón (2002b), en saber cómo implicar y corresponsabilizar a los alumnos.

Por último, y desde una perspectiva más holística, creemos como muchos otros (Aubert, Dique, Fisas y Valls, 2004; Martín Baró, 2005), que la educación es un derecho. Por ello, debemos ser responsables de ella y hacer que los alumnos se sumen a esa responsabilidad. Así, deberemos evitar lo que algunos han llamado el aprendizaje bulímico (estudiar intensamente los últimos días, antes del examen, para luego vomitarlo abruptamente y dejar paso a otro proceso similar, con lo que el aprendizaje significativo acaba brillando por su ausencia, sin posibilidades de permanencia a largo plazo). La implicación tiene que existir desde el primer momento, mientras que la autonomía tiene que irse adquiriendo a través del transcurso de la asignatura y nosotros tenemos que dotarles de herramientas para ello.

3.4. LA METODOLOGÍA A UTILIZAR

Una vez conscientes de nuestro objetivo, esto es, que los estudiantes aprendan más y mejor, hemos ido probando, descartando y mejorando algunas estrategias para conseguirlo. Por lo general, tratamos de **descentralizar el foco de atención en lo que el docente sabe, para ubicarlo en lo que tienen que hacer los alumnos para aprender. De este modo, la tarea principal del docente radica en generar espacios y situaciones apropiados para este fin. Las estrategias y metodologías que los docentes utilizamos se convierten en herramientas de suma trascendencia.**

Esta opción cada vez va tomando más fuerza en el ámbito universitario, a pesar de las lógicas reticencias de los docentes que tienen que hacer frente a clases masificadas, donde parece imposible otra metodología que la magistral. Así, existen profesores cuya pedagogía viene determinada por el contexto que tienen que afrontar. A pesar de ello, también éstos tendrán que tratar de hacer a los alumnos más partícipes, estableciendo metodologías para comprobar si realmente el mensaje está siendo comprendido. De todos modos, en nuestro caso, y a pesar de tener en algunos casos más de cien alumnos en clase, hemos tratado de trabajar con metodologías participativas y no sólo hemos comprobado su posible

implementación sino que ésta, juntamente con otros cambios como la evaluación continua, ha mejorado exponencialmente los resultados de los alumnos.¹

Los comentarios anteriores no deben ser interpretados como una crítica incondicional de «lo magistral». Esta puntualización acontece por un motivo evidente; desde hace unos años la forma de enseñanza magistral está siendo duramente atacada. No debemos olvidar que los estilos participativos no siempre son factibles en clases con más de cien alumnos y en anfiteatros. Así, recordemos que la clase magistral, a pesar de no ser seguramente la mejor opción para que los alumnos interioricen los contenidos del curso, es indudablemente una de las mejores opciones para transmitir una información académica a una gran cantidad de alumnos.

Por motivos diversos, en la actualidad parece que el estilo magistral se concibe como un concepto antónimo de estilos de corte más participativo. Esto es, si uno es magistral, no es participativo, y viceversa. Tal vez pudiera ser interesante trascender esa visión del estilo magistral, considerando que es un estilo de docencia que tiene su lugar y cabida en función de objetivos, momentos y contextos.

De esta forma, puede haber lecciones o sesiones cuya metodología óptima de explicación sea precisamente el estilo magistral. De hecho, es prácticamente seguro que la lista de profesores que nos han conmovido cuenta con aquéllos que resultaban apasionantes desde el estilo magistral. Una sesión magistral bien estructurada y eficazmente expuesta puede resultar especialmente efectiva en transmisión de conocimientos y motivación del alumnado.

Tal vez, para su óptimo desempeño requiera de la observación y del dominio de técnicas pedagógicas tales como la síntesis de contenidos, la modulación de la voz y la estructuración coherente del discurso. Para que el estilo magistral alcance las más elevadas cotas de interés y atención del alumnado conviene configurar un sistema de coordenadas binario que tenga en cuenta la curva de aprendizaje de la audiencia

1. Tal y como mostramos en la comunicación presentada al I Congreso Internacional sobre Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, de Barcelona: *Renovación metodológica para la gestión de grupos numerosos; una oportunidad de mejora e innovación*. Recogida en la bibliografía.

y también la capacidad de transmisión del ponente. A modo de ejemplo, habrá casos en que serán factibles sesiones magistrales de dos horas, y otros en que sólo serán recomendable sesiones de media hora. En cualquier caso, habrá que ser conscientes de que el periodo de atención continuada de los estudiantes disminuye en gran medida a partir de los quince minutos y, consecuentemente, su aprendizaje (Biggs, 2006). Por ello, las sesiones impartidas a través de un estilo magistral tendrán que contemplar este aspecto y buscar estrategias oportunas para que no disminuya su efectividad, como plantear un corto periodo de descanso, o simplemente un cambio de actividad para, de este modo, recuperar el rendimiento de los estudiantes.

Apostamos sin lugar a dudas por el eclecticismo pedagógico. No debemos descartar de forma arbitraria ninguna metodología sino utilizar de forma eficiente la apropiada para cada caso y contexto.

Para concluir, podemos decir que nuestro objetivo es estar cerca de los alumnos en todo momento para ayudar en lo necesario. Pero nuestro papel tiene que ir modificándose con el paso del tiempo. Les trazamos un camino, les mostramos una meta con un sentido lo más práctico posible y les animamos a que lo anden. Ellos deben aprovechar para pensar, reflexionar y descubrir lo que la clase y la interacción con el profesor les ofrece.

4. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

4.1. EL PROTAGONISMO DEL ESTUDIANTE

En docencia, el trabajo de uno de los agentes implicados sin el esfuerzo del otro no sirve prácticamente para nada. Así, por mucho que un profesor se esfuerce en que sus alumnos aprendan, depende en última instancia de ellos que se haga realidad. Por ello, además de intentar enseñarles debemos motivarlos, hacerlos partícipes de su presente y futuro. Esto significa ir más allá de plantarnos delante de la clase, trans-

mitir unos conocimientos y esperar pacientemente sus preguntas para que nosotros, los docentes, «sabiamente» les respondamos «lo correcto», «lo único y verdadero».

Pensamos más bien que **debemos permitir a los estudiantes llegar a sus conclusiones y principios por su propio camino, estimulando su razonamiento.** Por ello, como veremos en el capítulo quinto, podremos utilizar, entre otros, el método socrático (como explica Benson, 2000). Obviamente, la intención no es llegar a la verdad, sino ampliar los diferentes prismas con los que cada uno de nosotros ve y entiende su mundo, pues, como decía Kant (1724-1804), «no vemos las cosas como son sino como somos nosotros». Siguiendo a autores como Cubero (2005), si nos proponemos que el aprendizaje se construya en la medida de lo posible en clase y que los alumnos sean sujetos activos y responsables de su aprendizaje, debemos obrar de modo tal que favorezca todo esto.

Además de comunicar contenidos, también transmitimos, aunque muchas veces no nos demos cuenta, otras cuestiones como actitudes, formas de sentir o de hacer (pasión por lo que uno hace, alegría de vivir, calidez y cariño en el modo en que uno trata a los otros, interés sincero por lo que los otros tienen que aportar, etc.). Así pues, nuestro inconformismo nos lleva a menudo a ser ambiciosos. Nos lleva a pretender trabajar intensamente y ser coherentes con nuestros planteamientos para que nuestros objetivos se plasmen en nuestra realidad del aula.

Otro recurso para potenciar el protagonismo del alumno en su propio aprendizaje es el de buscar en todo momento la conexión de la teoría con el mundo real que nos rodea, pues, como dijo Lenin (1870-1924), «la escuela al margen de la vida es una hipocresía». Lo cual nos conduce a intentar **hacer un especial énfasis respecto a los aprendizajes significativos, aquellos que con mayor probabilidad podrán ser recordados después de tiempo, en especial si los vinculamos no sólo a la razón sino también al corazón.** Sabemos, y por lo tanto recordamos, lo que nos ha emocionado. Recordar proviene del latín *recordis* y su significado viene determinado por el prefijo *re* (volver a) y *cordis* (corazón), por lo que «recordar» significa recuperar aquellas cosas que quedaron grabadas en nuestro corazón. De ahí la importancia de no tratar los contenidos

como mera información que trasladar a sus cerebros, porque lo que hará que lo recuerden (que lo sepan) es convertir esa información en grandes historias que lleguen a emocionarlos (Ramón-Cortés, 2005).

El rol de profesor logra su mayor amplitud si no se limita exclusivamente a la tarea de explicar, sino que ahonda en la tarea de facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Para ello será necesario motivar a los alumnos, utilizar referentes conocidos por ellos y establecer puentes con la realidad, aplicar diferentes metodologías que amplíen las formas de aprendizaje y hagan que los alumnos se emocionen por lo que les explicamos y por el modo en que lo hacemos. Y no solamente en lo que a contenidos se refiere, sino también respecto a las habilidades a adquirir, a las competencias a desarrollar, y a valores y actitudes a inculcar.

4.2. EL SENTIDO DE LA REFLEXIÓN

Para terminar este capítulo hemos querido cuestionarnos diversos planteamientos que nos faciliten determinadas acciones. Así, creemos que **ha sido y seguirá siendo muy importante la reflexión sobre la propia acción.** Hemos intentado mirar atrás y tomar conciencia del camino recorrido, de lo que hemos hecho en nuestro primer año, así como sentar los pilares sobre los cuales queremos edificar el próximo curso.

Por supuesto, para que uno pueda expresarse y reflexionar, lo que necesita es tiempo. Así, este espacio de tiempo nos ha conducido a la metareflexión, o lo que es lo mismo, a la reflexión sobre nuestro propio pensamiento, sobre nuestra propia reflexión.

En este momento nos dirigimos hacia una mejora de nuestro perfil docente, esforzándonos en detectar las diversas fuentes de las cuales nutrirnos, y poder así formarnos y cumplir con nuestros objetivos: madurar y avanzar en nuestra profesión docente.

ALGUNAS IDEAS QUE QUEREMOS DESTACAR DE ESTE CAPÍTULO

<p>La voluntad de mejorar es un elemento decisivo en las capacidades del docente novel, dado que es el espíritu inconformista el que nos lleva a reformularnos, a mutar y a la mejora permanente.</p>
<p>Una de las virtudes que como noveles debemos abanderar es la sinceridad. Enseñar lo que uno sabe es fundamental y, como a los noveles ciertamente nos queda mucho por aprender, debemos enseñar lo que sabemos de la mejor forma posible, tomando especial importancia lo que somos capaces de utilizar de aquello que sabemos.</p>
<p>Como docentes, podemos ser meros transmisores de la cultura dominante, o convertirnos en agentes activos del cambio social y transformar nuestras prácticas cotidianas en prácticas políticas llenas de sentido.</p>
<p>El alumno es el motivo principal de nuestra profesión. Lo que él aprenda ayuda a dar sentido a nuestro esfuerzo, motivo por el cual, la docencia debe ser concebida por y para el alumno.</p>
<p>Conocernos nos hace conscientes de la interpretación sesgada que hacemos de las cosas y nos ofrece pistas para mejorar nuestras actuaciones docentes.</p>
<p>Una manera armoniosa de dirigir críticas es la «estrategia sándwich». Ésta consiste en hacer la misma crítica constructiva entre dos observaciones positivas.</p>
<p>La pelota Kimchi es un recurso con el que parece factible despertar mentes ágiles pero a menudo desorientadas, que normalmente no necesitan más que un pequeño «empujón» que les impulse a ser más activas y, por ende, a romper el silencio a partir de una propuesta más lúdica y menos agresiva que la pregunta directa.</p>
<p>Ser consciente de aquello que no hacemos bien o nos cuesta hacer, pero también de lo que realizamos con facilidad y que nos sale bien, nos puede ayudar a trabajar en lo primero y explotar lo segundo.</p>
<p>La sabiduría no reside en responder directamente a todas las dudas de los alumnos, sino en saber escoger la pregunta necesaria, además de bien formulada, para que sean los propios alumnos los que lleguen a las respuestas.</p>
<p>La fuerza del docente debe ser modestamente colocada en un segundo plano. En consonancia, podemos decir que el éxito en la educación sería hacer al otro autónomo, dependiente de sí mismo.</p>
<p>El buen profesor no es el que resuelve todos los problemas. Más bien es el que abre dudas y ofrece pistas para que sean los alumnos quienes puedan llegar a responderlas.</p>
<p>Nuestra tarea como docentes consiste en hacer a los alumnos cómplices de unos conocimientos que tienen valor añadido en muchas circunstancias de la vida.</p>
<p>Si en lugar de centrarnos en la enseñanza nos centramos en el aprendizaje, la responsabilidad queda repartida entre los agentes implicados en el contexto clase.</p>
<p>Descentralizar el foco de atención en lo que el docente sabe, para ubicarlo en lo que tienen que hacer los alumnos para aprender. De este modo, la tarea principal del docente radica en generar espacios y situaciones apropiados para este fin. Las estrategias y metodologías que los docentes utilizamos se convierten en herramientas de suma trascendencia.</p>

Debemos permitir a los estudiantes llegar a sus conclusiones y principios por su propio camino, estimulando su razonamiento.

Hacer un especial énfasis respecto a los aprendizajes significativos, aquellos que con mayor probabilidad podrán ser recordados después de tiempo, en especial si los vinculamos no sólo a la razón sino también al corazón.

El rol de profesor logra su mayor amplitud si no se limita exclusivamente a la tarea de explicar, sino que ahonda en la tarea de facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Ha sido y seguirá siendo muy importante la reflexión sobre la propia acción.

4

La formación para la mejora

1. LA DETECCIÓN DE NECESIDADES

Una vez expresadas en el capítulo anterior nuestras reflexiones en torno a la docencia y a nuestro rol en ella, queda claro que el ansia por mejorar es una de nuestras características propias como docentes noveles. Así, la ilusión del inicio ha venido nutriendo nuestra «lucha» por mejorar como docentes si bien la motivación para ello ha sido fruto del deseo de superación de nuestros propios miedos y complejos, habiendo vivido este periodo con cierta incertidumbre e indecisión. En cualquier caso, **el autoconocimiento ha sido nuestro punto de partida para iniciar nuestro periplo hacia la mejora docente.**

Ahora bien, también hemos aprendido que nuestros puntos de vista son sólo eso, puntos de vista sesgados de la realidad objetiva compartida por todos. Así, hemos incorporado otras voces, miradas y fuentes para mejorar el análisis y abrir nuestras miras. Por ello, en este capítulo señalamos los mecanismos que están ayudándonos a conocernos como docentes, así como las posibilidades de mejora que ofrecen los recursos disponibles para nuestro desempeño docente.

1.1. LAS EVIDENCIAS

El contexto universitario nos ofrece diversas fuentes de información útiles para evaluar nuestra tarea e iniciar procesos de mejora. Una de ellas son las encuestas institucionales de evaluación del profesorado. En torno a éstas se ha polemizado, y todavía ahora no disfrutamos de unanimidad y consenso acerca de su valor. Así, hay quien considera que la evaluación del desempeño docente únicamente a través de este método es parcial ya que sólo cuenta con la opinión del estudiante (Vallverdú, 2002). En la antípoda, hay quien argumenta que son precisamente nuestros estudiantes quienes deben ser los encargados de discernir si el docente que tienen enfrente es bueno o no, asumiendo la capacidad del alumno para discriminar conceptos distintos tales como la simpatía del desempeño docente (Escudero, 2000, 2003).

Ya sean «obra del diablo o la piedra filosofal», para noveles como nosotros, las encuestas no han pasado inadvertidas y han tenido un mensaje para quienes hemos querido escucharlo. Sin embargo, y en relación a lo anterior, hemos tenido que interpretar el mensaje en relación al desarrollo del curso y no de forma independiente a los hechos que motivaron la opinión de nuestro alumnado. Por lo tanto, nos ha sido necesario situar y contextualizar los comentarios anónimos de nuestros alumnos.

Para poder contextualizar el resultado de unas encuestas deben considerarse factores tales como el tipo de público, el volumen de asistencia, o los medios de los que dispusimos. De esta forma, un mismo docente puede obtener una brillante puntuación en contextos distintos determinados por el número de alumnos, el horario de las sesiones, u otras circunstancias. En nuestra opinión, debemos considerar la importancia del contexto y de una multitud de variables para interpretar el resultado de una encuesta o cuestionario. Debemos entender los resultados como pistas, algunas más certeras que otras, sobre algunos aspectos a mejorar.

