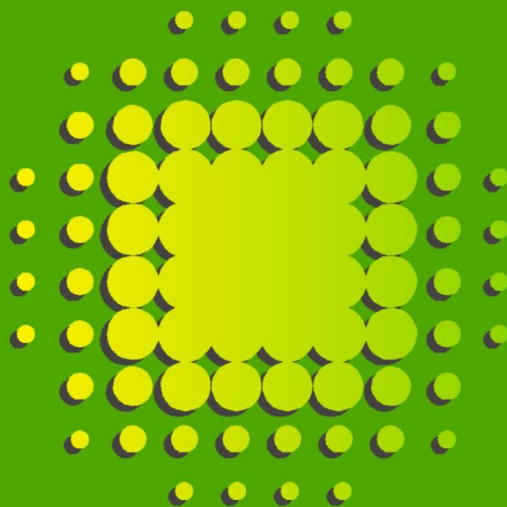


Ensinando na universidade. Estratexias eficaces e principios clave

Sarah Moore, Gary Walsh e Angélica Rísquez



Ensinando na universidade. Estratexias eficaces e principios clave

Sarah Moore, Gary Walsh e Angélica Rísquez

Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade

Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa

Universidade de Vigo

Título orixinal: Teaching at College and University: Effective Strategies and Key Principles

© Open University Press UK Limited, 2007

© Ensinando na universidade. Estratexias eficaces e principios clave, Universidade de Vigo, 2008

Edita: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa. Universidade de Vigo

Tradución: Verónica Arias Sánchez
Natalia Casado Bailón

Revisión: María Isabel Cebreiros Iglesias
Área de Normalización Lingüística

Portada: Área de Imaxe da Universidade de Vigo

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

ISBN: 978-84-8158-403-5

ISBN Colección: 978-84-8158-362-5

D.L. C 3748-2008

Índice

Agradecementos	9
Introdución	11
Sumario	13
1. O desenvolvemento da túa autoconciencia como docente	15
Introdución	15
1.1. Explotar a túa habilidade natural para comunicar	15
1.2. Saber o que os teus alumnos pensan de ti	17
1.3. Estar preparado para responder ás opinións e sentimentos dos estudantes sobre o teu ensino	20
1.4. O desenvolvemento do teu repertorio de respostas á realimentación no ensino	23
1.5. Axudar á túa institución a usar as avaliacións dos estudantes con responsabilidade	26
1.6. Verte en vídeo	28
1.7. Falar con outros sobre a túa docencia	29
1.8. Ver ensinar a outra xente	30
1.9. A obtención de pares para observar a túa docencia	31
1.10. Escribir un diario de ensino	33
1.11. Ter un mentor académico	35
1.12. Construír o sentido de acreditación como profesor e experto	36
1.13. Evitar os celos profesionais	37
1.14. O recoñecemento do poder que vén co ensino	38
1.15. Gozar na clandestinidade	40
1.16. Coñecer o teu ingrediente misterioso	41

2. Centrarse nas habilidades e competencias clave no ensino	43
Introdución	43
2.1. O desenvolvemento do currículo	44
2.2. A preparación antes da clase	47
2.3. O coñecemento dos elementos dunha presentación efectiva	50
2.4. A posta en práctica do traballo efectivo	53
2.5. A relaxación despois do ensino	55
2.6. Favorecer a interacción	57
2.7. A preparación de apuntamentos, suplementos de estudo e documentos de clase	59
2.8. Integrar a escritura académica na túa vida como profesor	62
2.9. Manter ao día o material	67
2.10. O coñecemento das fontes máis importantes de información no teu campo	68
2.11. Formar parte dunha rede de expertos	71
2.12. Ser rigorosos co material con que ensinas	72
2.13. O desenvolvemento de habilidades de supervisión	74
3. Céntrate nos teus alumnos	77
Introdución	77
3.1. Ter unhas unhas horas de titorías que todos coñezan	78
3.2. <i>Coaching</i>	80
3.3. Entender os beneficios das comunidades de aprendizaxe	82
3.4. Ser honesto e humilde	83
3.5. Estar pendente dos avances na aprendizaxe	85

3.6. Saber o nome dos teus alumnos	86
3.7. Tratar o tamaño de clase como unha cuestión política	87
3.8. Axudar os estudantes coas ferramentas básicas do mundo académico	89
3.9. Aprender e ensinar habilidades de escoita	92
3.10. Entender os estilos de aprendizaxe	94
3.11. Entender as intelixencias múltiples	96
3.12. Axudar os estudantes a facer fronte ao estrés e á presión	100
3.13. Dar realimentación positiva	101
3.14. Dar realimentación negativa	103
3.15. Tratar coa indisciplina e falta de interese	106
3.16. Axudar os estudantes a tratar cunha execución pobre.....	109
3.17. Ser emocionalmente consciente	111
3.18. Involucrar os estudantes no ensino das súas clases	112
3.19. Axudar os teus alumnos a desenvolver metas sólidas	114
3.20. Facer a aprendizaxe máis divertida	115
3.21. Axudar os estudantes a responder aos desafíos e recompensar os que se arriscan	117
3.22. Xerar entusiasmo e alimentar a curiosidade	118
3.23. Ser creativo	120
3.24. Promover a honestidade académica	121
4. Explorar e usar tecnoloxías de ensino	125
Introdución	125
4.1. Examinar a túa actitude de cara á tecnoloxía	126
4.2. Xogar o papel de facilitador	128
4.3. Introducir os teus estudantes na tecnoloxía que usas	130

4.4. Poñerte na outra cara da fenda tecnolóxica e converterte nun estudante en liña	133
4.5. Decidir que farás e que non farás en liña	134
4.6. Ter presente a realimentación e a avaliación	136
5. A interacción coa institución: administrar o tempo, as tarefas e as expectativas	139
Introdución	139
5.1. O desenvolvemento profesional e a preparación dun <i>portfolio</i> docente	139
5.2. Ter unhas poucas regras de ouro para estudantes e colegas	141
5.3. Dirixirte ao director do departamento	142
5.4. O tratamento do teu <i>curriculum vitae</i> como un documento de traballo	145
5.5. Coñecer as regulacións e gardar a documentación	146
5.6. Dirixir reunións e poñelas en práctica	148
6. Avaliación e valoración	151
Introdución	151
6.1. Entender por que as cuestións de avaliación fan aos profesores sentirse desacougados	152
6.2. Mellorar os enfoques da avaliación comezando con cuestións simples	154
6.3. Considerar os beneficios dunha avaliación formativa	156
6.4. Ser realistas sobre a avaliación	159
6.5. Orientacións útiles para proporcionar realimentación escrita	160
6.6. Consideracións clave cando se cualifica o traballo do estudante con propósitos sumativos	162
7. Cóidate: céntrate na saúde e benestar	167
7.1. Buscar axuda cando a necesitas	168

7.2. Desconectar	170
7.3. Facer exercicio	171
7.4. Comer prudentemente	172
7.5. Coidar a postura, a respiración e a voz	172
7.6. Controlar o teu propio estrés	174
7.7. Saber cando dicir non, pero cumprir as túas promesas	176
Conclusión	179
Referencias bibliográficas	181

Agradecementos

Estamos moi agradecidos aos seguintes compañeiros e amigos polas súas achegas en relación ao ensino- aprendizaxe, polo apoio e ánimo que nos ofreceron mentres escribiamos este libro: Maura Murphy e Nyiel Kuol do Centro de Ensinanza e Aprendizaxe da Universidade de Limerick; Anne O’Keeffe e Geraldine Brosnan da Unidade de Apoio á Aprendizaxe de MIC; Maria Hinfelaar e Terry Twomey do Instituto de Tecnoloxía de Limerick; Don Barry, John O’Donoghue; Catherine Jeanneau, Caroline Graham, Angela Chambers e George McClelland e a todos os xefes e avogados da unidade de apoio interdisciplinar específica ao aprendizaxe do UL’s; Geraldine O’Neill e Terry Barrett do Centro de Ensinanza e Aprendizaxe da University College Dublin, Jean Hughes do Centro de Ensinanza e Aprendizaxe na Dublin City University, Betty Jane Punnett da University of the West Indies nas illas Barbados, Harriet Cotter do Third Level Provision, Co. Clare, Karen Young da University College Galway, Rowena Murria da University of Strathclyde e Morag Thow da Glasgow Caledonian University. Todos eles tiveron un papel modélico para crear e soste estratexias innovadoras, positivas e habilitadoras (*empowering*), e sentímonos afortunados por poder beneficiarnos do seu compromiso e a súa colexialidade.

Para Sebastián Rísquez e Crescen López polo seu amor incondicional.

Tamén queremos dar grazas afectuosas a Elizabeth e Paul Moore, extraordinarios profesores de moitas leccións importantes da vida, e a Michael O’Dea, este libro foi idea súa. Finalmente, o noso agradecemento a Betty O’Dea (1911-2006), unha profesora entusiasta e comprometida da que moitísimas xeracións de nenos aprenderon os poderosos principios do entusiasmo, optimismo e compromiso.

Introdución

Os profesores universitarios enfróntanse a unha serie de presións e tarefas conflitivas como parte das súas vidas profesionais. Neste contexto, cremos que hai sitio para que os profesores consideren os enfoques que proporcionan ideas simples para mellorar a competencia, reducir o estrés, aumentar a diversión e axudar a ensinar con pracer e satisfacción.

Este libro contén unha recompilación de consellos que esperamos que proporcionen ideas prácticas, reflexivas e realizables que apoiem a túa docencia. As estratexias e tácticas que se presentan xuntas proporcionánnos un enfoque positivo e habilitador (*empowered*) para ensinar na universidade.

Deseñamos este libro para que o usase particularmente o novo profesorado, en especial aquel que non ten coñecementos específicos en educación, pedagogía ou práctica académica. Introducimos teoría e bibliografía dos campos do comportamento organizativo, da aprendizaxe, da pedagogía e da educación, pero de xeito que esperamos non debilite ou interfira cos moitos enfoques prácticos que intentamos adoptar.

Proporcionamos unha variedade de comprensións baseadas na evidencia que axudarán ao apoio da docencia e a implementación da habilidade académica, tanto dentro como fóra da aula. As seccións e temas deste libro poden ser usados polos profesores de calquera disciplina como telón de fondo do seu ensino. Cando planeamos e pensamos no ensino, os contidos deste libro poden axudarnos a adoptar unha orientación reflexiva, pero tamén simplemente a probar outro tipo de clase, con actividades interactivas ou discursivas e tácticas que outras persoas encontraron útiles en situacións similares.

Centrarémonos en axudarche a desenvolver habilidades eficaces en escenarios de clase convencionais (como salas de conferencias, seminarios e titorías personalizadas) e tamén incluímos unha serie de ideas e orientacións que axudarán no ensino en liña, no ensino mixto ou nos ambientes de educación a distancia.

Sumario

Cada un dos principais apartados deste libro reflicte un tema separado que intenta influír na competencia de ensinar. Todos eles, como veremos, están interrelacionados. Sabemos que os mellores profesores en case todos os contextos son os que son autoconscientes, os que entenden os xeitos en que a súa presenza e o seu comportamento inflúe nas respostas dos seus alumnos (Price, 2006). Este é un tema clave que veremos máis polo miúdo no capítulo 1.

No capítulo 2 perfilaremos e discutiremos unha variedade de habilidades básicas e clave que precisamos adquirir para ser expertos na maioría dos contextos de educación universitaria. Sabemos que tales habilidades precisan ser adquiridas e desenvoltas bastante rápido e ás veces sen moito apoio ou consello institucional. Inclúen habilidades das que a miúdo non se informa sobre os enfoques, as accións e as formas de asimilalas nos momentos en que son máis necesarias (Boice, 2000). O capítulo 2 cubre cuestións prácticas de como preparar unha clase, técnicas de preparación, decisións de avaliación, deseños curriculares e habilidades comunicativas.

Os bos profesores encontran camiños simples para centrarse nos seus alumnos, así como nas súas materias (véxase, por exemplo, Chickering e Gamson, 1987). Algúns incluso o fan cando o primeiro parece imposible, particularmente cando ensinan a grupos moi numerosos. Exploramos moitas desas tácticas e suxerimos como podes experimentar con elas no teu ensino no capítulo 3.

O capítulo 4 axuda a descubrir como enfrontándose coas orientacións cara ao uso no ensino da tecnoloxía, esta pode ser usada con confianza por profesores de todas as disciplinas e contextos.

No capítulo 5 aplicamos algúns principios consolidados asociados á xestión do tempo, á conciencia organizativa e ao carácter asertivo para axudarche a conseguir, a miúdo, as contraditorias demandas da vida en contextos de educación universitaria.

No capítulo 6 proporcionamos comprensión e reflexión que se centran na ardua cuestión da avaliación e cualificación, e resalta os principios simples que che poden axudar a dirixir a túa estratexia de avaliación como profesor.

O capítulo 7 céntrase en axudarche a dar co modo de ter un bo estado físico, coidado emocional e profesional de ti mesmo, algo que atopamos que os profesores das universidades non sempre priorizan (Chandler *et al.*, 2002; Acker e Armenti, 2004). Exploramos como o estar psíquica e emocionalmente saudable non é só intrinsecamente bo para ti, senón que tamén te animará o ter en conta como podes mellorar o teu traballo e o teu éxito como profesor e investigador.

Podes usar este libro para botar unha ollada e saír, pois non hai que acceder necesariamente con ningunha orde particular aos consellos que contén. Encontrarás que segundo as diferentes etapas do teu ensino, ou segundo os diferentes tempos en cada semestre, necesitas diferentes tipos de consellos e, polo tanto, buscar os contidos polas cuestións que son relevantes para ti nun momento determinado pode ser unha forma axeitada, oportuna e útil de usar este libro.

