

# Tirarse a la piscina - Cómo empezar a enseñar en educación superior

Phil Race, Profesor emérito de Leeds Metropolitan University

Traducción al español de Mara Fuertes Gutiérrez y Juan Muñoz López

## Cómo organizarse

Muchos colegas inician su carrera en la enseñanza superior sin experiencia docente previa (esto es, *tirándose a la piscina*). Muchos, tan solo semanas o días después de tomar posesión de su plaza, tienen que dar clase y corregir trabajos de estudiantes. Así, a veces nos enfrentamos a este reto

sin haber tenido ninguna oportunidad de aprender a dar clase. En algunos países, existen cursos de formación para docentes noveles, pero no siempre se imparten en el momento en el que el docente más lo necesita.

El objetivo de esta guía consiste en apoyar a los profesores para que puedan gestionar de manera

adecuada los posibles problemas iniciales que surgen al empezar a trabajar como docentes en educación superior. Espero, sin embargo, que esta guía les siga siendo útil a medida que se adentren en el ejercicio de su profesión.

## **Objetivos a los que aspira esta guía**

Tras poner en práctica las ideas y sugerencias de esta guía, el docente podrá:

1. Sentirse más seguro y tranquilo al comenzar a dar clases en la universidad.
2. Preparar e impartir las primeras clases con eficacia y éxito.
3. Gestionar apropiadamente otras actividades docentes.
4. Empezar a corregir de forma sistemática, justa y eficiente.
5. Proporcionar una retroalimentación adecuada para ayudar a los estudiantes a aprender mejor.
6. Comenzar a desarrollar su carrera docente de manera sistemática y profesional.

## **"Conozco la materia - ¿No vale con eso?"**

En líneas generales, se contrata al profesorado universitario por sus conocimientos y experiencia en una determinada materia. Además, normalmente, incluso los docentes noveles ya han tenido alguna experiencia con estudiantes antes de acceder a una plaza como profesor, por ejemplo, a la vez que cursaban estudios de posgrado o como parte de su doctorado. Sin embargo, cuando la enseñanza pasa a ser por primera vez una parte fundamental de sus carreras, tareas como subirse a la tarima en un aula o llevarse a casa una gran cantidad de trabajo para corregir pueden resultar desalentadoras.

Con relación a esto, parece que algunos compañeros llevan enseñando toda la vida y afrontan sin esfuerzo (al menos en apariencia) el proceso de preparación de clases y la evaluación. Pero seguro que todos ellos recuerdan que dominar la materia tan solo constituyó una pequeña parte en el proceso de aprender a transmitirla a los alumnos.

Además, es bastante probable que la materia que se domina no sea la que hay que enseñar: algunos de los contenidos de las asignaturas e incluso algunas asignaturas probablemente sean nuevos para el profesor y posiblemente este se sorprenda del tiempo que puede llevar preparar una clase sobre un

tema que nunca ha estudiado con profundidad.

### **¿Quién nos puede ayudar?**

Con frecuencia, el profesor encontrará a alguien que sea de gran ayuda. Quizá se le asigne un mentor - un colega experimentado que le guíe a través de esas primeras experiencias docentes-, o puede estar impartiendo la asignatura de otro compañero que aún está en el departamento y por tanto le pueda indicar cómo se ha hecho con anterioridad. Pero, a veces, es posible que el docente ocupe el puesto de alguien que ha empezado a trabajar en otra institución o incluso que se ha jubilado: puede tener que impartir una asignatura previamente programada en la que no hay nadie para

responder a la pregunta de "¿Y si...?"

Existe una gran cantidad de publicaciones sobre la enseñanza en educación superior, pero es más probable que improbable que el profesor no haya tenido tiempo de consultarlas antes de empezar a dar clase. Ahí es donde esperamos que esta guía le sea útil.

Tal vez exista la oportunidad de completar algún curso de formación y de esta manera se conozca a otros compañeros con los que compartir dudas. No obstante, aún cuando dicha formación esté disponible, es muy probable que las clases se tengan que empezar antes de que el curso de formación cubra todo lo que se necesita. Además, tal vez queramos demostrar que podemos

resolver las dificultades de manera independiente y es posible que no deseemos compartir esas inquietudes o preocupaciones con colegas o mentores. Esperamos que esta guía resulte útil, en especial las secciones que se ocupan de las preguntas “¿Y si...?” que con tanta frecuencia nos surgen.

Antes de entrar en materia, sugerimos rellenar la siguiente tabla para tratar

de establecer desde dónde partimos y cuáles son nuestras prioridades inmediatas. En este sentido, no hay que preocuparse si el rellenarla hace que uno sienta que hay demasiados retos-: esta guía se propone ayudar resolverlos. ¡Atención! la primera columna es para "no corresponde" - en otras palabras, para todos aquellos problemas que no nos afectan – al menos de momento-.

## ¿Dónde estoy? [insertar fecha]

Pregunta	No corresponde	Aún no	Sí	Fecha	Plan
<b>Clases</b>					
¿Tengo que prepararme clases?					
¿Sé aproximadamente cuántas clases y con cuántos estudiantes?					
¿Tendré más de un bloque de clases con el mismo grupo?					
¿Soy consciente de cuáles son los objetivos de aprendizaje?					

<b>Pregunta</b>	<b>No corresponde</b>	<b>Aún no</b>	<b>Sí</b>	<b>Fecha</b>	<b>Plan</b>
¿He impartido alguna vez alguna clase sobre este tema?					
¿Tengo apuntes y/o fotocopias sobre este tema?					
¿Tengo diapositivas sobre el tema?					
¿Sé utilizar PowerPoint?					
¿Tendré que diseñar exámenes?					
<b>Clases prácticas</b>					
¿Tengo que prepararme clases prácticas?					

<b>Pregunta</b>	<b>No corresponde</b>	<b>Aún no</b>	<b>Sí</b>	<b>Fecha</b>	<b>Plan</b>
¿Sé aproximadamente cuántas clases y con cuántos estudiantes?					
¿Sé cómo se integran dentro de la asignatura o curso?					
¿Soy yo el único que imparte tanto la teoría como la práctica? Si no, ¿sé quién es el otro profesor?					
¿Sé lo que las clases pretenden cubrir? ¿Conozco el tema?					
¿Tengo que coordinar algún otro tipo de clases?					

<b>Pregunta</b>	<b>No corresponde</b>	<b>Aún no</b>	<b>Sí</b>	<b>Fecha</b>	<b>Plan</b>
¿Sé aproximadamente cuántos alumnos habrá en cada grupo?					
<b>Corrección, evaluación y feedback</b>					
¿Tengo que corregir?					
¿Tengo experiencia corrigiendo y dando retroalimentación a los estudiantes?					
¿El trabajo de cuántos estudiantes tendré que corregir?					

<b>Pregunta</b>	<b>No corresponde</b>	<b>Aún no</b>	<b>Sí</b>	<b>Fecha</b>	<b>Plan</b>
¿Estaré a cargo de toda la docencia o la compartiré con otros compañeros?					
<b>Más preguntas o dudas:</b>					
1:					
2:					
3:					

# Clases

## Primeros pasos

Para el profesorado universitario, las clases son la parte central de su enseñanza. En cuanto a los más noveles, es probable que incluso ellos hayan tenido alguna experiencia docente antes de empezar a dar clase. Por ejemplo, quizá hayan participado en conferencias, que en muchos aspectos puede considerarse el mismo tipo de actividad. En realidad, presentar una comunicación en un congreso impone mucho más, ya que los asistentes probablemente conozcan la materia con

más profundidad que los estudiantes.

Sin embargo, muchos colegas se sienten más intimidados ante la idea de impartir su primera clase. Pensar en pasar una hora en el punto de mira se nos hace interminable. Sin embargo, en la práctica, aunque en la mayoría de las instituciones se programan las clases en periodos de una hora, rara vez duran tanto, ya que normalmente lleva unos minutos entrar en materia y al final hay que dejar el aula a tiempo para que la próxima clase comience puntualmente.

## **Elaborar apuntes en lugar de tomar apuntes**

Cabe destacar que los estudiantes a menudo tratan de "asimilar" los contenidos de la clase simplemente copiando lo que el profesor dice y muestra. Esto, sin embargo, es sólo tomar apuntes; por muy cómodo que resulte tener una clase llena de alumnos que anotan todo lo que el profesor dice, seguramente no estén aprendiendo nada: los estudiantes pueden copiar apuntes sin tener que pensar mucho en lo que escriben. En cambio, en lugar de que copien sin más es mejor ayudarlos a que elaboren los apuntes.

Por ejemplo, de vez en cuando, durante

la clase se les puede dar un par de minutos para que resuman lo que ha explicado el profesor. A continuación, podemos pedirles que comparen sus resúmenes con los de sus compañeros y que añadan cualquier punto interesante o importante que sus compañeros hayan obviado.

### **No se limite a “impartir clase”**

Una clase teórica de una hora no equivale a sesenta minutos de "contenido", ya que además de introducir y desgranar los objetivos previstos, los estudiantes primero tienen que llegar, después sentarse, prepararse y al final

irse. Por tanto, en realidad, contamos con cuarenta y cinco minutos para impartir el contenido de la clase. No obstante, en ocasiones incluso cuarenta y cinco minutos resulta demasiado tiempo para impartir y recibir docencia: está comprobado que los periodos de concentración duran bastante menos de cuarenta y cinco minutos.

Para aprovechar mejor estos periodos de concentración una posible estrategia consiste en dividir la clase en fragmentos y, por ejemplo, evitar hablar al alumno durante periodos de más de diez minutos; estos periodos se pueden intercalar con actividades prácticas,

como la elaboración de sus propios apuntes, la realización de preguntas, la resolución de dudas, etcétera. Así, dar una clase se convierte en un ejercicio más liviano: solo hay que alternar las explicaciones con tareas más prácticas (lo cual le da la oportunidad al profesor de recuperar el aliento, la compostura y planear exactamente cómo continuar).

## **Empezar y terminar con los objetivos programados**

Conviene explicar a los alumnos lo que se va a aprender en cada clase. De hecho, normalmente el plan de estudios de un curso o asignatura se programa de acuerdo con tales objetivos, de manera que una clase se centra tan solo en parte de ellos. Sin embargo, los objetivos de aprendizaje, según aparecen descritos en la documentación de la asignatura, no siempre quedan tan claros. Por ejemplo, en ocasiones se expresan en términos bastante vagos como "el objetivo de este curso es entender...".

De acuerdo con esto, la mejor manera de empezar una clase es diciéndoles a los estudiantes: "al final de esta clase habréis aprendido..." y luego presentar una lista de tres o cuatro objetivos que el estudiante habrá alcanzado al término de la sesión como consecuencia directa de su asistencia y de la experiencia de aprendizaje que se les ha proporcionado. En este sentido, hay todo tipo de verbos y frases que ayudan a aclarar lo que significa "entender", por ejemplo, *explicar, discutir, mantener, comparar y contrastar, demostrar, describir los orígenes de*, etcétera.

En la práctica, se aconseja emplear los primeros minutos en repasar las clases anteriores mientras llegan los rezagados y se preparan y presentar los objetivos de aprendizaje de una clase en concreto una vez que hayan pasado unos minutos y los estudiantes estén listos. Por supuesto, si el docente está a punto de dar la primera clase del curso, se tiene que hacer algo diferente, por ejemplo, comprobar el conocimiento previo del estudiante sobre lo que se va a tratar en cuestión.

Es útil que, además de escucharlos, los estudiantes vean los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo, se pueden mostrar en forma de diapositiva a la vez

que se plantean de viva voz, controlando el lenguaje corporal y el contacto visual, con el fin de que los alumnos aprecien el significado real de estos objetivos. No se recomienda leer en voz alta la diapositiva, ya que los estudiantes leen en una pantalla o en las fotocopias mucho más rápido de lo que el profesor habla y se aburren (o incluso se enfadan) si repetimos lo que ya ven por sí mismos.

Los objetivos de aprendizaje también sirven para recapitular al final de la sesión: es útil volver a mostrar la diapositiva correspondiente.