En la parte más cuantitativa de estas encuestas, se encuentran preguntas del estilo: «¿Muestra un conocimiento adecuado de la materia?», siendo la respuesta a la pregunta un número del 0 al 10. Dejando a un lado las críticas metodológicas recibidas al paradigma de investigación educativa positivista (Koetting, 1984: 296), los resultados nos sirvieron como un primer indicador acerca de qué aspectos podemos mejorar en nuestra docencia, lo cual ciertamente no es poco. Será a partir del momento de su detección cuando podamos buscar las vías para corregirlo o mejorarlo.

Pero además de estas encuestas oficiales, a final de curso elaboramos también nuestros propios cuestionarios anónimos y voluntarios con el objetivo de obtener una retroalimentación global e inmediata acerca del curso, con preguntas abiertas en las que nos interesaba indagar con más profundidad. La mayoría de preguntas no difirieron demasiado de las oficiales, si bien por el hecho de ser abiertas y de explicitar que podían responder con franqueza lo que quisieran, porque únicamente las leeríamos nosotros para tratar de mejorar nuestras clases, la información recogida fue muy esclare-

cedora. Los alumnos dejaron poco en el «tintero» e hicieron comentarios de todo tipo y en varias direcciones que tuvimos que considerar y ponderar para mejorar nuestros déficits y potenciar nuestros aspectos positivos.

Así, cuando los alumnos han criticado cuestiones como hablar demasiado rápido, el mensaje no ha podido ser más claro para nosotros. En otras ocasiones, sin embargo, hemos recibido críticas tal vez más inquietantes del estilo «no transmite», las cuales no apuntan claramente los aspectos que tendríamos que mejorar.

De este modo, y mirando los resultados tanto general como focalizadamente, **no sólo hemos aprendido de la detección de las deficiencias, sino también de los aciertos que los alumnos han podido resaltar.** De esta manera, por un lado nos han ayudado a intentar cambiar el enfoque de los aspectos más desfavorecidos en las valoraciones, y por otro, hemos intentado seguir la línea de los aspectos mejor puntuados, optimizándolos en la medida de lo posible.

De forma complementaria a las encuestas de los estudiantes, en la normativa interna de las universidades es posible encontrar guías donde se analizan otros ítems alternativos. Valga de ejemplo el Manual de Evaluación de la Actividad Docente de la Universidad de Barcelona. En la citada fuente se definen de forma muy precisa las evidencias de la calidad de la actuación docente y de los agentes evaluadores. Así, al margen de las encuestas pueden encontrarse otros puntos tales como la valoración de la planificación docente, el desarrollo profesional, los resultados de la actividad docente, etc. En estos puntos, los agentes evaluadores son o pueden ser los responsables del centro o del departamento, así como las agencias específicas de control de calidad.

Gracias a la evaluación de los compañeros de trabajo y a las facetas de la docencia complementarias a las desarrolladas en el aula, se puede obtener una visión de conjunto más amplia y menos subjetiva que permita aproximar la efectiva calidad de la docencia. Así, en este contexto de evaluación, cabe concebir los cuestionarios de los estudiantes, una vez más, como una evidencia entre otras, cuya interpretación debe contextualizarse en el conjunto de actuaciones docentes.

1.2. LOS RESULTADOS ACADÉMICOS Y LA CRÍTICA CONSTRUCTIVA

Además de las encuestas y de los cuestionarios, el resultado académico de los alumnos ha sido otro referente en nuestro proceso de autocritica. Si bien tenemos claro que el principal agente responsable de la calificación final son nuestros propios alumnos, nosotros también tenemos un papel decisivo en sus logros y aprendizajes.

La evaluación, al margen de ser un instrumento a través del cual emitimos un juicio sobre sus aprendizajes, también nos ayudó a incorporar una acción reflexiva para la mejora docente. Es decir, nos ha resultado especialmente útil fijarnos en qué se han equivocado nuestros alumnos, pues nos ha dado una pista de qué puntos del temario no se han comprendido suficientemente y sobre los que tendremos que profundizar. La información que se extrae de un examen es muy amplia y no sólo informa sobre los aprendizajes de los alumnos. También lo hace sobre el ejercicio docente. Un examen en el que haya una serie de preguntas sistemáticamente mal contestadas por un número muy elevado de alumnos, nos puede informar sobre un posible mal redactado o formulación, o también, de una mala explicación por parte del docente o de la poca efectividad de las actividades realizadas.

Obviamente, más allá del resultado de los exámenes, hay otras medidas del rendimiento académico que hemos podido observar en pro de nuestra mejora. Así, el haber sido sensibles a aspectos tales como el índice de abandono, la tasa de presentados a los exámenes o la asistencia a clase, nos ha enviado un mensaje importante al que obligadamente hemos tenido que prestar atención.

Otra forma que hemos podido utilizar para encontrar pistas sobre nuestra actuación docente ha sido preguntar de forma directa a nuestros alumnos. Les hemos preguntado su opinión de manera informal en encuentros casuales que se suelen dar entre pasillos. Nuestro énfasis para no forzar una respuesta de circunstancias o de cumplimiento, fue el de saber que el clima de confianza y de cercanía era evidente, y lograr así respuestas razonadas y sinceras que nos ayudaran a conocer su percepción sobre el desarrollo del curso.

Por último, y como fuente de información externa que también nos ha aportado pistas para nuestra mejora, tenemos la opinión de los compañeros de trabajo. Lo que hemos hecho en algunos casos ha sido invitar a un profesor de confianza a que nos acompañara durante una sesión en calidad de observador, para poder después criticarnos constructivamente con vistas a mejorar. En la mayoría de casos, «buscamos» un acompañante veterano o alguien a quien tuviéramos en alta estima tanto a nivel personal como a nivel profesional para facilitar la confianza y la sinceridad.

Apostar por este sistema implica cierta dosis de valentía, ya que tener enfrente, además del público habitual, a un colega de profesión experimentado, impone y puede hacerte estar más nervioso de lo habitual. Sus observaciones ciertamente son distintas a las que podríamos concluir nosotros mismos, pues normalmente estamos demasiado centrados en nuestro desempeño como para poder autoanalizarnos *in situ*. A su vez, también estas observaciones son distintas a las del alumnado, ya que provienen de una opinión más formada y específicamente docente, con más elementos de juicio.

2. LOS RECURSOS DISPONIBLES

El hecho de habernos «mirado al espejo» para encontrar nuestros defectos y carencias ha resultado un duro ejercicio para nuestra autoestima. Por ello, la necesidad de mirar hacia delante y tratar de subsanarlos, como recomienda Imbernón (1994), a través de distintas posibilidades formativas resulta algo imperativo. De este modo, a través de las distintas fuentes de retroalimentación citadas mediante las cuales hemos detectado los errores así como los aciertos, conocemos el estado de la cuestión. A partir de este punto, se trata de, parafraseando a Medina (1989), prepararnos para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza, y poder así promover el aprendizaje significativo en nuestros alumnos. Los recursos serán el medio para lograr el fin.

2.1. LA MENTORIZACIÓN Y LA LECTURA

En ocasiones la docencia universitaria se inicia en solitario, con una carencia total de acompañamiento y consejo veterano. Estar «solo ante el peligro» nos puede parecer muy duro, pero también tiene su lado positivo. En este sentido, los noveles que iniciemos solos nuestra andadura tendremos la oportunidad de poder cometer nuestros propios errores para poder aprender de ellos. Parece un premio de consolación, pero muchas veces los máximos aciertos y los mejores logros han requerido de un duro proceso de ensayo y error. **Iniciarse en la docencia junto a una persona experimentada puede implicar que no cometamos ciertos errores propios de la inexperiencia, pero al mismo tiempo puede representar que dejemos de buscar por nosotros mismos soluciones innovadoras para esos errores.**

A pesar de esto, para cualquier novel, empezar su actividad contando con el apoyo profesional de un mentor implica una lección de importancia capital. **El mentor puede ofrecer al novel su experiencia en un contexto de cercanía e individualidad, donde se detecten más fácilmente los errores y las formas eficaces para solucionarlos.** Esa proximidad de un profesional afín no suele encontrarse en la lectura de un libro o en la asistencia a un curso, pues en ambos casos se da un planteamiento genérico, mientras que la mentorización implica una acción individual y focalizada en la resolución de dudas concretas y reales.

Otro factor que conviene no olvidar es que, al margen de la utilidad operativa de la figura del mentor, también favorece la integración en un contexto desconocido. Efectivamente, la relación de proximidad con un individuo del mismo contexto nos hará sentir que formamos parte de ese conjunto, nos sentiremos aceptados y, por ende, implicados, lo que seguro repercutirá favorablemente en nuestra motivación y desempeño docente.

Somos conscientes de que a no todos los noveles se les da la oportunidad de iniciarse junto a un mentor. Aun así, puede ser interesante pedir lo que no se ofrece. Es decir, tal vez podemos buscar proactivamente ese apoyo, acercarnos a una persona experimentada y explicarle que queremos aprender

de ella. No resulta extraño que el acercamiento de un «junior» sea correspondido de forma cálida, pues las personas no solemos poner trabas al reconocimiento y admiración de un prójimo. En este sentido, también cabe la concepción de buscar un mentor informal, esto es, una persona que no asuma el papel de una manera tan directa e institucional, pero que en la práctica actúe como tal.

Para nosotros la mentorización ha supuesto un gran motor de cambio y de apoyo, viviéndola como una estrategia didáctica idónea mediante la cual poder madurar nuestra docencia. Así pues, como noveles hemos disfrutado del acompañamiento y guía por parte de un profesor experto en nuestro proceso de formación, lo cual ha contribuido, tal como plantea Rowley (1999), a una mejora de nuestra docencia.

Además, como sustentan varios autores (Benedito, 2000), la docencia del siglo XXI es de una gran complejidad, con lo que parece lógico, siguiendo los pasos de Wang y Odell (2007), la necesidad de un proceso de tutelaje para la orientación de los docentes noveles, aunque sea tan sólo a través de reuniones y charlas en que abordar los diversos asuntos que a los noveles nos afectan, ofreciéndonos consejos y recursos. Las acciones de mentor-discípulo deben ser amplias e integrar el mayor número posible de facetas docentes. Por ejemplo, la asistencia recíproca a sesiones, la reflexión y comentario de las mismas, el apoyo emocional, la propuesta de pautas de mejora, etc. Nuestra posición proclive a la figura del mentor nos lleva a afirmar la necesidad de institucionalizar tal figura.

Al margen del acto filantrópico y solidario de acoger a un novel, esta acción también puede ofrecer ciertos beneficios profesionales para el mentor. Tener que hacer frente a constantes preguntas sobre cosas que, en algunos casos, se hacen de forma automática, obliga a pensar en ellas y a consolidarlas o a tantear nuevas posibilidades. El hecho de enseñar a enseñar supone la consolidación de la maestría y la máxima cota en el dominio de la materia. Tal reconocimiento puede suponer un broche de oro a una trayectoria de formación de alumnos pues culmina en la formación de docentes.

La lectura de material bibliográfico, ya sea en bibliotecas, a través de Internet o de los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) se presenta también

como una importante y necesaria oportunidad para aprender y mejorar. Precisamente los CRAI nos pueden ayudar en un doble sentido: por un lado, nos pueden facilitar el acceso y selección, dentro de la creciente exponencial de materiales y recursos disponibles, de aquellos materiales apropiados para formarnos y para preparar nuestras clases; y, por otro lado, se pueden convertir, tal como plantean Área, Hernández y Sancho (2007), en un espacio óptimo para potenciar y fomentar este enfoque de la enseñanza y el aprendizaje que fomenta una mayor dedicación y autonomía del trabajo del estudiante. Para poder aprovechar todo el potencial de estos nuevos recursos, tenemos que trabajar en colaboración con el personal de estos centros.

En nuestra labor de investigación, solemos pasar largos ratos en bibliotecas y CRAI buscando información acerca de nuestras pesquisas, pero pocas veces nos hemos planteado el valor de estos recursos para el desarrollo de nuestra docencia. **La búsqueda y lectura de las publicaciones más recientes y relevantes es algo incuestionable en el ámbito de la investigación. En cambio, no suele ocurrir lo mismo en el ámbito de la docencia. Así pues, ¿por qué no dedicar también esfuerzos a la lectura de material bibliográfico que verse sobre la docencia?**

Recurrir a la bibliografía específica de docencia será considerado como una «perogrullada» por parte de los lectores iniciados en pedagogía, pero debe tenerse en cuenta que, tal vez, docentes noveles de ámbitos alejados al campo de la pedagogía puedan requerir esa referencia. Por nuestra parte, pretendemos enfatizar para ese segmento de noveles la utilidad del uso del recurso bibliográfico, donde pueden encontrarse obras que cubren casi cualquier tema posible de docencia y que pueden representar una ayuda inconmensurable para el inicio en la enseñanza. Estas obras nos pueden ayudar a aprender estrategias, recursos o formas alternativas de llevar a cabo nuestra enseñanza, para solucionar dudas particulares o simplemente para ponernos al día de algún aspecto concreto.¹

1. Cabe destacar aquí los cuadernos que edita el ICE-UB, que nos han sido de gran utilidad y son de fácil acceso y descarga a través de la página web: <http://www.ub.edu/ice/universitat/quaderns.htm>

2.2. LOS CURSOS DE FORMACIÓN Y LOS CONGRESOS

Afortunadamente, contamos con más recursos formativos que los consejos de profesores más experimentados, o las posibilidades bibliográficas y centros de recursos. Además de éstos, cada semestre, las universidades (a través de sus ICE) ponen a nuestra disposición una serie de cursos que nos ayudan a mejorar la docencia. Nuestro mayor enemigo para aprovechar todas estas posibilidades ha sido la falta de tiempo para hacerlos, si bien los cursos se suelen ofertar más de una vez, con lo que nuestra disponibilidad y probabilidades de asistencia aumentan. Así pues, el contexto está lleno de oportunidades para formarnos –tal como vimos en el capítulo anterior– ofreciéndonos conocimientos nuevos, potenciando conocimientos existentes, o mejorando aspectos débiles de nuestro perfil. Parece pues que, como noveles, no debemos dejar pasar este tipo de oportunidades, debemos estar informados de su desarrollo e invertir, en la medida de lo posible, tiempo y esfuerzo para hacerlos.

A partir de los errores o déficit detectados nos hemos apuntado a cursos para mejorar o cubrir estos aspectos y ser más competentes en nuestro desarrollo docente. Gracias a ellos, hemos incorporado a nuestro *background* aspectos que potencian nuestras competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas (Del Moral, 2004).

De las competencias, destacamos el énfasis que hemos puesto en la capacidad para facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos, en la capacidad de gestión y organización de actividades formativas, la capacidad para evaluar los aprendizajes, así como en las habilidades para diseñar materiales autoformativos que ayuden a fomentar la autonomía de nuestros alumnos. De ellas valga como ejemplo la formación en el diseño de pruebas de rendimiento y evaluación (Renom y col., 2004) o la elaboración de materiales que ayuden al aprendizaje autónomo (Parcerisa, 2004).

Del mismo modo, el hecho de haber detectado previamente nuestras debilidades y nuestros puntos fuertes, nos ayudó a discernir de entre nuestras competencias interpersonales, aquéllas cuya contribución a nuestro desempeño fuera mayor. Así, nos focalizamos en las habilidades para promover la participación de nuestros estudiantes, y en la habilidad

para crear entornos de trabajo colaborativo (Serrat, 2005). En tercer lugar, las competencias sistémicas también han sido foco de la obsesión por mejorar nuestra formación docente. Por ello, las capacidades para orientar el aprendizaje y para motivar el proceso de autoaprendizaje en nuestros alumnos también han sido abordadas en diversos espacios, como por ejemplo, las tutorías.

Sin embargo, en nuestra corta carrera docente ha existido otra formación que, de forma más holística, ha abarcado mucho más que estos aspectos concretos. Ya al inicio de este libro, hacíamos referencia a la existencia de postgrados en docencia universitaria orientados específicamente a noveles, como el que los autores del libro realizamos y donde nos conocimos. Mostrando el enriquecimiento notable que supuso para nosotros, podríamos definir nuestro paso por el postgrado como la revelación de nuestra situación. Como si de una pintura puntillista se tratara, ha sido desde la distancia como hemos observado y entendido con mayor claridad el proceso vivido. Esto nos ayudó a posicionarnos y a ubicarnos dentro del marco institucional de nuestra universidad y a dar sentido a nuestras prácticas dentro de una cultura docente que va más allá de impartir clases. Además, tal formación supuso la oportunidad de compartir experiencias con personas de otros ámbitos que pasaban por situaciones parecidas.