Esta é unha guía práctica para ensinar en contextos de educación universitaria. Se estás implicado nun programa para acreditar a túa propia docencia, pode proporcionarche indicacións prácticas de bibliografía sobre pedagogía, aprendizaxe e educación que poden ser útiles como parte deste proceso. De todos os xeitos, se actualmente non estás en proceso de acreditación, é un texto práctico para suplementar, mellorar e desenvolver as túas orientacións cara ao ensino dentro da túa disciplina.

Na escritura deste libro propuxémonos proporcionar unha guía sinxela, multinivel e práctica mediante a cal esperamos que sexas capaz de obter unha variedade de beneficios simples e realizables relacionados co ensino.

1. O desenvolvemento da túa autoconciencia como docente

Introdución. Explotar a túa habilidade natural para comunicar. Saber o que os teus alumnos pensan de ti. Estar preparado para responder ás opinións e sentimentos dos estudantes sobre o teu ensino. O desenvolvemento do teu repertorio de respostas á realimentación no ensino. Axudar á túa institución a usar as avaliacións dos estudantes con responsabilidade. Verte en vídeo. Falar con outros sobre a túa docencia. Ver ensinar a outra xente. A obtención de pares para observar a túa docencia. Escribir un diario de ensino. Ter un mentor académico. Construír o sentido de acreditación como profesor e experto. Evitar os celos profesionais. O recoñecemento do poder que vén co ensino. Gozar na clandestinidade. Coñecer o teu ingrediente misterioso.

Introdución

Os profesores necesitan coñecerse a si mesmos. Os beneficios de comprender e reflexionar sobre o impacto que eles teñen sobre os seus alumnos están ben documentados (ex., Brookfield, 1995). Os seguintes apartados examinan evidencias e dan consellos que poden axudarche a desenvolver a túa autoconciencia pedagóxica. Todas esas estratexias susténtanse na afirmación de que coñecer o punto de vista dos alumnos sobre ti e entender como reaccionan aos teus estilos e estratexias de ensino, poden dotarte de inestimable información e ideas para mellorar o teu ensino, particularmente cando o analizas coa axuda dos teus pares de confianza e mentores.

1.1. Explotar a túa habilidade natural para comunicar

- As características simples de comunicación son guías útiles para o ensino.
- A boa comunicación implica: atraer a atención, asegurarse a claridade e a comprensión e construír oportunidades para a realimentación.

- Crear un clima para as “interrupcións construtivas” que poden mellorar a comunicación e a claridade na clase.

Como docente, a habilidade para a comunicación é esencial na túa capacidade para axudar a xente a aprender. Non só é o dominio da materia (o cal é dende logo moi importante), senón a túa habilidade para conectar cos outros e transmitir ideas, o que fará que a túa materia estea viva. Un dos interesantes paradoxos nos contextos educativos é que cando máis experiencia tes, algunhas veces é máis difícil comunicarse de maneira efectiva cos novos estudantes (ex., Moore e Kuol, 2005). Isto é, polo menos en parte, porque canto máis te familiarices cos teus temas e coas túas materias, máis difícil é ver esa materia a través dos ollos dos novos estudantes (Abbas e McClean, 2003).

Coa intención de converterte (e máis importante, seguir sendo) nun bo docente, necesitas recordarte constantemente os principios simples asociados coa comunicación efectiva. Esta é unha boa maneira de conservares o enfoque do ensino fresco e focalizado e de recordarte a ti mesmo as vías esenciais en que estás tratando de axudar os teus alumnos a aprender.

Do mesmo xeito que planificas o ensino, pensa en ti como fonte dunha importante serie de mensaxes. Planifica codificar esas mensaxes usando linguaxe, imaxes, ideas e metáforas que os alumnos poidan entender. Prepara a túa mensaxe dunha maneira que che axude a capturar a súa atención, maximizar as súas oportunidades de comprensión, dar crédito e recordar o que estás ensinando. Mentres fas iso, comproba regularmente se os teus alumnos están aínda interesados, se aínda “o pillan”, se aínda están contigo, absorbindo e aprendendo do material que lles proporcionas.

No desenvolvemento da túa confianza como profesor recorda que, probablemente, te comunicas con gran efectividade en moitos outros contextos retadores. O ensino contén importantes similitudes con calquera situación en que a xente necesita comunicarse con outra e conseguir obxectivos particulares asociados a esa comunicación.

Moitas das características de boa conversa son tamén características de bo ensino. Todos os participantes dunha conversa necesitan sentirse comprometidos e autorizados (incluso se unha persoa fala máis que o resto, como ocorre a miúdo nos grupos grandes). Todo o mundo necesita ter polo menos algún coñecemento sobre a linguaxe que se está usando, e cando non o ten, necesítanse facer esforzos para poder axudar a desenvolvela.

Para ter unha conversa satisfactoria, necesitas evitar supor que todo o mundo comparte o mesmo grao de coñecemento e entende os mesmos principios e conceptos. Isto pode parecerche de sentido común. Non obstante, hai un fenómeno común entre os profesores que é ese uso inconsciente da linguaxe ou das palabras que os estudantes simplemente non entenden, e porque isto é algo inconsciente é a miúdo difícil de evitar.

Podes asegurarte de que os teus estudantes entenden as palabras e conceptos que estás ensinando mediante a creación da norma na túa clase de invitar os alumnos a que te avisen cada vez que uses unha palabra, frase ou explicación que eles non entendan. As estratexias simples de ensino poden formalizar esta norma que consiste en lles dar permiso explícito para que paren a clase cando encontren cousas incomprendibles. Podes intentar instaurar técnicas e trucos dentro das clases, durante as cales non están permitidas as interrupcións, pero podes alentalas de xeito positivo baixo determinadas circunstancias. Os estudantes realmente fan iso cando se lles dá un modo formal de sinalar algunha falta de entendemento. Co teu estímulo (quizais sacando sinais vermellos de stop, ou escribindo unha listaxe de normas básicas que definen “interrupcións construtivas”) e cando superan a desgana inicial de prestarse atención a si mesmos, as interrupcións construtivas pasarán gradualmente a ser unha maneira moi apreciada por eles de iniciar e mellorar as discusións na clase (ver tamén o capítulo 2, apartado 2.6).

Unhas normas claras de comunicación estimulan os estudantes a comunicarse contigo, ademais de proporcionarlles signos útiles cando sexa a hora de intentar comunicarte con eles de maneira máis efectiva. Ademais, isto crea unha situación na cal eles se converten en estudantes máis activos, ao revisar o material co que lles estás a ensinar e ao estares en garda para asegurarse de que eles o entenden.

Pensa coidadosamente no xeito co que podes adaptar a túa capacidade de comunicar en todas as situacións de clase, coa intención de mellorar o teu ensino e enriquecer a aprendizaxe dos teus alumnos.

1.2. Saber o que os teus alumnos pensan de ti

- Proponte adoptar técnicas simples, eficientes no tempo para recoller regularmente opinións dos estudantes sobre o teu ensino e a súa aprendizaxe.
- Trata as respostas dos estudantes como un poderoso recurso persoal.

- Considera as opinións dos estudantes abertamente e non á defensiva, de maneira que axuden á túa efectividade como profesor.

A maioría da xente pode lembrar ou identificar profesores que son dalgún xeito ofendidos polos seus alumnos sen aparentemente tampouco sabelo ou preocuparse. A medida en que os profesores poden non ser conscientes ou permanecer impasibles ante a opinión dos alumnos varía. Algúns son hipersensibles ás opinións dos alumnos, mentres outros quizais son totalmente indiferentes a elas. Nós dicimos que como profesor de alumnos universitarios é útil ter unha boa idea do que pensan de ti os estudantes. Canto máis precisa é esa idea mellor para todos. O profesorado moitas veces fala de sorpresa a primeira vez que le un informe de avaliación dun estudante, sen saber como opinaron positivamente (ou negativamente) os estudantes deles ou dalgúns aspectos do que fan. A información sobre o que os alumnos opinan de ti pode ser un poderoso recurso persoal.

Nós non sempre queremos procurar este tipo de información, e incluso se queremos, non necesariamente a usamos para apoiar o noso desenvolvemento profesional. Entender o tipo de percepción e reacción que provocas nos alumnos é algo que pode facultarte e equiparte con ideas sobre como mellorar o teu ensino, interactuando de maneira máis efectiva cos alumnos e xeralmente mantendo o control do que fas. Facelo, non obstante, ás veces necesita prepararse buscando unha realimentación honesta. Isto pode ser unha experiencia humillante. E ti necesitas desenvolver unha reacción contra as actitudes defensivas sobre como os estudantes expresan esas percepcións, ademais de sacar o máximo posible delas e de como reaccionas e lles respondes.

Hai moitos xeitos mediante os que podes facerte unha idea honesta das experiencias dos alumnos en relación á túa docencia. Algunhas delas son cousas que aprenderás por ti mesmo, outras poderán estar dispoñibles a través de servizos da túa propia institución. E cando se usan os servizos centralizados como un centro para a ensino e a aprendizaxe, necesitas tomar as túas propias decisións sobre a calidade e fiabilidade do proceso en curso.

Recomendamos os seguintes tipos de técnicas simples para ter unha mellor visión das actitudes dos alumnos para co teu ensino:

1. Parágrafos ao final da clase. Dilles aos alumnos que escriban durante cinco minutos a súa visión sobre os mellores e peores aspectos da clase. Fai

que entreguen as reflexións escritas e revisa os comentarios. Esta simple actividade pode darche dunha maneira rápida unha imaxe do que sacaron en limpo coa clase, ademais de ideas sobre como deberías ser capaz de mellorar a súa experiencia no futuro.

2. Clases baseadas en grupos de discusión. Este é un xeito lixeiramente máis elaborado de conseguir realimentacións estruturadas dos estudantes sobre a súa visión do teu ensino. Ter alguén que facilite unha discusión curta (quinze minutos) ao final da clase ou un tempo clave durante o semestre, que recollerá as principais visións, focalizadas particularmente en áreas en que sintas que sabes menos sobre as reaccións e as experiencias dos estudantes.

3. Sondar cuestións específicas. Distribúe cuestionarios específicos se queres descubrir máis sobre as experiencias dos estudantes ou aspectos particulares do curso, recursos bibliográficos, o principal libro de texto do curso, os exercicios de clase, tarefas e exames.

4. Conversas informais. Reúnete ocasionalmente cos alumnos despois da clase para saber máis detalles e obter as súas opinións e reaccións; ou encontra outras vías informais de ter interaccións honestas cara a cara cos estudantes.

Canto máis próximo esteas de saber as súas opinións e experiencias, mellor equipado estarás para responder apropiadamente aos problemas que se presenten. Isto soa como unha chea de traballo extra, e de feito buscar este tipo de información leva tempo, enerxía e, finalmente, un certo grao de humildade. Pero o esforzo que implica xuntar este tipo de información pode aforrar moito tempo e dificultades a longo prazo, particularmente se hai problemas coa capacidade e orientación dos teus alumnos cara á aprendizaxe das materias que estás intentando ensinar.

Sé reflexivo e non te asustes. Os estudantes ás veces din cousas dramáticas se lles dá a opción para que o fagan. Se ti lles preguntas honestamente polos seus puntos de vista, arríscaste a escoitar cousas como: "Odio este tema"; "Estou completamente perdido"; "Isto é tan aburrido" e outros sentimentos desalentadores. Tamén escoitarás algunhas grandes aprobacións. Intenta separar os puntos de vista que teñen sobre ti das súas ideas sobre a materia que ensinas e os retos que creaches para eles. Non fuxas de escoitar e responder axeitadamente os seus puntos de vista.

1.3. Estar preparado para responder ás opinións e sentimentos dos estudantes sobre o teu ensino

- Recoñece o potencial impacto emocional que a realimentación dos teus alumnos pode ter en ti.
- Traballa para interpretar as realimentacións dos estudantes de maneira razoable, positiva e orientada á acción.
- Utiliza as realimentacións dos estudantes onde claramente proporcionen pautas para mellorar o ensino e a aprendizaxe.

Mesmo cando os profesores universitarios están interesados en recoller as opinións dos estudantes, non sempre teñen hábitos sólidos asociados á súa aceptación e seguimento. Tendemos a non estar preparados para reaccionar positiva ou apropiadamente ante este tipo de datos. Moitos de nós temos dificultades, mesmo sabendo como comezar a interpretar os datos que produciron as enquisas dos estudantes.

Mentres que os profesores tenden a obter realimentación cada vez máis regularmente, xa sexa por medio das súas propias enquisas dos estudantes ou a través dos cuestionarios de resposta rápida distribuídos e analizados centralizadamente, agora parece que o cansazo comeza a volverse común entre os alumnos, aos que cada vez máis se lles pregunta polas súas opinións e reaccións respecto ao ensino. Unha das razóns principais para o cansazo da realimentación baséase na percepción de que este sistema de obtención da realimentación dos estudantes é usado a miúdo como un instrumento superficial, deseñado para satisfacer os relativamente insubstanciais requirimentos da burocracia asociados cun aumento da preocupación co control e medida institucional, máis que como unha fonte de diálogo positivo entre profesores e alumnos (Johnson, 2000). Se este é o caso no teu contexto de ensino, entón non pasará moito tempo antes de que os estudantes aprendan isto tamén (iso se aínda non o aprenderon), e comecen a responder superficialmente, con pouca frecuencia ou non respondan a todas as peticións de realimentación no teu ensino.

Unha das maneiras de seguir recibindo opinións construtivas e válidas dos alumnos, sexa preguntando a través de cuestionarios estruturados, conversacións informais ou grupos de discusión semiestruturados, e confiar na resposta dende puntos de vista dalgún xeito significativos, é prometerlles aos estu-

dantes que rexistrarás o que dixeron, comprometéndote a responder de xeito positivo á información que proporcionaron. Non obstante, non sempre é sinxelo contestar de xeito significativo ás realimentacións dos estudantes. Pode, por exemplo, ser moi difícil encontrar e responder a realimentación dun estudante que é negativa ou sorprendente (ou ambas). É máis, cando combinas as características da negatividade e da sorpresa, ás veces consigues un cóctel tóxico de información que en lugar de motivarte para que aumentes e desenvolves o teu enfoque, pode levar ao pesar, ao desánimo, á decepción, á indefensión e á negación (ver Ilgen e Davis, 2000).