*Sugerencia: si se utilizan presentaciones de PowerPoint, asegúrese repetir en la última diapositiva los objetivos de la clase. Recuerde que en una presentación de PowerPoint se puede ir de inmediato a la última diapositiva simplemente tecleando "99" (o cualquier otro número igual o mayor al número de la última diapositiva) y pulsando "intro". Esto significa que, aunque no se haya conseguido terminar la presentación, se puede cerrar de manera apropiada la sesión al mostrar dicha diapositiva. A continuación, puede preguntar a los alumnos si creen que han logrado los objetivos: para cada uno de ellos, pídeles que valoren si sienten que lo han "cumplido por completo", "cumplido parcialmente" o "No cumplido". Para*

*ello, anímeles a que alcen dos, una o ninguna mano respectivamente. Esta estrategia no sólo permite a los estudiantes reflexionar sobre los objetivos de la sesión, sino también evaluar si la clase ha funcionado.*

### **Aprovechar al máximo las fotocopias**

A los estudiantes les gustan las fotocopias: en ocasiones se distribuyen durante la clase; otras veces están a disposición de los estudiantes antes de la clase -en formato impreso o electrónico-. En otros casos, estos materiales se entregan al final de la

clase o se proporcionan en la plataforma virtual de aprendizaje después de la sesión.

Emplear fotocopias presenta un inconveniente: los estudiantes pueden evadirse durante las clases si consideran que disponen de toda la información en las fotocopias. Cuando a los estudiantes, al salir del aula, se les pregunta: "¿De qué trataba la clase?", ellos reconocen: "Pues, ni idea: tengo los apuntes, pero todavía no los he leído bien".

Si el estudiante tiene consigo la versión escrita de la clase, tal vez resulte tedioso que el profesor se limite a reproducirla

en voz alta. Por tanto, parece más apropiado, en cambio, asegurarse de que obtienen de la clase algo más que la información de las fotocopias. Por ejemplo, el profesor puede provocar que los estudiantes añadan notas complementarias para ampliar el contenido de las fotocopias o para reflexionar sobre las cuestiones clave que el profesor explica en clase.

En este sentido, da resultado diseñar material impreso interactivo para que los estudiantes lo completen durante la clase. De esta manera, al concluir la sesión, disponen de un material al que han añadido valor mediante la

integración en el mismo de sus ideas y reflexiones.

Una de las preocupaciones que comparten muchos profesores se resume en "conseguir terminar el temario" de la clase o del curso. Con relación a esto, este tipo de materiales permiten centrarse en sólo algunos de los contenidos y explicar a los alumnos que "otras partes de las que no vamos a hablar hoy se incluyen en las fotocopias; no os olvidéis de que os harán falta para preparar el examen", etcétera.

*Sugerencia: puede ser útil disponer de fotocopias con recuadros en blanco para que los estudiantes los rellenen durante las clases. En otras palabras, debe haber espacios para que los estudiantes hagan tareas en algunos momentos de la clase. En lugar de imprimir las respuestas, funciona mejor simplemente escribir en recuadros vacíos "Tarea 1", "Tarea 2" y así sucesivamente. Esta táctica ayuda a evitar que los estudiantes vayan por delante de donde el profesor quiere que vayan; en cambio, permite, de manera más útil, adaptar las tareas según avance la clase y según la cantidad de tiempo del que se dispone. Es conveniente tener listas diapositivas con tareas alternativas; así el profesor puede decidir exactamente la tarea*

*para el grupo en cada momento determinado. Además si, por ejemplo, a los estudiantes por casualidad se les ocurre una pregunta importante, quizá hallar la respuesta pueda plantearse como una actividad para completar en un par de minutos, lo cual al mismo tiempo le da al profesor la oportunidad de disponer de un par de minutos para preparar la respuesta también.*

## **El diseño de diapositivas para clases**

La mayoría de los profesores utiliza diapositivas en el aula. En particular, las presentaciones de PowerPoint se han convertido en lo habitual. [Nota: no son, de hecho, "diapositivas" en absoluto,

sino que son archivos digitales en un ordenador o dispositivo de memoria, enviados a un proyector de datos y transformados en una imagen visual en una pantalla.]

En algunas disciplinas, las diapositivas pueden ser muy sofisticadas, con diagramas, fotografías, gráficos y cuadros, dibujos y otros tipos de información visual. En otras, tienden a ser una fotocopia en la pantalla, a menudo "puntos" que indican los principales apartados que se van a discutir o cuestiones que se van a tratar durante la clase. Sin embargo, puede llegar a ser muy aburrido para los

alumnos que todas las diapositivas parezcan fotocopias. Por este motivo, la mayoría de los profesores deciden de manera consciente incluir también estímulos visuales en al menos alguna de ellas.

Las diapositivas permiten a los estudiantes ver las explicaciones en la pantalla al mismo tiempo que las escuchan de la boca del profesor, lo cual ofrece a los alumnos la oportunidad de entender mejor el tema en cuestión. Por lo general, el profesor ve las diapositivas en la pantalla del ordenador sin necesidad de girarse hacia la pantalla principal en la cual se proyecta la

imagen. Esto le permite comentar las diapositivas sin volver la espalda a la clase. Antes, cuando los profesores escribían en la pizarra, los estudiantes se distraían a menudo cuando el profesor se daba la vuelta; además, las explicaciones de los profesores con frecuencia se perdían cuando hablaban en dirección a la pizarra.

Para los profesores, las diapositivas son también un recurso útil. Una presentación de este tipo bien elaborada causa una impresión inmediata de una clase profesional y creíble, incluso sin mucha experiencia docente. Las diapositivas también pueden ser una

manera de hacer la clase mucho más flexible, ya que nos permiten adaptarnos al discurrir de la clase. Por ejemplo, puede ser útil elaborar (digamos) treinta diapositivas para una sesión, pero sólo con la intención de utilizar veinte de ellas; el resto puede reservarse en caso de que surja el momento de comentar con más profundidad determinados aspectos particulares o para tener una respuesta ya preparada y anticiparse a las preguntas de los estudiantes.

*Sugerencia: si se utilizan diapositivas de PowerPoint, es aconsejable preparar copias en papel de todas las diapositivas, por ejemplo dos por página, y tenerlas delante, si es posible al inicio de la clase. Se debería también escribir con claridad los números de las diapositivas en la copia. Al realizar la presentación, se puede acceder a cualquier diapositiva en cualquier momento y en cualquier orden, simplemente pulsando "5" e "intro" para ir a la diapositiva 5, etcétera. Esta función es de gran ayuda cuando los estudiantes formulan alguna pregunta y se desea volver a una diapositiva anterior o para cuando el tiempo se acaba y se quiere ir directamente a una diapositiva posterior. Así mismo, permite controlar qué diapositivas se*

*muestran y cuándo sin tener que avanzar con torpeza o retroceder si realmente no se van a utilizar en esa ocasión. Debemos recordar, sin embargo, diferenciar en la copia impresa las diapositivas que al final se han utilizado de las que no para mantener un registro preciso de qué contenidos hemos cubierto en esa clase en particular.*

## **Diez consejos para crear una buena presentación de PowerPoint**

1. Evite incluir demasiada información en las diapositivas: añada preguntas, titulares o viñetas mejor que párrafos completos. Es más apropiado reservar la información detallada para los materiales impresos.
2. Utilice fuentes grandes para asegurarse de que todo el contenido se pueda leer desde el fondo de la clase. Compruébelo usted mismo o pida a un compañero que muestre todas sus diapositivas con usted sentado al fondo de la clase.

3. Compruebe qué colores funcionan bien. Algunos colores (sobre todo naranja y rojo) no se aprecian con claridad en la parte posterior del aula. El software le permite tener texto oscuro sobre un fondo claro y viceversa. Sin embargo, el texto claro sobre fondo oscuro se lee con mucha dificultad, en especial si le resulta imposible apagar la iluminación de la sala (por ejemplo, si hay ventanas sin buenas persianas).
4. Trate de completar solamente la mitad superior o dos tercios de las diapositivas. De otro modo, puede que los estudiantes tengan que

buscar un hueco entre las cabezas de sus compañeros para poder ver la diapositiva; se dará cuenta fácilmente de que sucede esto si ve a los estudiantes moviendo la cabeza cuando aparece el último punto de la diapositiva.

5. Use imágenes, dibujos animados y gráficos si sirve para darle vida al tema de estudio.
6. No incluya gráficos detallados, tablas o diagramas de flujo si los detalles no se aprecian claramente al fondo del aula. Es mejor que tales detalles aparezcan en materiales impresos.

7. No incluya "los números de página" en las diapositivas (el software permite la numeración automática si lo desea). Esta estrategia le dará la libertad de seleccionar y mezclar las diapositivas sin que sus estudiantes se den cuenta de que omite alguna de ellas.
8. No reparta con antelación fotocopias de la presentación con tres o seis diapositivas por página, pues le priva de la oportunidad de sorprender a los estudiantes con citas inesperadas o incluso con diapositivas graciosas. Sobre todo, si usted va a seleccionar y mezclar las diapositivas como se sugiere en

el punto anterior, proporcione con posterioridad una copia únicamente de las diapositivas utilizadas.

9. Evite aburrir a los estudiantes con demasiados listados de puntos clave. Resulta tediosa la sucesión de diapositivas de este tipo en las que puntos clave aparecen siempre de manera predecible: sucesivamente y de uno en uno.
10. Aprenda de cómo otros compañeros utilizan el PowerPoint. Cuando le sea posible vaya a clases y observe presentaciones para ver que le funciona bien a otros y que no.

*Sugerencia: recuerde cómo no mostrar las diapositivas- y aprenda a recuperarlas fácilmente. Hay pocas cosas peores que una diapositiva en la pantalla durante demasiado tiempo después de haber sido utilizada - por ejemplo, cuando usted ha cambiado de tema o está respondiendo a una pregunta; entonces se convierte en una distracción para los estudiantes. Una manera fácil de no mostrar las diapositivas de PowerPoint, es presionar 'B' en el teclado –“B” de “bloquear”–. Pulse “B” de nuevo cuando quiera volver a las diapositivas. Esta acción resulta más fiable que arriesgarse a apagar el proyector con el mando a distancia; algunas máquinas tardan unos minutos en calentarse de nuevo si se apagan.*

## **Preguntas y respuestas en clase**

Una buena clase debería ser una experiencia de aprendizaje compartida por todos los presentes, es decir, si un estudiante falta a clase debería estar perdiéndose algo más que una presentación de PowerPoint o unas fotocopias; en cambio, los alumnos que sí asisten deberían obtener algo más que la información contenida en unas diapositivas o ejemplarios.

Las preguntas y respuestas resultan útiles en ambas direcciones: de un lado, el profesor, durante la clase, puede ayudar a pensar a los alumnos mediante la realización de preguntas que les faciliten

la comprensión de ciertos aspectos. Además, este sistema permite al docente comprobar si los estudiantes entienden el tema y también detectar aquellas áreas específicas que todavía no han asimilado completamente. De otro lado, si el profesor permite y anima a los estudiantes a preguntar, le resultará sencillo apreciar en qué cuestiones ha de insistir para que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje deseados.

### **Cómo conseguir que los estudiantes pregunten**

De vez en cuando, el profesor puede dirigirse a los estudiantes con el clásico «¿Hay alguna pregunta?» Pero normalmente ninguno contesta, sobre todo si es casi el final de la clase, ya que

los estudiantes suelen interpretar esta muletilla como una señal para empezar a recoger sus cosas.

Asimismo, cuando algún alumno se decide a preguntar, suele ser uno de los que tiene más confianza en sí mismo, que no suelen ser los que necesitan más aclaraciones. En general, los estudiantes se muestran tímidos para preguntar en clase, en particular porque les da miedo sentirse avergonzados por haber hecho una pregunta considerada “tonta”. Incluso recalcándoles que “más vale pasar vergüenza un momento que ser ignorante de por vida”, los estudiantes siguen sin arriesgarse a preguntar en clase. Por eso suelen acercarse al profesor al final de la sesión y preguntar entonces de manera individual; sin embargo, esta opción resulta inadecuada en la práctica porque

hay que cumplir unos horarios ajustados y dejar el aula disponible para la clase siguiente.

Para cuando los estudiantes sí preguntan en clase, se pueden tener en cuenta las siguientes sugerencias, entre otras:

- Repetir la pregunta a los demás alumnos: muchos pueden no haberla escuchado y, si no saben la pregunta, no entenderán la respuesta;
- Si se trata de una pregunta tonta, el profesor puede responderla de manera escueta y amable y evitar por todos los medios que el estudiante se sienta ridículo;
- Si el profesor no sabe la respuesta, no debe inventársela: puede decir

que la buscará o preguntar si alguien la conoce.

*Sugerencia: Para que un grupo grande de estudiantes haga preguntas, puede resultar útil distribuir algunos Post-it®, pedir a los estudiantes que anoten sus preguntas (una por Post-it®) y que bien se las entreguen al profesor, o bien las peguen en la pared o en la puerta al salir del aula. Así, el docente puede evaluar cuáles son las preguntas más relevantes y responderlas en la siguiente clase y emplear las demás para analizar el progreso y el aprendizaje del grupo.*

## **Cómo conseguir que los estudiantes respondan**

Los estudiantes pueden mostrarse bastante reticentes a responder preguntas, especialmente si se trata de un grupo grande: puede darles miedo hacer el ridículo, sentirse “pillados” por no prestar atención, etcétera.