También nos ha ayudado el hecho de asistir y participar en congresos nacionales e internacionales sobre docencia universitaria como los CIDUI,² así como en proyectos de investigación docente existentes en nuestros departamentos. Tal como señala Marcelo (1994), la separación existente entre investigación y docencia es y ha sido históricamente notoria. Sin embargo, los beneficios de su integración están siendo cada vez más evidentes y útiles para nosotros, los noveles, por lo que si bien no tenemos la formación necesaria, sí podemos participar y enriquecernos de ella (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Imbernón, 2002).

2. Los CIDUI son los Congresos Internacionales de Docencia Universitaria e Innovación, organizados bianualmente por prácticamente todas las Universidades de Cataluña (UB, UAB, UPC, UPF, UdL, UdG y URV) de los cuales se pueden consultar los libros resúmenes de las comunicaciones aceptadas, citado el último como ejemplo, en la bibliografía.

Así pues, asistir a congresos de docencia nos ha brindado el acercamiento a enfoques e iniciativas tal vez novedosas aunque a veces alejadas de nuestros ámbitos propios. En tales actos se ha podido generar aprendizaje directo de determinadas acciones, hemos podido extrapolar experiencias, e incluso hemos podido concebir nuevas ideas. Pero si además de asistir, hemos participado como ponentes presentando experiencias o investigaciones propias, también hemos podido encontrar una crítica constructiva que ayudara a mejorar las propuestas realizadas.

3. LA REFLEXIÓN COMO FINALIDAD FORMATIVA

3.1. LA CARPETA DOCENTE

Hasta ahora hemos enfatizado algunos de los medios formativos externos que nos han ayudado a enriquecer nuestro rol docente. Sin embargo, hemos creído en la necesidad de aprovechar otro tipo de recursos que están al alcance de todos: la reflexión sobre la propia práctica, como ya hemos empezado a ver en el capítulo anterior.

La elaboración de una Carpeta Docente o portafolio,³ *output* obligado de nuestro postgrado en iniciación a la docencia universitaria, se convirtió para nosotros en una labor extraordinariamente útil. Dicha Carpeta en general se concibe como una plasmación escrita de nuestras reflexiones y evidencias, que analizan de forma integral todo lo relativo a nuestra experiencia docente. En cierta forma nos supuso un diario de a bordo de nuestro desempeño docente, lo que ya nos deja entrever una primera utilidad: obtener un registro sistematizado de nuestra evolución docente.

3. Los términos son utilizados indistintamente como sinónimos para referirse a lo que Shulman (1999) definió como «historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación» (recogida por Cano, 2005: 56).

La utilidad de la Carpeta Docente reside en la acción reflexiva, con el fin de definir nuestros objetivos docentes y revisar las estrategias metodológicas utilizadas, así como el trabajo desarrollado por los estudiantes para comprobar si hemos logrado las metas que nos habíamos marcado. Al organizar de forma escrita la experiencia docente, suelen alcanzarse nuevas conclusiones, pues se analiza de forma organizada el amplio abanico de opciones sobre un mismo hecho. Hemos sido muchos los compañeros que hemos variado puntos de vista sobre la docencia a partir de lo allí planteado. De forma paralela, la elaboración de la Carpeta Docente nos permite posicionarnos e ir tomando conciencia de las cosas que hacemos y de cómo las hacemos, al mismo tiempo que nos obligamos a pensar sobre su valor y sentido. Esa conciencia nos ha permitido optimizar recursos y ha constituido una magnífica matriz DAFO donde han quedado reflejadas nuestras fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que nos definen y enmarcan como docentes noveles.

De este modo, la Carpeta Docente nos ayudó a sacar conclusiones respecto de nuestra situación como docentes. Estas conclusiones han abarcado aspectos de diferente índole, tales como el enfoque de nuestras clases, la elaboración de materiales o de cuestiones más generales como la trascendencia de optar por la docencia como trayectoria profesional. Todo ello nos ha permitido obtener una visión más global del medio universitario.

La elaboración de una Carpeta Docente podría parecer, desde un punto de vista pragmático, como una acción interesante pero inoportuna para agendas apretadas como las que solemos tener. En este sentido, nuestra única intención ha sido reflejar que **para nosotros la Carpeta Docente ha supuesto el máximo exponente de mejora profesional vinculada a un proceso reflexivo**. Por lo tanto, es una propuesta para quien quiera iniciar cambios substantivos (entendiendo dichos cambios en el sentido de Watzlawick, Beavin, y Jackson, 1981), revisar en profundidad su actuación docente y mejorar sus recursos en la enseñanza.

3.2. LA REFLEXIÓN GRUPAL

Cualquier novel o persona que deba afrontar una tarea tan desafiante como puede ser la docencia universitaria comprenderá el beneficio que puede resultar del hecho de trabajar de forma conjunta para poder así hacer frente a las grandes demandas de nuestra profesión y, como señalan varios autores (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf y Wubbels, 2001; Van Lier, 1996), a las exigencias de los nuevos enfoques en docencia universitaria.

Para nosotros, el trabajo que empezamos el día que los autores de este texto nos unimos para trabajar juntos todavía sigue su curso, habiendo compartido a día de hoy innumerables momentos y situaciones difíciles y apasionantes. **Mediante el trabajo de equipo que iniciamos, cooperamos sistemáticamente y debatimos de forma crítica nuestros posicionamientos y métodos docentes con el fin de diseñar y avanzar en nuestro proceso de formación permanente.**

Trabajar en equipo no resulta nada fácil. Así, las mayores dificultades que encontramos derivaron de nuestro carácter multidisciplinar. A pesar de ello existía un vínculo mucho más fuerte: nuestra condición novel y la propia profesión docente, factores que permitieron dejar a un lado asuntos concernientes a las diferentes áreas de conocimiento de las que procedemos cada uno de nosotros. De esta forma, pudimos centrarnos en aspectos clave de la práctica docente y en lo transferible de nuestras experiencias particulares.

La primera etapa de nuestro proceso de reflexión grupal se centró en generar una buena cohesión que se basara en el conocimiento mutuo de los miembros del equipo. Con ello pretendimos facilitar la correcta fluidez de ideas y la pérdida de miedos o prejuicios que pudieran entorpecer dicho proceso de reflexión. Así, se apostó por generar y trabajar explícitamente habilidades tales como la escucha activa, la asertividad o la voluntad de negociación. De este modo, nuestra metodología se basó en el diálogo durante reuniones semanales. Iniciábamos monólogos donde uno de nosotros relataba de forma detallada su experiencia docente. Desarrollábamos debates no moderados donde todos los miembros opinábamos y reflexionábamos. También afrontábamos procesos de reso-

lución de conflictos o dudas, donde cualquiera de nosotros lanzaba una pregunta y el resto contestaba u opinaba, siendo el preguntante quien debía alcanzar una conclusión en base a todas las respuestas o nuevas preguntas generadas. Todo ello permitió ir descubriendo paulatinamente las distintas necesidades formativas de cada uno de nosotros y enriquecernos de las opiniones y experiencias de los demás.

En definitiva, **la reflexión grupal multidisciplinar que llevamos y seguimos llevando a cabo ha tenido y está teniendo como resultado la adopción y/o constatación de nuevos posicionamientos docentes, la mejora en el desarrollo de nuestras capacidades interpersonales con nuestro alumnado y el aumento de la comprensión de las dinámicas grupales, entre otras cuestiones.**

El proceso de reflexión grupal relatado obedece a un patrón organizado que tal vez sea difícil de emular, aunque siempre existe la posibilidad de rodearse de compañeros de profesión del propio departamento o de otras áreas de conocimiento para compartir espacios y tiempos para el intercambio. De manera más formal o informal, seguro se iniciarán valiosas conversaciones que nos orientarán en la problemática específica de nuestra profesión. Si el acercamiento se establece entre compañeros también noveles puede contribuir a crear un ambiente de trabajo más confortable y constituir un estímulo para la discusión y exposición de los problemas con menos inhibiciones o reparos.

Así pues, una vez incorporados nuevos conocimientos a nuestro perfil docente, nuestra intención en el siguiente y último capítulo será lo que podríamos denominar «la acción a partir de la reflexión y la formación». Pues, **si lo que hemos hecho hasta el momento ha sido pensar en el hacer, ahora es el momento del hacer pensado. El momento de incorporar todo lo aprendido intentando plantear algunas posibles soluciones u opciones que mejoren lo vivido.**

ALGUNAS IDEAS QUE QUEREMOS DESTACAR DE ESTE CAPÍTULO

<p>El autoconocimiento ha sido nuestro punto de partida para iniciar nuestro periplo hacia la mejora docente.</p>
<p>No sólo hemos aprendido de la detección de las deficiencias, sino también de los aciertos que los alumnos han podido resaltar</p>
<p>La evaluación, al margen de ser un instrumento a través del cual emitimos un juicio sobre sus aprendizajes, también nos ayudó a incorporar una acción reflexiva para la mejora docente. Es decir, nos ha resultado especialmente útil fijarnos en qué se han equivocado nuestros alumnos, pues esto nos ha dado una pista de qué puntos del temario no se han comprendido suficientemente y sobre los que tendremos que profundizar.</p>
<p>Iniciarse en la docencia junto a una persona experimentada puede implicar que no cometamos ciertos errores propios de la inexperiencia, pero al mismo tiempo puede representar que dejemos de buscar por nosotros mismos soluciones innovadoras para esos errores.</p>
<p>El mentor puede ofrecer al novel su experiencia en un contexto de cercanía e individualidad, donde se detecten más fácilmente los errores y las formas eficaces para solucionarlos.</p>
<p>Para nosotros la mentorización ha supuesto un gran motor de cambio y de apoyo, viviéndola como una estrategia didáctica idónea mediante la cual poder madurar nuestra docencia.</p>
<p>La búsqueda y lectura de las publicaciones más recientes y relevantes es algo incuestionable en el ámbito de la investigación. En cambio, no suele ocurrir lo mismo en el ámbito de la docencia. Así pues, ¿por qué no dedicar también esfuerzos a la lectura de material bibliográfico que verse sobre la docencia?</p>
<p>A partir de los errores o déficit detectados nos hemos apuntado a cursos para mejorar o cubrir estos aspectos y ser más competentes en nuestro desarrollo docente. Gracias a ellos, hemos incorporado a nuestro <i>background</i> aspectos que potencian nuestras competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.</p>
<p>En tales actos se ha podido generar aprendizaje directo de determinadas acciones, hemos podido extrapolar experiencias, e incluso hemos podido concebir nuevas ideas.</p>
<p>La utilidad de la Carpeta Docente reside en la acción reflexiva, con el fin de definir nuestros objetivos docentes y revisar las estrategias metodológicas utilizadas, así como el trabajo desarrollado por los estudiantes para comprobar si hemos logrado las metas que nos habíamos marcado.</p>
<p>Para nosotros la Carpeta Docente ha supuesto el máximo exponente de mejora profesional vinculada a un proceso reflexivo.</p>

Mediante el trabajo de equipo que iniciamos, cooperamos sistemáticamente y debatimos de forma crítica nuestros posicionamientos y métodos docentes con el fin de diseñar y avanzar en nuestro proceso de formación permanente.

La reflexión grupal multidisciplinar que llevamos y seguimos llevando a cabo ha tenido y está teniendo como resultado la adopción y/o constatación de nuevos posicionamientos docentes, la mejora en el desarrollo de nuestras capacidades interpersonales con nuestro alumnado y el aumento de la comprensión de las dinámicas grupales, entre otras cuestiones.

Si lo que hemos hecho hasta el momento ha sido pensar en el hacer, ahora es el momento del hacer pensado. El momento de incorporar todo lo aprendido intentando plantear algunas posibles soluciones u opciones que mejoren lo vivido.

5

**Las innovaciones implementadas
en el segundo año**



1. LA PREPARACIÓN DEL SEGUNDO AÑO

Cuando el nuevo curso se aproxima, llega el momento del cambio. Todas las vivencias y reflexiones del curso anterior tienen una valiosa recompensa: la conciencia de la dirección en que se quiere caminar.

La adaptación de la docencia a las circunstancias que nos rodean es uno de los ejes principales de nuestro posicionamiento profesional. Por ello, las modificaciones que realicemos con el fin de mejorar nuestra labor dependen de nuestra disciplina, del contexto en el que nos encontramos, de nuestras propias capacidades así como de las demandas del alumnado. Por este motivo, las estrategias de mejora que cada uno de nosotros implementamos durante nuestro segundo año de docencia variaron en función de factores como el tamaño del grupo, del momento en que se cursa la materia o el carácter de la asignatura, entre otros.

Aun así, los mecanismos para la evaluación que hemos tratado en el capítulo anterior señalaron, tras el primer año, puntos débiles y fuertes compartidos entre los autores de este texto. Los recursos a los que recurrimos para mejorar aquello que no funcionaba nos desvelaron iniciativas similares para implementar en los siguientes cursos. Así pues, aun perteneciendo a contextos distintos, durante el segundo curso todos nosotros hicimos hincapié en mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje mediante un enfoque bastante similar. Para ello reestructuramos la planificación en función de nuevas metodologías que promovieran una mayor implicación del alumno; realizamos actividades de aprendizaje más dinámicas y vinculadas a las competencias que queríamos promover y llevamos a cabo evaluaciones distintas y alternativas para ser más justos con los resultados y con los procesos de aprendizaje.

En este capítulo abordaremos los aspectos que quisimos mejorar y el modo en que lo hicimos, así como el resultado de dichos esfuerzos.

1.1. LOS CAMBIOS EN LA PLANIFICACIÓN

Una vez detectados los errores y vislumbradas las posibilidades de mejora, el reto consistía en replantear la planificación del curso e implementar los cambios de forma efectiva, manteniendo el foco de atención en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Al finalizar el primer curso nos dimos cuenta de que el aprendizaje de nuestros alumnos no siempre había sido especialmente óptimo. Seguramente tampoco lo había sido el orden ni el modo en que se habían trabajado los temas en clase. Concluimos que nuestro planteamiento no garantizaba una secuencia progresiva en el aprendizaje.

Trabajar exhaustivamente la temporización fue la clave para mejorar los desajustes en la secuencia temporal. En la nueva planificación, la estructura del curso vino condicionada por un objetivo capital: facilitar que el aprendizaje se construyera de un modo lógico. Desde esta perspectiva, fuimos elaborando los distintos niveles de organización de la asignatura, partiendo desde los más generales (la definición de objetivos) hasta los más concretos (su aplicación en el aula).

Los objetivos del curso no consistirían, tal como el año anterior, en que los alumnos aprendieran los contenidos a impartir, sino en las competencias que los alumnos debían adquirir. Es decir, no diseñamos el curso tan sólo a partir de un temario establecido que teníamos que «dar»; a diferencia de esto, nos preguntamos, además y en primer lugar, qué tenían que saber y saber hacer los alumnos, y a partir de ahí pensar cuáles eran los conocimientos que los alumnos debían dominar y qué tenían que hacer para aprenderlos, para posteriormente, poder resolver situaciones reales o más complejas una vez terminado el curso. Así, fueron las competencias las que definieron los contenidos que la asignatura debía desarrollar.

Una vez establecidas las competencias y el contenido de la asignatura, definimos la metodología y las actividades con las que íbamos a llevar a cabo los objetivos. Diseñamos todo aquello que nos pareció necesario para forzar que el propio alumno, mediante los recursos que le propusiéramos, fuera

generando sus propias preguntas, reflexiones, respuestas, etc. Las actividades participativas eran una herramienta básica y el hecho de planificarlas antes de comenzar el curso nos permitió introducir estrategias cuyo desarrollo no se limitaba a una sesión, sino que abarcaba incluso el cuatrimestre completo. Estas estrategias de más larga duración, además de exigir, como lo hacen todas las demás, la participación activa del alumno, obligaron a cohesionar y a poner en relación todas las competencias propias de la materia y muchas otras de tipo transversal. Un ejemplo de esta forma de trabajo son los proyectos que hemos propuesto y tutorizado, aspecto que abordamos más adelante.

1.2. EL PLAN DOCENTE

La planificación de la asignatura se materializa en el plan docente. Éste representa la concreción curricular de cada asignatura dentro de nuestro plan de estudios. Así pues, cada asignatura debe tener un solo plan docente, a pesar de que la impartan varios profesores. El plan docente es un marco general de todo aquello que se pretende trabajar en una asignatura. También ofrece cierta flexibilidad para que se pueda adaptar a las necesidades de cada grupo y a los distintos profesores que la imparten. Así, un mismo plan docente puede contener varios programas, siendo éstos una concreción del primero.