Hai estudos que concluíron que non se debería infravalorar o impacto emocional no profesorado que recibe o informe da avaliación dos estudantes (ver, por exemplo, Moore e Kuol, 2005). De feito, é a dimensión emocional desta experiencia a que normalmente require maior atención. Os profesores e os seus mentores poderían axudar a entender mellor as reaccións defensivas ou relacionadas co estrés se exploran as súas propias predicións de realimentación antes de recibir a realimentación dos estudantes. Un sistema a través do que o profesorado considere o seu propio ensino por adiantado aos esforzos dos seus estudantes en facer o mesmo, pode axudarlles a equipalos con gran perspicacia para que vexan como diferentes tipos de realimentacións poderían afectarlles e de que xeito.

Mentres que as avaliacións da docencia polos estudantes estiveron en funcionamento durante moitos anos en diferentes contextos, aplicouse moito menos esforzo para desenvolver un enfoque á reacción da realimentación que mellorase as probabilidades de que sexan usadas apropiada e construtivamente e en interese da aprendizaxe. Isto só serve para confirmar os temores de Johnson (2000) e de nós mesmos, conforme este sistema ocúpase de servir as necesidades superficiais da burocracia educativa e non as profundas necesidades de aprendizaxe e de ensino nos contextos da educación superior.

Carson (2001) argumenta que os profesores necesitan ser protexidos da realimentación de pouca axuda e daniña, e que a realimentación que é percibida como non específica, impracticable, irrelevante ou de calquera outro xeito fóra do control do profesor, pode danar o sentido de habilidade profesional así como os esforzos posteriores de ensinar eficazmente. Non obstante, pode que necesites axuda para resolver como ser receptivo cunha realimentación razoable dos alumnos, especialmente se te sentes na liña de fogo ou criticado, incluso cando a realimentación te dirixe a posibles áreas de mellora.

Dependendo de se a realimentación é en gran parte positiva ou negativa, e se é amplamente sorprendente ou decepcionante, as reaccións e respostas da realimentación poden tender a estar caracterizadas de diferente maneira e reflectir diferentes niveis de compromiso de mellorar e cambiar a actividade e a orientación do ensino. Cando estudamos as respostas dos profesores ante diferentes tipos de realimentación, isto é o que atopamos:

1. A realimentación é positiva e esperada. As reaccións parecen identificar dunha leve a moderada satisfacción e indicar unha orientación positiva pero non urxente para mellorar ou soste a calidade do seu ensino.

2. A realimentación é negativa e esperada. Encontramos fortes tendencias para externalizar responsabilidades pola realimentación, nunha análise cualitativa das reaccións nesta categoría. Atribuír problemas ao cambio de materia que se ensina é unha resposta común, que pode ou non reflectir a realidade. A dispoñibilidade para responder e revisar as maneiras de ensinar dos profesores que os estudantes criticaron foi atopada nalgunhas pero non en todas as respostas nesta categoría.

3. A realimentación é positiva e inesperada. Atopáronse fortes reaccións emocionais nesta categoría. Os enquisados responden de maneira moi positiva cando a realimentación provoca neles a identificación de áreas de calidade no ensino ou apreciacións das que non son conscientes. Algunha evidencia potencial de estrés (relacionado cos desafíos de manter os puntos de vista positivos que eles recibiron) e algunhas evidencias de satisfacción parecen ser evidentes entre esta categoría de enquisados.

4. A realimentación é negativa e inesperada. Atopouse unha forte evidencia de disonancia cognitiva defensiva nas respostas deste tipo de realimentación dos estudantes. Negación, confrontación e o cuestionamento dos resultados foron todos evidenciados nas respostas analizadas. Apareceron temores e preocupacións sobre a reputación persoal, e as actividades de autoafirmación foron tamén evidentes. Un dos que respondía referiuse aos seus esforzos relacionados coa investigación posiblemente como un modo de calmar o seu expresado sentimento de consternación pola realimentación negativa dos estudantes.

Se planeas conseguir realimentación estruturada dos teus alumnos, entón tamén paga a pena pensar sobre as túas posibles reaccións e orientacións. As evidencias suxiren que convén prepararse para a recepción da realimentación

dos alumnos e orientarte máis activamente a través da posibilidade de que algunhas destas realimentacións poidan ser sorprendentes, negativas ou ambas as dúas cousas (Moore and Kuol, 2005).

Propoñemos que baseándonos nas reaccións observadas nalgúns dos nosos propios contextos de ensino, as guías presentadas no seguinte apartado poderían ser útiles no desenvolvemento de respostas á realimentación dos estudantes saudables, funcionais e orientadas á aprendizaxe.

1.4. O desenvolvemento do teu repertorio de respostas á realimentación no ensino

- Recorda que tanto a realimentación positiva como a negativa poden emerxer de razóns que non sempre están relacionadas coa calidade do teu ensino.

- Non tes porque responder a cada aspecto específico da realimentación dos estudantes.

- É particularmente útil interrogarse sobre a realimentación que é, dalgún xeito, confusa ou sorprendente.

- Falando cos estudantes sobre a realimentación poderán entender como pode ser unha vía positiva para construír unha boa relación.

Tendo en conta as nosas observacións de diferentes tipos de reaccións fronte á realimentación, presentamos seis directrices para o profesorado e os seus mentores para cando se enfronten á realimentación dos estudantes:

1. Controla os teus mecanismos de defensa. Pregúntate: que tipo de reaccións estou tendo con esta realimentación e como isto me fará probablemente responder aos retos do ensino no futuro? Se as túas reaccións fan que te sintas enfadado, eufórico, desgraciado ou agradecido, analiza de que xeito eses sentimentos poderían interferir (ou mellorar) coa túa capacidade de desenvolver unha estratexia efectiva de ensino.

2. Particularmente, para realimentacións desconcertantes intenta conseguir maior información sobre a natureza das percepcións dos teus alumnos. Como suxerimos, conducir grupos focalizados de seguimento, manter discusións informais con estudantes representativos ou pequenos grupos de estudantes e distribuír cuestionarios máis específicos ou conseguir realimentación por observación por pares, son todas estratexias que podes usar para saber

máis sobre un problema identificado e artellado cos datos da realimentación dos estudantes (ver tamén o apartado 1.2).

3. Protéxete da reacción esaxerada da realimentación dos alumnos. Observamos que é moi común para o profesorado fixarse nun ou dous comentarios críticos dos datos de realimentación que foran, en xeral, extremadamente positivos. Esta hipersensibilidade levará a reaccións que soamente se centran en puntos de vista minoritarios ou pouco representativos. Estes riscos cambian ou menosprezan estratexias de ensino que son satisfactorias para a maioría dos alumnos nun contexto particular.

4. Protéxete da baixa reacción da realimentación dos estudantes. A realimentación dos estudantes que é extremadamente positiva, pode ceder ante reaccións compracentes e pode ser interpretada no sentido de que unha estratexia individual de ensino non require nova atención. A efectividade do ensino pode variar día a día e ano a ano. Diferentes tipos de experiencia dos alumnos co mesmo tipo de ensino resultan de maneiras diferentes. Asumir que un informe de realimentación positiva dun estudante significa que ti “estabas no certo” todo o tempo, é probablemente un erro. Analiza as realimentacións positivas de xeito que che axude a aproveitarte das estratexias que as ocasionan. Pero, de maneira similar, non te illes da realimentación negativa que pode conter, ás veces, o potencial para unha mellora espectacular. Unha realimentación negativa pode provocar no profesorado case fuxir das súas responsabilidades docentes, e pode levalos a centrarse noutros aspectos das súas vidas profesionais que afirmen e apoiem o seu sentido da competencia. Pero se vas facer uso da realimentación negativa, paga a pena prestarlle atención e responder de forma apropiada e positiva sempre que o creas posible.

5. Usa a realimentación como un xeito de mellorar a comunicación entre ti e os teus alumnos, non a evites. A miúdo, as avaliacións da docencia polos estudantes son administradas e recollidas mediante un servizo centralizado. Moitos profesores non discuten ou, incluso, non mencionan a enquisa nin antes nin despois de distribuíla. Un sistema efectivo de avaliación podería ser unha axuda para, non un substituto da comunicación profesor-alumno. Se mantés algún diálogo cos alumnos sobre a natureza das enquisas de avaliación, e o tipo de realimentación que poderías atopar máis útil e construtiva, entón o máis probable é que recibas respostas construtivas. Ademais, se te aseguras de que nalgún momento despois de analizar a realimentación resumes as principais cuestións que formulan os estudantes (tanto positivas como

negativas), podes comprometerte nun enfoque máis razoable na dirección das súas expectativas. O diálogo despois da realimentación cos estudantes debería empezar por focalizar nunha cuestión en particular marcada por un gran número de estudantes. Por exemplo: “Sei que pensas que o libro de texto é un traballo realmente duro, pero hai certas razóns polo que o mandei... E isto é o que intentarei facer para axudarche a utilizalo”. Ou o diálogo debería ser máis xenérico e rexistrar cos estudantes o estilo total das súas realimentacións. Por exemplo: “A maioría de vós sentídesvos bastante cómodos con como se desenvolven os temas ata agora, pero parece que hai algúns que vos preocupan sobre... e...” ou “moitos achades que este curso está indo ben. É fantástico que me digades iso, porque aquí hai algunhas das cousas que podemos facer xuntos no que respecta aos retos que tedes que afrontar”. Con calquera estratexia que adoptes, convén que fales directamente cos teus estudantes sobre as súas valoracións do teu ensino. Iso axudará a lles mostrar que valoras as súas achegas e é probable que respondas de xeito positivo, polo menos a algunhas das cuestións que formulan, ás veces, simplemente mostrando que entendes os esforzos dos estudantes e sinalando que estás preparado para axudar a que as realimentacións negativas dos estudantes se convertan en positivas tanto para eles como para ti.

6. Non asumas inevitablemente que a realimentación positiva dos estudantes indica de xeito necesario un ensino excelente ou que a realimentación negativa dos estudantes necesariamente indica ensino pobre. Aínda que responder ás consideracións dos alumnos sobre o teu ensino pode axudar a mellorar as súas percepcións sobre o ambiente de aprendizaxe, non é sempre o máis apropiado. Algunhas experiencias retadoras que soportan os teus alumnos poden ser unha parte necesaria na súa viaxe na aprendizaxe e poden explicar porque algunhas disciplinas tenden a recibir máis avaliacións negativas da docencia polos estudantes que outras. Sempre paga a pena poñer a realimentación dos estudantes en contexto. Como nos mostra a bibliografía especializada, o tamaño da clase, a madurez dos estudantes, o tipo de materia e a temporalización da realimentación poden moderar ou mellorar a túa valoración (Cohen, 1981; Feldman, 1984; Kierstead *et al.*, 1988; Cashin, 1990a, 1990b).

1.5. Axudar á túa institución a usar as avaliacións dos estudantes con responsabilidade

- Os sistemas de avaliación da docencia polos estudantes son máis útiles se hai bos recursos e soportes de apoio continuado e asistencia, particularmente onde se recibiu realimentación negativa.

- É importante interpretar solidamente os datos da avaliación dos estudantes dentro do contexto en que foron conseguidos. Cómpre ter en conta o tamaño da clase, a época do ano, o grupo de estudantes e a disciplina como parte desta interpretación.

As referencias bibliográficas no campo da avaliación dos estudantes suxiren fortemente que os sistemas para a recollida de realimentación destes deberían estar acompañados dunha advertencia dos perigos institucionais. Dende unha perspectiva institucional, os sistemas de recollida das avaliacións dos estudantes deberían estar apoiados nunha orientación sólida cara a información que estes dan e as respostas que causan (Olivares, 2003). Valora o tratamento da túa institución do sistema de avaliación dos estudantes contra as seguintes pautas institucionais:

- Os sistemas de avaliación da docencia polos estudantes necesitan ter recursos apropiados como parte dunha estratexia integradora que valora e está preparada para responder positivamente ás opinións dos estudantes, mentres que tamén recoñecen o potencial para a realimentación dos estudantes que non está relacionada coa actuación do profesor.

- Un sistema de avaliación da docencia polos estudantes illado e descontextualizado non pode ser nunca un indicador válido ou fiable da actuación do profesor. Isto pode conducirnos á xeración da idea de que datos relacionados coa docencia son intrinsecamente ameazantes, inútiles e estresantes.

- Aínda que os datos da avaliación da docencia polos estudantes sexan válidos e poden axudar a indicar problemas co ensino, iso pode non ter un impacto positivo, se se carece do soporte necesario para axudar a superar as deficiencias identificadas na docencia.

- Dado o impacto emocional que a avaliación da docencia polos estudantes pode ocasionar, incluso cando o sistema é voluntario e confidencial, cremos que é fundamental para as institucións prover un soporte que axude o

profesorado a interpretar e responder de xeito saudable á realimentación que obteñen dos estudantes.

- Un sistema de avaliación da docencia ben provisto polos estudantes que causa resultados de aprendizaxe sostidos necesita tamén estar acompañado por unha cultura de opinións respectuosas entre as avaliacións de estudantes e profesores. Un sistema ben apoiado e organizado debe ser capaz de introducir ou de reforzar unha cultura de respecto recíproco nos ámbitos da educación superior.

- A nosa experiencia suxire que causa división extrema, é pouco útil e inválido usar as avaliacións da docencia polos estudantes como unha táboa de clasificación en que compiten entre eles diferentes materias, disciplinas e profesores. Os datos deberían ser sólidos de abondo para axudar os profesores a comparar o seu xeito de dar a docencia non en contra de todos os outros profesores valorados, senón máis ben cos profesores xulgados que están en categorías similares (materia, tamaño da clase e horario deberían ser tidos en conta). Doutro xeito, as comparacións non son significativas e poden levar dun modo pouco realista as autoavaliacións positivas ou negativas.