Cuando pregunta en clase, el profesor no debe...

- Hacer una pregunta a la clase y, a continuación, responderla: esto genera que los alumnos no se tomen en serio las preguntas;
- Preguntar siempre a los mismos estudiantes, por ejemplo, a aquellos que mantienen el contacto visual, ya

que lo único que provoca es que los estudiantes eviten mirar al profesor;

- Preguntar siempre a los estudiantes sentados en las primeras filas, pues los de las últimas filas se acabarán despistando todavía más de lo que probablemente ya estén;
- Elegir a un estudiante en particular para responder; entonces, quizá los demás no piensen en la respuesta a la pregunta.

## **Pregunta, pausa, *disparo***

Una estrategia mejor para preguntar a los estudiantes en clase consiste en seguir los tres pasos siguientes:

- Formular la pregunta;

- Esperar el tiempo suficiente para que la mayoría de los estudiantes tenga preparada por lo menos una parte de la respuesta;
- Disparar: seleccionar a un estudiante de modo aleatorio para que responda.

Este método promueve que un mayor número de estudiantes piense las respuestas y, por tanto, el aprendizaje resulta más activo.

*Sugerencia: siempre que resulte posible, proyecte la pregunta en la pantalla, para que los estudiantes puedan leerla además de verla. También hace pensar a los estudiantes que se trata de una pregunta importante y asimismo que son*

*cuestiones que deben ser capaces de responder.*

*Otra sugerencia: Si distribuye fotocopias, lleva poco tiempo escribir un número en la esquina superior derecha (por ejemplo) de cada una de ellas y pedir a los estudiantes que se fijan en su número y en el de los compañeros sentados a su alrededor. Entonces, cuando formule una pregunta, tras esperar el tiempo oportuno, diga «¿Quién tiene el número 78?» Quizá el estudiante correspondiente agache la cabeza, pero sus compañeros lo señalarán. Después, al realizar la*

siguiente pregunta, puede pedir al estudiante con el número 78 que elija un número. A partir de este momento, el profesor descarga la responsabilidad de elegir a los estudiantes para que respondan a sus preguntas: son ellos quienes deciden y así se convierten en dueños del proceso.

verse obligados a responder una pregunta en clase, puede que decidan no asistir para evitarlo.

## **Cuidado con intimidar a los estudiantes**

Si el profesor selecciona a un estudiante que no puede (o no quiere) responder una pregunta en particular, resulta conveniente pasar a otro ágilmente. Si los alumnos acaban teniendo miedo de

# Más consejos sobre cómo dar clase

(adaptados de Race, 2005)

1. **Relacionar las clases con la evaluación.** El profesor ha de dar a los estudiantes indicaciones y claves acerca de cómo cuenta cada sesión para la evaluación. Cada vez que el profesor afirma “la clase de hoy es importante para el examen porque...”, se aprecia que los estudiantes toman notas.
2. **Profesores a los que se escucha y se ve.** Se puede utilizar un micrófono si sirve de ayuda. Es preferible no

limitarse a preguntar «¿se escucha bien atrás?», sino que, para averiguarlo, conviene hacer una pregunta a algún estudiante que está sentado en la última fila. Y no es aconsejable atenuar las luces para que los alumnos vean bien las presentaciones hasta el punto de que no distingan al profesor.

3. **No mostrar las diapositivas durante demasiado tiempo.** Los estudiantes tienden a mirar la pantalla, incluso cuando ya no es necesario. Hay que incitarles a que miren al profesor de vez en cuando: por ejemplo, si se está utilizando PowerPoint, en la mayoría de las versiones la pantalla se vuelve negra

si se pulsa B; la diapositiva reaparece al volver a pulsar B.

4. **Evitar abusar de listados de puntos clave.** Hay que aportar variedad a las diapositivas: por ejemplo, pueden incluirse gráficos e ilustraciones si es posible. Aquellos más avezados en cuestiones tecnológicas pueden insertar vídeos opcionales de corta duración de vez en cuando, pero que no contengan información relevante por si no funcionan a la primera.
5. **Intentar agradar a los estudiantes.** Hay que sonreír, mostrarse cercano, mirarlos y darles respuestas. Si a los estudiantes les gusta el profesor, hay más probabilidades de que vuelvan a su próxima clase.

6. **Reflexionar acerca de lo que harán los estudiantes a lo largo de la clase.** El docente no debe preocuparse tanto por lo que estará haciendo él, sino por cómo activar el cerebro de los estudiantes: se les puede pedir que tomen decisiones, que averigüen las causas de ciertos fenómenos, que intenten llevar a la práctica ciertas ideas, que resuelvan problemas, etcétera. Aprenden más de lo que hacen que de lo que se les dice.
7. **Regular los contenidos de las clases.** Es preferible que los estudiantes reflexionen con profundidad acerca de pocas cuestiones a introducir demasiados temas y que se desconcentren.

8. **Aportar un toque de humor.** Una diapositiva curiosa y divertida, una anécdota entretenida o algún juego de palabras pueden obrar maravillas para recuperar la concentración de los estudiantes. Conviene tratar a continuación un punto destacado, mientras se retenga su atención. Pero no hay que emplear el humor si no da resultados.
9. **Mantenerse conectado a la emisora QMA AM.** «¿Qué Me Aporta A Mí?» es una pregunta inteligente que el estudiante siempre tiene en la cabeza. Por eso, el profesor tiene que recordar con frecuencia a los estudiantes por qué se estudia un determinado tema y para qué va a resultarles útil cuando corresponda.
10. **Terminar la clase a tiempo.** Al menos una parte de los estudiantes tendrán algo que hacer o algún lugar al que acudir después de la clase y quizá no dispongan de demasiado tiempo para entretenerse. Si faltan quince minutos para que finalice la clase y se llega a un punto en el que resulta coherente terminar, es preferible dar la sesión por concluida. En realidad, a los estudiantes les encanta que de vez en cuando que una clase acabe antes de la hora.
11. **Allanar el camino hacia la siguiente sesión.** Tras sintetizar los contenidos que los estudiantes deberían haber asimilado en una clase, se puede, por ejemplo, proyectar una diapositiva que

contenga tres aspectos que se analizarán en la próxima sesión.

## **Problemas en clase: ¿Qué se puede hacer si...?**

A continuación se examinan algunos de los problemas más frecuentes a los que se enfrentan los docentes; en concreto, aquellos vinculados con la docencia, una de las pesadillas recurrentes de muchos profesores noveles. Para cada dificultad descrita sugeriremos tres o cuatro posibles soluciones, para que el docente seleccione la que juzgue más adecuada (o para que piense en otras posibles alternativas).

### **¿Y si estamos muy nerviosos?**

Es normal: incluso profesores con mucha experiencia suelen ponerse bastante nerviosos, en especial al

tomar un grupo nuevo o impartir una materia que no dominan tanto como otras. Algunas estrategias que pueden ayudar incluyen...

- ¡Sonreír! Verá como parte de los estudiantes le devuelven la sonrisa, lo cual hace que nos sintamos mejor de inmediato
- Llevar preparadas algunas notas, como por ejemplo una lista de las diapositivas, ya que incrementa la confianza y evita los nervios provocados por el miedo a perder el hilo
- Improvisar una explicación acerca de la relevancia de la cuestión que se acaba de tratar: en ocasiones, relaja comprobar que se es capaz de incorporar información de manera espontánea.

- Implicar a los estudiantes: por ejemplo, hacerles preguntas como «¿cuántos conocéis...?» «¿quiénes no han oído hablar todavía de...?»
- Parar durante un instante y respirar profundamente (pero ¡en silencio!)

### **¿Y si perdemos el hilo durante una clase?**

Esto sucede de vez en cuando, así que no hay que darle más importancia. Se puede...

- Asignar a los estudiantes una tarea durante unos minutos. De hecho, se puede tener preparada una diapositiva para estos casos. No obstante, los estudiantes deberían percibir que se trata de

la continuación natural de la clase, así que la actividad puede presentarse con un enunciado del tipo «creo que es el momento perfecto para que reflexionéis durante unos minutos sobre...» Mientras los estudiantes trabajan, el profesor dispone de unos minutos para localizar el punto exacto en el que debe retomar la clase tras comentar con los estudiantes el resultado de la tarea asignada.

- Reducir el riesgo: para ello, se pueden llevar impresas las diapositivas, donde puede comprobarse con rapidez qué cuestiones ya se han explicado y sobre qué aspecto se estaba hablando.
- Pedir a los estudiantes que anoten los dos puntos más

relevantes que han aprendido hasta el momento a lo largo de la sesión. Después, anímelos a compararlos con los que han escrito los compañeros. A continuación, recurra a voluntarios para que expliquen los motivos por los cuales han seleccionado estos puntos en concreto. Esta técnica ofrece además al profesor la oportunidad de disponer de una idea precisa de lo que los estudiantes han asimilado.

- Confesar... si se tiene la confianza suficiente: «¡Vaya! ¡Me he perdido! ¿Alguien sabe por dónde íbamos?» De este modo, además, se posee la atención de los estudiantes al menos durante un instante (y en general reaccionan de manera positiva

cuando comprueban que somos humanos)

### **¿Y si desconocemos la respuesta a una pregunta de los estudiantes?**

Constituye una pesadilla recurrente, aunque al profesor cada vez le preocupa menos conforme adquiere experiencia. Las siguientes ideas quizá ayuden a disipar temores:

- Tomarse tiempo para pensar: repetir la pregunta (ya que a veces algunos estudiantes no la escuchan la primera vez), pues en ocasiones es tiempo suficiente para pensar cómo se responderá
- ¡No intentar inventarse una respuesta! Si resulta que es incorrecta o el profesor se bloquea de repente, los

estudiantes prestarán atención de manera inmediata, justo lo que no se requiere en este momento.

- Afirmar «¡Qué buena pregunta! ¿Algún voluntario para responderla?». Con frecuencia hay algún estudiante dispuesto a contestar
- Dividir la pregunta en varias más pequeñas. Después, el profesor puede empezar contestando una de las partes de las que conoce la respuesta. También, si resulta poco pertinente para los estudiantes saber la respuesta, el docente puede decírsele: «Es una pregunta muy interesante, pero de momento no necesitáis saber la respuesta».
- Admitir que se desconoce la respuesta y asegurar que se

investigará para la próxima sesión. Asimismo, se puede invitar al estudiante que formuló la pregunta a escribirla en un Post-it®, junto con su dirección de correo electrónico, para recordar con exactitud en qué consistía la pregunta y poder contestar a este estudiante tan pronto como se averigüe la respuesta. Aún así, hay que recordar compartirla con el grupo al completo en la siguiente sesión.

### **¿Y si los estudiantes llegan tarde de modo habitual e interrumpen la clase?**

Esto supone un problema, pues siempre habrá estudiantes que lleguen tarde, pero el problema puede

acentuarse a determinadas horas o en determinados momentos del curso.

- No ir enfadándose más cada vez que un estudiante entra tarde a clase: el siguiente estudiante en llegar tarde puede tener una causa justificada
- Resistir la tentación de emplear el sarcasmo (por ejemplo, «¡Hombre, bienvenido!»). En realidad, a la mayoría de los estudiantes no les gusta llegar tarde, de manera que si el profesor los recrimina, la próxima vez que vayan a llegar tarde quizá opten por no asistir.
- Interrumpir la sesión en caso de que se genere ruido cuando los estudiantes llegan tarde (portazos, taconeos, etcétera) hasta que todos los asistentes puedan escuchar de nuevo con

claridad al profesor: los propios estudiantes se cansarán de tanta interrupción y mostrarán a los compañeros su desaprobación, de modo que le ahorrarán el trabajo al docente.

- Acordar ciertas normas si se considera necesario. Por ejemplo, si bastantes estudiantes tienen dos clases seguidas en distintas áreas del campus, se puede negociar con ellos la hora de inicio de la sesión (por ejemplo, cinco minutos más tarde de lo habitual).
- Comenzar la clase con una actividad de calentamiento, esto es, empezar con una cuestión que resulte útil a los estudiantes, como por ejemplo repasar tres aspectos notables de la última

sesión, o interrogarlos de modo informal.