La elaboración del plan docente es responsabilidad del departamento que debe impartir la materia. Su aprobación se realiza en consejo de departamento. Dado que todos los grupos que cursan una asignatura deben tener el mismo plan docente, no todos los profesores diseñan los planes docentes de las asignaturas que imparten. Se nombra a un coordinador que se encarga de proponerlo y coordinar al resto de profesores.

Generalmente no se nombra a un profesor novel como responsable de un plan docente, a no ser que, tal como le ha sucedido a alguno de nosotros, éste sea el único profesor que imparta una asignatura. Esta circunstancia nos brindó la oportunidad de proponer un plan docente coherente con nuestros

objetivos y con nuestra concepción docente. Evidentemente representó un gran reto, dado que la tarea encomendada tiene un alto grado de trascendencia. A pesar de ello, contamos en todo momento con la guía y ayuda de los compañeros. El hecho de que el departamento establezca la aprobación del plan docente, garantiza la calidad del mismo y por otro lado, la responsabilidad de esta tarea recae sobre un solo profesor.

Aun así, ésta no ha sido nuestra única experiencia en cuanto a la planificación global. También en los casos en que el coordinador nos facilitó el plan docente establecido, tuvimos que concretar este documento en otro más preciso, el programa de la asignatura.

En los casos en que se nos encomendó realizar una propuesta de plan docente, recurrimos a los documentos institucionales que la universidad publica, como las «Normas reguladoras de los planes docentes» (Parcerisa, 2004). Según éstos, el plan docente debe ser una referencia para el alumno y para el conjunto de la comunidad. El estudiante conoce a priori en qué consiste la asignatura y la Universidad se compromete a desarrollarla según lo que se especifica en el plan docente. Así, el plan docente explicita qué pretende una asignatura y cómo se trabajará. Siguiendo las recomendaciones de estos documentos, nuestros planes docentes se dividen en «guía docente» y «programación de actividades».

La guía docente es el documento que recoge la información esencial referida al proceso de enseñanza aprendizaje. Normalmente una guía docente cuenta con los datos de la asignatura, los prerrequisitos o recomendaciones previas, las competencias que la asignatura quiere contribuir a desarrollar, los objetivos de aprendizaje, los bloques temáticos de los contenidos, el enfoque metodológico, la evaluación de los aprendizajes, las fuentes de información básica así como las características de cada bloque temático.

En la programación de las actividades exponemos las actividades de enseñanza aprendizaje que vamos a desarrollar para llevar a la práctica los objetivos formativos, a través de los recursos necesarios, el modo en que las realizaremos y cuál será su evaluación. En resumen, se trata de una previsión exhaustiva de todo aquello que el alumno y el profesor realizarán, ya sea durante las sesiones o de modo no presen-

cial. De esta manera, alumno y profesor cuentan, desde el primer día de curso, con un preciso calendario que es una buena referencia para conocer, en cualquier momento, el punto en el que el proceso de aprendizaje debería encontrarse.

Realizar la programación de actividades es una tarea que requiere un esfuerzo importante y mucha dedicación. Sin embargo, para nosotros, planificar y temporizar a priori lo que se realizaría supuso dos grandes beneficios; por un lado, diseñar al detalle la concreción del curso aseguró que en el nuevo curso se llevaran a la práctica con mayor éxito los propósitos perseguidos. Por otro lado, comenzar el curso teniendo definido lo que se iba a realizar así como los recursos necesarios fue una gran reducción de trabajo y estrés para el segundo año. Así, **la reformulación de nuestras programaciones nos ayudó a ser más efectivos, eficaces y coherentes en nuestra docencia.**

Los aspectos que más modificamos para introducir mejoras en nuestros planes docentes y/o en nuestros programas de asignaturas se encontraron en los apartados de competencias, metodología y evaluación de los aprendizajes. A continuación expondremos por qué y cómo cambiamos los dos primeros aspectos, y en el último apartado de este capítulo, afrontaremos los cambios que hicimos en la evaluación de manera un poco más extensa.

1.3. EL ÉNFASIS EN LAS COMPETENCIAS

Al final de nuestro primer curso nos percatamos de que los contenidos que dábamos en clase no eran ni lo único ni lo más importante que los alumnos necesitaban conocer. Los alumnos que realizan prácticas tuteladas comentan que en el momento de aplicar los conocimientos es cuando realmente aprenden más. **Tras el primer año de docencia descubrimos que, tan importante como la adquisición de contenidos es la capacidad que deben desarrollar los alumnos para gestionarlos y utilizarlos adecuadamente resolviendo situaciones concretas.** Así, además de los conocimientos propios de la asignatura se hacía necesario pensar en las competencias en las que tendrían que ser diestros, pues la competencia es «la

aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo conscientemente y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento» (Perrenoud, 2001: 509). Es decir, no se trata de sustituir los conocimientos por competencias, pues para ser competente es necesario tener unos conocimientos que poder movilizar. Como plantea el mismo Perrenoud (en Carreras y Perrenoud, 2005: 30), «una competencia, lejos de sustituir los conocimientos, se sitúa más allá, y por lo tanto los presupone, añadiendo la facultad de utilizarlos para actuar de manera consciente». Esto suponía que, además de enseñar los conocimientos propios de la disciplina, también debíamos pensar en cómo los alumnos deberían utilizarlos para actuar de forma efectiva. Y eso requería tratar de incorporar en las clases algún tipo de trabajo para que pudieran desarrollar habilidades y capacidades para aplicarlos en casos lo más parecidos a su realidad profesional futura.

Durante el primer año, solíamos planificar el curso a partir de los objetivos de conocimiento, con preguntas del tipo: ¿Qué es lo que mis alumnos deben saber cuando terminen la asignatura? Establecíamos los contenidos de la asignatura y estructurábamos el temario en bloques y unidades. La planificación del curso se reducía a la distribución de esta estructura en las sesiones presenciales. Aunque esta metodología parezca a priori razonable omite aspectos que consideramos ahora básicos para garantizar la calidad del aprendizaje. Nuestro método para planificar obviaba todo lo relativo al alumno. Es decir, no teníamos presente lo que el alumno sabía ni planificábamos lo que el alumno debía hacer para aprenderlo. Mucho menos las medidas que nos iban a permitir conocer el estado del proceso de aprendizaje del grupo. Tan sólo pensábamos en lo que teníamos que contar, como si para aprenderlo, los alumnos sólo tuvieran que asistir a clase, oír lo que teníamos preparado y nuestras palabras harían que asimilaban los contenidos por «arte de magia» y sabrían aplicarlo efectivamente en cualquier situación.

Los elementos de control se concretaban en asegurar que los contenidos se explicaban, y no se tenía en cuenta si el

alumno los recogía o no hasta los exámenes. Es decir, nos ocupábamos de todo lo relativo a la emisión del mensaje y dejábamos como labor del alumno su recepción y, por supuesto, su comprensión, asimilación y habilidad para, en un futuro, saber utilizarlos.

Entendiendo el papel activo del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, reformulamos esta primera forma de planificar y comenzamos a tener muy en cuenta de qué conocimientos partían los alumnos, qué necesitarían aprender para su posterior aplicación, qué destrezas tendrían que adquirir, en qué contextos deberían aplicarlas, cómo lo tendrían que hacer y, por lo tanto, qué situaciones de aprendizaje podíamos proponer para poder desarrollarlo. Todo ello implicaba una transformación del proceso comunicativo, hasta el momento unidireccional y atendiendo únicamente a los conocimientos, en un proceso bidireccional y establecido en función de las competencias a adquirir.

En capítulos previos hemos profundizado acerca de lo que este cambio de acento implica. La filosofía subyacente defiende que la meta última a perseguir es que el alumno sea un agente activo, competente en su disciplina y sepa utilizar sus conocimientos de la mejor manera posible en su contexto social y profesional. Para ello, nosotros decidimos abogar por el aprendizaje significativo cuya primera premisa es que el alumno debe ser consciente y motor de su propio proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, nuestra labor se centra en facilitarles espacios y situaciones para que vayan adquiriendo conocimientos y destrezas a la vez que organizan y reorganizan sus conocimientos previos en base a los nuevos aprendizajes y desarrollan o mejoran habilidades y destrezas necesarias y propias de la materia o los estudios. Todo ello promoviendo la conciencia de su papel en su proceso de aprendizaje y facilitar así, a través de una serie de lecciones y actividades, su desarrollo cada vez más autónomo.

Por tanto, a partir de este momento dejamos de planificar cómo expondríamos los contenidos para tratar de diseñar de qué modo provocaríamos conflictos cognitivos y la adquisición de competencias. Los conflictos deberían servir para que los alumnos reflexionaran y sacaran sus propias conclusiones a partir de recursos, materiales y actividades

que les pondríamos a su alcance y pudieran aplicarlos en algunas tareas o proyectos propuestos.

Pero decidir y establecer las competencias que se desarrollarán en la asignatura no es una tarea sencilla. Por eso nos fue de gran ayuda recurrir a los libros blancos, resultado del trabajo llevado a cabo por la Red de Universidades Españolas, apoyadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Otra fuente de referencia fue el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* realizado por más de 100 universidades y coordinado por la Universidad de Deusto (España) conjuntamente con la Universidad de Groningen (Países Bajos) y el apoyo de la Comisión Europea.

En general, el libro blanco ofrece una visión bastante completa de la posición actual de la disciplina en nuestra sociedad y del estado de la cuestión a nivel europeo. El apartado que define el perfil profesional de los titulados nos resultó especialmente útil para la planificación. En él se identifican las características generales del profesional, el marco de actuación de su disciplina, las funciones que debe desarrollar, así como las competencias que debe poder desplegar. Además, en estos libros se estructuran las diversas áreas de conocimiento inherentes a la profesión. También se incluye un apartado de competencias específicas que deben ser cubiertas por los centros de formación y se detallan los objetivos de contenidos, de habilidades y de competencias.

El proyecto *Tuning* surge como respuesta al proceso de Bolonia y ha sido la primera referencia europea a partir de la cual las distintas Universidades han formulado y ordenado las distintas competencias de los diferentes estudios. El objetivo que persigue es el de establecer pautas comunes para que se puedan comparar y uniformizar las competencias. Éstas han sido diseñadas por las Universidades teniendo en cuenta las competencias mejor valoradas por el entorno laboral.

Nuestro método de trabajo para definir las competencias que se iban a desarrollar en la asignatura consistió en seleccionar de todas las competencias generales, específicas y transversales que se proponen en las dos fuentes citadas, las que consideramos más necesarias para el desarrollo de las áreas de actuación que representan nuestras asignaturas, nutriéndonos una vez más y siempre que nos fue posible,

de los esfuerzos ya realizados por colegas más experimentados de nuestros departamentos. Seguidamente adaptamos las competencias al contexto específico de nuestra materia particular.

1.4. LA METODOLOGÍA

Según nuestras nuevas perspectivas, la metodología ya no podía consistir en decidir cómo exponer unos contenidos. Más bien parecía que debíamos encontrar los procesos necesarios para asegurar que los alumnos tuvieran un papel activo y facilitar así que desarrollaran las competencias que habíamos definido. Planificar los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de una metodología activa y participativa introducía muchos otros aspectos además de los objetivos de contenidos. En el método experiencial que queríamos implementar, las competencias relativas a la materia así como las transversales y las habilidades instrumentales y sistémicas cobraban una importancia sensible.

Planificar el curso a partir de aquello que los alumnos deberán realizar para que aprendan comportó cambios no sólo en los objetivos que se planteaban nuestras materias sino también en la metodología que íbamos a implantar y, por ende, en las actividades y los sistemas de evaluación que íbamos a utilizar.

Durante nuestro primer curso de docencia la metodología que empleábamos para gestionar el trabajo presencial se basaba en su mayor parte en la exposición magistral del profesor. Se entendía que el trabajo no presencial era responsabilidad del alumno, que debía ser completamente autónomo y cuyos objetivos contemplaban únicamente la consolidación de conocimientos explicados en clase y que se demostrarían en un examen a final de curso. Por eso, la planificación de los métodos había consistido, hasta el momento, en pensar qué contenidos íbamos a exponer en las sesiones presenciales, cuál debía ser su secuencia de exposición, o los ejemplos que utilizaríamos para clarificar las dudas.

Como hemos mencionado anteriormente, la planificación del curso iba a comprender, a partir de ahora, todo aquello

que fuera necesario para facilitar el trabajo de las competencias. Esto incluía repensar las actividades que se llevarían a cabo por parte del profesor y del alumno, introduciendo nuevas oportunidades tales como visitas a exposiciones, realización de debates, trabajo por proyectos, charlas de profesionales externos, tutorías-seminario o coevaluaciones.

Para realizar esta labor de planificación tan minuciosa, nos resultó muy útil plantear los objetivos concretos de cada una de nuestras sesiones, sus procedimientos y su finalidad. Así, pasamos a preparar las clases como si de un seminario se tratara, tomando una estructura profesionalizadora que debía dar respuesta principalmente a estas preguntas: ¿Qué conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes deben dominar para solucionar una situación real? ¿Por qué es importante que las desarrollen? ¿Qué tienen que hacer para desplegarlas? ¿Qué tenemos que hacer para facilitarles su desarrollo? ¿Cómo vamos a conseguirlo?

Por otro lado, ahora solemos iniciar las clases con algún motivo (una pregunta, una imagen, una cita, etc.) que invite a la reflexión y participación, ubicando a todos los alumnos dentro del marco de la asignatura. De esta forma, se facilita la recuperación de la información obtenida en sesiones anteriores, mostrando al mismo tiempo el camino que se está a punto de afrontar.

Durante el curso vamos introduciendo pequeñas propuestas para insistir en algún punto que creemos que es necesario, para ampliar un tema de interés del grupo, etc. En definitiva, se trata de adaptar nuestra planificación al grupo que vamos conociendo, a sus necesidades. Nuestra primera experiencia con estas metodologías nos indica que tienden a implicar y a motivar mucho más a los alumnos y a mejorar sus rendimientos en la asignatura. Ahora saben que lo aprendido en clase no deben sólo memorizarlo, sino que deben comprenderlo, dado que lo tendrán que utilizar para resolver algunos proyectos propuestos.

La adopción de éstos y de otros cambios que iremos relatando a lo largo del capítulo, significó implicarnos mucho más en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y nos ayudó a mejorar los aspectos que habíamos omitido durante el primer curso de docencia.

1.5. EL PRIMER «ENSAYO Y ERROR»

Uno de los aspectos a mejorar de nuestro primer año de docencia fue aumentar la participación e implicación del alumnado. Promover la participación en las clases suele ser fuente de motivación de los alumnos, de su implicación así como de su aprendizaje. Pero aun habiéndola planteado como un objetivo claro a perseguir durante nuestro primer año, el resultado no siempre fue el deseado. En nuestros inicios en la docencia, por lo general, la clase era un monólogo unidireccional. En los intentos de interacción sólo se obtenían silencios incómodos que nos obligaban a seguir con el monólogo. No siempre supimos reconducir las pocas intervenciones de los alumnos hacia el discurso de un modo eficiente, por lo que tampoco se promovieron, a partir de las mismas, otras aportaciones.

Ahora, con cierta perspectiva y habiendo prestado atención a las pistas de las que hablábamos en el capítulo anterior (encuestas, resultados académicos, conversaciones con compañeros de trabajo, etc.) nos damos cuenta de los distintos errores que cometimos. Esto es, entrábamos en la clase y nos manteníamos estáticos en la tarima. Comenzábamos una exposición de tipo magistral sin contemplar la participación de nuestros alumnos –y mucho menos provocándola de forma intencionada y planificada– esperando que éstos tomaran la iniciativa de intervenir para preguntar cuando fuera necesario. El único recurso que empleábamos para la relación con el alumno era la formulación de preguntas que, en la mayoría de los casos pecaban por ser demasiado generales o difíciles y tampoco facilitaban su participación. Todo ello terminaba generando recelo a la intervención y poca motivación.

Sus aportaciones no tenían cabida, pues tal como habíamos planteado la sesión, nosotros ya habríamos expuesto las ideas importantes a priori, haciendo inviable la construcción compartida de conocimiento. En resumen, nuestra metodología provocaba pasividad y aunque nos hubiera gustado que nuestras clases fueran dinámicas, el resultado era lógicamente el opuesto. La falta de dominio de metodologías participativas así como de dinámicas de grupo hacía que no hubiese

otra posibilidad que la clase magistral, aunque tampoco domináramos esta modalidad.