- É esencial ter en conta a temporalización das sondaxes da avaliación da docencia polos estudantes. Se as sondaxes se organizaron cedo ou tarde no semestre, antes ou despois de que se entregasen as notas, ou nas etapas cruciais en que a explicación dun programa ensinado pode ter efectos fundamentais sobre a maneira en que os estudantes respondan. As enquisas, por norma xeral, só contan un esquema, unha historia breve ou instantánea. Realizar o mesmo cuestionario en varios estadios no desenvolvemento dun módulo particular pode axudar a interpretar as experiencias dos estudantes dun xeito máis comprensivo, pero tamén pode conducir aos resultados non buscados asociados á fatiga da realimentación entre os estudantes.

- No apoio e utilización dos beneficios potenciais do sistema de avaliación da docencia polos estudantes tamén pode ser útil para presentar facilidades que lle permitan ao profesorado a predición das avaliacións dos seus alumnos antes de recoller ás realimentacións. Esta información podería equipar os orientadores e os promotores educativos cun diagnóstico de probables respostas e conversacións de tipo construtivo co profesorado, orientándoos cara a unha apropiada estratexia de mellora da docencia.

1.6. Verte en vídeo

- As gravacións en vídeo/DVD do teu ensino poden ser un recurso útil para o desenvolvemento profesional.

- Analiza as escenas do teu ensino de maneira estruturada e sen demora para responder cuestións clave.

- É importante darse de conta das dimensións da execución do teu ensino, aínda que son apoiadas por un conxunto de habilidades diferentes que os fotogramas do vídeo non poden revelar.

Ver un vídeo de ti mesmo é unha experiencia extremadamente valiosa. Gravarte permíteche ver e escoitar a clase e como o fan os teus alumnos; tamén podes escrutar as respostas e reaccións ao teu ensino. Mediante a análise da gravación das dinámicas na clase podes comprobar con exactitude a percepción do ben que ensinas, ... identificar as técnicas que funcionan e as que necesitan remodelarse.

(Gross-Davis, 1993:34)

Empezar a verte a través dos ollos doutra xente é un exercicio revelador e ás veces perturbador. Pero esta información tamén pode ser extremadamente útil nos teus esforzos para mellorar e desenvolver a túa docencia. A curto prazo verte en vídeo pode facerte extremadamente consciente e dubitativo, pero a medio e longo prazo, pode equiparte con perspectivas que realmente che axudarán a construír o teu esforzo, a facer fronte ás túas debilidades e a entender como as mensaxes, ideas e instrucións son comunicadas aos alumnos.

Se ao principio só podes verte “mirando a través dos dedos”, avergoñándote de todas as dúbidas ou erros, daraste de conta, pouco a pouco e con visións regulares, que a túa aparencia externa se volve máis tolerable e que podes proxectar unha visión máis obxectiva e favorable sobre a túa actuación e discurso dentro da clase. Verte en vídeo é unha verdadeira e valente maneira de mellorar o teu autoconecemento.

Un esquema estruturado ou unha listaxe para analizarte é algo tamén útil; categorizar as observacións sobre ti baixo diferentes cabeceiras. Observa a túa linguaxe corporal. Como é o teu contacto visual? Que tipo de presenza sentes que tes? Tes unha distancia física dos teus alumnos? Como conectas con eles de maneira non verbal? Como usas as mans? Que tipo de xestos repi-

tes? Tes algún hábito repetitivo verbal ou non verbal que previamente descoñecías e que podería ser de distracción ou confusión para os alumnos? Como é o son da túa voz? Como é o ton medio de comunicación? Que efectos desas cousas parecen ter influencia nos alumnos?

Estes aspectos sutís do teu ensino poden ser algo do que non sexas consciente a non ser que te vexas dende a perspectiva dos alumnos. Tamén podes volverte máis obxectivo sobre outros aspectos da docencia mediante a revisión dos vídeos. Centrarte en aspectos de ritmo, claridade, transición dun tema a outro, maneiras de interesar os estudantes e técnicas que usas para facer que interaccionen. Tamén podes analizar as reaccións dos estudantes, se a gravación os colle a eles ademais de a ti (Acheson, 1981).

A análise do vídeo do ensino está inevitablemente limitada aos aspectos de execución da docencia. Non obstante, verte ensinar debe proporcionarche apreciacións e estratexias útiles para mellorar aspectos esenciais do teu enfoque e do teu estilo.

1.7. Falar con outros sobre a túa docencia

- Podes tratar unha chea de temores angustiosos e dúbidas sobre a docencia falando con outros sobre as estratexias e estilos.

- É útil tratar o ensino como unha actividade pública máis que privada, que se pode beneficiar das achegas e ideas doutros profesores.

Strathern (1997) fala de que os profesores no actual sistema educativo experimentan “un vago, persistente e incompleto sentido do fracaso” (p. 318). Atribúe isto principalmente á redución que progresivamente se está facendo do tempo que os profesores teñen para formular, reformular, buscar sentido e resposta as súas propias reflexións sobre o seu ensino e os seus impactos.

É fácil experimentar algunha sensación de fracaso como docente. O impacto que ocasionas non é sempre fácil de medir e con frecuencia é difícil ter unha percepción exacta da túa actuación e da túa efectividade. Os profesores afirman a miúdo que se senten illados e sen apoio nalgunhas das súas actividades profesionais máis importantes. Mesmo pensando que o ensino é un acto moi público, especialmente se tes un número elevado de estudantes, sentiraste forzado a tratalo, paradoxalmente, de xeito privado. O acto público

de ensinar corre o risco de chegar a transformarse nun acto solitario e privado, non alimentado nin criticado por outras voces.

Profesores expertos, titores experimentados e investigadores que operan tanto dentro como fóra da súa propia disciplina poden ter un poderoso impacto no teu enfoque do ensino. Pero é improbable que fagan iso, a menos que fales con eles sobre as túas aproximacións, os teus erros, o que estás planeando e que é o que xa conseguiches. Bótalle unha ollada a algúns dos consellos estruturados sobre titorización nos apartados 1.9 e 1.11. Iso realmente axuda a falar con outros sobre os teus plans de ensino, enfoques, estratexias e retos. É útil levar a planificación do traballo de xeito que facilite ese tipo de conversacións.

1.8. Ver ensinar a outra xente

- En calquera período da carreira como docente pode ser profesionalmente refrescante ver a alguén ensinar.

- A situación en que os profesores asisten con regularidade ás clases doutros tende a se caracterizar por un ensino máis activo, efectivo e dinámico da aprendizaxe.

Moitos de nós non asistimos a clases dende que eramos estudantes. Non tivemos a oportunidade de mellorar o noso propio enfoque porque non vemos como poderíamos ser mellores ou peores. O teu desenvolvemento profesional como profesor é probable que mellore de xeito espectacular se podes entender o teu enfoque, a túa elocuencia e o teu material no contexto dos achegamentos e a elocuencia dos outros profesores.

Un hábito útil e profesional para desenvolver e que podes adoptar como profesor é asistir regularmente a sesións de ensino levadas por outra xente. De feito, en contextos en que isto é norma, probablemente, serache máis fácil encontrar ambientes de ensino-aprendizaxe cooperativos, abertos e satisfactorios tanto dende a perspectiva dos estudantes como dos profesores. Os climas locais de ensino poderán facilitar ou prohibir estas prácticas; pero mesmo onde isto non é norma, podes crear o teu propio microclima e desenvolver un sistema onde unha comunidade de práctica pode emerxer de pequenos grupos de profesores comprometidos.

Pedir permiso para ir a unha clase pode sacarte a ti ou á outra persoa á que lle estás a preguntar fóra da zona normal de confort. Pero os beneficios

profesionais recíprocos están claros (Wiske *et al.*, 2002). Mellorar os climas académicos de ensino debe partir da creación de normas que che permitan entrar noutros espazos de ensino e invitar a outros a facer o mesmo.

1.9. A obtención de pares para observar a túa docencia

- A observación por pares é outra ferramenta potencialmente útil para o desenvolvemento do ensino.

- A preparación asidua e focalizada da observación por pares pode guiar as observacións e asegurar que son tan efectivas como posibles.

- A observación por pares é o mellor sistema nun ambiente voluntario, de apoio e colexiado.

A observación por pares é un enfoque xeneralizado e estendido no desenvolvemento profesional no ensino superior (ver por exemplo, Cosh, 1998 e Allen, 2002). Algúns dos problemas e dificultades que destacamos en relación coas realimentacións dos estudantes poden ser moderadas por un bo compañeiro, reflexivo e de confianza que simplemente observa a túa clase e che di o que pensa.

Hai sistemas e condicións útiles que se deben considerar sempre que decides ou es requirido para invitar a alguén á túa clase coa intención de che axudar a mellorar ou desenvolver o teu ensino. A observación por pares pode usarse como parte dun sistema que explique e demostre un compromiso de calidade, que satisfaga deste xeito os requisitos organizativos que existen cada vez máis no ámbito da educación superior. Pero probablemente máis importante, dende o punto de vista de cada profesor, e se negocias ben, a observación por pares pode darche unha nova orientación no ensino, da reacción e compromiso dos estudantes, da exposición da materia e de todas as pequenas dimensións sutís do ensino das que doutro xeito os profesores non poderían ser conscientes (ver, por exemplo, Hammersley-Fletcher e Orsmond, 2004).

Cando planeas observar o teu ensino, considera os máis importantes propósitos e obxectivos que son relevantes para ti como profesor no teu propio contexto, na túa experiencia e dende os teus enfoques. Aquí están algunhas das suxestións sobre os propósitos da observación por pares achegadas por Martin e Double (1998):

Propósitos asociados coa observación por pares do ensino

- Axudar os profesores a ser máis explicitamente conscientes dos seus propios enfoques persoais na maneira de expor a súa materia no contexto dun currículo definido.
- Axudar os profesores a considerar unha mellora e/ou renovación de técnicas e estilos de ensino, simplemente tendo en conta e explorando novas opcións con alguén que observou a súa docencia.
- Considerar as habilidades interpersoais do profesor mediante vías en que o ensino se mostra dentro dun contexto real.
- Axudar a que os profesores se volvan máis expertos en avaliárense e examínense.
- Usar as reflexións das observacións da clase como punto de partida para unha discusión na planificación do currículo e para desenvolver as capacidades de planificar o currículo.
- Sinalar áreas de ensino e experiencia que son particularmente importantes ou con particular necesidade de mellora ou desenvolvemento.

(Adaptado de Martin e Double, 1998)

Cando planifiquemos que o noso ensino sexa observado por un par, observa a listaxe de obxectivos de arriba e decide cales deles son máis relevantes para ti. Que obxectivos son máis próximos ás metas de mellora de ensino? Cales che poden axudar a clarificar de vagar preocupacións que tes sobre as túas habilidades e orientacións?

Como primeiro paso, unha práctica estándar no proceso de observación por pares tende a incluír unha reunión antes da observación na que ti e o teu par discutides as túas aspiracións, preocupacións e o tipo de consello ou observación que pensas que che pode ser máis útil. É unha boa idea se a observación é guiada por esquemas amplos que poden axudar o teu par de observación a capturar e proporcionar observacións útiles e apropiadas sobre o ensino e a aprendizaxe dos teus alumnos. Un consello común sobre a reunión despois da observación suxire que é unha boa idea reunirse tan pronto como sexa posible despois de que a observación teña lugar (Martin e Double, 1998), e estes pares deberían prepararse para entregar críticas tan honesta e construtivamente como lles sexa posible (Morss e Murray, 2005), e estes resumos de realimentación escritos deben ser claros, factibles e precisos, de maneira que

axuden a identificar as percepcións do observador das fortalezas, así como das áreas que hai que desenvolver (Hansen e Liu, 2005).

Segundo a nosa propia experiencia, os profesores normalmente atopan a observación por pares útil, profesionalmente confirmable e valiosa. De todos os xeitos, hai advertencias. O teu par pode gabarte demais cando, de feito, poderías facer un pouco de crítica ben razoada ou, pola contra, o teu par de observación podería ser altamente crítico e debilitar algo que está, de feito, tendo un efecto positivo na aprendizaxe dos alumnos.

Pode haber outras razóns polas que a realimentación na observación por pares podería non funcionar. Supoñemos que iso é un perigo en calquera situación en que teña lugar a interacción e a realimentación profesional dun colega con outro. A pesar disto, moitos profesores fixeron excelentes avances nos seus estilos de ensino a través da observación por pares (Blackwell e McClean, 1996).

Podes maximizar os beneficios e evitar as trampas da observación por pares no ensino mediante a elección dos teus pares coidadosamente, preparamos para a sesión e darlle tanta información útil como sexa posible sobre os alumnos e a materia; alentálos a ser abertos, honestos, positivos, pero tamén construtivamente críticos nas súas observacións. É probable que o entendemento xurdido dos teus pares de observación sexa bastante diferente do tipo de realimentación que podes obter dos alumnos (Orsmond, 1993). Comparar ambas as fontes de realimentación pode axudarche a construír unha imaxe comprensiva e unha visión a moitos niveis do ensino e suxerirche ideas útiles para o futuro.

1.10. Escribir un diario do ensino

- Os diarios de ensino capturan en tempo real reflexións que benefician a longo prazo os hábitos e as orientacións do ensino.

- Os diarios de ensino poden ser usados para seguir, comparar e analizar as experiencias docentes, de xeito que apoiem un enfoque de ensino fundamentado e reflexivo.

- Finalmente, os diarios de ensino poden aforrar tempo e enerxía ao captaren dinámicas clave recorrentes e patróns en contextos de clases particulares.

Escribir un diario de ensino é unha actividade moi valiosa se vas ensinar o mesmo programa durante varios anos seguidos ou se cho requiren para llo entregar a alguén máis e guiar o seu ensino no futuro. Un diario de ensino que recolla cuestións, problemas, ideas, retos e esforzos que ti e os teus alumnos atopastes pode representar unha ferramenta enormemente útil para o desenvolvemento profesional, e pode prover de materia prima para renovar, mellorar e incluso redeseñar aspectos do programa cunha visión de perfeccionamento e desenvolvemento continuo da túa docencia (Richards, 1990; Brock *et al.*, 1991).