## ¿Y si falla la tecnología?

Imagínese que se congelan o desaparecen las diapositivas de PowerPoint. En estos casos, lo fundamental es no perder demasiado tiempo, ante la atenta mirada de los estudiantes, luchando con el ratón, el mando a distancia, el teclado o cualquier otro aparato. Algunas alternativas comprenden:

- ¡Sonreír en vez de sudar! Resulta más positivo dar la sensación de tranquilidad, incluso aunque en nuestro fuero interno nos encontremos tensos
- Asignar a los estudiantes una tarea en la que tengan que

argumentar –por ejemplo, una cuestión sobre la que debatir con los compañeros–, que tomar una decisión o resolver un problema. Por eso, puede resultar útil tener tareas de este tipo preparadas. Entonces, cuando los estudiantes ya están concentrados y no observándonos, podemos intentar *rescatar* la tecnología.

- Pedir ayuda: «¿Alguien sabe cómo arreglar esto?» suele surtir efecto. En ocasiones se puede telefonar al servicio técnico, pero de nuevo ha de asignarse una tarea a los estudiantes hasta que se materialice la ayuda.
- Reconocer cuando el problema no tiene solución: por ejemplo, cuando se funde la bombilla de un proyector.

- Terminar la clase, si el problema surge hacia el final de la sesión: se puede recordar a los estudiantes los objetivos previstos de aprendizaje y garantizarles que se cubrirán en futuras clases los contenidos esenciales. También pueden proporcionarse las diapositivas a través de la plataforma virtual. Al fin y al cabo, a los estudiantes no suele importarles terminar antes.

### **¿Y si decrece la asistencia conforme avanza el curso?**

Por supuesto, esta situación podría deberse a que los estudiantes se aburren (o están cansados) o están ocupados con otras asignaturas. Cualquiera que sea la causa del

absentismo, quizá estas tácticas resulten útiles:

- Evitar esperar demasiado tiempo a que acudan más estudiantes: quienes llegan puntuales merecen que la clase comience a tiempo, de manera que el docente ha de empezar aunque el número de estudiantes sea escaso.
- Encontrar la manera (fuera del aula) de preguntar a varios estudiantes por qué han faltado a una determinada clase. En cualquier caso, hay que evitar recriminárselo o hacerles ver lo insensatos que han sido e intentar averiguar los motivos para tener una idea más clara de lo que sucede.

- Insistir con firmeza en las conexiones entre cada clase y la evaluación. A los estudiantes no les gusta perderse (por ejemplo) aclaraciones acerca de posibles preguntas de examen.
- Eludir descargar la frustración con los estudiantes que sí asisten a clase; al contrario, deben sentirse bien recibidos y valorados.
- Mostrar el valor añadido. Hay que asegurarse de que los estudiantes que acuden a clase sienten que merece la pena. Para ello, se debe proporcionar una experiencia de aprendizaje agradable y útil –y fotocopias que

se habrán perdido si no han asistido–.

### **¿Y si los estudiantes no paran de hablar durante la clase?**

Gran cantidad de docentes se disgustan por este motivo; desde luego, si los estudiantes no pueden oír al profesor por las charlas entre ellos, la situación resulta insostenible.

- No ignorar la situación y continuar sin más. Esta actitud suele en realidad acentuar el problema. Es preferible callarse y mirar a quienes hablan hasta que paren (o hasta que otros estudiantes los manden guardar silencio).
- No dar por hecho que son unos maleducados. En ocasiones, un

estudiante habrá pedido a otro que le aclare o le repita un punto que se ha perdido: a veces se traducen unos a otros lo que el profesor acaba de explicar.

- Darse cuenta de que quizá el profesor ha hablado demasiado y asignarles una tarea para que discutan entre ellos. En otras palabras, permitir que hablen durante unos minutos de manera que les sirva para aliviar sus ganas de charla.
- Identificar a los estudiantes que hablan entre sí con frecuencia, pero evitar llamarles la atención delante del resto. En lugar de esto, hay que intentar hablar con ellos a solas y comentar qué piensan sobre las clases.
- No expulsar a ningún estudiante. Si se niegan a marcharse, el

problema se incrementa de manera seria. Nunca deben verbalizarse amenazas que no pueden cumplirse en la práctica.

### **¿Y si terminamos y todavía faltan quince minutos para la hora?**

Las posibilidades incluyen:

- Comentar «Vamos a terminar con esto», revisar los objetivos de aprendizaje programados durante unos minutos y concluir. ¡Los alumnos, encantados!
- Llevar consigo una actividad de repaso, por ejemplo, una batería de preguntas relativas a los contenidos de la asignatura cubiertos hasta el momento y lanzarlas hasta que llegue la hora.

- Entregar Post-its® y solicitar que los estudiantes escriban cualquier aspecto que deseen preguntar sobre la asignatura. Recopilar los Post-its®, seleccionar ciertas preguntas y contestarlas hasta que consumir el tiempo.
- Proyectar una diapositiva con un pregunta de examen antigua relativa a los puntos que se han cubierto y explicar a los estudiantes de modo breve en qué consistiría una respuesta adecuada.
- Pedir a los estudiantes que anoten los dos aspectos más destacados que ignoraban al inicio de la clase y que ahora conocen. Después de comparar las respuestas en pequeños grupos, se puede solicitar voluntarios que lean alguna en voz alta.
- Describir de manera sucinta los contenidos de la próxima sesión: por ejemplo, comentar con ellos los objetivos de aprendizaje programados para las dos próximas clases.

## Lista de control: preparar una clase

<b>Pregunta</b>	<b>Sí</b>	<b>Todavía no</b>	<b>No corresponde</b>	<b>Plan</b>
¿Sé cuántas clases voy a impartir de esta asignatura?				
¿Sé de manera aproximada cuántos alumnos voy a tener?				
¿He averiguado qué conocimientos previos pueden tener los estudiantes acerca de los contenidos de la sesión?				
¿Conozco de qué modo se integra la sesión dentro del curso o la asignatura que estudian los alumnos?				

¿He estado en el aula que se me ha asignado?				
¿Dispongo de los objetivos de aprendizaje programados, si existen?				
¿Los he adaptado y convertido en los objetivos de aprendizaje previstos que enumeraré al principio de la clase?				
¿Tengo preparada la presentación necesaria para la clase?				
¿He comprobado que sé cómo funcionan los equipos en el aula? ¿Dispone el aula de todo lo que necesito?				

¿Tengo listos los ejemplarios que quiero que los estudiantes manejen durante la clase?				
¿Existe la posibilidad de comentar cuestiones sobre mi clase con otros compañeros que ya han trabajado con estos estudiantes?				
¿He comprobado que se me escucha y se me ve bien en esta aula?				

## Lista de control para revisar: tras la clase

Pregunta	Sí	No	No corresponde	Plan
¿He introducido y explicado con claridad a los estudiantes los objetivos de aprendizaje programados?				
¿He logrado expresarme con seguridad y claridad?				
¿He asignado tareas a los estudiantes durante la clase?				
¿He conseguido que todos los estudiantes se involucren en la realización de tareas durante la clase?				

Las diapositivas, ¿han facilitado que los estudiantes comprendan la materia?				
¿Me he acordado de apagar el proyector cuando no lo necesitaba?				
¿Les han gustado mis ejemplarios a los estudiantes?				
¿He motivado a los estudiantes mediante preguntas a lo largo de la clase?				
¿He logrado que los estudiantes realicen preguntas?				

¿Me he defendido bien de las preguntas de los estudiantes?				
¿He retomado los objetivos de aprendizaje programados y comprobado lo que los estudiantes creen que han asimilado?				
¿He terminado la clase de manera adecuada y puntual?				
¿Cuál es el aspecto más positivo de esta clase?				
¿Qué es lo menos satisfactorio de esta clase?				

<p>¿En qué consiste el cambio más relevante que planeo introducir la próxima vez que imparta esta clase en concreto?</p>	
--	--

## **Enseñar a grupos pequeños**

En el Reino Unido, muchas disciplinas se han visto obligadas a reducir o suprimir de manera paulatina las clases a pequeños grupos y sustituirlas por clases a grupos grandes y el empleo de otros recursos (material impreso complementario, materiales en línea o ambos), debido a la necesidad de disponer de una oferta educativa eficiente y rentable.

No obstante, los motivos principales para enseñar a grupos pequeños residen, quizá, en los beneficios que adquieren los estudiantes más allá del currículum y los objetivos de aprendizaje programados: los objetivos de aprendizaje que emergen y se asocian con el trabajo en grupos pequeños

ayudan a los estudiantes a equiparse con destrezas y actitudes que sin lugar a dudas necesitarán en las siguientes etapas de su carrera profesional (y en su vida).

## **Seminarios y tutorías**

Ambos términos se emplean en ocasiones de manera intercambiable para referirse a sesiones con grupos pequeños en la universidad británica. No obstante, en puridad, un seminario alude a una sesión que en teoría debe dirigir un estudiante: por ejemplo, uno o varios estudiantes exponen de modo breve un tema acordado con anterioridad, responden preguntas y finalmente se abre una discusión. En este contexto, la responsabilidad del profesor consiste en actuar como facilitador o moderador.

En cuanto a las tutorías, existen diversos tipos, desde consultas individuales de los estudiantes al profesor hasta sesiones en grupos pequeños coordinadas sobre todo por el docente, si bien se espera que los estudiantes aprendan de manera activa, en vez de permanecer sentados escuchando. En ciertas disciplinas, las tutorías consisten en clases donde se plantean problemas que los estudiantes tratan de resolver de manera individual o colaborativa, si bien siempre guiados por el profesor, que los ayuda cuando lo considera oportuno.

## **¿Qué sucedería si se suprimieran las clases en pequeños grupos?**

Si la enseñanza a pequeños grupos desapareciera por cualquier causa, podrían aparecer los siguientes problemas:

- Aumento de las tasas de absentismo y fracaso escolar, ya que no se dispondría de suficientes oportunidades para ayudar a los estudiantes con sus posibles dificultades de aprendizaje;
- Los estudiantes perderían la noción de su progreso, ya que no recibirían demasiada retroalimentación de los compañeros.

- Se invertiría más tiempo en tutorías individualizadas para ayudar a los estudiantes con sus dificultades particulares, si bien a menudo se trataría del mismo problema en el caso de varios estudiantes;
- El ritmo de las clases se vería afectado por numerosas interrupciones, ya que resultaría imposible que el profesor respondiera a una pregunta así: «Podemos discutir esta pregunta durante la siguiente tutoría: recuérdame entonces y asegúrate de que lo entiendes»;
- Aumentaría el riesgo de que los estudiantes obtuvieran resultados satisfactorios en los exámenes escritos, si bien carecerían del nivel

apropiado en la materia cuando se tratara de discutirla, presentar argumentos o explicarla;

- Aumentaría el riesgo de que los docentes desconocieran los problemas fundamentales que los estudiantes experimentan hasta demasiado tarde –en concreto, cuando los problemas se manifiestan en los resultados de un examen–.

## **Cómo los estudiantes, en ocasiones, echan a perder el trabajo en grupos pequeños**

Antes de detenernos en las estrategias que podemos emplear para que la enseñanza a grupos pequeños funcione, resulta útil reflexionar acerca de aquellas cuestiones que pueden bloquear su éxito. Más adelante, en esta misma sección, retomaremos varios de estos puntos cuando comentemos «¿Y si...?», pero, de momento, enumeremos algunos de los posibles problemas. En primer lugar, veamos los que pueden provocar los estudiantes:

1. **Los estudiantes no se lo toman en serio.** Con frecuencia, los estudiantes consideran más importantes las clases que los

seminarios o las tutorías. A veces la culpa es del docente, ya que tampoco le da la misma importancia y transmite esta sensación a los alumnos, que lo perciben en seguida.

2. **Aumenta el absentismo.** Esto se deriva del problema anterior; además, el trabajo del docente se complica si desconoce hasta el último momento con cuántos estudiantes va a trabajar.
3. **Algunos estudiantes no se preparan la clase.** Los estudiantes asisten sin haber hecho el trabajo que se les ha encargado con anterioridad a la sesión.
4. **Algunos estudiantes tienden a dominar la sesión.** Esto puede resultar tedioso para sus compañeros; por este motivo, las

dinámicas de grupo han de ser variadas, para que los estudiantes que tienden a dominar se diseminen.

5. **Algunos estudiantes son *muebles*.** En grupos grandes, resulta complicado lograr que todos los estudiantes participen (aunque podemos intentarlo) y los *muebles* suelen librarse de colaborar. En cambio, en grupos pequeños, esta actitud suele resultar más obvia y el docente debe intentar con más ahínco que el aprendizaje resulte activo para todos los presentes.
6. **Pueden surgir conflictos entre los estudiantes.** En estos contextos, sobre todo si el producto del trabajo en grupo se evalúa y no todos los miembros han participado de la misma manera, pueden surgir desacuerdos entre ellos.