Una vez detectamos lo que no funcionó –la participación activa del alumnado– y comprendimos qué originó o qué impidió que alcanzáramos lo que pretendíamos –nuestra metodología en la implementación– el camino a tomar fue sencillo. Si el objetivo era conseguir unas clases dinámicas y motivadoras, necesitábamos conocer otras metodologías y mejorar nuestras competencias en relación a su puesta en práctica. La formación en el área de metodologías participativas fue, como comentábamos en el capítulo anterior, clave para conocer otros recursos que hasta el momento desconocíamos y poder de este modo mejorar.

A partir de la formación, nuestra idea de interacción profesor-alumno sufrió una mutación sustancial: en el primer curso nos hubiéramos dado más que por satisfechos si al exponer el temario a impartir los alumnos hubieran escuchado atentamente mostrando interés en participar cuando lanzáramos alguna pregunta. Gracias a la reflexión y a la formación, comprendimos que nuestra metodología necesitaba una revisión profunda, que los medios que habíamos empleado eran insuficientes y que la función del alumnado en el aula podía ir mucho más allá de lo que hasta entonces nos habíamos planteado. En definitiva, se trataba de reformular el método de trabajo, incorporando y combinando adecuadamente en nuestra docencia nuevas fórmulas pedagógicas más dinámicas basadas en la experiencia y en dinámicas grupales y participativas. No se trataba de pensar lo que nosotros teníamos que explicar sino aquello que los alumnos tenían que hacer para aprenderlo.

Según el modelo de «aprendizaje experiencial» (Kolb, 1984), a partir de una situación real y a través de un proceso en el que los componentes principales son la reflexión sobre la experiencia y la retroacción, se llega a la mejora de la actividad docente. Así pues, podíamos planificar que en la sesión se desarrollara una experiencia que los asistentes debían observar o realizar, compartiendo percepciones y reflexionar realizando abstracciones que se integraran en sus conocimientos previos.

Para que este modelo funcionara era imprescindible potenciar los recursos. A partir de ese momento comenzamos a im-

plementar todas aquellas estrategias que permitieran generar esa experiencia mediante la cual los alumnos participarían activamente en la construcción del conocimiento. Al principio, empezamos por técnicas que nos parecían de más fácil implementación. Por ejemplo, **sustituíamos las dinámicas expositivas en que introducíamos conceptos por propuestas que requirieran recursos participativos como la lluvia de ideas. Con esto pretendíamos que ellos presentaran conceptos y conocimientos propios a partir de los cuales nosotros entrábamos en diálogo, añadíamos ideas, relaciones, etc.**

A medida que fuimos avanzando en el curso, estas actividades fueron incluyendo otras técnicas participativas tales como el estudio de caso, el rompecabezas de grupos, la técnica de colocar estructuras, el phillips 6/6 o el sándwich (López No-guero, 2005, Imbernon y Medina, 2005). En estas actividades, el trabajo del docente en el aula es diferente al que se realiza en las sesiones magistrales. Trabajar con estas metodologías requiere de una buena planificación previa para organizar las actividades y situaciones, así como los recursos y materiales que se necesitarán. En dicha preparación exploramos las posibilidades de los gráficos, los esquemas, los mapas conceptuales, etc., mostrando las ventajas de la representación de relaciones significativas entre conceptos (Novak, 1988).

Nos costó un poco más de tiempo atrevernos con otro tipo de estrategias que necesitan una mayor capacidad de improvisación. Así, hasta que no conseguimos implementar con éxito las anteriores metodologías, no nos embarcamos en dinámicas como la rueda de intervenciones, la discusión rápida, el foro o el debate. En éstas, la sesión se dirige a través de las intervenciones que el docente va haciendo para reconducir las propuestas e ideas expresadas por los alumnos, por lo que el grado de improvisación es mayor que en las estrategias más dirigidas. Es decir, en este tipo de experiencias nos ha sido necesario ser capaces de aglutinar y gestionar lo que va ocurriendo en el aula de manera que gracias a las aportaciones de los alumnos y a nuestras intervenciones se construya un discurso lógico, rico y bien estructurado.

Aunque alguna vez no obtuvimos los resultados esperados, en otras nos sorprendimos gratamente de lo conseguido. Estas actividades han promovido, además del aprendizaje sig-

nificativo, la construcción de un conocimiento dinámico generado a través de la constante interacción alumno-alumno y alumno-profesor. Así logramos desarrollar una relación más cercana con nuestro alumnado, que además de mejorar sus rendimientos, nos facilitó llevar a cabo en sesiones posteriores otras actividades participativas.

2. LAS MEJORAS REALIZADAS

2.1. EL MÉTODO SOCRÁTICO

El método socrático nos resulta especialmente útil si pretendemos que el alumno se implique activamente y enlace los nuevos contenidos con los conocimientos previos o adquiridos. El proceso suele realizarse de modo casi contrario a la exposición. Así, en lugar de presentar afirmaciones, lanzamos preguntas que los alumnos responden en forma de hipótesis para explicar una situación novedosa. Por lo general, las respuestas de los alumnos no suelen construir el conocimiento de un modo sistemático sino que normalmente sus hipótesis son parciales e incluso equívocas, porque no contemplan en sus deducciones todos los factores en juego. Así pues, el proceso debe ser reconducido por el profesor, quien debe encontrar la pregunta pertinente para que el alumno sea capaz de considerar los aspectos necesarios o relacionar ciertos conocimientos previos con lo que se pretende discernir.

Obviamente, el recurso del diálogo socrático representa un interesante reto para todo novel, pues implica el dominio de un valioso método pedagógico. Al mismo tiempo, **el diálogo socrático, en cierto modo, comporta un sensible progreso en el arte de enseñar pues unifica muchas de las facetas de la profesión docente: la espontaneidad, la empatía, el dominio del contenido, o la facilidad de comunicación e improvisación, entre otras.** De esta manera, cuando nosotros, como noveles, hemos deseado aplicar esta metodología hemos tenido que iniciar una primera fase, la ironía, seguida de una segunda, la mayéutica. Ambas forman el diálogo socrático, el

cual logra enseñar preguntando, es decir, sin dar la respuesta, sin avanzar el conocimiento para que sean los alumnos los que lo aporten. En otras palabras, tal como vimos en el capítulo tercero, **el reto está en no caer en la tentación de dar siempre respuestas, tal como solemos estar acostumbrados, sino en conseguir que el alumno llegue a las mismas a través de nuestras preguntas precisas.**

En este contexto, la ironía consiste en hacer descubrir al alumno parte de su ignorancia sobre el contenido tratado, pero al mismo tiempo se trata de que adquiera conciencia sobre la problemática específica que se está explicando. Esto es, los docentes lanzamos una serie de cuestiones que evidencian que el alumno no sabe totalmente la respuesta. Esta fase requiere de una gran dosis de empatía, pues es importante que la ignorancia recién descubierta no resulte ofensiva sino motivadora para la adquisición de conocimientos.

Tras la ironía se inicia la fase mayéutica, el «alumbramiento» del conocimiento. En este caso se inicia un proceso inverso al anterior. Los docentes, mediante una serie de preguntas cada vez más precisas, vamos arrancando del alumno respuestas cada vez más certeras, descubriéndole que en realidad él mismo ya conocía la respuesta.

Como puede apreciarse, el substrato de este método reside en la descomposición del razonamiento en sus elementos más elementales, las consideraciones que con el simple sentido común o con sus conocimientos previos o adquiridos en la asignatura hasta el momento pueden ser contestadas. Partiendo de esas consideraciones básicas y de forma progresiva, conjuntamente, profesor y alumnos construimos el conocimiento complejo, llegando a veces a conclusiones insospechadas y aprendiendo así también de los alumnos.

Pero el uso del diálogo socrático comporta el riesgo de que los alumnos no sean capaces de llegar a las respuestas o no sean conducidos correctamente y que, por tanto, no se logren los objetivos de contenidos. Aunque nos angustiaba mucho este tipo de situaciones, no queríamos renunciar a este recurso. Así que, tras reflexionar sobre este aspecto, concluimos que nuestros intentos fracasados provenían, muy a menudo, de nuestra incapacidad para realizar las preguntas adecuadas, tal como ya vimos en capítulos anteriores. Nues-

tro problema estaba en tratar de realizar varias preguntas para disparar desde varios frentes y, por tanto, adaptar nuestros estímulos a diversas maneras de pensar, facilitando que pudiéramos conectar con los diversos modos de pensar de los diferentes alumnos. El resultado era que poníamos poca atención al punto del razonamiento en el que se encontraba el alumno y nuestras preguntas, por tanto, no eran las que necesitaban para continuar la construcción de un modo eficiente. A medida que hemos ido prestando más atención a las respuestas de los alumnos, nuestras intervenciones han sido progresivamente más pertinentes y eficaces. En todo caso, cuando el diálogo socrático puro no nos ha dado los frutos que esperábamos, hemos optado por combinarlo con la exposición y salvar alguna deducción que no conseguíamos que se produjera desde el alumnado. De este modo, **la construcción del discurso compartido ha convertido las clases, en más de una ocasión, en situaciones interesantes, motivadoras y enriquecedoras para ambas partes.**

Una forma de iniciación al diálogo socrático, es lo que nosotros llamamos el monólogo de carácter socrático. En este caso se trataba de crear un discurso en el que sólo hablábamos nosotros, el docente. Surge a partir de ir respondiendo una serie de preguntas que nosotros mismos nos formulamos, siguiendo el mismo formato de las fases propias del método socrático. Este enfoque ha sido casi como una representación de un doble rol, en que, por un lado, tomamos el papel del profesor que lanza la pregunta, y por otro, nos ponemos en el rol del alumno que da la respuesta. Esta manera de proceder nos ha ayudado a la implantación del diálogo socrático, pues bajo este enfoque no se requiere de la espontaneidad propia del método original. Así, dicho monólogo a veces lo hemos diseñado y preparado de forma previa a las sesiones. Esta forma de preparación, además, ha estado abierta a las preguntas de los alumnos que han podido entonces ser incorporadas en los posteriores monólogos si lo que pretendíamos era reducir el margen de incertidumbre. Hacer este tipo de representación nos ha servido, al mismo tiempo, para que los alumnos pudieran observar cómo funciona el desarrollo del método y ofrecer así un referente o ejemplo para que ellos puedan hacerlo más adelante.

2.2. EL TRABAJO POR PROYECTOS

El trabajo por proyectos es una metodología didáctica que va más allá de los límites curriculares. Consiste en desarrollar un trabajo, normalmente grupal y transversal, que implica una gran parte de trabajo autónomo por parte de los alumnos, en el que tienen que aplicar lo aprendido en clase en relación a un tema o problemática concreta. En estos proyectos aprenden contenidos, pero también aprenden a seleccionarlos, a relacionarlos y a aplicarlos resolutivamente para aportar una solución, más o menos creativa. Por ello, es una buena forma de desarrollar distintas habilidades que van más allá de la mera asimilación de contenidos. Los trabajos por proyectos abordan un tema-problema, favoreciendo el trabajo de análisis, la interpretación y la crítica. Por otro lado, la relación que se establece entre profesor y alumno en este contexto es de cooperación (Hernández, 1997) y más acorde con nuestras nuevas intenciones.

Para desarrollar este tipo de propuestas abiertas, que persiguen por encima de todo la comprensión de los problemas que los alumnos investigan, nosotros partimos de un tema o problema negociado en clase. A partir de éste, conjuntamente profesor y alumnos, iniciamos un proceso de investigación, buscando y seleccionando fuentes de información, recogiendo nuevas dudas y preguntas. Poco a poco fuimos estableciendo relaciones con otros problemas y conocimientos, sin dejar de cotejar dónde estábamos, de dónde veníamos y hacia dónde queríamos dirigirnos.

Estas propuestas las trabajamos entre distintos profesores de la misma asignatura, aunque también pueden realizarse de manera interdisciplinar, entre varias asignaturas con un adecuado trabajo cooperativo. Además del diseño de la propuesta (que creemos deberá variarse para cada curso) fuimos haciendo un seguimiento del proceso de la toma de decisiones y avances de los distintos grupos. Para los alumnos, realizar estas actividades comportó bastante tiempo y esfuerzo (en especial para aquellos trabajos que pretendían ser de calidad). Este aspecto se puede subsanar contemplándolo a priori en la planificación de la asignatura y reservando, para esta actividad, buena parte del tiempo de trabajo no presencial que el alumno debe realizar.

Además, el hecho de que hicieran presentaciones orales o exposiciones de los trabajos resultantes ofreció la oportunidad para que explicitasen el proceso seguido, las dudas, las decisiones o problemas que les habían surgido. De este modo, los docentes pudimos ver, y también evaluar, no sólo los resultados sino todo el proceso mediante las tutorías y la exposición final.

Por último, debemos reconocer que los alumnos valoraron muy positivamente este tipo de trabajos, complementarios a las clases de carácter más tradicional. **Para ellos supusieron oportunidades en las que poder movilizar conocimientos y destrezas y comprobar la utilidad de lo aprendido en clase.** Además, en estos proyectos, cuando la relación entre compañeros fue correcta y madura, se pudo favorecer la reflexión sobre la disciplina y sobre el propio desarrollo del curso. Al mismo tiempo, se favorecieron espacios para el aprendizaje más informal, lo cual ayudó a cohesionar a los miembros del grupo y facilitó las dinámicas de clase.

2.3. LAS TUTORÍAS

Las tutorías académicas son una actividad que compartimos profesor y alumno generalmente para determinar el estado del proceso de aprendizaje tanto de un alumno en particular como de un grupo de alumnos en general. En otras palabras, podemos decir que las tutorías son, o mejor dicho, pueden ser, espacios adecuados para resolver dudas sobre el desarrollo del curso o actividades realizadas, para seguir las evoluciones de nuestros estudiantes, recomendarles actividades o bibliografía, etc. En definitiva, como indican Arnaiz e Isús (1995), éstas permiten cotejar el avance de los alumnos pudiendo aconsejarlos sobre qué pueden hacer y cómo llevarlo a cabo en los distintos momentos de su proceso formativo.

Ahora somos conscientes de que las tutorías pueden llegar a ser mucho más, pues son también un espacio especialmente indicado para formar actitudes favorables hacia el conocimiento, para fomentar la creatividad, la autonomía y la responsabilidad en los propios procesos de aprendizaje.

Para poder aprovechar el potencial de estos espacios, los alumnos tienen que acudir a ellos. Así, intentamos reflexionar sobre las causas de la falta de afluencia de nuestros alumnos y de los modos para incentivar su participación en tales sesiones. En primer lugar, establecimos un calendario de actividades que «invitase» a nuestros alumnos a llevar la asignatura al día, haciendo de la tutoría un espacio obligado y necesario para la efectiva consecución de los objetivos propuestos.

En este caso, incluimos en los programas de nuestras asignaturas los trabajos por proyectos, lo cual facilitaba que los alumnos necesitasen una guía en este proceso, que tal como se les anunciaba el primer día durante la presentación de la asignatura, se realizaría durante las tutorías. Así pues, dichos proyectos se convirtieron, en cierto modo, en un pretexto más para que el propio alumno considerase la importancia de los espacios de tutorías.

Para los casos en que las clases estuvieran masificadas, establecimos otros canales para la realización de tutorías (como por ejemplo, los foros de nuestros dosieres electrónicos o del *moodle*) promoviendo que éstas fueran entre iguales como plantean Duran y Vidal (2004), si bien nosotros, los docentes, no nos desentendíamos sino que hacíamos un seguimiento e interveníamos si lo creíamos oportuno.

Simón (2007) plantea que «la calificación profesional del profesor ya no viene exclusivamente dada por su capacidad de transporte físico de la información, sino por su capacidad, habilidad y aptitud para transformar la información en conocimiento». Las plataformas virtuales como el *moodle* se convierten en una herramienta especialmente indicada para optimizar procesos de aprendizaje complementarios a los presenciales. En el caso del *moodle*, diseñado desde su inicio en las ideas del constructivismo y el aprendizaje colaborativo, se ha convertido en un espacio de fácil manejo para profesores y estudiantes con la posibilidad de tener lugares de intercambio como fóruns, chats y wikis, de tener espacios donde encontrar informaciones, documentos, talleres, tareas que realizar e incluso de ser evaluados, por ejemplo. Todo ello abre posibilidades a los docentes para organizar materiales que fomenten el aprendizaje de los estudiantes y que, a su vez, los impliquen de forma directa en el proceso. Este espacio

permite mejorar las relaciones entre alumnos y entre profesor y alumno, dando lugar a tutorías y a trabajo cooperativo, en función de la habilidad que tengamos los docentes de explotar todos sus recursos.