Podes gravar calquera tipo de información ou observación no proceso do teu ensino, práctico (ex. “non hai suficientes copias dunha lectura concreta na biblioteca”, “só un pequeno número de alumnos accede regularmente aos foros de discusión en liña”), cognitiva (ex. “os estudantes realmente esforzánse por entender X, Y e Z, pero entenden moi rápido A, B e C, como poñen de manifesto na clase as avaliacións e as preguntas), emocional (ex. “houbo unha conversa moi difícil sobre o medio socio-económico cando os estudantes estaban a preguntar e a ler o estudo de caso F), colaborativa (ex. “os estudantes realmente comezaban a acelerar e a mellorar os seus traballos despois da quinta semana, que foi cando se lle asignou tarefa a un pequeno grupo colaborativo”).

Ese tipo de experiencias e observacións tenden a ser rapidamente observadas polos profesores se se lles pide que vexan e escoiten coidadosamente para comprobar o compromiso e a aprendizaxe dos estudantes. Non obstante, é máis fácil decatarse de tales dinámicas dentro dos grupos de aprendizaxe, pero relativamente difícil de recordar a natureza exacta dese interesante e útil fenómeno un ano despois, que é cando tal información podería ser extremadamente útil.

As adaptacións a curto prazo do ensino e as respostas das experiencias dos teus alumnos son unha cousa, pero as melloras a longo prazo poden realmente beneficiarse de escribir un diario de ensino. É unha ferramenta práctica que pode axudarche a rastrexar, monitorizar e mellorar a túa propia actuación e sacar o maior partido posible da comprensión do ensino. Por suposto, verás que é probable que cada grupo de estudantes sexa diferente, pero xeralmente é acertado dicir que os diarios de ensino equipan os profesores con información que doutro xeito se evaporaría e fainos sentir que dalgún xeito están reinventando o seu propio estilo.

1.11. Ter un mentor académico

- É probable que os mentores académicos de confianza teñan un impacto positivo no desenvolvemento da túa carreira.

- Seleccionar e asegurar un mentor obxectivo e de apoio é unha importante elección profesional.

- Necesitarás diferentes mentores nos estadios claves da túa carreira ou para diferentes dimensións da actividade académica.

Mentres presentamos a execución da ensinanza específica relacionada coa orientación que pode derivar da observación por pares (no apartado 1.9), este apartado está focalizado nun tipo de guía máis contextualizada que pode ser realizada polo control de enerxías dun mentor académico. Hai moitos atallos, gratificacións, ideas, comprensións, estratexias, problemas e solucións na vida académica que outra xente xa atopou antes ca ti. Non tes por que estar só e nunha viaxe solitaria, e non tes por que enfrontarte ou descubrir todas esas cousas completamente por ti mesmo. Un consello ben dado nos puntos cruciais da túa carreira académica pode ser moi valioso. Polo menos isto pode aforrarche tempo. Ás veces pode ter efectos transformadores.

Mentres recoñecemos que a universidade é a miúdo individualista e competitiva, tamén sabemos de xente que encontrou mentores de confianza entre os seus beneficios na experiencia do sistema e que acaba descubrindo o que podería doutro xeito ser moito máis difícil. De feito, hai moitas evidencias arredor de moitos contextos organizativos de que os mentores son bos para o teu benestar profesional (ex., De Janasz *et al.*, 2003).

Os bos mentores poden mellorar a túa carreira, poden acelerar a viaxe cara á habilidade e poden facerche sentir psicoloxicamente a salvo e máis guiado no arduo terreo que o ensino universitario ás veces representa. Pero encontrar un mentor non sempre é doado. Hai bos e malos mentores en todos os contextos. Necesitas ser consciente, polo menos dunha maneira vaga, sobre que é o que necesitas no teu grao de desenvolvemento para os diferentes aspectos da túa vida laboral. Algunhas persoas que asumen os roles de mentores non teñen de xeito automático un impacto positivo nas vidas e traballos dos seus mentorizados. Nalgúns casos o impacto pode incluso ser daniño ou destrutivo. Aínda así, un bo mentor é potencialmente un poderoso aliado e ti podes recoller os beneficios da boa relación ao longo da vida. Recomendamos

que pases algún tempo buscando e asegurando unhas relacións positivas e saudables co teu mentor cando comezas e ao longo da túa carreira como docente.

A elección de mentor dependerá inevitablemente das túas propias preferencias, do que che gusta, do que non e das túas prioridades. Será un elemento de casualidade e de sorte atopares un bo mentor nos momentos cruciais da túa carreira, pero isto axudará a saber o que estás buscando. A bibliografía sobre mentorización efectiva suxire que a túa relación de mentorización debería estar baseada na verdade e libre de relacións de poder (Rymer, 2002), ser multifonte e multinivel (Ensher *et al.*, 2002), e monitorizada, alimentada e adaptada ás horas extra (Vicent e Seymour, 1994).

Tamén, mentres que un mentor é unha axuda útil e profesional, moitos mentores ben elixidos poden ser incluso un forte recurso. Con máis dun mentor podes explorar as túas ideas e plans a través dunha serie de puntos de vista diferentes e tes a vantaxe de ver os problemas dende unha variedade de perspectivas. Este é un camiño útil para converterse nun docente reflexivo e para ser máis considerado, e ter unha orientación máis comprensiva do traballo como profesor. Por suposto, é probable que o tipo de mentorización que necesitas nas etapas temperás da vida como profesor sexa diferente do que poidas necesitar cando esteas máis lonxe na carreira docente, e os desenvolvementos clave axudarache a identificar que tipo será mellor para ti e cando.

Se os mentores entenden o rango dos diferentes retos que encontrarás poderán axudarche a localizar o equilibrio correcto entre ensino e as outras áreas do teu traballo, saber cando estás listo para pasar a outra fase ou tipo de traballo e axudarche a preguntar e traballar nese tipo de cuestións difíciles, e entón daraste de conta que che dan un servizo incalculable. Os bos mentores representan a personificación do que pode ser tan habilitador (*empowering*) e positivo nos ambientes académicos, no senso de proporcionar colexialidade, soporte crítico, entendemento e consello co que a xente medra cando chegan a ser académicos e profesores na educación universitaria.

1.12. Construír o sentido de acreditación como profesor e experto

- Estás no proceso de converterte en experto na túa área.

- Os teus puntos de vista e opinións sobre a temática son probablemente moi útiles para os estudantes e as súas perspectivas son aínda probablemente moi novas comparadas coas túas.

- Tes o dereito a ensinar sen ter que saber todo sobre a túa materia ou todas as posibles respostas que os alumnos poidan preguntar.

Os profesores a miúdo loitan co seu sentido de acreditación (Berhanu, 2006). Están preocupados sobre se teñen dereito a ensinar a outros nunha área na que aínda están loitando por entender e dominar. Poden sentirse algo confundidos e intimidados estando fronte a unha clase ou fronte a outros que asumen que eles son expertos no seu campo. Ese tipo de sentimentos tenden a ser particularmente comúns entre o novo profesorado e poden interferir coa convicción e o compromiso que poñen no seu traballo.

Os profesores que se senten autorizados para ensinar tamén se senten confiados e equilibrados dentro dun ambiente de ensino. Os profesores que non o senten, poden sentirse consumidos polas súas propias dúbidas –mesmo temor- e perder gradualmente os nervios, algo que os estudantes poden tamén notar, de maneira que fagan posible un tipo de ensino e experiencia de aprendizaxe nerviosa, tentativo e non implicado. Séntense ambivalentes por ser os expertos na clase e preocúpalles saber se teñen o dereito de estar ao fronte dela, dirixindo, facilitando, deseñando e determinando a dirección, o contido e a natureza da aprendizaxe dos alumnos. Intenta recoñecer que incluso se tes pouca experiencia na docencia, tes algo importante e valioso que lles dar. A propia loita coa materia que ensinas axudará os alumnos incluso máis que nesas áreas en que te sentes competente e dominas.

1.13. Evitar os celos profesionais

- A excesiva competencia e comparación pode erosionar os aspectos divertidos da vida académica.

- Centrarse nos praceres da universidade é un exercicio estimulante, particularmente despois dun retroceso na carreira.

- Sé asertivo sobre os dereitos de progresión da carreira, pero non deixes que un retroceso destrúa a túa propia motivación interna e o entusiasmo polo traballo.

Parece que na universidade, o teu impacto profesional está sendo constantemente comparado co de outra xente. Os sistemas de promoción parecen

intentar diferenciar as persoas baseándose en pequenas e máis pequenas distincións, e o rol de ensino é lamentado a miúdo como calquera cuestión perdida ou inadecuada na valoración de se alguén merece ou non quedarse, ascender ou outro tipo de gabanzas e premios.

Compararte cos colegas pode converterse nun xogo obsesivo e insatisfactorio que pode levarte lonxe do propósito e do pracer que a vida académica, pola contra, debería coidar. O verdadeiro xogo na vida, como Shaw (1950) unha vez observou, consiste en que “é usado para un propósito que consideras poderoso, a chegada dunha forza da natureza, máis que unha febre, terra egoísta de enfermidade e inxustiza que se queixa de que o mundo non se dedica a facerte feliz.”

Ser competitivo e intentar lograr a maneira de conseguir diferenciarte dos outros non está prohibido, nin suxerimos que isto deba facerse. É simplemente que a competición pode volverse rapidamente disfuncional. O exercicio da comparación competitiva pode converterse nun exercicio desalmado do seu propio dereito. Isto pode levarte lonxe das razóns que deberías buscar para converterte nun profesor universitario en primeiro lugar. Isto pode facerche gastar máis tempo do que deberías estudando con atención os teus diversos éxitos, lamentando a falta de progresión na túa carreira, improvisando sen propósito claro no teu *curriculum vitae* e tendo bastantes discusións incómodas con xente que pensas que podería ter algunha influencia sobre o teu próximo avance na carreira.

Todos eses tipos de actividades poderán formar parte da túa vida como profesor na universidade, pero cando se transformen nunha competición ou na principal dirección da túa enerxía, probablemente estarán a ter uns efectos persoais daniños e debilitantes. Se te atopas gastando unha chea de tempo preguntando que fixo alguén para merecer a promoción ou o recoñecemento que ti non lograches conseguir, entón poida que sexa hora de te reorientar ou de encontrar un xeito de refrescar o teu compromiso coa materia, o interese, o entusiasmo, o propio talento único, insubstituíble, inconmensurable (aínda que inconsecuentemente recompensado).

1.14. O recoñecemento do poder que vén co ensino

- Examina as relacións de poder entre os estudantes e os profesores, en que é posible a conexión disto co contido que ensinas.

- Crea climas democráticos nas clases para mellorar o compromiso do alumnado e ensinar nuns camiños máis eticamente seguros.

Mesmo se es un profesor apaixonado, entusiasta e leal, a túa influencia nos alumnos pode non ser sempre positiva e habilitante (*empowering*). Os profesores teñen moito poder nos contextos universitarios. Os seus puntos de vista, as súas opinións e o que eles avalían é algo que habitualmente moitos estudantes están preparados a aceptar sen cuestionar (Beach, 1997). Cando os alumnos aceptan unha relación de poder desigual que prevalece entre eles e os seus profesores ocorren varias cousas.

Primeiro, poden aceptar con máis probabilidade (ou polo menos non desafiarse) comportamentos de profesores que non aceptarían noutros contextos. Segundo, inconscientemente poden reforzar comportamentos, hábitos e patróns de ensino que non apoian a súa aprendizaxe. E terceiro, non poden sinalar os profesores problemas relacionados coa aprendizaxe. Compracendo, aceptando, respectando os estudantes poden contribuír a unha situación en que os teus estilos de ensino e accións non estarán suxeitos á suficiente crítica ou avaliación. E mentres, poida que ti te sintas cómodo e te acostumes a que nada sexa cambiado ou cuestionado, o que pode non ser o máis interesante para o teu desenvolvemento como profesor ou para a aprendizaxe dos alumnos.

Complementa a realimentación que obtés dos teus estudantes coa avaliación por pares (ver apartado 1.9). Traballa para crear un ambiente máis democrático en clase involucrando os estudantes nas decisións relacionadas co ensino da túa materia. Aínda poderás controlar unha chea de tentativas, algunhas delas virán xa decididas no deseño do currículo, pero a miúdo hai máis liberdade da que os nosos hábitos e tendencias suxiren.

Sabemos que o poder non declarado na clase ten uns efectos moi fortes no comportamento e na aprendizaxe (Hooks, 1994) e tamén sabemos que canto máis democrático é o ambiente de clase, a unha maior parte de estudantes activos e implicados lles gusta participar na aprendizaxe (Brookfield e Preskill, 1999). Hai valor en recoñecer que por razón da nosa posición e coñecemento, posuímos poder que inflúe nas experiencias de aprendizaxe. Explora o poder e intenta que os alumnos fagan o mesmo. Sé consciente e crítico. Descubre e discute os principios en que se basea (ex., o teu poder está baseado na autoridade para cualificar e avaliar o que fan os alumnos?, está baseado

na túa experiencia ou reputación?). Se unha das aspiracións fundamentais da educación universitaria é axudar a crear pensadores críticos, entón, un tratamento crítico das dinámicas de poder dentro da clase é posiblemente unha interesante cuestión en que se implicar.

Falar sobre o poder é potencialmente unha conversación frutífera que ter en calquera contexto disciplinario. E recoñecendo e discutindo as relacións de poder, ti e os alumnos poderíades estar na mellor posición para distribuír ese poder máis tranquilamente, axudar os alumnos a volverse elocuentes, críticos, comprometidos e asumir retos sobre as materias que impartes. Pode dar a sensación de ser moito traballo duro, pero realmente moita xente conta que leva consigo algo de presión que se focaliza neles como profesores e crea todo tipo de novos niveis de compromiso entre os grupos de aprendizaxe. Isto é unha orientación que pode transformar un achegamento pouco interesante e autoritario do ensino, e colocar o escenario en experiencias máis interesantes e satisfactorias dende todos os puntos de vista.