## **Cómo puede el docente echar a perder el trabajo en pequeños grupos**

Si la enseñanza en pequeños grupos no funciona, no toda la culpa la tienen los estudiantes. El listado sucinto que presentamos a continuación muestra cómo ciertas acciones del profesor pueden afectar de manera negativa a la enseñanza en grupos pequeños:

- 1. En ocasiones, los profesores se limitan a seguir dando clase en vez de promover que los estudiantes trabajen de manera activa.** Si, por ejemplo, los estudiantes no se muestran prestos a participar o a hacer preguntas, resulta tentador hacer de este tipo de sesiones una prolongación de las clases.

- 2. Los tutores hacen sentirse incómodos a los alumnos.** Por ejemplo, cuando los estudiantes asisten a la sesión sin habérsela preparado, es lógico que los animemos a que se esfuercen más la próxima vez. Sin embargo, si responden mal a esta presión, es posible que la próxima vez que no se lo hayan preparado, decidan no asistir.
- 3. Los tutores, en ocasiones, arengan a los dominadores en vez de descubrir “los diamantes en bruto”.** Es necesario encontrar un equilibrio entre las intervenciones en los grupos pequeños, como por ejemplo mediante el empleo de Post-its® para que todos los estudiantes aporten ideas antes de iniciar el debate.

**4. Los tutores, a veces, olvidan aclarar los objetivos de una sesión en pequeños grupos.**

Resulta útil emplear la misma táctica que en las clases de especificar los objetivos programados de aprendizaje.

**5. Algunos grupos pueden sentirse en desventaja.** Por ejemplo, si por casualidad en uno de los grupos se discuten con detalle los requisitos para aprobar la asignatura o posibles preguntas de examen, los grupos en los que no se han comentado estos aspectos se encuentran en desventaja. Por este motivo, se recomienda que este tipo de comentarios se reserven para las clases a las que asista el grupo al completo.

## **Cinco estrategias para ayudar a los estudiantes a aprender bien en semanarios y tutorías**

- 1. Ayude a los estudiantes a que quieran aprender de verdad.** El mejor procedimiento para lograrlo consiste en mostrar nuestro entusiasmo por la materia y en dar muestras explícitas que recalquen que sus intereses son los nuestros y que queremos que aprueben. Si damos la impresión de que nos aburre la materia, ¿por qué nos sorprendemos de la falta de interés de los estudiantes?
- 2. Facilite que los estudiantes asuman el control de sus necesidades de aprendizaje.** Para lograrlo, recuerde a los estudiantes en qué consiste dicha tarea y

ayúdelos a identificar qué aspectos necesitan dominar para aprobar. Simplemente, resalte con claridad cómo deben trabajar para obtener los mejores resultados. También surte efecto recordar a los estudiantes que los objetivos son realistas y que incluso los más complicados pueden alcanzarse paso a paso.

- 3. Asegúrese de que los estudiantes entienden que se aprende haciendo.** Ayúdelos a darse cuenta de que el verdadero aprendizaje se produce cuando abandonan los apuntes y las fotocopias y, en cambio, intentan hacer algo con estos materiales. También puede mostrarles que se aprende paso a paso y que incluso las tareas más complejas pueden fragmentarse en

pequeñas fases. Además, la máxima «no se aprende mucho a menos que saques papel y boli» resulta oportuna cuando el aprendizaje se produce a través de los libros, los ejemplarios impresos o la pantalla. En otras palabras, cuando se trabaje con materiales, en vez de ayudar a los estudiantes a acumular apuntes, los profesores pueden enseñarles a tomarlos, a redactar preguntas, a practicar respuestas y así sucesivamente.

**4. Asegúrese de que proporciona a los estudiantes una retroalimentación eficaz con prontitud.** Ayúdelos a evaluar sus logros, a reflexionar sobre las cuestiones que han resuelto de manera acertada y a racionalizar qué estrategias de aprendizaje les

han funcionado y por qué. Es más, podemos ayudar a los estudiantes a aprender de sus errores: el ensayo-error puede convertirse en un método válido y productivo para acometer el aprendizaje, si logramos que los estudiantes aprecien que no entender ciertas cuestiones a la primera constituye un paso provechoso para terminar asimilándolas.

**5. Ayude a los estudiantes a comprender la materia.** En este punto, hay que resaltar los beneficios del aprendizaje colaborativo. Por ejemplo, se puede dar a los estudiantes la oportunidad de valorar hasta qué punto han entendido alguna cuestión si se les pide que se la expliquen a los compañeros a quienes todavía les

resulta difícil, hasta que la comprendan. También es importante evitar que los estudiantes se preocupen demasiado porque no entienden algún punto (en especial si se trata de conceptos o ideas complejas). A veces, el aprendizaje lleva su tiempo: los estudiantes han de *convivir* y trabajar durante una temporada con determinadas cuestiones hasta que las asimilan. En realidad, en ocasiones ni siquiera resulta imprescindible comprender ciertos aspectos para aprobar un examen: quizá tan solo se pida a los estudiantes utilizarlos o aplicarlos y, a veces, se puede hacer de manera satisfactoria sin haberlos entendido. Hay que aspirar a que todos los estudiantes asimilen todos los contenidos, pero en la práctica

evaluamos a los estudiantes de acuerdo con su grado de éxito, no necesariamente su grado de entendimiento. De hecho, si los estudiantes muestran dificultades para comprender un aspecto, puede tranquilizarles que el profesor asegure: «no os preocupéis si os cuesta entenderlo: practicad y practicad y ya veréis cómo al final lo entendéis.»

## Sugerencias para formar grupos

Imagínese que se encuentra ante un grupo grande de estudiantes (de veinte en adelante) y desea que trabajen en pequeños grupos de cuatro o cinco. Se pueden emplear varias técnicas para distribuirlos, cada una con sus ventajas e inconvenientes.

- Dejar que ellos mismos formen los grupos. Estos se conocen bien como “los grupos de amistad”, por la alta probabilidad de que los amigos ya se hayan sentado juntos, o los “grupos geográficos”, porque suelen organizarse según la localización de los estudiantes en el momento. Una de las ventajas reside en que los estudiantes que se llevan bien o que se conocen quizá trabajen bien juntos; sin embargo, a menudo

surge un “grupo de rechazados”, compuesto por estudiantes que intentaron incorporarse a un grupo que ya contaba con suficientes miembros; aquellos quizá inicien la tarea sin entusiasmo.

- Grupos alfabéticos. La lista de clase puede emplearse para determinar la formación de grupos: por una parte, constituye una táctica para componer grupos de manera aleatoria; por otra, si se utiliza por varios tutores, puede aburrir a los estudiantes.
- Grupos realmente aleatorios. Puede asignar una letra a cada estudiante (A, B, C, D y E, por ejemplo) y después pedir que los alumnos con la misma letra que se agrupen.
- Grupos diferentes consecutivos. Una posibilidad reside en escribir un

código de tres caracteres en una etiqueta y solicitar a los estudiantes que escriban su nombre en dichas etiquetas (para emplearlas como identificadores). El código podría consistir en un símbolo (triángulo, asterisco, cuadrado o puntos de colores), una letra (A, B, C, etcétera) y un número (1, 2, 3, etcétera), por ejemplo. Para constituir los grupos por primera vez, pida a los estudiantes con el mismo símbolo que se agrupen; después, la segunda tarea en grupo podrían realizarla de manera colectiva aquellos con la misma letra en la etiqueta; la tercera dinámica podría reunir a los estudiantes con el mismo número, y así sucesivamente. De este modo, todos los estudiantes pertenecen a

grupos distintos al menos en tres ocasiones e interaccionan de manera consecutiva con un número bastante representativo de sus compañeros de clase.

### **Cómo decidir el tamaño de un grupo**

En las clases con pequeños grupos, a menudo resulta provechoso formar subgrupos. El tamaño de los mismos dependerá de la tarea que se desee asignar a los estudiantes. Para decidirlo, pueden tomarse en consideración los siguientes factores:

- Parejas: En puridad, las parejas no son grupos, si bien presentan la ventaja de que ninguno de sus miembros puede mostrarse completamente inactivo;

- Grupos de tres: La composición de este grupo es lo suficientemente pequeña como para evitar el riesgo de que haya “diamantes en bruto” y lo suficientemente grande como para acumular más experiencia que las parejas; la principal desventaja reside en que dos de sus miembros quizá se alíen contra el tercero.
- Grupos de cuatro: el tamaño todavía garantiza que todos los miembros tienen la oportunidad de aportar: muchos expertos en dinámicas de grupo consideran ideal esta formación. Entre las desventajas, conviene citar cierta tendencia a que el grupo se divida en dos parejas; además, no existe el “voto de calidad” en caso de que las parejas se muestren en desacuerdo en qué

hacer o en cómo afrontar el desarrollo de una tarea.

- Grupos de cinco: Esta composición admite el “voto de calidad”, pero alcanza un número de miembros que también permite que el *alumno mueble* no aporte demasiado al trabajo en grupo.
- Grupos de seis o más: el mayor riesgo se concreta en la aparición de conductas *mueble* y en la falta de participación.

## **Nueve estrategias para que los estudiantes aprovechen al máximo las sesiones en pequeños grupos**

### **1. Prepare a sus estudiantes para la evaluación.**

Se trata de una cuestión delicada en la enseñanza, sobre todo porque la mayoría de las evaluaciones implica ganadores y perdedores (y resulta incómodo pertenecer al segundo grupo). Quizá el logro más notable de los docentes brillantes reside en conseguir que los estudiantes aprecien que pertenecen al mismo bando en la “batalla de los exámenes”. Incluso en aquellos casos en los que el profesor también evalúa, resulta beneficioso para los estudiantes sentir que dicho profesor

se ha esforzado en maximizar las oportunidades de los estudiantes para superar los obstáculos que puede implicar la evaluación. En este sentido, la preparación para un examen no debería consistir en un ejercicio llamado “adivina lo que está pensando el profesor”; de hecho, han de evitarse las adivinanzas de cualquier tipo: los estudiantes deberían tener una idea clara de lo que los profesores están pensando. En particular, los alumnos valoran que los docentes se esfuercen en que entiendan lo que aprenden, ya que así sienten que han “digerido” la información proporcionada y la han transformado en su propio conocimiento; de este modo, además, los estudiantes se sienten ganadores mucho antes del

momento en el que tienen que demostrar que han alcanzado los objetivos de aprendizaje.

## **2. Llegue a acuerdos con los alumnos.**

La ventaja principal de los acuerdos de aprendizaje se concreta en que ayudan a que los estudiantes controlen sus necesidades. Además, al ser un acuerdo, perciben que han tomado parte en organizar el calendario, decidir los contenidos y los métodos de aprendizaje apropiados y el nivel de profundidad con el que han de tratarse. El medio más apropiado para que los estudiantes aprecien que se trata de un acuerdo consiste en dejar patente que el profesor también debe cumplir ciertos puntos para que fructifique.

## **3. Ayude a los estudiantes a que comprendan sus objetivos.**

En particular, especifique con claridad qué significa cada uno de los objetivos de aprendizaje programados. El problema que presentan dichos objetivos reside en que a menudo están escritos en una lengua incomprensible para los estudiantes: el *academiqués*. Pueden emplearse enunciados del tipo “demostrar que se ha comprendido...”, pero hay que aclarar a los alumnos de qué modo específico se les va a pedir que demuestren estas cuestiones cuando llegue el momento: necesitan saber en consisten las pruebas que han de presentar para justificar que han entendido los contenidos (exámenes teóricos o

prácticos, trabajos de curso, deberes, aprendizaje autónomo, etcétera), en qué contextos se les va a evaluar y qué criterios se van a aplicar para calificar dichas pruebas. Las clases a pequeños grupos resultan el contexto ideal para ayudar a los estudiantes a comprender con exactitud qué significan en la práctica los objetivos de aprendizaje programados.

#### **4. Ayude a los alumnos a apreciar la importancia de mejorar sus procesos de aprendizaje.**

Las destrezas de aprendizaje resultan esenciales no solo para que los alumnos superen con éxito sus estudios, sino también para la vida: los estudiantes continúan aprendiendo una vez abandonada la educación reglada, de manera que

cuanta más capacidad adquieran para asumir nuevos objetivos de aprendizaje y para trabajar de manera sistemática y con determinación en conseguirlos, mejor calidad de vida les espera. De cada experiencia de aprendizaje, incluso de las que resultan infructuosas, se obtienen destrezas útiles. Dichas habilidades no pueden enseñarse de manera directa: se adquieren, como casi todo, haciéndolas, practicándolas, con el método de ensayo-error y la experiencia. Por este motivo, han de aprovecharse las sesiones en pequeños grupos para proveer a los estudiantes con oportunidades de poder practicar dichas destrezas, aplicar el método del ensayo y el error y que así aprendan de modo

productivo a través de sus experiencias y las de sus compañeros.