Los medios virtuales nos han servido de apoyo y estímulo al trabajo de la asignatura, ofreciendo alternativas para proseguir el diálogo y la resolución de dudas. De esta manera, **promovimos iniciativas de participación en los foros virtuales que pretendían objetivos múltiples: fomentar la participación e implicación en la asignatura, trascender a un modelo de tutoría entre iguales y cohesionar, una vez más, la evaluación con el aprendizaje y la implicación activa, factores que, naturalmente, desembocaron en una descentralización de la docencia en torno a la figura del profesor.**

En resumen, como creíamos y creemos que las tutorías son una buena herramienta para mejorar la eficacia de los resultados de los estudiantes, incorporamos en nuestra docencia algunas estrategias para promover su asistencia a dichos espacios de interacción e intercambio. Ello, a juzgar por los comentarios informales recibidos por parte de los alumnos, así como por las evaluaciones del profesorado recibidas, fue bien acogido por éstos, los cuales sintieron que si bien se les exigía, también se les acompañaba en este proceso.

2.4. LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE

Los proyectos de innovación docente son iniciativas que debemos idear y desarrollar uno o varios profesores con el propósito de mejorar nuestra docencia mediante la aplicación de fórmulas, métodos, medios y/o procesos que son innovadores en el contexto en el que nos encontramos. La idea es cubrir algún aspecto mejorable mediante una nueva metodología adaptada a las necesidades del contexto real, procurando resolver necesidades específicas. Así pues, cualquier proyecto que pretendamos llevar a cabo tiene que incluir una planificación en la que especifiquemos los objetivos de mejora de nuestra práctica docente, siendo coherente la implementación que hagamos con las características y posibilidades del

contexto, tal como decíamos. Finalmente, nuestros proyectos deben garantizar la permanencia de esta innovación y su transferencia a otras realidades o a otros colegas del mismo contexto, resultando así necesario un proceso de evaluación interna y externa mediante el cual se pueda realizar el seguimiento, ajustes y modificaciones oportunas a lo largo de su implementación.

Muchos de los proyectos de innovación docente que se llevan a cabo en un marco específico podrían ser transferidos a otros contextos con necesidades similares, adaptando la metodología a las características propias de los nuevos contextos. Por este motivo, los proyectos de innovación son, o al menos podrían llegar a ser, una solución novedosa a una necesidad sin resolver, que puede generar mejoras no sólo en el contexto para el cual fue ideado, sino para una comunidad mucho más amplia.

Nuestro primer proyecto de innovación docente se centró en recrear equipos de trabajo multidisciplinar que reprodujeran la realidad del mundo laboral en la cual el alumno deberá desenvolverse. Se propuso una tutoría entre iguales de disciplinas complementarias, que en el contexto laboral forman equipos multidisciplinarios. El proyecto consistía en poner en contacto a alumnos de diferentes áreas de conocimiento y encomendarles una tarea propia del contexto laboral real en que la problemática no se circunscribiera a una sola disciplina sino que requiriese la aportación de varios profesionales.

Los objetivos del proyecto pretendían, por un lado, ampliar el marco de conocimiento específico que establecen las asignaturas, de manera que los alumnos reconocieran las áreas del conocimiento complementarias a la suya. De este modo, podían conocer aspectos de otras disciplinas. Por otro lado, **se pretendía fomentar la transversalidad para capacitar a los alumnos en el trabajo pluridisciplinar, una competencia básica y esencial en la puesta en práctica de su labor profesional.**

Las propias universidades, así como las instituciones autonómicas y estatales, suelen ofrecer ayudas y reconocimiento a este tipo de iniciativas. Son los denominados «Programas de la mejora de la calidad e innovación en la docencia universi-

taria». Mediante estos programas, las instituciones pretenden estimular las iniciativas en pro de la calidad de la docencia a través de ayuda económica y soporte metodológico.

3. LOS CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN

La evaluación siempre nos ha parecido uno de los temas más complejos en relación a las dinámicas de enseñanza aprendizaje. Una vez terminado el curso, se nos plantearon algunas dudas acerca de la evaluación que guiaría nuestros pasos para reconvertirla en algo, si no más sencillo, al menos más llevadero, comprensible y que la dotara de sentido y razón: ¿Tiene sentido una prueba final en el contexto de evaluación continua? ¿Existen otras maneras de entender y plantear la evaluación que las que hemos llevado a cabo? ¿Podemos hacer una evaluación continua en grupos muy numerosos? ¿Cómo se hace el seguimiento representativo del aprendizaje del alumno sin que esto suponga corregir todos los fines de semana? ¿Todas las actividades son evaluables? ¿Cómo tenemos que hacer la revisión de notas? Y ¿cómo evaluamos la planificación y la manera de llevar a cabo el curso?

Para responder adecuadamente a todas las dudas planteadas en relación a la evaluación fue necesario, por un lado, reconceptualizar y reculturizar nuestros juicios respecto a la naturaleza y el propósito de la evaluación de los aprendizajes (Fullan, 1993; Hargreaves 1994), y por otro, desarrollar sistemas y mecanismos evaluativos capaces de hacer aflorar la complejidad de la información sobre el desarrollo de los aprendizajes por parte de los alumnos (Hargreaves, 1999).

La primera cuestión que tuvimos en mente es que **la evaluación no debería ser tan sólo una forma de juzgar al alumnao. Tiene que ser una forma para interpretar el proceso de aprendizaje que posibilite pronunciarse sobre sus avances** (Hernández, 1997). Es decir, somos conscientes de que la evaluación no consiste simplemente en emitir una calificación a final de curso, sino en tener en cuenta el punto de partida de los alumnos, su trabajo y adquisición de conocimientos y des-

trezas a lo largo de todo el curso, posibilitándole orientación para la mejora en cada uno de los pasos realizados.

Para hacerlo, debimos modificar las formas en que llevamos a cabo cada una de sus fases: establecimiento de los objetivos de la evaluación, asignación de las tareas a realizar por el alumnado, fijación de los criterios de realización de las mismas, explicitación de los estándares o niveles de logro, tomar las muestras de las ejecuciones de cada alumno/a, valoración de dichas ejecuciones, proveer el adecuado *feedback* al alumno/a y tomar decisiones (Rodríguez, 2000).

Si en el proceso educativo hemos puesto el énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza, en la evaluación tenemos que ser consecuentes y hacer lo mismo, utilizando nuevos métodos y sistemas más afines con esta intención. De este modo, tenemos que trabajar en lo que Torrance y Prior (citado en Mateo, 2000) identificaron como evaluación divergente. En la evaluación convergente, lo realmente importante es determinar lo que el alumno sabe, comprende o puede hacer respecto de alguna cosa previamente determinada. La toma de decisiones se sitúa fundamentalmente en el área del profesor. En la divergente, en cambio, el énfasis se centra en lo que aprende y en cómo lo hace. Los alumnos deben aceptar parte de la responsabilidad en su propio proceso y los profesores en las condiciones para que éste ocurra. Este ejercicio supone compartir parte del poder, como puede ser el hecho de que los criterios evaluativos deben ser previamente conocidos y a menudo desarrollados de forma conjunta con ellos.

De este modo, tenemos que realizar evaluaciones que nos indiquen no sólo los aprendizajes que han conseguido, sino también cómo han aprendido, ya que de este modo facilitaremos nuestro proceso de toma de decisiones y las indicaciones para la mejora de sus procesos de aprendizaje. Las nuevas fórmulas evaluativas exigen que usemos nuestros juicios respecto de los conocimientos de nuestros alumnos de forma eficiente, entendiendo que debemos incluirlos en la retroalimentación de nuestras actividades docentes y en atender las variables necesidades de aprendizaje de nuestros alumnos (Tunstall y Gips, 1996).

Dentro del contexto universitario están emergiendo formas de **evaluación alternativa** que debíamos contemplar. La

evaluación alternativa recibe este nombre como oposición a la evaluación tradicional y sus características son, como recoge Mateo y Martínez (2005: 16-17):

Utiliza las muestras siguientes: experimentos de los alumnos, proyectos, debates, portafolios, productos de los estudiantes. Hace un juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional. Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre los alumnos a la luz de sus propios aprendizajes. Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo. Tiende a ser idiosincrásica. Provee la información evaluativa de manera que facilita la acción curricular. Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

Muchas de estas características estaban acorde con nuestros planteamientos docentes, por lo que tratamos de realizar estas evaluaciones alternativas, ya fueran auténticas o de ejecución.¹

Además, tal y como plantea Mateo (2000), a los aprendizajes académicos hay que incluir en la evaluación aquellas habilidades, competencias y actitudes de reconocido valor, especialmente las denominadas capacidades transversales de los sujetos (capacidades-competencias genéricas transferibles a múltiples situaciones), sin olvidar que la evaluación puede y debería ser una forma de aprender y seguir aprendiendo.

3.1. LA EVALUACIÓN INICIAL

Como comentábamos anteriormente, si queremos hacer un proceso de enseñanza aprendizaje que tenga en cuenta al alumno y sus conocimientos previos, podíamos optar por hacer, a principio de curso, junto con la presentación de la asignatura, una evaluación inicial. Existen básicamente dos

1. Como explican los autores citados Mateo y Martínez (2005: 15), «la evaluación basada en ejecuciones y la auténtica son dos modalidades dentro del denominado enfoque alternativo, en el que la evaluación de ejecución requiere que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas condiciones definidas y estándares, y la auténtica se basa en la realización de tareas reales».

planteamientos posibles: por un lado, podemos plantearla como una forma de recoger los conocimientos previos del grupo clase y, por el otro, podemos plantear esta evaluación como una forma de recoger información del punto de partida de cada uno de los alumnos. En el primer caso, obtendremos información general de la composición del grupo clase para, a partir de ahí, poder pensar en estrategias grupales de funcionamiento. En el segundo caso, recogemos información específica de cada uno de los alumnos que nos permite situar el lugar de partida de cada uno de ellos y así poder comprobar sus evoluciones individuales. Más que del número de alumnos que tengamos (pues se podría plantear como una prueba tipo test de corrección inmediata) dependerá de los objetivos que nos planteemos el decantarnos por una u otra posibilidad, entendiendo que no son excluyentes y que las de tipo individual, trabajadas estadísticamente, nos podrían dar también información respecto al grupo clase en general.

Esta evaluación, entendida como una actividad más de enseñanza aprendizaje de la que recogemos resultados, nos puede ofrecer mucha más información en función de lo que pretendamos conseguir con ella, cómo la planteemos y cómo la llevemos a cabo. De este modo, **aprovechamos la evaluación inicial para, además de conocer sus conocimientos previos, motivar al alumnado, ya que les preguntamos por otras cuestiones como las expectativas o deseos con que éstos afrontaban la asignatura, reconociendo, de este modo, el valor de su voz y pudiendo discutir y confrontar con ellos éstas y otras cuestiones.**

Empleamos, de este modo, la evaluación inicial como punto de partida para negociar algunos aspectos relacionados con el desarrollo del curso. Estas decisiones no afectaron a los aspectos fundamentales del curso, pero sí a cuestiones tangenciales o de forma que ayudaron a los alumnos a ver la importancia de su papel participativo desde el primer día y de su necesaria implicación para el consecuente desarrollo. Era el momento de intentar establecer compromisos con el grupo clase para el buen funcionamiento de la asignatura. El compromiso involucraba activamente al docente y a los discentes, pues ambas partes debían saber que el contrato les atañe por igual, por lo que se podría recordar lo pactado durante el

transcurso de las clases si alguna de las partes no cumplía lo acordado. Esta forma de trabajar resultó muy dura por el nivel de responsabilidad que se debió adquirir, pero fue la más transparente a la hora de establecer las reglas del juego y los roles de cada uno. A modo de ejemplo, esta es una evaluación inicial que podemos realizar a principio de curso:

1. *¿Qué estudios anteriores tienes?*
2. *¿Qué crees que tendrías que aprender en este curso?*
3. *¿Qué querrías trabajar en esta asignatura? Apunta sugerencias para el presente curso.*
4. *¿Piensas que es necesario tener habilidades especiales para hacer esta asignatura? ¿Por qué?*
5. *¿Qué le pedirías a tu profesor?*
6. *¿Qué crees que tendría que pedirte tu profesor?*
7. *¿Por qué estás cursando esta carrera? ¿Y esta asignatura?*

La primera pregunta intenta saber cuál es el nivel del que parten los alumnos, sus conocimientos previos en relación a la asignatura (podría ser sustituido por otras preguntas o incluso ir acompañado de alguna prueba o actividad para verificar efectivamente su nivel). La segunda y la tercera quieren ofrecer pistas sobre las expectativas de los alumnos. Pero mientras la segunda hace referencia a aquello que ellos creen que será la asignatura, la tercera se refiere a lo que ellos querrían que fuera. La cuarta pregunta se plantea para hacer evidentes las preconcepciones y prejuicios que fluctúan alrededor de la asignatura, y tiene especial importancia para ciertas enseñanzas en las que interviene mucha rumorología y prejuicios que afectan a la predisposición y forma de afrontar esas materias. Las preguntas quinta y la sexta hacen referencia a la relación que se tiene que establecer entre profesor-alumno y alumno-profesor (éstas pueden ser formuladas de forma diversa, como la propuesta por Santos Guerra [1999]: *¿Cómo os defraudaría vuestro profesor durante el curso? ¿Cómo me defraudarían mis alumnos?* A partir de estas preguntas se pueden introducir conceptos como la autonomía, el trabajo en equipo, la investigación o la autogestión, por parte del alumno, y las funciones de facilitador, mediador o tutorizador, por parte del docente). Por último, la séptima

pregunta intenta buscar las motivaciones de los alumnos (especialmente indicada si la asignatura es optativa) para cursar estos estudios y hablar de la responsabilidad y implicación en relación al propio aprendizaje y las repercusiones en su futura profesión.

Las respuestas fueron recogidas y revisadas por nosotros para, al siguiente día, empezar con su devolución, a la par que se explicaba qué se pretendía con cada una de las preguntas realizadas, comentando las respuestas a nivel general para comenzar a generar un sentimiento de grupo, compartiendo inquietudes, motivaciones y expectativas del grupo clase.

Por último, entendemos que la evaluación inicial no sólo puede realizarse a principio de curso. A pesar de su nombre, para nosotros tiene cabida en otros momentos del desarrollo del curso que no sean en la sesión inicial. Si intentamos hacer realmente un aprendizaje que tenga presente en todo momento al alumnado, es obvio que esta evaluación puede realizarse, de forma breve y con fines diagnósticos, en otros momentos: antes de empezar otro tema o en medio de una sesión, donde su finalidad es la de conseguir saber el efectivo sustrato de conocimientos de los que parten los alumnos y no dar por sentadas algunas cuestiones importantes que puedan llevar a malas comprensiones.

3.2. LA EVALUACIÓN CONTINUA

La evaluación inicial, al igual que el resto de la evaluación, no es sino una actividad más dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. **La evaluación debiera ser formativa, por lo que si se realiza una sola prueba a final de curso ésta no puede ser formativa. La evaluación tiene que estar presente a lo largo de todo el proceso educativo para poder verificar, situar y orientar en todo momento a los alumnos.**

De este modo, si la evaluación es una actividad de enseñanza aprendizaje, no la tenemos que pensar necesariamente de forma separada del resto de actividades. No debemos pensar por un lado en planificar una serie de actividades dirigidas a desarrollar la formación de los alumnos y, por otro lado, otra serie de actividades para evaluarlos. **Se trata de recon-**

vertir algunas (o todas, en el mejor de los casos) prácticas de aprendizaje en prácticas evaluativas y las prácticas evaluativas en prácticas de aprendizaje. Esto significa que cada una de las actividades que hemos planificado que los alumnos realicen a lo largo del curso es susceptible de ser evaluada. Hacerlo de este modo nos ha ayudado a poder hacer un seguimiento constante de los alumnos o, lo que es lo mismo, una evaluación continua. En el caso de que la actividad principal a desarrollar por parte de los alumnos fuera asistir y escuchar clases teóricas o magistrales, se trataba de reconvertir las pruebas finales de evaluación en actividades periódicas de seguimiento y aprendizaje continuo.

Existe la creencia entre buena parte del profesorado de que evaluar todas o gran cantidad de las actividades que puedan hacer los alumnos de forma continua es imposible o conlleva un excesivo trabajo adicional, especialmente si trabajamos con grupos muy numerosos de alumnos. Sin embargo, hemos procurado encontrar soluciones viables a corto plazo y algunas a largo plazo, que si bien podían requerir de un sobre-esfuerzo inicial, una vez diseñadas incluso han reducido el esfuerzo y dedicación por nuestra parte.