1.15. Gozar na clandestinidade

- Non desestimes o valor da colexialidade, da confianza baseada nos climas da aprendizaxe.

- Diferenciar os estudantes como “clientes” e como “cidadáns”. Decide cal é o modelo que prefires.

- Recorda que algúns dos momentos máis poderosos e efectivos da aprendizaxe dos estudantes non sempre poden ser preditos, deseñados ou medidos.

A universidade oficial confía nos sistemas abstractos e xerais que poden non centrarse na verdade ou na realidade pero que obedecen á unha lóxica transparente, incluso tiránica,... A universidade clandestina, pola contra, sitúase na confianza nos seres humanos que traballan xuntos, e interésase no argumento e o diálogo.

(Docherty, 2005: 223)

Esta cita vén dunha crítica intuitiva a algunhas das doenzas asociadas coa política e coa práctica da educación superior. Un dos argumentos máis poderosos de Docherty está na aseveración de que os sistemas de control de calidade dentro dos ambientes universitarios tenden a sustentar a liberdade do

consumidor (o que define como escravitude) moito máis que a liberdade do cidadán (o que define como emancipación).

Ademais, a miúdo son as dinámicas de ensino e de aprendizaxe non estruturadas, non planificadas e inabarcables, as que renden os resultados máis memorables e transformadores. É fácil medir a atención dos estudantes, as notas, as taxas de retención, as medias de execución e outros indicadores relacionados coa calidade; pero o mellor deses indicadores só pode ser unha vaga aproximación do que realmente ocorre nun ambiente educativo. Atopar pracer na clandestinidade require ter un escepticismo saudable sobre as medicións que se aplican á calidade nas universidades.

Se tamén nós nos obsesionamos demasiado coas medidas inevitablemente insuficientes aplicadas ao control e a administración das nosas universidades, podemos correr o risco de esquecer os principios de implicación, entusiasmo e pracer que os educadores comprometidos mostran en ambientes de aprendizaxe activos.

1.16. Coñecer o teu ingrediente misterioso

- Toma conciencia das túas fortalezas e das túas características únicas como profesor.

- Recorda que non tes que ser perfecto en cada aspecto do ensino para ser un excelente profesor, tampouco deberías intentar que o teu ensino encaixe nun modelo estandarizado.

Mesmo despois de analizar centos e centos de perspectivas de estudantes sobre a excelencia no ensino, aínda semella apoiarse a idea de que realmente os profesores excelentes posúen un ingrediente misterioso que podería ser máis coidadosamente descrito como presenza. Brady e Bedient (2003) definen a presenza como “unha habilidade para escoitar, adaptar e facer eleccións efectivas na linguaxe e nas emocións que axudan a motivar os estudantes cara ao éxito”. Pero diferentes profesores exercitan claramente esta habilidade de xeito distinto. A nosa propia análise dos datos de efectividade do ensino mostra que moitas valoracións de conxunto da efectividade son significativamente maiores que os indicadores máis específicos e comúns de ensino efectiva tales como organización, preparación, habilidades comunicativas, coñecemento, entusiasmo, habilidade para explicar o material difícil etc. Noutras palabras, algúns profesores poden ser puntuados bastante mal en aspectos como pre-

paración ou mesmo comunicación, e aínda así, en conxunto son definidos polos estudantes como profesores destacados.

O teu ingrediente misterioso é único e debe ser o que diferencie o particular tipo de impacto de ensino entre os alumnos. Isto debería ser difícil de identificar, medir ou concretar. Na ansia de te implicares no desenvolvemento profesional como profesor na educación superior, ten coidado de non “superhomoxeneizarte” en resposta ás recomendacións estandarizadas de actuación, e ten coidado de non roubarte os teus orixinais e distintivos voz e estilo.

2. Centrarse nas habilidades e competencias clave no ensino

Introdución. O desenvolvemento do currículo. A preparación antes da clase. O coñecemento dos elementos dunha presentación efectiva. A posta en práctica do traballo efectivo. A relaxación despois do ensino. Favorecer a interacción. A preparación de apuntamentos, suplementos de estudo e documentos de clase. Integrar a escritura académica na túa vida como profesor. Manter ao día o material. O coñecemento das fontes máis importantes de información no teu campo. Formar parte dunha rede de expertos. Ser rigorosos co material con que ensinas. O desenvolvemento das habilidades de supervisión.

Introdución

Malia moitos novos desenvolvementos e cambios no ambiente de ensino e aprendizaxe, hai unha serie de habilidades e competencias establecidas que seguen sendo relevantes no ámbito da maioría das universidades. Por esta razón, o capítulo 2 presenta ideas sobre as habilidades básicas asociadas coa preparación e presentación de boas experiencias de ensinanza e aprendizaxe.

Levarémoste a través dalgunhas ideas, cuestións e accións asociadas co desenvolvemento e deseño do teu currículo e presentaremos algunhas orientacións útiles cara á planificación, exposición e reflexión nas túas clases e noutras sesións de ensinanza. Recoñecemos que en adición ás tarefas técnicas e intelectuais asociadas á ensinanza hai máximos e mínimos nos niveis de enerxía: necesitas prepararte antes das sesións clave de ensinanza, permanecer relaxado e centrado durante a túa ensinanza e logo descansar. Estes variantes niveis de enerxía e as accións relacionadas teñen a miúdo un ritmo tácito asociado coas actividades de ensinanza claves, e dámoslles algunha atención explícita nesta parte do libro.

Tamén exploramos outras prácticas básicas, como manter o material ao día, integrando a escritura na túa vida e asegurando que as túas habilidades de supervisión son razoables. En conxunto, entón, esta parte do libro é parti-

cularmente útil cando estás planificando e/ou no proceso de presentar un módulo por primeira vez, ou facendo cambios significativos nun curso que xa ensinaches.

2.1. O desenvolvemento do currículo

- Moitos profesores encontran o deseño e desenvolvemento do currículo como unha actividade ambigua e pobremente definida.

- É útil empezar pensando en obxectivos de aprendizaxe amplos e propósitos do curso como trampolín para decisións máis detalladas sobre o contido do curso.

- Observar os estudantes, compartir cos colegas, interrogar os currículos existentes, os esquemas e obxectivos do curso son cousas útiles para facer cando planificas o deseño ou desenvolvemento do currículo ou aspectos deste dentro do teu campo.

- Recorda que o desenvolvemento do currículo é un proceso creativo e pensa en maneiras en que o deseño do teu programa poida despertar a curiosidade entre os estudantes da túa disciplina.

As cuestións circundantes ao currículo do curso tenden a ser un significativo foco de esforzo, especialmente para profesores acabadas de nomear. Poida que che pidan que asumas a responsabilidade de cambiar un currículo xa existente ou desenvolver un novo dende o principio. Aos profesores normalmente requíreselles de maneira implícita para que actualicen ou cambien currículos, a miúdo de maneira bastante regular, principalmente coa intención de acomodar os avances na área da materia e, ás veces, coa intención de responder aos cambios nos requisitos totais do programa do curso. Cando os novos profesores se enfrontan con ese tipo de requisitos comúns e as súas tarefas relacionadas, presentan a miúdo sensacións de desánimo. Moitos deles experimentan o desenvolvemento do currículo como un proceso difícil, ambiguo e pobremente definido (Hall *et al.*, 1996).

Para empezar, tratar o desenvolvemento ou deseño do currículo é máis frutífero de conseguir adoptando unha orientación simple e de conxunto. Antes de considerar os detalles específicos de cada parte na planificación dun curso ou módulo, normalmente é beneficioso reflectir as túas ideas sobre as aspiracións de conxunto dun programa ou curso e cales poderían ser as mellores vías para conseguir eses amplos obxectivos.

Formular preguntas simples é unha boa maneira de iniciar a xeración de ideas creativas e apropiadas sobre o deseño e desenvolvemento do currículo. Que deberían saber todos os estudantes, ser capaces de facer, entender e conseguir para cando rematen este curso? Necesitarás considerar os propósitos do currículo, os resultados de aprendizaxe pretendidos e os contidos, tamén cuestións relativas ao xeito de presentar o curso, o apoio aos estudantes e os procesos de avaliación ou cualificación.

Nalgúns casos, uns límites específicos previamente definidos deben tamén estar incluídos (ex., os resultados de aprendizaxe específica poden ser impostos por un grupo profesional externo se eles acreditan o teu curso. Isto pode ser certo, por exemplo, no contexto de moitos programas profesionais de enxeñaría e de sanidade, pero tamén pode ser o caso para programas en moitas outras disciplinas).

Unha reflexión coidadosa sobre o deseño e conveniencia dos propósitos do curso e dos resultados de aprendizaxe pretendidos é un primeiro paso crítico. Unha vez eses son refinados, é importante asegurarse de que o contido do currículo é deseñado para encontrar as finalidades xerais e todos os resultados de aprendizaxe individuais. Tamén, tanto como desenvolves os temas detallados do currículo individual, así resultados adicionais da aprendizaxe apropiados poden chegar a ser evidentes, o que lle permite ao documento unha evolución posterior.

O desenvolvemento do currículo pode ser un proceso creativo se te permites tratalo na túa propia forma de descubrimento e aprender dos procesos en que estás implicado na súa finalización. Isto non debería ser visto simplemente como un exercicio burocrático, senón máis ben como un xeito de mostrar viva e estruturada a ensinanza da túa materia de modo que teña sentido, que recoñeza as diferenzas clave entre as habilidades básicas e as máis avanzadas e o coñecemento na túa area, e que considere a importancia do ritmo e do desenvolvemento gradual da competencia.

Estas son ideas que ti, como un experto emerxente na túa materia, deberías traballar en clarificalas para ti mesmo, en colaboración cos teus colegas e os teus estudantes durante a túa vida profesional. Observando e aprendendo dos retos dos teus estudantes, aprenderás a diferenciar as partes da túa disciplina que rapidamente dominan e as outras coas que eles máis frecuentemente loitan. Consultando currículos existentes na túa materia e noutras áreas

podes familiarizarte con aspectos da túa materia que son normalmente vistos como introdutorios, intermedios ou avanzados. Polo contacto con colegas experimentados ademais dos noveis, probablemente absorberás unha mellor idea de como os desafíos da túa disciplina e os temas relacionados poden ser incorporados de modo significativo e axeitado dentro dun currículo ben deseñado, cun bo ritmo, e ben estruturado.

Recorda tamén que é probable que sexas capaz de explotar diferentes fontes de axuda cando desenvovas e deseñes un curso. Os principios xerais do deseño e desenvolvemento do programa son extensamente considerados na bibliografía educativa sobre os centros de ensinanza universitarios que normalmente proporcionan cursos de xeito rutineiro para o seu persoal e que inclúen elementos de deseño de programas. O detalle exacto dos temas individuais do programa a miúdo seguen en parte ou de todo o contido de libros de texto relevantes publicados. O contido pode tamén ser guiado identificando artigos axeitados, tipo revisión, publicados en revistas específicas da disciplina e mediante a revisión de detalles do currículo de cursos similares dados noutro lugar.

A modificación/actualización dun programa pode adicionalmente beneficiarse da realimentación obtida dos antigos estudantes, así como dun diario do curso detallado ou comentarios mantidos durante a clase (ver tamén o apartado 1.10).

É importante presentar os propósitos do curso, os resultados da aprendizaxe e a descrición do programa en linguaxe clara e non ambigua. Os resultados da aprendizaxe en particular, necesitan ser coidadosamente construídos e presentados e o mellor é escapar de usar declaracións xeneralizadas como “os estudantes conseguirán unha avaliación en conxunto de...” Canto menos ambiguo sexa o documento máis útil será, tanto para ti como para os teus estudantes. A maioría das institucións terán un modelo estándar de documento usado no contexto da descrición do curso pero, a miúdo, é beneficioso preparar unha versión máis detallada para a presentación aos propios estudantes.

Moitos dos profesores acabados de nomear tenden a ser demasiado ambiciosos nos termos da amplitude de temas que cren poden cubrir nun curso (O'Neill *et al.*, 2005). Ironicamente estas son, a miúdo, as características particulares dos profesores máis entusiastas e entregados. Obtendo consello e rea-

limentacións sobre os detalles do borrador do programa dos colegas con máis experiencia, así como a comparación do programa proposto cos doutros cursos, pode axudarche a escapar disto ata que constrúas coa suficiente experiencia. É probablemente unha boa idea ser cauto e prudente no teu plan de desenvolvemento do currículo, pero tampouco se pode ser demasiado tímido sobre a construción de desenvolvementos ou experiencias emocionantes que axudarán a dar vida á túa disciplina e que atraerán a curiosidade e compromiso dos teus estudantes. Hai un vello dito que di que a educación non é tanto encher un balde senón acender un lume. Intenta asegurarte de que o potencial para a ignición está incrustado nos cursos e programas dos que ti participas dunha parte do deseño.

Tamén recorda que o territorio non é o mapa. Cando deseñas un curso e escribes o currículo, realmente só creas un sistema de sinais que vos guiarán a ti ou a outro profesor. Como ese tema está relacionado con, e como o material é presentado e recibido depende aínda moitísimo dos talentos e motivacións dos profesores que ensinan. Non importa como de ben é concibido, planificado e deseñado un programa, profesores e estudantes necesitan implicarse activamente no currículo e sentirse facultados para continuar a desenvolvelo e melloralo baseándose nas súas propias experiencias dentro e fóra da clase.

2.2. A preparación antes da clase

- As clases aínda son un escenario moi común en que a ensinanza formal e as experiencias de aprendizaxe ocorren, incluso nos máis modernos ámbitos da educación universitaria.

- Unha maneira útil de estar preparado para dar unha clase ou unha serie de clases é preparar un paquete detallado de información do curso. Xerar plans individuais de clase con detalles de temporalización, material para ser realizado e actividades clave é tamén un mecanismo moi útil para o establecemento dunha base sólida de ensinanza efectiva dentro dos tempos formais de clase/ titoría.