#### **5. Ayude a los estudiantes a distribuir bien el tiempo.**

La gestión del tiempo es una destreza fundamental, no solo para el estudio, sino sobre todo para la vida. Con probabilidad, el aspecto más relevante asociado con el tiempo es empezar una tarea, ya que no se puede terminar nada que no se haya iniciado. Por tanto, para ayudar a los estudiantes a gestionar el tiempo, en las sesiones en pequeños grupos los profesores pueden mostrar a los alumnos que es humano buscar “tácticas para evitar trabajar”, que implican retrasos en empezar una tarea, si bien una vez identificadas tales

tácticas resulta sencillo contrarrestarlas. De hecho, resulta más probable terminar una actividad a la que se ha dedicado cinco minutos que a la que no se ha dedicado ninguno. Así, una estrategia eficaz de los tutores consiste en que los estudiantes inicien las tareas durante la clase, aunque tan solo sea durante esos primeros instantes que resultan tan valiosos para que el estudiante continúe después a su propio ritmo.

#### **6. Ayude a los estudiantes a organizarse.**

Una gestión de las tareas acertada añade valor a una gestión del tiempo adecuada, es decir, debemos ayudar a los estudiantes a que aprendan a priorizar el trabajo. En la práctica, significa que hay que

asegurarse de que resuelven las tareas preeminentes y que no se invierte demasiado tiempo en cuestiones más secundarias. En este sentido, podemos orientar a los estudiantes sobre cuáles deben considerar las actividades primordiales y, por tanto, deben aparecer las primeras en su lista de tareas pendientes. Además, podemos asesorarles sobre los límites prudentes de una tarea prioritaria, de manera que estas no consuman todo el tiempo y la energía de nuestros estudiantes y dejen pendientes otras actividades relevantes: quizá sea preferible que dediquen una hora a cada tarea importante que invertir tres horas en una única actividad, sobre todo si las tres son imprescindibles para

superar la evaluación en su totalidad.

#### **7. Ayude a los estudiantes a identificar preguntas y buscar respuestas a tales preguntas.**

“Si supiera cómo son las preguntas del examen, podría prepararme mejor”, aseguran numerosos estudiantes. En realidad, pueden saber las preguntas del examen: por ejemplo, si les advertimos de que “cualquier tipo de información relevante puede ser una pregunta de examen”, les estamos ayudando a que piensen en términos de preguntas, y no de información. Una vez que identifican una pregunta, pueden localizar la respuesta de diversas maneras, entre otras: buscarla en un libro o en unas fotocopias; mirarla en Internet;

preguntar a sus compañeros si saben la respuesta; preguntar a otras personas; preguntar a un experto: por ejemplo, al profesor. Anime a los estudiantes a que elaboren un banco de preguntas, esto es, impúselos a que redacten todas las preguntas que consideren que van a tener que responder en algún momento para demostrar sus conocimientos. Resulta provechoso tomar los objetivos de aprendizaje programados y desglosarlos en listados extensos de preguntas escuetas y precisas: así, los estudiantes captan que si son capaces de responder numerosas preguntas directas, en realidad también pueden contestar preguntas complejas, ya que en la práctica

estas constituyen una colección de aquellas.

En particular, conviene que los estudiantes compongan bancos de preguntas en pequeños grupos, ya que así se amplía el abanico y los alumnos aprenden también de las preguntas de sus compañeros. Además, el docente puede orientar a los estudiantes acerca de qué preguntas son las más relevantes, para ayudarlos a organizar sus prioridades.

#### **8. Ayude a los estudiantes a que se conviertan en lectores avezados.**

No todos los estudiantes proceden de hogares con las paredes cubiertas por estanterías con libros; no todos ellos devoran libros; en realidad, para muchos de ellos leer no constituye una actividad

excesivamente amena, a no ser que lean sobre algo que les apasione. El docente puede ayudar a que los estudiantes comprendan que no necesitan devorar libros, sino que quizá tan solo deben usarlos de manera rentable para extraer información. En otras palabras, obtener información (bien sea de libros o de la red) en ocasiones no implica la obligación de leer el texto al completo, sino centrarse en lo importante. Esto nos conduce de nuevo a la idea de leer con preguntas en la cabeza: si los estudiantes leen una página con cinco preguntas en su mente, aumenta la probabilidad de que obtengan lo que se desea de dicha página, más que si tan solo la leen.

Oriente a los estudiantes sobre cómo emplear con eficacia los apartados, subapartados e índices de libros y artículos: enséñelos a aprender a leer con el método “busca y encuentra”, de manera que, si necesitan localizar ciertas cuestiones, deben tomar nota de las mismas conforme las encuentran, más que leer y leer en vano con la esperanza de que la información contenida en el documento “encaje”.

#### **9. Ayude a los estudiantes a repasar para el examen.**

La mayoría de los estudiantes considera aburridos los repasos para las evaluaciones, debido, en numerosas ocasiones, a que con anterioridad han acometido esta tarea de modo tedioso: intentan aprenderse los contenidos de

maneras poco productivas y se desilusionan.

Un buen comienzo, por parte de los tutores, puede consistir en insistir en que el repaso de contenidos no es más que mejorar de modo sistemático su habilidad de responder bien a preguntas (en realidad, de eso se tratan los exámenes). De nuevo, el mejor procedimiento para prosperar reside en practicar y practicar hasta que se asimile completamente: aquellos estudiantes que, durante una quincena, practican la respuesta a una pregunta, por ejemplo, siete veces, con probabilidad aportarán una contestación apropiada la octava vez –el día del examen–. También podemos señalar a los estudiantes los contenidos que no

necesitan repasar: no merece la pena que inviertan tiempo y energía en aprender cuestiones que de ninguna manera pueden transformarse en preguntas de examen. Del mismo modo, aquellas cuestiones sin conexión directa con los objetivos de aprendizaje programados debe tenerse en cuenta en los repasos: si se hubiera considerado esencial, se habría incluido entre dichos objetivos. Por último, podemos recordar a los estudiantes que lo que se evalúa en los exámenes no es lo que tienen en la cabeza, sino lo que escriben. En otras palabras: la evaluación se basa en las pruebas que los estudiantes proporcionan de su alcance de los objetivos de aprendizaje programados y los

procedimientos de repaso acertados  
contemplan practicar cómo  
demostrar que tales objetivos se han  
conseguido.

## Lista de control: preparar una clase con un grupo pequeño

Pregunta	Sí	Todavía no	No corres- ponde	Plan
¿Sé cuántas clases voy a tener con este grupo?				
¿Sé si impartiré esta misma clase a todos los grupos o si otros colegas se ocuparán de dar la clase a grupos paralelos?				
¿Sé de qué tipo de clase se trata (seminarios dirigidos por estudiantes, tutorías facilitadas por mí, una mezcla...)?				

¿Sé si impartiré yo también las clases a todo el grupo asociadas con estas o si serán otros colegas?				
¿He reescrito los objetivos de aprendizaje programados de manera que los estudiantes los comprendan?				
¿Conozco de qué modo se integra la sesión dentro del curso o la asignatura que estudian los alumnos?				
¿Sé si emplearé la misma aula para todas las sesiones con estos estudiantes?				
¿He preparado instrucciones para las actividades para que los estudiantes realicen entre sesiones?				

¿He preparado las instrucciones para las actividades que los estudiantes podrían desarrollar durante la clase?				
¿Tengo preparados ejemplares, fotocopias, presentaciones de PowerPoint o transparencias que complementen la sesión?				
¿Sé si el aula está equipada para mis necesidades?				

## Lista de control para revisar: tras una sesión con un grupo pequeño

Pregunta	Sí	No	No corresponde	Plan
¿He introducido y explicado con claridad a los estudiantes los objetivos de aprendizaje programados?				
¿Ha funcionado bien la sesión según dichos objetivos, es decir, los han alcanzado la mayoría de los estudiantes?				
¿Han funcionado bien las actividades planificadas para los estudiantes?				

¿He conseguido que todos los estudiantes se involucren en la realización de tareas durante la clase?				
Si la clase era un seminario, ¿he logrado que los estudiantes participaran y tomaran el control?				
¿He conseguido que los estudiantes trabajaran en diferentes grupos, para que aprovecharan al máximo el aprendizaje colaborativo?				
¿He sabido mantenerme al margen si los estudiantes se han bloqueado de manera temporal?				

<p>¿Hasta qué punto he amortizado esta sesión para resolver cuestiones y problemas planteados por un estudiante en particular?</p>				
<p>¿He terminado la clase de manera adecuada y puntual?</p>				
<p>¿Cuál es el aspecto más positivo de esta clase?</p>				
<p>¿Qué es lo menos satisfactorio de esta clase?</p>				
<p>¿En qué consiste el cambio más relevante que planeo introducir la próxima vez que imparta esta clase?</p>				

## **Problemas en la enseñanza a pequeños grupos: ¿Y si...?**

¿Y si los estudiantes no asisten a las sesiones en pequeños grupos? En realidad, poco se puede hacer para intentar “forzar” a los estudiantes a que acudan a cualquier sesión del curso y, cuando los estudiantes no le conceden la relevancia merecida a las sesiones en pequeños grupos, se incrementa el problema del absentismo. Sin embargo, la combinación de una o varias de estas tácticas puede ayudar a que la situación mejore...

- **Asegúrese de que merece la pena asistir.** Cuando los

estudiantes que sí acuden obtienen algo que no quisieran perderse (llámese ejemplarios, ideas brillantes, tareas que consideran fructíferas, etcétera), la situación puede darse la vuelta y que mejore la asistencia.

- **Pregunte a los estudiantes que suelen faltar: “¿Qué pasa?”** En ocasiones, podría haber solapamientos en el horario que desconocemos o complicaciones para llegar a clase relacionadas con una hora en particular. Otras veces, por supuesto, la respuesta puede consistir en “Bueno, las clases no sirven para nada”; entonces, quizá convenga preguntarles de manera amable:

“¿y eso?” Y, sobre todo, prepararse para escuchar sus respuestas.

- **Trabaje con las fechas y criterios de evaluación.** Cuando los estudiantes aprecien que este tipo de sesiones les prepara para los exámenes o les orienta sobre lo que se pide en las evaluaciones mediante trabajos, seguramente no falten.
- **Incluya un porcentaje de la nota final por “participación”.** No obstante, evite limitarla tan solo a “asistencia”, ya que quizá algunos estudiantes acudan pero no se impliquen.

¿Y si los estudiantes no llevan a cabo las tareas?

Esta situación resulta complicada. Es peor aún si ninguno de los estudiantes comienza a desarrollar la actividad. Las siguientes estrategias quizá funcionen...

- **Asegúrese de que explica las instrucciones de la tarea de manera clara.** Vuelva a explicar lo que espera que hagan. Quizá resulte útil decir “esto en realidad quiere decir...” y describir la tarea de manera coloquial.
- **Muestre la tarea en una diapositiva o proporciónela en una fotocopia.** En ocasiones, los estudiantes captan lo esencial de

la tarea de manera más rápida si pueden escuchar las instrucciones y leerlas al mismo tiempo.

- **Intente detectar el problema.** Por ejemplo, pregunte a los estudiantes: “¿Qué parte de la actividad os da problemas?” y pruebe a aclarar esa parte y ver si entonces empiezan.
- **Divida la tarea en partes más pequeñas.** Pida a los estudiantes que realicen en primer lugar una parte y explique a continuación las distintas fases de una en una cuando ya hayan iniciado la actividad.
- **Pida a los estudiantes que, para empezar, trabajen en**

**parejas.** De este modo, el profesor puede acercarse a aquellas que se niegan a empezar la tarea y averiguar por qué no comienzan.

- **Fije un tiempo límite preciso para concluir la primera parte de la tarea.** En ocasiones, es suficiente para que empiecen.
- **Evite la tentación de continuar hablando.** Cuando el profesor quiera que los estudiantes se centren en la tarea, ha de esperar unos momentos antes de intervenir, si los estudiantes no empiezan: unos instantes en silencio pueden hacerse interminables, pero quizá vengán

la resistencia de los estudiantes a comenzar.

## **¿Y si los estudiantes no se llevan bien?**

Esta situación parece más probable que se produzca en grupos pequeños que en grandes. Las siguientes tácticas pueden ayudar...