En tales casos, para transformar la evaluación tradicional en evaluación continua modificamos el propio desarrollo de algunas clases. En éstas realizamos una primera parte de teoría, y después del descanso iniciamos una segunda parte práctica, donde los alumnos debían tratar de solucionar actividades que, a su vez, eran evaluadas como pruebas parciales. La realización de estas pruebas parciales obedecía a diferentes patrones, desde dinámicas de grupo para la resolución de cuestiones de razonamiento, pruebas tipo test, ejercicios individuales con apuntes, etc. En todas las pruebas parciales el alumno contaba con la asistencia del profesor, hecho que las transforma en sesiones de tutoría colectivas. Además, la realización de exámenes periódicos (algunos sorpresa, de los que sólo tenían conocimiento por el aviso que se les hizo a principio de curso) estimulaba el estudio continuado.

El trabajo de clase se complementaba con trabajos de presentación diferida, es decir, los deberes, que consistían en varios ejercicios prácticos que cumplían las siguientes características: amplio desarrollo y elevada dificultad. Para la re-

solución de estos casos, se ofrecía la posibilidad y el beneficio del trabajo en equipo.

El último punto tenido en consideración en la evaluación continua era la responsabilidad participativa, configurada por el conjunto de la asistencia y la participación en las clases.

Para cualquier actividad evaluativa ha sido importante explicitar los objetivos perseguidos y los criterios de evaluación, de modo que los alumnos supiesen exactamente qué se pretendía y qué iba a ser valorado y conseguir, por tanto, que la corrección fuese lo más objetiva y transparente posible.

En algunos casos, las actividades que han realizado los alumnos fueron recogidas en el portafolio didáctico o carpeta de aprendizajes. Éste es un documento estructurado del conjunto de desempeños del estudiante donde recompone y muestra su proceso de aprendizaje (Colén, Giné e Imbernon, 2006; Shulman, 1999). Esta metodología de evaluación nos permite no sólo evaluar los conocimientos, sino las estrategias que han seguido para conseguirlos.

Llevar a cabo evaluaciones variando su forma de corrección ha podido, además de enfatizar su aspecto colaborativo, facilitar nuestro trabajo docente para no terminar sobrecargados por el esfuerzo de la continua evaluación. Es decir, además de la evaluación tradicional (el profesor corrige las pruebas o trabajos) ésta puede llevarse a cabo a través de una autoevaluación (es el propio alumno el que los corrige), de una coevaluación (un alumno corrige la prueba o trabajo del compañero) o de evaluaciones colectivas (el grupo clase corrige las pruebas o trabajos, especialmente indicado si hay errores que se repiten en muchos alumnos).

Por otro lado, aplicar un sistema de evaluación continuo nos ha ofrecido la posibilidad de ir observando la evolución de los alumnos y determinar si conseguían los objetivos y competencias establecidos. Ello ha sido especialmente importante cuando hemos tratado de fomentar su autonomía. Si pedimos a los alumnos que realicen tareas que tienen que desarrollar por su cuenta, es importante establecer mecanismos de tutoría, supervisión y evaluación continua para asegurarnos de que puedan ir mejorando sus competencias de autorregulación. Así, ha sido especialmente importante, tal y como recogen Coll y otros (2007):

diseñar e incorporar en la docencia sistemas de evaluación configurados por actividades que faciliten no sólo la obtención de estas evidencias sino que permitan, al mismo tiempo, proporcionar al profesorado información útil para el sustento adecuado de los alumnos en la adquisición y utilización de capacidades de regulación autónoma de sus procesos de aprendizaje individual y de un grupo. (Boekaerts, 1999; Allal y Wegmuller, 2004)

3.3. LA EVALUACIÓN FINAL

Como explicita Álvarez Méndez (citado por Santos Guerra, 1999: 371) «del placer de aprender se pasa a la obligación de aprobar, lo que provoca la pérdida de la inocencia intelectual». Desgraciadamente, en nuestro contexto actual no existe otro remedio que transformar el proceso de aprendizaje en una nota. Esta calificación tendrá que hacerse con una valoración que, a pesar de que haya podido seguir un proceso y metodología cualitativa, no podrá rehuir su realidad cuantitativa final. En última instancia, el alumno recibirá un suspenso, un aprobado, un notable o un sobresaliente.

Esta realidad puede pervertir todas nuestras buenas intenciones. El goce por el aprendizaje parece desvanecerse bajo la presión de los resultados. Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados (Santos Guerra, 1999). Dicen Sufflembaum y Shinkfield que el propósito de la evaluación no debería ser demostrar, sino perfeccionar. Por ello, si ésta centra su atención en los resultados difícilmente podremos llegar a la comprensión para el perfeccionamiento.

A pesar de todo, finalmente llegamos al momento en que tenemos que transformar todo el proceso vivido por los alumnos en una nota. En el esfuerzo por transformar nuestras prácticas evaluativas en un proceso coherente con lo narrado, pensamos cómo plantear los aspectos a cambiar así como su posible implementación. **La evaluación, antes entendida como un instrumento de medición, comprobación, comparación, clasificación..., ahora la dibujamos como prácticas**

de aprendizaje con pretensiones diagnósticas y comprensivas para ayudar a la mejora de los mismos. Si queremos que los alumnos no queden excluidos de esta parte y sigan implicados como en el resto de actividades realizadas, podemos plantear la posibilidad de llegar a la autoevaluación.

La autoevaluación sólo fue posible desde un cambio de cultura docente que implicaba al alumno en todo su proceso de aprendizaje. La evaluación, como parte del proceso, debía implicar directamente al alumno y no sólo en la realización de las pruebas que nosotros establecíamos. El alumno es la persona que mejor sabe el tiempo destinado a la asignatura así como los conocimientos que ha asimilado. Ciertamente es que en las valoraciones que hacen los alumnos sobre sí mismos pueden ser demasiado benevolentes o críticas, pero también es cierto que las respuestas a un examen no garantizan mostrar todo lo que los alumnos saben sobre una asignatura.

Las dinámicas más usuales en la evaluación llevan a los docentes a emitir un juicio sobre el aprendizaje de los alumnos a partir de una prueba o de la presentación de evidencias al final del proceso. Las notas son colgadas y los alumnos asisten a las revisiones de notas si tienen alguna queja al respecto. Pero si no diferenciábamos la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, no tenía sentido establecer estas diferencias y dejar al margen del proceso evaluativo al alumno como un mero espectador. Esta tendencia procuramos modificarla haciendo más participes a los alumnos en su propia evaluación. Si una de nuestras pretensiones es la de dotar de autonomía al alumnado, una de las formas para conseguirlo es la de ir ofreciendo situaciones en las que les ayudemos a que sean ellos mismos los que puedan ofrecer veredictos sobre sus aprendizajes.

Una forma en la que hemos podido llevarlo a cabo ha sido a través de unas tutorías que podrían estar dentro del tiempo de clases o del propio de las tutorías para recibir a los alumnos de forma individual y negociar con ellos la nota. En tal encuentro poníamos sobre la mesa todos los resultados de las valoraciones realizadas durante todo el curso, se recordaban los objetivos de la asignatura y los criterios de evaluación (negociados previamente) para que, ellos mismos, pudieran emitir un veredicto justo con su propio proceso de aprendizaje.

Este veredicto debía ser razonado y justificado, y contrastado por nosotros, los docentes que, en última instancia, teníamos la responsabilidad de poner las notas. De este modo hacíamos al mismo tiempo «examen final» y «revisión de notas» implicando y haciendo conscientes a los alumnos de las formas para llegar a la evaluación final.

Así, para terminar queremos enfatizar, al igual que hicimos al hablar de los objetivos de aprendizaje, que se deben escoger las metodologías e instrumentos de evaluación en función de lo que se pretenda calificar en cada caso (Colén, Giné e Imbernon, 2006).

ALGUNAS IDEAS QUE QUEREMOS DESTACAR DE ESTE CAPÍTULO

<p>En la nueva planificación, la estructura del curso vino condicionada por un objetivo capital: facilitar que el aprendizaje se construyera de un modo lógico. Desde esta perspectiva, fuimos elaborando los distintos niveles de organización de la asignatura, partiendo desde los más generales (la definición de objetivos) hasta los más concretos (su aplicación en el aula).</p>
<p>No diseñamos el curso tan sólo a partir de un temario establecido que teníamos que «dar»; a diferencia de esto, nos preguntamos, además y en primer lugar, qué tenían que saber y saber hacer los alumnos, y a partir de ahí pensar cuáles eran los conocimientos que los alumnos debían dominar y qué tenían que hacer para aprenderlos, para, posteriormente, poder resolver situaciones reales o más complejas una vez terminado el curso.</p>
<p>Las actividades participativas eran una herramienta básica y el hecho de planificarlas antes de comenzar el curso nos permitió introducir estrategias cuyo desarrollo no se limitaba a una sesión, sino que abarcaba incluso el cuatrimestre completo.</p>
<p>La reformulación de nuestras programaciones nos ayudó a ser más efectivos, eficaces y coherentes en nuestra docencia.</p>
<p>Tras el primer año de docencia descubrimos que, tan importante como la adquisición de contenidos es la capacidad que deben desarrollar los alumnos para gestionarlos y utilizarlos adecuadamente resolviendo situaciones concretas.</p>
<p>A partir de este momento dejamos de planificar cómo expondríamos los contenidos para tratar de diseñar de qué modo provocaríamos conflictos cognitivos y la adquisición de competencias. Los conflictos deberían servir para que los alumnos reflexionaran y sacaran sus propias conclusiones a partir de recursos, materiales y actividades que les pondríamos a su alcance y pudieran aplicarlos en algunas tareas o proyectos propuestos.</p>
<p>Según nuestras nuevas perspectivas, la metodología ya no podía consistir en decidir cómo exponer unos contenidos. Más bien parecía que debíamos encontrar los procesos necesarios para asegurar que los alumnos tuvieran un papel activo y facilitar así que desarrollaran las competencias que habíamos definido.</p>
<p>Pasamos a preparar las clases como si de un seminario se tratara, tomando una estructura profesionalizadora que debía dar respuesta principalmente a estas preguntas: ¿Qué conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes deben dominar para solucionar una situación real? ¿Por qué es importante que las desarrollen? ¿Qué tienen que hacer para desplegarlas? ¿Qué tenemos que hacer para facilitarles su desarrollo? ¿Cómo vamos a hacerlo para conseguirlo?</p>
<p>Ahora solemos iniciar las clases con algún motivo (una pregunta, una imagen, una cita, etc.) que invite a la reflexión y participación, ubicando a todos los alumnos dentro del marco de la asignatura. De esta forma, se facilita la recuperación de la información obtenida en sesiones anteriores, mostrando al mismo tiempo el camino que se está a punto de afrontar.</p>
<p>Sustituíamos las dinámicas expositivas en que introducíamos conceptos por propuestas que requirieran recursos participativos como la lluvia de ideas. Con esto pretendíamos que ellos presentaran conceptos y conocimientos propios a partir de los cuales nosotros entrábamos en diálogo, añadíamos ideas, relaciones, etc.</p>

<p>El diálogo socrático, en cierto modo, comporta un sensible progreso en el arte de enseñar pues unifica muchas de las facetas de la profesión docente: la espontaneidad, la empatía, el dominio del contenido, o la facilidad de comunicación e improvisación, entre otras.</p>
<p>El reto está en no caer en la tentación de dar siempre respuestas, tal como solemos estar acostumbrados, sino en conseguir que el alumno llegue a las mismas a través de nuestras preguntas precisas.</p>
<p>La construcción del discurso compartido ha convertido las clases, en más de una ocasión, en situaciones interesantes, motivadoras y enriquecedoras para ambas partes.</p>
<p>[Los trabajos por proyectos] supusieron oportunidades en las que poder movilizar conocimientos y destrezas y comprobar la utilidad de lo aprendido en clase.</p>
<p>Ahora somos conscientes de que las tutorías pueden llegar a ser mucho más, pues son también un espacio especialmente indicado para formar actitudes favorables hacia el conocimiento, para fomentar la creatividad, la autonomía y la responsabilidad en los propios procesos de aprendizaje.</p>
<p>Promovimos iniciativas de participación en los foros virtuales que pretendían objetivos múltiples: fomentar la participación e implicación en la asignatura, trascender a un modelo de tutoría entre iguales y cohesionar, una vez más, la evaluación con el aprendizaje y la implicación activa, factores que, naturalmente, desembocaron en una descentralización de la docencia en torno a la figura del profesor.</p>
<p>Nuestro primer proyecto de innovación docente se concentró en recrear equipos de trabajo multidisciplinar que reprodujeran la realidad del mundo laboral en la cual el alumno deberá desenvolverse.</p>
<p>Se pretendía fomentar la transversalidad para capacitar a los alumnos en el trabajo pluridisciplinar, una competencia básica y esencial en la puesta en práctica de su labor profesional.</p>
<p>La evaluación no debería ser tan sólo una forma de juzgar al alumnado. Tiene que ser una forma para interpretar el proceso de aprendizaje que posibilite pronunciarse sobre sus avances.</p>
<p>Aprovechamos la evaluación inicial para, además de conocer sus conocimientos previos, motivar al alumnado, ya que les preguntamos por otras cuestiones como las expectativas o deseos con que éstos afrontaban la asignatura, reconociendo, de este modo, el valor de su voz y pudiendo discutir y confrontar con ellos éstos y otras cuestiones.</p>
<p>La evaluación debiera ser formativa, por lo que si se realiza una sola prueba a final de curso ésta no puede ser formativa. La evaluación tiene que estar presente a lo largo de todo el proceso educativo para poder verificar, situar y orientar en todo momento a los alumnos.</p>
<p>Se trata de reconvertir algunas (o todas, en el mejor de los casos) prácticas de aprendizaje en prácticas evaluativas y las prácticas evaluativas en prácticas de aprendizaje.</p>
<p>Para cualquier actividad evaluativa ha sido importante explicitar los objetivos perseguidos y los criterios de evaluación, de modo que los alumnos supiesen exactamente qué se pretendía y qué iba a ser valorado y conseguir, por tanto, que la corrección fuese lo más objetiva y transparente posible.</p>

Además de la evaluación tradicional (el profesor corrige las pruebas o trabajos) ésta puede llevarse a cabo a través de una autoevaluación (es el propio alumno el que los corrige), de una coevaluación (un alumno corrige la prueba o trabajo del compañero) o de evaluaciones colectivas (el grupo-clase corrige las pruebas o trabajos, especialmente indicado si hay errores que se repiten en muchos alumnos).

La evaluación, antes entendida como un instrumento de medición, comprobación, comparación, clasificación..., ahora la dibujamos como prácticas de aprendizaje con pretensiones diagnósticas y comprensivas para ayudar a la mejora de los mismos.

Si una de nuestras pretensiones es la de dotar de autonomía al alumnado, una de las formas para conseguirlo es la de ir ofreciendo situaciones en las que les ayudemos a que sean ellos mismos los que puedan ofrecer veredictos sobre sus aprendizajes.

CONCLUSIÓN

La Universidad está sufriendo grandes transformaciones en muchos sentidos. Nosotros hemos iniciado nuestros pasos en la docencia plenamente inmersos en este proceso de cambio, y hemos intentado aprovecharlo, no sólo para formarnos y adaptarnos a las nuevas necesidades, sino para cuestionar y replantearnos los modelos existentes y las posibilidades de mejora de la docencia universitaria.

El objetivo que hemos perseguido a lo largo de estas páginas ha sido el de reflexionar activamente sobre nuestra corta experiencia como profesores, con el firme propósito de mejorar en el ámbito docente. Hemos compartido nuestro recorrido profesional, deseando que haya podido ser de ayuda a personas que se estén iniciando o quieran iniciarse en la docencia. Por ello, esperamos que el lector se haya apropiado de aquello que pueda serle útil en función de su propio criterio y contexto.

De esta manera, hemos relatado algunas vivencias, sentimientos y reflexiones que nos han supuesto situaciones estresantes, difíciles o retadoras a las que hemos tenido que hacer frente en los diferentes momentos de nuestro ejercicio docente. A veces lo hemos hecho con más suerte y otras sin tanta fortuna. Lo importante, en cualquier caso, ha sido lo que hemos podido aprender a partir de ellas, viviendo una transformación tanto de la concepción misma de la docencia como de su práctica.

Este esfuerzo ha permitido plasmar una evolución, creciendo poco a poco a lo largo del camino, siendo cada vez

más capaces de ver el bosque por encima de sus árboles, posibilitando, a su vez, un desarrollo más profundo de la cultura docente.