- O tempo de preparación necesita ser axeitado. Non desestimes como pode ser consumido o tempo, pero fíxate nos atallos útiles.

- Familiarízate coas situacións, espazos, equipos e outras condicións físicas e restricións cando te preparas para dar clase.

Para a maioría dos programas universitarios, a clase recorda unha das “ferramentas” dominantes usadas para presentar o currículo aos estudantes. A pesar das súas ben documentadas restricións e limitacións, as clases aínda tenden a ser o prato forte do programa e das experiencias de aprendizaxe dos alumnos. En combinación con outras experiencias de aprendizaxe, unha boa clase pode inspirar, informar, interesar, incitar curiosidade e alentar indagación. Unha mala clase, pola contra, corre o risco de aburrir, desenganchar, confundir, enganar e desconcertar os estudantes (e os profesores). Algunhas cuestións básicas en relación coa boa preparación e planificación poden axudarche a asegurar que as túas clases estean caracterizadas por todo o potencial positivo que conteñen, e evitar algunhas das trampas coas que incluso os mellores profesores tropezan ás veces.

Antes de planificar clases individuais é útil decidir sobre o *ethos* xeral das experiencias que queres proporcionar e facilitar aos teus estudantes. Necesitas pensar nos principios subxacentes asociados á materia que estás ensinando, considerando cuestións como: que nivel de interactividade é apropiado? Cal debería ser o equilibrio entre a información de presentación/explicación, e outras experiencias que poden ser integradas razoablemente dentro dun formato de clase típico (ilustracións, problemas, estudo de casos, comprensión da aprendizaxe e pequenos grupos de discusión)?

Cómpre pensar sobre canta información debería ser proporcionada ou sinalizada, e que tipo de recursos de información necesitan ser seguros para o acceso dos estudantes fóra da aula. En termos de preparación práctica, observamos que os profesores encontran isto útil e fundamental para preparar un paquete informativo para un curso de alumnos concreto, ou en liña para aprovisionar a todos os alumnos antes de que o curso comece ou na primeira clase. Isto é tranquilizador para os estudantes (e para ti) se usas a primeira clase para revisar a información proporcionada no paquete informativo do curso, marca unhas regras básicas e responde calquera pregunta inicial que os estudantes poidan facer.

Os detalles do que se pode incluír en tal paquete informativo do curso poden variar, e incluír: descrición do módulo (finalidades, resultados de aprendizaxe e detalles do programa), métodos e mecanismos de presentación (a través das clases, traballos de curso, titorías etc.), lista de materiais de lectura, criterios en que se baseará a avaliación e o peso relativo asignado a cada instrumento de avaliación, unha mostra ilustrativa das preguntas do exame

cunha follla de respostas marcada asociada; unha follla de exame previa, un documento coas expectativas da clase e unhas regras xerais básicas, detalles de contacto, e dispoñibilidade do profesor fóra das clases formais (ver apartado 2.7 deste capítulo para máis detalles).

Uns plans de clase máis minuciosos son tamén desenvolvemento valioso. Para cada clase, é útil facer un esbozo dos diferentes apartados, momentos clave, información e actividades que planeas incorporar dentro da sesión. Se a túa clase é de cincuenta minutos, entón necesitarás programar e repartir o tempo dentro da estrutura dos diferentes temas esenciais que queres cubrir, actividades ou debates nos que queres que os teus estudantes se interesen e outras experiencias que queres incorporar. A temporalización e o ritmo necesitan ser planificados. Particularmente, se a túa clase é grande, incluso pode consumir tempo dispoñible repartir os materiais ou reorganizar o material da aula para facilitar a discusión en pequenos grupos. A planificación da lección/clase pode proporcionarche un antídoto que doutro xeito te faría sentir caótico, desorganizado ou un pouco fóra de control. É tamén unha boa maneira de asegurarse que a atención e participación dos teus alumnos permanece tan alta como é posible.

A maioría dos profesores diranche que malia os inevitables beneficios do talento, intelixencia, especialización e experiencia, isto non substitúe unha adecuada preparación para a docencia. É unha clave para inspirar confianza cara ao éxito da presentación. E mentres os teus preparativos están en proceso é importante ter en mente dunha maneira clara os propósitos xerais do módulo e os resultados de aprendizaxe individuais cando se prepara cada clase. A provisión de tempo suficiente para investigar e preparar cada clase é xeralmente unha consideración importante. Unha preparación apurada é a miúdo unha inevitable realidade para os profesores noveis.

Recorda que en realidade pode levarche dende varias horas a varios días planificar, investigar, preparar e revisar cada clase individual. Poucas cousas na vida son tan estresantes como estar esperto durante horas a noite antes da túa clase, coa intención de completar unha clase ou de loitar antes de que a clase deba comezar cunha fotocopiadora pouco colaboradora con só uns minutos libres. Sé realista sobre o tempo de preparación que necesitarás para sentirte ben equipado para dar a túa clase, especialmente se é a primeira vez que estás ensinando. Pero tamén aproveita calquera atallo beneficioso que poida aliviarche a carga. Agora moitos libros de texto tamén teñen asociadas

páxinas con recursos para profesores que poden incluír copias de diagramas e outros materiais con permiso de reprodución para propósitos de ensino que podes distribuír aos teus estudantes. Tales recursos poden ser inestimables, particularmente cando o tempo é pouco e as demandas nese tempo son altas.

Para os profesores acabados de contratar, en particular, é desexable comezar a preparar unha serie de clases bastantes semanas antes de que comece o curso. A non ser que esteas sumamente seguro do material, prepara apuntamentos/memorias adicionais de axuda ás que te podes referir durante a clase. Non deberías sentir que tes que disimular cando consultes esas notas e axudas. Está perfectamente ben consultar documentos adicionais periodicamente durante calquera clase e facelos dispoñibles aos estudantes ou dirixilos a onde tales detalles poden ser consultados.

Canto mellor preparado esteas é probable que teñas máis confianza. Pode ser unha axuda, para os profesores noveis en particular, facer un ensaio dunhas poucas clases para mellorar a confianza e usar o tempo axeitadamente. Nun nivel máis pragmático, é tamén importante familiarizarse coa distribución da aula e o manexo do material antes de comezar a ensinar nun espazo novo ou descoñecido. É importante ter suficiente tempo dispoñible antes de dar a clase para revisar as perspectivas e estar ti mesmo centrado e mentalmente preparado para a túa clase.

2.3. O coñecemento dos elementos dunha presentación efectiva

- Os elementos dunha presentación efectiva son fáciles de entender pero a miúdo difíciles de poñer en práctica.

- Así como hai oportunidades para a interactividade e actividade dentro e fóra de clase, os episodios de ensino (traballo cara a cara do material de aprendizaxe) aínda poden ser unha maneira efectiva de axudar aos estudantes a aprender.

- Pódese conseguir unir sesións de ensinanza, mencionando a última sesión no comezo da clase e falando brevemente sobre que virá na seguinte ao final.

- Ter en mente diversos estilos de aprendizaxe e cambiar os niveis de atención pode axudar a guiar os teus esforzos para variar o teu propio estilo e manter aos teus estudantes interesados.

Un dos atributos máis críticos dun bo profesor é a habilidade de transmitir a información de xeito efectivo na clase (ver tamén o apartado 1.1). Os

profesores “naturais” normalmente posúen ese talento de xeito inherente pero é algo que tamén pode ser adquirido. Os principios da comunicación clara están ben estudados (ver, por exemplo, Chickering e Gamson, 1987). A dificultade, non obstante, para moitos de nós non é o entendemento deses principios senón poñelos en práctica coherentemente.

Os principios básicos da comunicación clara son a miúdo bastante evidentes. Inclúen: definir os teus obxectivos de comunicación ao comezo; planificar, investigar, facer borradores, avaliar e revisar as ideas e conceptos que queres comunicar; e sempre intentando ter unha idea razoable e clara das necesidades, suposicións, bagaxe e experiencias da xente coa que te estás comunicando. No entanto, facer que eses principios se incorporen na túa propia ensinanza pode ser moito máis difícil do que a súa aparente simplicidade poida suxerir.

O valor da didáctica

As clases e outras sesións de aprendizaxe formal cara a cara poden aínda xogar unha importante parte na experiencia educacional dos estudantes da educación universitaria. O bo traballo didáctico, cando se combina con oportunidades para a interacción e o compromiso activo, pode aínda ser un apoio vital co que construír competencias e coñecemento en case calquera área. Pero é tamén importante afastarse dunha transferencia de información pouco inspiradora e monótona. As sesións de ensinanza formal conseguen os seus propósitos de compromiso e aprendizaxe usando unha serie de técnicas diferentes. Contar unha historia, propor un problema, facer unha pregunta, presentar cuestións importantes ou un paradoxo, demostrando as implicacións prácticas dun concepto ou ilustrando os teus argumentos de modo imaxinativo e vivo, todo isto pode servir para activar os niveis de compromiso e mellora da aprendizaxe dos teus estudantes. E podes facer esas cousas sen comprometer a exposición efectiva dun fío de pensamento lóxico, mentres aseguras que cobres todos os obxectivos asociados a unha sesión específica de ensinanza.

Marcando o ritmo, enlazando e contextualizando

Ao comezo de cada clase é útil describir a situación mediante un curto resumo do que foi tratado na última sesión (ex., “A última semana vimos X...concluimos Y, e preguntamos esta cuestión problemática coa cal nos cen-

tramos en Z"). Logo é bo centrar os estudantes no seguinte que vai vir (ex., "Esta semana imos tentar ver se podemos achegarnos cunha variedade de respostas a cuestións..."). Tamén pode ser útil unha listaxe cos principios puntos/conceptos que mostran como o contido e foco da clase se relacionan cos obxectivos xerais do curso e os resultados de aprendizaxe previstos. Do mesmo xeito, cara ao final da clase é útil resumir o que foi tratado durante ese período de clase. Se lles vas dar aos estudantes unha instrución vital ou un anaco de información cara ao final da clase, recorda que na medida que a sesión tende a finalizar, os estudantes, incluso os máis atentos, empezan a pensar nas súas seguintes clases, céntranse en recoller as súas mochilas e empezar a acender os seus teléfonos móbiles. Ten isto presente cando finalices. É importante pensar máis explicitamente nos niveis de atención e dinámicas dos teus estudantes durante o traballo na clase.

Niveis de atención durante a clase

Os estudantes (como calquera outro) poden manter, ininterrompidamente, concentración de alta calidade só por un período limitado de tempo (Tilston, 2005). Algúns estudos suxiren que este tempo é improbable que dure máis de dez ou quince minutos. Outros suxiren que podería ser considerablemente menos que iso, dependendo dun número variado de factores. Sabemos por causa dunha limitada e variable capacidade para centrar a atención, que é unha boa idea marcar a presentación da información con outros tipos de oportunidades de aprendizaxe e actividades coa intención de reactivar, manter ou volver centrar tanto a concentración como o interese. Tamén podes estar seguro de que, en calquera momento dado durante a clase algún dos teus estudantes, polo menos transitoriamente, perderá a concentración. Revisións breves e periódicas dos "anacos de información" importantes impartidos son importantes para dar unha segunda oportunidade aos estudantes para comprender un punto ou concepto, e así continuar coa progresión da clase.

As clases de cincuenta minutos só poden cubrir un limitado número de puntos, conceptos, habilidades, ideas ou actividades. É contraproducente intentar saturar demasiado dentro dunha soa sesión de aprendizaxe. Ademais, estudantes diferentes escoitan, len, asimilan e pensan de xeito diferente. Non podes atender a todas as diferenzas en cada momento, pero podes intentar involucrar a tantos estudantes como sexa posible variando o teu estilo e ritmo, e asegurando a claridade de calquera material que presentes e distribúas. A

estrutura da clase debería ser evidente en calquera parte e é útil sinalar claramente os estudantes cando estás pasando a considerar un novo punto ou concepto.

Así, calquera clase é probable que conteña unha mestura heteroxénea de individuos que mostran diferentes niveis de coñecemento previo, estilos de aprendizaxe, niveis de compromiso, intereses, motivacións e habilidades. Esta situación é bastante complicada se a clase consiste en múltiples grupos de estudantes emprendendo programas diferentes. Para algúns alumnos, o teu curso será de vital interese e relevancia no contexto do seu programa de estudos, mentres que para outros será unha materia máis secundaria. Ademais, os múltiples grupos de estudantes que asumen diferentes programas terán probablemente diferentes perfís e coñecementos previos e poden ter diferentes niveis de competencia, tal como son xulgados, por exemplo, polos requisitos mínimos de acceso.

Se a túa experiencia incorpora tal diversidade, é importante dirixir a túa ensinanza a un nivel que todos os teus estudantes poidan razoablemente esperar seguir e proporcionarlles referencias de fontes previas de material que poderán beneficiar aos subgrupos de estudantes que teñan menos coñecementos previos que o grupo máis extenso nos puntos/temas baixo consideración.

2.4. A posta en práctica do traballo efectivo

- Coñece os puntos de vista dos teus estudantes sobre o que eles asocian con boa e mala ensinanza, e decide dedicarte a dialogar con eles.

- Sé consciente do fundamental dunha boa explicación, pero non temas asumir riscos no interese de mellorar a túa práctica como profesor e a aprendizaxe dos teus estudantes.

- Observa o teu alumnado coidadosamente en clase. A súa linguaxe corporal pode indicar importantes fortalezas e debilidades da túa ensinanza, pero intenta sempre preguntar aos estudantes sobre as súas experiencias para comprobar que non estás interpretando mal os seus sinais na clase.