- **Reorganice los grupos de vez en cuando.** Esto puede hacerse de manera aleatoria, si bien conviene tener en cuenta qué parejas parece que no se llevan bien y procurar diseminarlas en diferentes grupos.
- **Asigne una tarea que se inicie de manera individual.** En ocasiones, si todos los

estudiantes han invertido cierta energía en reflexionar sobre un tema antes de que comience el trabajo en grupo, los problemas entre los estudiantes se atenúan.

- **Proponga una actividad escrita individual para empezar.** Por ejemplo, distribuya Post-its® y pida a cada uno de los alumnos que escriba una idea relevante para la tarea. Entonces, ahora que cada estudiante tiene por lo menos una idea, puede reducirse la posibilidad de que los estudiantes no se lleven bien.
- **Acérquese a aquellos que parece que no se llevan bien.** En ocasiones, su cercanía provocará que entierren sus

diferencias, al menos por un momento. Además, así el profesor puede averiguar qué aspecto en concreto ha causado problemas entre los estudiantes.

- **Atención al “estudiante difícil” puntual.** Cuando una persona se lleva mal en varios grupos compuestos por distintos estudiantes, puede valer la pena hablar con ella. No muy a menudo, hay un estudiante que realmente no sabe manejarse bien en grupos.

## ¿Y si un estudiante domina al grupo?

Esta situación se produce con frecuencia, en ocasiones incluso por causas positivas (entusiasmo, dominar el tema, etcétera). Quizá alguna de estas sugerencias sirva para equilibrar la situación...

- **Fije reglas de comportamiento apropiadas al principio del trabajo en grupos pequeños.** Puede resultar útil hablar sobre el liderazgo y los seguidores y explicar que en numerosas situaciones en la vida real, en grupos pequeños, la abundancia de líderes puede impactar de

manera negativa en el éxito y que todos debemos ser seguidores en alguna ocasión.

- **Reorganice los grupos de manera regular.** Esto implica que los alumnos dominadores se mueven y no dominan a los demás durante demasiado tiempo.
- **Intervenga de manera amable.** Por ejemplo, cuando un estudiante dominante pare, pregunte: “¿Alguien quiere añadir algo más?”
- **Hable con él en privado.** Discútalos con él fuera del aula y, por ejemplo, sugiérale que se tome un respiro y que permita intervenir a los demás.

- **Cambie la dinámica.** Seleccione al estudiante dominante como el moderador de una determinada tarea, con la instrucción de evitar aportar a dicha tarea, sino más bien tratar de coordinar las intervenciones de los demás.
- **No le de tanta importancia.** Al fin y al cabo, el líder nato también existe en la vida y es quien, con frecuencia, alcanza puestos distinguidos en la sociedad, quizá por haber desarrollado las destrezas apropiadas en grupos pequeños.

## Evaluación, corrección y retroalimentación

### **¿Por qué son tan importantes la evaluación y la retroalimentación?**

Nada de lo que hacemos afecta tanto a los estudiantes como la evaluación y la retroalimentación. Si evaluamos de manera incorrecta, las consecuencias para la vida o la carrera profesional de los estudiantes pueden llegar a ser nefastas. La retroalimentación también resulta fundamental para los estudiantes, ya que nos sirve para felicitarles por lo que hacen bien, que aprendan de sus errores y que mejoren la próxima vez.

Cuando se define nuestra profesión, se incluye la palabra “profesor”. No

obstante, la mayoría de nosotros realmente no dedicamos la mayor parte de nuestro tiempo a impartir clase, sino a diseñar exámenes y tareas de evaluación para nuestros alumnos, a corregir su trabajo y a informarles sobre su progreso. Para muchos, es en esta situación cuando verdaderamente nos encontramos “solos ante el peligro”: tener un bolígrafo rojo en la mano no implica saber usarlo.

### **Evaluación sumativa y formativa**

La evaluación “sumativa” se mide normalmente al final de un elemento de aprendizaje; por ejemplo, los exámenes al final de un cuatrimestre. Los estudiantes suelen recibir una nota como resultado del examen y, a veces, quizá, sin más, es decir, sin

proporcionales ningún tipo de retroalimentación relacionada con este resultado.

La evaluación formativa tiene lugar normalmente durante la impartición de una asignatura. La función principal de la retroalimentación en el caso de la evaluación formativa, incluso si las notas forman parte de la calificación final del estudiante, es identificar los puntos fuertes y débiles para mejorar el resultado en la próxima tarea evaluativa. En las clases con un gran número de estudiantes el tiempo necesario para proporcionarles retroalimentación es muy elevado y corremos el peligro de que la presión que recae sobre los examinadores provoque que la calidad de dicha retroalimentación

sufra.

### **A los estudiantes les importa la evaluación**

Los estudiantes a menudo diseñan su estrategia en lo que concierne a su aprendizaje y muchos estudiantes solo llevan a cabo las tareas de una asignatura que forman parte de su calificación final. De hecho, se trata de una reacción inteligente por parte del estudiante, que con frecuencia se encuentra con un gran número de trabajos y con exámenes que realizar durante un curso académico.

Sin embargo, la evaluación y la retroalimentación son las áreas donde los estudiantes se muestran menos satisfechos con sus experiencias en la educación universitaria, como lo

demuestran los datos de la National Student Survey (Encuesta Nacional para Estudiantes), que completan cada año los universitarios en el Reino Unido al concluir su carrera.

Probablemente, los estudiantes que obtienen resultados excelentes en las pruebas evaluativas se muestren completamente satisfechos con la retroalimentación que reciben y que la insatisfacción provenga de aquellos estudiantes con peores resultados. Estos últimos, tal vez con razón, creen que habrían sacado notas más altas si hubieran recibido suficiente retroalimentación formativa con tiempo suficiente para mejorar su rendimiento.

## **El proceso de enseñanza-aprendizaje: un arma de doble filo**

El que la evaluación constituya una actividad tan crucial para los estudiantes puede provocar altibajos emocionales. Así, por ejemplo, los alumnos pueden mostrarse muy sensibles con respecto a la lengua que usamos cuando les proporcionamos retroalimentación: inevitablemente, a pesar de nuestras mejores intenciones, podemos minar su motivación en nuestros intentos de darles retroalimentación constructiva sobre los puntos débiles de su trabajo. Este peligro se agrava si contamos con un gran número de pruebas que evaluar pero sin tiempo suficiente para redactar la retroalimentación con cuidado.

La evaluación es también una prioridad para nosotros, ya que es probable que se encuentre bajo el escrutinio de los examinadores externos.

**La evaluación a medida es válida, fiable, transparente y auténtica - y también posible.**

¿Por qué necesitamos que la evaluación tenga estas características y qué es lo que realmente significa en la práctica?

Cuando hablamos de **validez**, nos referimos a asegurarnos de que empleamos tareas que evalúan exactamente lo que queremos evaluar, en concreto la consecución por parte de los estudiantes de los

objetivos de aprendizaje previstos. Por ello, debemos comprobar que sabemos con exactitud qué objetivos evalúa cada tarea. En este sentido, cabe recordar que en ocasiones esta validez puede verse afectada por el tipo de evaluación seleccionado. Sin ir más lejos, los exámenes tradicionales a veces solo evalúan la destreza del estudiante para escribir lo que sabe sobre un tema, en lugar de lo que ha reflexionado y por tanto interiorizado en torno al mismo.

Con **fiabilidad**, tratamos de cerciorarnos de que estamos siendo justos y coherentes y que cada calificación es exacta y realista. En la práctica, esto significa que tenemos que elaborar unos criterios de corrección muy precisos para cada

componente evaluado (ya sea una pregunta de examen, un ensayo, un informe, etcétera) para asegurarnos de que estamos siendo justos con todos nuestros estudiantes. Cuando contamos con los criterios de corrección adecuados, los diferentes examinadores estarán de acuerdo en las calificaciones otorgadas a cada pregunta de examen o trabajo en concreto. Además, no habrá ninguna diferencia en el nivel de evaluación entre la primera prueba que se corrige y la última.

**Transparencia** significa que tenemos que comprobar que nuestros estudiantes saben cómo funciona la evaluación. Así, es necesario que los alumnos entiendan en qué consiste una buena respuesta a una tarea de evaluación; también tienen que

conocer lo que deben hacer para obtener un aprobado o incluso qué es un suspenso. En otras palabras, tenemos que proporcionar los medios necesarios a los estudiantes para que demuestren a través de la evaluación que han alcanzado los objetivos de aprendizaje programados y que, por tanto, dichos objetivos constituyen uno de los pilares para el estudio.

La **autenticidad** puede interpretarse de dos maneras distintas: por una parte, necesitamos tener la certeza de que lo que estamos corrigiendo es el trabajo de los estudiantes evaluados - en otras palabras, que no han copiado o plagiado-. Una ventaja del examen tradicional es que estamos bastante seguros de a quién pertenece el trabajo que tenemos delante. Cabe destacar, no obstante,

que en ocasiones el docente genera en parte las oportunidades para plagiar: podemos eliminar el plagio de la evaluación si diseñamos instrumentos que midan con mayor transparencia el trabajo individual de los estudiantes (por ejemplo, partes de incidentes críticos, diarios de aprendizaje, etcétera). Por otra parte, la autenticidad debe valorar hasta qué punto la evaluación refleja la "vida real". Por ejemplo, no se pueden evaluar las capacidades interpretativas teatrales de un estudiante si lo sentamos en un examen a escribir sobre las capacidades interpretativas teatrales.

La **accesibilidad** también puede dividirse en dos partes, pues la evaluación tiene que ser realista tanto para el profesor como para los

estudiantes. Se critica que en el Reino Unido se evalúa demasiado y que, como consecuencia de la presión causada por demasiadas evaluaciones, no funciona muy bien. Por tanto, el sistema de evaluación ha de ser coherente, para obtener una alta calidad y de hecho evaluar (es decir, emitir juicios sobre asuntos relevantes) y no sólo corregir (únicamente corregir lo rutinario, por ejemplo la ortografía, la puntuación y la gramática). Cuando sobrecargamos a los estudiantes con diferentes pruebas evaluativas, los estamos induciendo a que opten por un aprendizaje superficial, a estudiar rápidamente solo aquello que se necesita para el examen y, a continuación, de igual manera, olvidarlo con la misma rapidez.

## **Más allá de los exámenes, trabajo e informes**

Tradicionalmente, en la educación universitaria en el Reino Unido, se ha utilizado sobre todo la evaluación escrita y, por tanto, las calificaciones de los estudiantes dependen de la habilidad de los estudiantes para demostrar que han alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos a partir de un examen, la redacción de trabajos o la elaboración de informes. Sin embargo, hay muchas alternativas para evaluar a los estudiantes; entre ellas, se encuentran las siguientes:

- **Exámenes o tests de opción múltiple corregidos por ordenador:** una vez configurado el examen, el ordenador se ocupa de la corrección e incluso puede proporcionar retroalimentación; esta se puede imprimir para los alumnos al abandonar el aula de examen o incluso diseñar el examen para que le dé a los estudiantes retroalimentación instantánea en la pantalla (sobre todo si el objetivo principal es la retroalimentación, más que la prueba en sí misma). Sin embargo, se debe prestar especial atención al diseño de estos exámenes, en concreto en el caso de preguntas de opción múltiple, para que permitan a los estudiantes

mostrar su nivel de dominio de la materia.

- **Exámenes o tests de respuesta**

**corta:** evitan que los estudiantes tengan que escribir de prisa y pueden evaluar un mayor espectro del programa que los exámenes con respuestas largas.

- **Bibliografía comentada:** por ejemplo, se pide a los estudiantes que seleccionen las cinco fuentes más relevantes sobre una idea o tema y que a continuación elaboren una revisión crítica que las compare y las contraste en solo 300 palabras, por ejemplo. Esta técnica puede animar a los estudiantes a reflexionar de

manera más profunda sobre un tema que si hubieran tenido que entregar un trabajo de 3000 palabras. Además, las bibliografías anotadas son mucho más rápidas de corregir.

- **Portafolios:** normalmente requieren más tiempo de corrección que otras pruebas, pero con ellos se pueden evaluar muchas más destrezas que con un simple trabajo o informe.

- **Presentaciones orales:** se centran en destrezas importantes que no se evalúan a través de formatos escritos.

- **Exámenes *In-Tray*:** en lugar del examen tradicional, los estudiantes

recogen al principio del examen una serie de documentos, los analizan y a continuación los utilizan para responder preguntas muy concretas de respuesta corta en las que han de tomar decisiones, las cuales se formulan de manera secuenciada durante el examen. Son mucho más realistas que otro tipo de pruebas.

- **Exámenes con libro abierto:** los estudiantes no tienen que confiar en la memoria, ya que disponen de los textos o los apuntes (o de una selección conocida de textos y ejemplarios). Las preguntas del examen evalúan lo que los estudiantes pueden hacer con dicha información.