Hemos partido de nuestras propias experiencias, por lo que nuestro análisis ha devenido de la necesidad de dar respuesta a las realidades de la praxis docente. De este modo, hemos pasado de la experiencia a la reflexión, y de la reflexión a la experiencia, tratando de mejorar todos aquellos aspectos que se han ido descubriendo importantes para el propio desarrollo de habilidades, para la mejora de las relaciones con el alumnado o para que los aprendizajes de los alumnos se incrementaran en cantidad y en calidad. El transcurso no ha sido nada sencillo, hemos aprendido sobre la marcha de nuestros propios errores y experimentado nuestras prácticas docentes en una especie de Odisea en la que más que el destino o la meta, ha sido el proceso en sí mismo el protagonista. Tal recorrido, y un proceso constante de revisión y reformulación de éste, nos han ofrecido la posibilidad de ir aprendiendo de nuestro andar para mejorar y readaptar nuestra realidad docente.

No pretendemos que nuestra citada condición de novel sea interpretada como una disculpa o un atenuante, sino más bien como un adjetivo de la realidad de la que hemos partido. Precisamente partir de esta condición ha hecho evidente la necesidad de formación y mejora de nuestro ejercicio profesional, dando pleno sentido al esfuerzo realizado. De ahí, nuestro sincero interés por la lectura de bibliografía especializada, la charla con colegas más expertos de profesión, o la realización de actividades formativas que mejoraran cualquier aspecto significativo de nuestro perfil profesional como docentes. A pesar de todo ello, somos conscientes de que aún nos queda mucho camino por recorrer y mejorar.

En coherencia, escribir un libro para noveles desde una posición jerárquicamente superior, resultaba inapropiado e incluso ridículo, pues nosotros mismos no tenemos ni la experiencia ni el saber suficiente para poder considerarnos «expertos». Nuestra voluntad ha sido, por tanto, hacer un libro de noveles para noveles, esto es, compartiendo desde la igualdad y la cercanía las dudas, problemas e intentos para tratar de mejorar nuestras experiencias en el ámbito educativo.

Una de las grandes satisfacciones que ha resultado de la elaboración de estas páginas ha sido la toma de conciencia sobre quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde queremos ir, forjando así, con nuestro esfuerzo conjunto, el camino más enriquecedor hacia la asunción plena y sincera de nuestro rol como docentes universitarios. Este proceso nos ha permitido sentir y conocer con cierta serenidad los avances en nuestra práctica cotidiana, siendo un poco más realistas y sinceros en nuestras posibilidades dentro y fuera del aula, transformándonos, poco a poco, en unos acompañantes más útiles para nuestros alumnos, gestionando no solamente mejor nuestro propio saber, sino también el suyo.

Considerando la globalidad de nuestro recorrido, somos conscientes de los progresos que hemos hecho «haciendo camino al andar». Recordamos con ternura nuestra primera clase en la universidad, no solamente como docentes, sino también como alumnos, cuando mirábamos entre asustados y encandilados a aquellos profesores de universidad que tan lejos parecían estar.

Poco a poco, los avatares de la vida nos llevaron a dar continuidad formal a tan estresantes y a la vez retadoras situaciones, a las que cada uno de nosotros nos enfrentamos de la mejor forma posible, sin quedar normalmente satisfechos con nuestro propio desempeño, ya que no contábamos con la formación ni la experiencia necesarias para gestionar la complejidad de la actividad docente. Esto no nos desmotivó, sino que más bien generó espacios de incomodidad que nos motivaron a la mejora y nos condujeron a lo que somos ahora, y a lo que podamos llegar a ser algún día.

Nuestros esfuerzos se han concentrado en ser conscientes del lugar en que estábamos y de lo que nos quedaba por recorrer, así como de hallar formas eficaces para alcanzar nuestras metas. Así, hemos ido aprendiendo para tratar de aprovechar y optimizar los recursos existentes. También hemos tratado de establecer vínculos efectivos entre investigación y docencia. Asimismo, nuestros esfuerzos se han dirigido a promover aprendizajes complejos y críticos, a través de una planificación y desarrollo basados, como plantea Sancho (2002), en discursos abiertos (para permitir la exploración desde diferentes puntos de vista), con clases «problematizantes», actividades

que promuevan la colaboración y que requieran de la resolución de problemas reales. Todo ello sin olvidar las dimensiones éticas del conocimiento y emocionales del aprendizaje.

Compartir con otros noveles el camino lo ha hecho mucho más llevadero, pudiendo así, aprender de colegas de profesión. Hemos extraído muchas lecciones de esta forma de proceder. En particular, el hecho de trabajar como un equipo docente ha requerido y posibilitado la ampliación de nuestro abanico de competencias y habilidades, no solamente en lo referido a su número, sino también a la calidad de las mismas.

Sin embargo, somos conscientes del largo camino que se dibuja frente a nosotros, pues como sabemos, los docentes requieren de una buena formación, tanto inicial como permanente para un óptimo ejercicio profesional. Por ello, la elaboración de esta obra no pretende el fin de una trayectoria de equipo llena de esfuerzos, sino más bien constituir una fracción más de este proceso que queremos seguir viviendo y disfrutando como el primer día, tratando de mantener, a lo largo de toda nuestra carrera profesional, esta actitud de permanente reflexión y búsqueda de la excelencia para facilitar que nuestros estudiantes, aprendan más y mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (1995), «Valor social y académico de la evaluación», en *Volver a pensar la educación*, Vol. II: Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid: Morata.
- Área, M.; Hernández, F. y Sancho, J. (coord.) (2007), *De la biblioteca al centro de recursos para el aprendizaje y la investigación*, Barcelona: Octaedro.
- Armstrong, T. (2006), *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*, Barcelona: Paidós.
- Arnaiz, P. e Isús, S. (1995), *La tutoría, organización y tareas*, Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.) (2002), *El profesor intuitivo*, Barcelona: Octaedro.
- Aubert, A.; Dique, E.; Fisas, M. y Valls, R. (2004), *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*, Barcelona: Crítica y Fundamentos.
- Ayuste, A.; Flecha, R. y López, F. (1994), *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Bain, K. (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia: PUV.
- Bandura, A. (1977), «Self-efficacy theory: Toward a unifying theory of behavioural change», *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1984), *Teorías del Aprendizaje Social*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Bauman, Z. (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Arcàdia.
- Benedito, V. (2000), «Formación institucional del profesorado universitario. Experiencias de la Universidad de Barcelona», en M. Lorenzo y colaboradores (eds.), *Las organizaciones educativas en*

- la sociedad neoliberal*, Vol. 1. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 587-609.
- Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995), *La formación universitaria a debate*, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Benson, H. (2000), *Socratic Wisdom*, Oxford: Oxford University Press.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid: Narcea.
- Camus, A. (1957), *El verano*, Buenos Aires: Sur.
- Cano, E. (2005), *El portafolio del profesorado universitario: Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*, Barcelona: Octaedro.
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2005), *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*, Barcelona: ICE-UB (Quaderns de Docència Universitària, 5).
- Colén, M. T.; Giné, N. y Imbernon, F. (2006), *Carpeta de aprendizaje del alumnado universitario, La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*, Barcelona: Octaedro.
- Coll, C. y otros (2007), *Avaluació continuada i ensenyament de les competències d'autoregulació*, Barcelona: ICE-UB (Quaderns de Docència Universitària, 8).
- Cubero, R. (2005), *Perspectivas constructivistas*, Barcelona: Crítica y Fundamentos.
- Cummings, P. (2000), *Lecciones del abuelo*, Madrid: Vergara.
- Del Moral, M. E. (2004), «Redes como soporte a la docencia», en R. Rodríguez y otros (coords.), *Docencia Universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado*, Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 193-212.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004), *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Escartín, J.; Ferrer, V.; Pallàs, J. y Ruiz, C. (2007), «Renovación metodológica para la gestión de grupos numerosos; una oportunidad de mejora e innovación», en Colén y Imbernon (eds.), *I Congreso Internacional sobre Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, pp. 508-525, Barcelona.
- Escudero, T. (2000), «La voz de los estudiantes: Un delicado instrumento de evaluación», *Cuadernos IRC*, 5, pp. 31-38.
- Escudero, T. (2003), «Bastante más que epidermis», *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3, p. 2.
- Esteve, J.M. (1998), *El árbol del bien y del mal*, Barcelona: Octaedro.

- Festinger, L. (1954), «A theory of social comparison processes», *Human Relations*, 7, pp. 117-140.
- Freire, P. (1978), *Pedagogía do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fullan, M. (1993), *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, Londres: Falmer Press.
- Gadamer, H. (2001), *El inicio de la sabiduría*, Barcelona: Paidós.
- Gros, B. y Romañá, T. (2004), *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*, Barcelona: Octaedro.
- Hall, E. (1966), *The Hidden Dimension*, Nueva York: Doubleday.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times*, Nueva York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. (1999), «Cuatro edades del profesionalismo docente», en Beatrice Avalos y María Eugenia Nordenflycht, *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*, Santiago de Chile: Santillana (Aula XXI).
- Hernández, F. (1997), *Educación y cultura visual*, Sevilla: MCEP.
- Imbernon, F. (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. (2002), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*, Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. (coord.) (2002b), *La educación en el Siglo XXI. Los restos del futuro inmediato*, Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Imbernon, F. y Medina, J. L. (2005), *Metodología participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat*, Barcelona: ICE-UB.
- Kelley, H. y Michela, J. (1980), «Attribution theory and research», *Annual Review of Psychology*, 31, pp. 57-101.
- Kelley, H. (1948), *First impressions in interpersonal relations*, Cambridge, Mass.: MIT.
- Knapp, M. (1997), *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona: Paidós.
- Knight, P. (2006), *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*, Madrid: Narcea.
- Kohler, W. (1925), *The mentality of apes*, Nueva York: Harcourt Brace.
- Kolb, D. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Korthagen, F.; Kessels, J.; Koster, B.; Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Liesveld, R., Miller, J. y Robinson, J. (2005), *Teach with your strengths*, Nueva York: Gallup Press.
- López Noguero, F. (2005), *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*, Madrid: Narcea.
- Mannoni, M. (1979), *La educación imposible*, México: Siglo XXI Editores.
- Marcelo, C. (1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona: PPU.
- Martín-Baró, I. (2005), *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*, El Salvador: UCA.
- Martínez, M. y Carrasco, S. (coords.) (2006), *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*, Barcelona: Octaedro.
- Mateo, J. (2000), *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Barcelona: ICE-HORSORI.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2005), *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*, Barcelona: ICE-UB (Quaderns de Docència Universitària, 3).
- Medina, A. (1989), *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*, Madrid: Cincel.
- Mestre, J. y Guil, R. (1999), «Percepción social y atribución causal en el aula», en R. Guil (coord). *Psicología Social de la Educación: Una guía académica*. Madrid: Kolaios.
- Novak, J. (1988), *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*, Madrid: Alianza.
- Parcerisa, A. (coord.) (2004), *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*, Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. (2001), «La formación de los docentes en el siglo XXI»: en *Revista de Tecnología educativa*, 3, pp. 503-523.
- Prieto, L. (coord.) (2008), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona: Octaedro.
- Prigogine, I. y Nicolis, G. (1997), *La estructura de lo complejo*, Madrid: Alianza Editorial.
- Ramón-Cortés, F. (2005), *La isla de los 5 Faros. Un recorrido por la claves de la comunicación*, Barcelona: RBA.
- Renom, J.; Solanas, A.; Doval, E. y Núñez, M. (2004), *Piert. Tutorial multimedia para el diseño de pruebas de rendimiento*, Barcelona: UB.
- Rodríguez, E. (2000), «La evaluación del aprendizaje de los estudiantes», *I Congreso Internacional de la docencia universitaria e innovación*, Barcelona, 26-28 de junio.

- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development*, Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rowley, J. (1999), «The good mentor». *Educational Leadership*, 56 (8), pp. 20-22.
- Santos Guerra, M. (1999). «20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española», *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1).
- Selvini, M. (1986), *El mago sin magia*, Barcelona: Paidós Educador.
- Selye, H. (1978), *The Stress of Life*, Nueva York: McGraw Hill.
- Serrat, A. (2005), *PNL per a docents: millora el teu coneixement i les teves relacions*, Barcelona: Graó.
- Shulman, L. (1999), «Taking Learning Seriously», en *Change, The Magazin for Higher Learning*, julio/agosto, 11-17.
- Simon, J. (2007), *Campusvirtual UB: un nou entorn d'ensenyament-aprenentatge*, Quaderns de Docència Universitària, nº 9. Barcelona: ICE-UB.
- Skinner, B. F. (1953), *Science and Human Behavior*, Nueva York: Macmillan.
- Stake, R. (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona: Editorial Graó.
- Tunstall, P. y Gips, C. (1996), «Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology», *British Educational Research Journal*, 22 (4).
- Vallverdú, J. (2002). «Buenos profesores versus profesores bien valorados». Trabajo presentado en el 2º Congreso Internacional «Docencia Universitaria e Innovación», Tarragona.
- Van Lier, L. (1996), *Contingency in Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, Londres: Longman.
- Wang, J. y Odell, J. (2007), «An alternative conception of mentor/novice relationships: Learning to teach reform-minded teaching as a context», en *Teaching & Teacher Education*, 23 (4), pp. 473-489.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1981), *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona: Heder.
- Zimbardo, P. (1997), «The power of social situations to alter the mental representations and behaviors», *Revista de Psicología Social*, 12 (1), 99-112.

ÍNDICE

Sumario	11
Prólogo	13
Introducción	17
1. El debut docente	23
1. La decisión final	25
1.1. La oportunidad	25
1.2. La duda	26
1.3. Las emociones positivas	26
2. La preparación	28
2.1. Las emociones negativas	28
2.2. El temario	30
2.3. La apariencia docente	31
3. La primera sesión	33
3.1. El debut	33
3.2. El alumnado	34
3.3. La inexperiencia	36
4. La reflexión posterior	38
4.1. La autocrítica	38
4.2. El control de los recursos	38
4.3. La influencia externa	40
Algunas ideas que queremos destacar de este capítulo	41

2. El primer curso de docencia	43
1. La planificación.....	45
1.1. Los referentes pasados.....	46
1.2. La primera sesión	49
2. El desarrollo.....	50
2.1. Las clases teóricas.....	50
2.2. Las clases prácticas	52
2.3. Las tutorías	53
3. La estrategia docente	54
3.1. La comunicación no verbal	54
3.2. Las preguntas	57
3.3. Los recursos	60
4. La finalización.....	61
4.1. La evaluación	61
4.2. La experiencia adquirida	62
Algunas ideas que queremos destacar de este capítulo	64
3. La reflexión en torno al primer curso	67
1. La predisposición inicial	69
1.1. La calidad de la docencia.....	69
1.2. El valor de la tradición	71
1.3. La influencia de los alumnos	73
2. El autoconocimiento	74
2.1. Las Debilidades (DAFO).....	75
2.2. Las Amenazas externas (DAFO).....	76
2.3. Los Puntos Fuertes (DAFO).....	76
2.4. Las Oportunidades del contexto (DAFO).....	78
3. El posicionamiento docente	78
3.1 La definición de docente	78
3.2. El objetivo a conseguir.....	79
3.3. El peso de la responsabilidad	81
3.4. La metodología a utilizar	82
4. El proceso de enseñanza aprendizaje	84
4.1. El protagonismo del estudiante	84
4.2. El sentido de la reflexión	86
Algunas ideas que queremos destacar de este capítulo	87

4. La formación para la mejora	89
1. La detección de necesidades	91
1.1. Las evidencias	91
1.2. Los resultados académicos y la crítica constructiva	94
2. Los recursos disponibles	95
2.1. La mentorización y la lectura	96
2.2. Los cursos de formación y los congresos	99
3. La reflexión como finalidad formativa	101
3.1. La Carpeta Docente	101
3.2. La reflexión grupal	103
Algunas ideas que queremos destacar de este capítulo	105
5. Las innovaciones implementadas en el segundo año	107
1. La preparación del segundo año	109
1.1. Los cambios en la planificación	110
1.2. El plan docente	111
1.3. El énfasis en las competencias	113
1.4. La metodología	117
1.5. El primer «ensayo y error»	119
2. Las mejoras realizadas	122
2.1. El método socrático	122
2.2. El trabajo por proyectos	125
2.3. Las tutorías	126
2.4. Los proyectos de innovación docente	128
3. Los cambios en la evaluación	130
3.1. La evaluación inicial	132
3.2. La evaluación continua	135
3.3. La evaluación final	138
Algunas ideas que queremos destacar de este capítulo	141
Conclusión	145
Referencias bibliográficas	149