O apartado anterior marcou algúns dos elementos xerais importantes na comunicación efectiva. Aquí centrámonos en enfoques máis específicos para poñer eses principios en práctica. A realimentación dos estudantes recollida no

noso propio estudo tende a describir un bo profesor como alguén que proporciona: obxectivos claros do módulo e detalles do programa, visións xerais claras de clase e apuntes, anima á participación, proporciona exemplos prácticos de conceptos, dá clase con autoridade e nun ritmo adecuado; dá o tempo suficiente para tomar apuntamentos, é entusiasta, accesible e mostra sentido do humor. Os mesmos estudantes din que as malas clases están caracterizadas por unha presentación desorganizada; a velocidade é demasiado rápida ou demasiado lenta e un material pouco claro, de acceso imposible ou difícil de ler. Incluso profesores moi bos e comprometidos poden ser ás veces vulnerables e cometer algúns erros típicos: a persecución dun programa demasiado ambicioso, suposicións inexactas sobre o nivel de coñecemento previo, presentación monótona, non conseguir conectar coa clase, ser ou parecer inaccesible, desinteresado ou desconectado. Todos estes poden ser argumentos negativos (se non accidentais) que serven para desconectar os alumnos ou desenvolver asociacións negativas entre eles e o material.

Malia as guías e consellos que damos, é importante recoñecer que non hai unha única maneira boa ou mala de dar unha clase. Non temas explorar e experimentar con diferentes opcións ou asumindo riscos. Comeza co básico. Recorda que a percepción da túa actuación e a realidade para os teus estudantes pode ser bastante diferente (Perry, 1988). Para moitos, o concepto de realimentación do estudante equivale a recoller as respostas orais ou escritas dos estudantes a unha serie de cuestións despois da clase ou cando un curso finaliza (ver o capítulo 1 para máis detalles). Non obstante, a realimentación máis efectiva e útil pode vir dunha simple observación dos estudantes durante cada clase. Isto proporciona realimentación en tempo real, e ser capaz de responder inmediatamente mediante a modificación da túa práctica onde é necesario, ou mellorar o potencial para unha boa comunicación e entendemento entre os teus estudantes máis ti.

Se unha parte dos estudantes teñen cara de dúbida ou de confusión, entón ten sentido preguntarlles se hai algo que non entenden. Se algúns dos estudantes están inclinados cara a diante ou chiscan os ollos cando toman notas, iso será que están a ter problemas para ler a presentación. Iso é algo que podes comprobar facilmente por ti mesmo vendo as presentacións dende a parte de atrás da clase. Tamén presta atención a como toman apuntamentos os estudantes. Se están escribindo constantemente ou baixo obvia presión, entón necesitas reflexionar sobre o ritmo da túa clase ou deberías considerar

dar copias aos estudantes dalgunhas/todas as presentacións. Se os alumnos mostran desinterese ou signos de fatiga pode ser o momento de alterar o discurso, por exemplo, mediante o inicio da participación do alumnado, ilustrando a relevancia do material para eles, proporcionando un exemplo ou unha anécdota, ou incluso dándolles un pequeno descanso. Recorda tamén, especialmente en clases grandes, que os sinais dos estudantes poden ser ambiguos e poden levar a erro. Os alumnos interesados poden “parecer” aburridos de ti (e viceversa), os estudantes felices poden parecer ansiosos etc. Comproba sempre a túa interpretación do que pensas co que a súa linguaxe corporal está comunicando.

A maiores da observación informal do comportamento do alumnado é unha boa práctica, simplemente, preguntarlles directamente se o ritmo da clase, o tamaño da letra das presentacións escritas etc. é apropiado. Tamén podes considerar os enfoques máis detallados e elaborados á realimentación dos estudantes que presentamos no capítulo 1, ou ben podes animalos soamente a sinalar tales cuestións se aparecen. Así, como mellores a efectividade da túa actuación, esas accións enviarán unha mensaxe aos teus estudantes conforme son importantes para ti e que lles prestas atención do mesmo xeito que requires que che presten atención a ti.

2.5. A relaxación despois do ensino

- É común experimentar emocións altas e baixas ao completar unha sesión de ensino.

- Capturar sentimentos e reaccións clave por escrito usando un diario de ensinanza é unha maneira potencialmente útil de axudar a procesar e entender eses sentimentos.

- Recorda que ensinar é esgotador física e psicoloxicamente e intenta organizar o tempo para desconectar e relaxarte.

Algunhas veces encontraraste como ao final dunha sesión formal de ensino sentirás unha sensación de éxito, satisfacción ou incluso alivio. Outras veces terminarás a túa clase cun sentimento de desilusión, frustración ou pesimismo. Observouse que cando a ensinanza vai ben para ti e os teus estudantes, hai poucas experiencias tan profesionalmente estimulantes e positivas. Pero cando vai mal, hai moi pouco que poida ocasionar o mesmo sentimento de desilusión. Recorda que todos os profesores –incluíndo os excelentes e os

experimentados- é probable que experimenten ambos os tipos de emocións en diferentes estados e contextos de ensino. O importante é aproveitar eses sentimentos dun xeito positivo e construtivo. Hai que abrazar e saborear os sentimentos positivos, pois son parte dunha recompensa intrínseca por un traballo ben feito. Cómpre aproveitar os sentimentos negativos impulsando a túa determinación para aprender de calquera erro e de xeito continuado mellorar a túa ensinanza.

É útil anotar as túas reaccións e sensacións despois de ensinar no teu diario de ensinanza (ver tamén o apartado 1.10). Fai rexistros inmediatamente despois da túa sesión de ensinanza, mentres os eventos están frescos na túa mente. Rexistrando tanto os aspectos positivos como negativos da experiencia de ensinanza que acabas de ter, estás xerando un recurso valioso para a práctica reflexiva continua. É tamén útil rexistrar calquera cuestión clara que podería ter efectos no ambiente de aprendizaxe e na actuación académica. Pregúntate a ti mesmo cuestións específicas sobre aspectos da túa ensinanza ou do contexto de ensinanza que che poderían concernir. Os teus alumnos parecen cansados ou desconectados? Podería isto ser debido a causa da natureza do contido da materia, do tempo do semestre ou a un horario xeralmente esgotador? Hai algunhas dificultades coa distribución do espazo de ensino ou co equipamento? Hai problemas de idoneidade no propósito de informar á oficina responsable apropiada? Facer anotacións de calquera cuestión de acción urxente require que antes te reúnas coa clase de novo, o que pode ser particularmente importante.

Moitos profesores subestiman como é de esgotador tanto física como psicolóxicamente isto de ensinar incluso para as clases estándar de cincuenta minutos. As investigacións suxiren que hai demandas especiais asociadas coa ensinanza tanto en grupos grandes como pequenos (Salzberger-Wittenberg *et al.*, 1983) e que sentirse fisicamente esgotado despois da ensinanza é unha experiencia común (Gold e Roth, 1993). Ensinar require ás veces unha preparación intensiva, demanda o mantemento dunha concentración considerable, inclúe pensar e reaccionar rápido e tendo que contar co imprevisto; isto supón esforzo físico e gasto de enerxía. Todo isto pode causar sensación de esgotamento unha vez que as túas clases diarias finalicen. Ensinar leva consigo unha "peaxe" psicolóxica e por suposto física. Asegúrate de intentar construír tempo para relaxarte, reflexionar, desconectar e descansar unha vez que completes un intenso período de docencia. A relaxación regular, o exercicio físico e

curtos descansos no teu traballo poden crear unha orientación moito máis saudable cara á ensinanza para ti e para os teus alumnos.

2.6. Favorecer a interacción

- Os estudos mostran que nas clases/titorías en que aos estudantes se lles dan oportunidades estruturadas de interactuar contigo e uns cos outros sobre un tema, convértense en aprendices máis interesados, máis autorizados, máis responsables e autodirixidos.

- Cando planifiques a túa ensinanza, concibe actividades interactivas usando discusións puntuais, preguntas clave ou actividades de pequeno grupo de discusión.

- Hai unha bibliografía extensa dos beneficios discursivos e pedagóxicos da interacción do alumnado na clase. Para saber máis, o libro de Stephen Brookfield citado neste apartado é un bo sitio por onde comezar.

A educación e a aprendizaxe nunca deberían caracterizarse exclusivamente por unha simple e unidireccional transmisión de feitos, figuras e conceptos (Anderson *et al.*, 1996). Un fluxo de información equilibrado que tamén incorpora interacción activa entre os seus estudantes proporciona un contexto que é moito máis adecuado para unha aprendizaxe significativa. A interacción activa axuda a captar o interese e concentración dos estudantes, e proporcionálles un grao de autocontrol que pode axudar a aumentar o seu compromiso co curso. A participación dos estudantes, especialmente cando vén provocada pola boa calidade, por preguntas evocadoras, pode dar un soporte adicional valioso e resultados de aprendizaxe máis xerais tales como o desenvolvemento do razoamento lóxico (Johnson, 1981), a síntese de información (Samuelowicz e Bain, 2001), a aprendizaxe profunda (Grave *et al.*, 1996), a especulación creativa, a resolución de problemas (King, 1990) e a capacidade para o debate racional (Mitchell e Sackney, 2000). Tamén lle proporciona ao profesor realimentación valiosa no progreso e no nivel de entendemento conseguido polos estudantes, pode retar e estimular os profesores e proporcionarlles un curto respiro durante o traballo de clase.

Xerar a estrutura para tal interacción pode conseguirse de varias maneiras. O profesor, por exemplo, pode simplemente preguntar unha cuestión á clase e invitar a respondela. A discusión pode entón ampliarse facendo preguntas relacionadas ou preguntándolles a outros estudantes para que fagan comentarios, ou avalíen a resposta inicial. Tal enfoque debe adaptarse ao nivel

dun estudante individual ou a unha maneira máis colectiva, organizando primeiro os estudantes dentro de pequenos grupos ou equipos. O exercicio pode reducirse a unha soa clase ou pode ampliarse pedíndolles aos estudantes (como individuos ou como grupo), quizais, estudar unha cuestión, concepto ou teoría fóra da hora de clase e presentar/debater as súas conclusións durante unha clase futura.

O estímulo da interacción significativa do estudante require unha adecuada planificación previa por parte do profesor, así como compromiso por parte dos seus estudantes. O rol do profesor é, en gran parte, idear e proporcionar un axeitado marco para a interacción, iniciar a interacción, e actuar como avogado do díaño e facilitador da interacción entre os estudantes.

Para que teña éxito, isto debería conseguirse nun ambiente estimulante e non ameazante e a interacción debería ser significativa. Pensa nas cuestións que tipicamente preguntas aos teus estudantes ou quizais as que che gustaría preguntar. Ten en conta que se preguntas cuestións de tipo superficial, de opción múltiple, ou cuestións tipo si/non, podes valorar achegas elementais ou poñer as suposicións dos teus estudantes a proba, pero do mesmo xeito, arríscaste a obter só compromiso e respostas superficiais dos alumnos (Ramsden, 2003). A interacción terá moito máis éxito se na investigación só se formulan cuestións que teñan resposta. Proba un enfoque que aumente de forma gradual o compromiso dos estudantes: pregunta unha cuestión inicial, relativamente fácil, para construír confianza e crear un lugar para a interacción. Entón, segue con problemas gradualmente máis desafiante, cuestións ou asuntos que se engaden ás respostas anteriores. A pregunta inicial dá unha oportunidade de participar a todos os estudantes e non só aos máis brillantes. Isto arrastra aos estudantes a unha maior interacción. A posterior interacción entón axudará a conducir e soportar a aprendizaxe máis profunda (King, 2000). Ademais de iniciar o proceso, probablemente verás que necesitas facilitar unha interacción posterior proporcionando pistas ou información adicional se o proceso comeza a paralizarse ou quizais, guiar a discusión nunha dirección en particular.

Ademais de inventar e buscar cuestións e temas apropiados para impulsar a interacción, é importante facer outras cousas para crear uns valores de clase e unha atmosfera que propicie á interacción significativa dos estudantes. Co fin de que os estudantes participen, deben ter confianza no proceso e non sentirse ameazados por el. Isto pode conseguirse de numerosas maneiras. Se a

clase é inicialmente tranquila ou non receptiva, isto pode tomarse como un elemento de “persuasión” da túa parte para comezar cousas e establecer confianza. A interacción sempre debería ser levada nunha atmosfera de apoio e positiva. As respostas ás contribucións do alumnado non deberían ser (ou parecer) sarcásticas ou deseñadas para desconcertar. É moito máis beneficiosa unha análise construtiva da contribución, para alentar os estudantes a pensar a través das súas respostas e aproximalos a conseguir as súas propias percepcións mentres se explora con coidado e comprensivamente algunhas imperfeccións lóxicas, inexactitudes ou puntos de desacordo nos seus argumentos.

Pode ser contraproducente facerlle unha pregunta a un estudante individual, sen ningunha indicación de se pode dar unha contribución razoable. Normalmente, invitar ás contribucións na clase (ou a un subgrupo específico, tal como a segunda fila) non é tan ameazante para ningún estudante individual. Mentres toda a clase se beneficiará de observar a interacción, os estudantes individuais beneficiaranse máis da participación activa no proceso. Se as contribucións son proporcionadas constantemente por un pequeno número de estudantes específicos, a interacción pode ser ampliada mediante a introdución do principio de que unha vez un estudante fai unha contribución, é liberado por un tempo de facer unha contribución posterior do tema particular que se debate.

Para algúns profesores e para algunhas disciplinas organizar unha interacción regular e significativa dos estudantes pode ser máis retador que para outros. Aínda así, os beneficios da educación para os estudantes en conxunto pagan a pena. Para un tratamento máis completo dos fundamentos teóricos dos beneficios dun ambiente de clase interactivo, lede *Discussion as a Way of Teaching* (Brookfield e Preskill, 1999)

2.7. A preparación de apuntamentos, suplementos de estudo e documentos de clase

- Así como planificas o ensino, considera canto material adicional deberías buscar para incluír como parte dun paquete informativo suplementario do curso para os alumnos.

- Recorda que demasiado material adicional pode debilitar a motivación e as habilidades de recollida de información polos estudantes, mentres que moi pouca deixaraos cun sentimento de abandono e falta de dirección.