- **Defensas (exámenes orales):** Este tipo de prueba puede medir con más precisión la comprensión que los estudiantes tienen de la materia, puesto que sus respuestas a las preguntas son evaluadas en el momento, sin que quepa duda sobre la autenticidad de sus respuestas (tales dudas pueden afectar la evaluación de diferentes tipos de trabajo por escrito).

- **Pósters:** diseño individual o colaborativo por parte de los estudiantes. La originalidad puede ser uno de los atributos evaluados.

## **Elaboración de las preguntas del examen**

Con frecuencia, cuando el docente corrige exámenes por primera vez, toma conciencia de cuánta sutileza se necesita para diseñar las preguntas de un examen. Además, los criterios de evaluación y corrección han de establecerse con claridad para anticipar la mayor cantidad de respuestas posibles que, en la práctica, pueden darse, incluso ante las preguntas menos ambiguas. Las siguientes sugerencias (extraídas de Race et al., 2005) quizá le ahorren las dificultades que pueden surgir de preguntas de examen escritas con premura.

### **1. No trabaje individualmente:**

Asegúrese de obtener comentarios de sus colegas sobre cada una de sus preguntas. Esto permite detectar si el nivel de la pregunta es el adecuado. Es de gran utilidad que un compañero revise el borrador del examen y mejor aún si todas las cuestiones se discuten y moderan a nivel departamental. Por tanto, siempre que sea posible, redacte las preguntas del examen junto con sus colegas. Esto permite al departamento seleccionar las mejores preguntas dentro de una amplia gama de posibilidades en lugar de utilizar todas las propuestas de cada uno de los miembros.

**2. Pida a algún colega que responda a las preguntas del examen o hágalo usted mismo.** A veces, incluso esbozar respuestas puede ser útil. El resultado puede ser muy satisfactorio y significativo, aunque implique pedir su participación a compañeros muy ocupados. Se encontrará a menudo con respuestas bastante diferentes de las que tenía en mente cuando elaboró la pregunta. Con este procedimiento se puede prever las distintas maneras en que diferentes estudiantes pueden abordar una pregunta, además de proporcionar la oportunidad de incluir distintos criterios de corrección o especificar el enunciado de la pregunta para que el

estudiante distinga claramente qué respuesta se prevé y desea con dicha pregunta.

**3. Tenga muy presentes los objetivos de aprendizaje cuando elabore las preguntas.** Resulta muy fácil imaginar preguntas interesantes sin relación directa con los objetivos previstos. Además, puede ocurrir que acabe escribiendo demasiadas preguntas que aborden ciertos objetivos pero que obvien otros.

**4. Escriba oraciones cortas.** Es menos probable las preguntas puedan ser interpretadas de más de una manera si las escribe con frases cortas en un registro asequible. Esto también ayuda a reducir la

discriminación contra aquellos alumnos cuya primera lengua no es la del examen.

**5. Identifique lo que en realidad está evaluando.** ¿Las preguntas del examen pretenden evaluar la capacidad de toma de decisiones, la planificación estratégica, la resolución de problemas, el procesamiento de datos (etcétera) o más bien la capacidad memorística? La mayoría de las preguntas del examen evalúa varios factores al mismo tiempo: sea franco sobre el contenido que quiere que evalúe cada pregunta. En cualquier caso, cuando el examinador externo modere las diferentes pruebas evaluativas, podrá cuestionar si las preguntas (y los criterios de

evaluación) se encuentran relacionados de manera apropiada con los objetivos de aprendizaje.

**6. No hay que evaluar los mismos elementos una y otra vez.** Por ejemplo, en las preguntas de examen de respuesta abierta y amplia resulta muy fácil evaluar repetidamente las destrezas de los estudiantes a la hora de escribir buenas introducciones, conclusiones firmes y argumentos bien estructurados. Aunque tales destrezas son importantes, se deben evaluar asimismo otros elementos igualmente relevantes.

**7. Incluya datos o información en las preguntas para reducir el énfasis en la memoria.** En algunas

asignaturas pueden plantearse estudios de caso. En este sentido, los exámenes de ciencias a menudo tienden a elaborarse así con más frecuencia que en otras disciplinas y es conveniente que se evalúe lo que los candidatos pueden hacer con los datos en lugar de su capacidad de recordar hechos y cifras.

**8. Compruebe el tiempo.** En ocasiones se dará cuenta de que se tarda una hora en responder a una pregunta para la que los candidatos disponen solo de treinta minutos. Al diseñar preguntas tipo resolución de problemas a menudo olvidamos que la familiaridad con el tipo de problema influye decisivamente en el tiempo que se necesita para resolver dicho

problema. Los estudiantes que se bloquean al responder una pregunta quizá acaben suspendiendo el examen por su mala gestión del tiempo, más que por la falta de conocimientos relacionados con el tema.

**9. Decida cuáles son los criterios de evaluación.** Compruebe que estos criterios se relacionan de manera clara con los objetivos de aprendizaje programados y con los del plan de estudios. Asegúrese de que los estudiantes tienen claros estos objetivos y haga hincapié en la relación directa entre estos y la evaluación. Es posible que los estudiantes se centren en mayor medida en el proceso de aprendizaje

si son conscientes de que los objetivos son un modelo para el diseño de las tareas de evaluación.

**10. Elabore unos criterios de corrección precisos.** Imagine que usted va a delegar la corrección a otro colega. Escríbalo todo. Comprobará que tales documentos son de una ayuda inestimable para compartir con futuros estudiantes así como con colegas que, de hecho, participarán en el proceso de corrección, ayudándolos a ver cómo funciona la evaluación.

**11. Realice una segunda lectura atenta de las preguntas del examen.** ¡Atención! El enunciado de la pregunta no siempre se

corresponde con lo que quiere expresar. Incluso si está muy ocupado en el momento de revisar las preguntas, emplear tiempo extra en la redacción de sus preguntas le puede ahorrar tiempo de gestión de las dificultades derivadas de las ambigüedades o errores que podrían haberse pasado por alto al realizar la segunda lectura de manera apresurada.

## **El diseño de criterios de corrección**

El tiempo asignado a la corrección de exámenes o trabajos se puede ver reducido si se cuenta con unos criterios de corrección adecuados. También puede ayudar a saber (y demostrar) si se está haciendo todo lo posible por ser justo con los alumnos. Es de vital importancia elaborar unos buenos criterios de corrección desde el principio, ya que estarán expuestos al escrutinio de examinadores externos e inspectores de calidad.

Sugerencias útiles:

**1. Escriba un modelo de respuesta para cada pregunta, si el tema lo**

**permite.** Estos modelos pueden ser un primer paso muy útil para la identificación de los elementos necesarios para puntuar una buena respuesta. Además, facilita al profesor la asignación justa y precisa del tiempo para contestar la pregunta. Si tiene dificultades para responder a las preguntas, lo más probable es que los estudiantes también se encuentren con este problema. Si elabora respuestas modelo y criterios de corrección para los deberes, puede proporcionarle experiencia para diseñar criterios de corrección para exámenes.

**2. Utilice criterios precisos.** Trate de asignar cada nota de forma que las respuestas del alumno se asocien con

algo presente o ausente, correcto o incorrecto, etc.

**3. Intente que sus criterios de corrección sean útiles para personal no especializado en el tema,** de manera que sean recursos aprovechables para los alumnos, tal vez del año siguiente.

**4. Redacte los criterios de modo que cualquier persona pueda puntuar respuestas ya estipuladas y asignar una nota similar a la de otros compañeros.** Lo mejor es que los colegas participen en la redacción del primer borrador de criterios de corrección que diseñe, ya que sirve de gran ayuda para identificar áreas donde quizá se necesite aclarar o puntualizar dichos criterios.

**5. Aplique la lógica al corregir.** Por ejemplo, cuando un candidato cometa un error inicial, pero luego continúe correctamente (sobre todo en problemas y cálculos), concédale algunos puntos por lo contestado de manera correcta incluso si la respuesta final es bastante inexacta.

**6. Para poner a prueba los criterios de corrección, muéstreselos a sus compañeros.** Merece la pena incluso que los criterios de corrección se muestren a personal no asociado con el tema. Si no pueden ver exactamente lo que pretende evaluar, es posible que tales criterios no sean lo suficientemente aclaratorios. Cualquier detalle adicional que se añada en este

momento, puede ayudarle a aclarar sus propias ideas y sin duda las de otros examinadores.

**7. Investigue lo que otros han hecho anteriormente.** Si se trata de la primera vez que elabora unos criterios de corrección, ver ejemplos le ayudará. Consultar criterios de corrección pertenecientes a otras materias que los alumnos puedan estar estudiando le será también de gran ayuda para que resulten acordes con la evaluación global del curso.

**8. Aprenda de sus propios errores.** No hay criterios de corrección perfectos. Una vez comience a aplicarlos, también empezará a modificarlos. Tome nota de las dificultades que experimenta al

atenerse a dichos criterios y téngalas en cuenta la próxima vez que diseñe otros.

## **La corrección del trabajo de los estudiantes**

Las siguientes sugerencias pueden ayudar a realizar la tarea de corrección de manera justa y eficiente, sobre todo si el profesor se encuentra bajo presión para corregir una gran cantidad de tareas en un breve plazo de tiempo (exámenes o trabajos).

1. **Sea realista sobre lo que es capaz de hacer.** Organice la corrección de manera manejable. Impresiona menos tener diez exámenes sobre la mesa y el resto fuera de la vista que tener la totalidad.
2. **Elabore su propio sistema para abordar la corrección.** Tal vez

prefiera corregir los exámenes uno por uno o quizá por preguntas. Proceda como se sienta más cómodo y decida qué le funciona mejor.

3. **Evite el "efecto halo".** Si acaba de corregir una respuesta excelente, puede resultar muy fácil continuar con el resto de las respuestas del mismo estudiante e identificar sólo los puntos fuertes e ignorar los débiles. Asegúrese de que corrige cada respuesta de manera justa. Por el contrario, cuando pase a corregir el trabajo del siguiente estudiante, quizá tome una postura demasiado crítica si acaba de corregir un trabajo sobresaliente.

**4. Atención a los prejuicios.** Se encontrará con todo tipo de aspectos, los cuales le agradarán o no, correspondientes al estilo y formato del trabajo del estudiante, por no mencionar la calidad de la caligrafía del estudiante en los exámenes. Asegúrese de que tales factores no influyen cada vez que tome una decisión en la que tenga que otorgar el "beneficio de la duda" al estudiante.

**5. Admita que su estado de ánimo puede cambiar.** De vez en cuando, vuelva al trabajo que corrigió con anterioridad y compruebe si su generosidad ha aumentado o disminuido. Sea consciente del "síndrome del

notable": a medida que se cansa, parece seguro y fácil calificar dentro de la franja intermedia. Trate en lo posible de revisar de nuevo cada trabajo.

**6. No olvide las necesidades del moderador.** Si otro compañero modera las correcciones —es decir, corrige una parte de los exámenes para comparar notas, algo habitual en Reino Unido—, no escriba comentarios en el trabajo del estudiante para evitar influir en el criterio del moderador (a no ser que, por supuesto, ya se haya fotocopiado el trabajo del estudiante con tal propósito).

## Cómo aprovechar al máximo la retroalimentación

Solía haber dos formas principales de proporcionar a los estudiantes retroalimentación sobre su trabajo:

- Comentarios escritos a mano en el trabajo de los estudiantes.
- Cara a cara: los profesores comentaban el trabajo de los estudiantes con ellos, individualmente o en tutorías en grupos pequeños.

Aunque estos dos métodos todavía se usan, en muchas disciplinas hay demasiados estudiantes que

necesitan demasiada retroalimentación, de manera que ninguno de los dos procesos resulta viable. Afortunadamente, las nuevas tecnologías, como el procesador de textos y la informática en general, han ampliado nuestro repertorio de métodos para proporcionar a los estudiantes comentarios por escrito sobre su trabajo. Podemos elegir entre opciones que incluyen:

- **“Bancos de comentarios”**. Podemos extraer explicaciones que necesitamos con frecuencia de una colección de comentarios recurrentes que afectan a los trabajos de

muchos estudiantes y utilizar en cada caso los que resulten relevantes para crear una retroalimentación personalizada.

- **Enviar comentarios por correo electrónico** directamente a los estudiantes para que puedan reflexionar sobre nuestra retroalimentación en sus ordenadores con comodidad en privado.
- **Elaborar una retroalimentación genérica para todo el grupo**, basada en errores comunes y dificultades más frecuentes; publicar esto en un foro de debate electrónico disponible

para todos los estudiantes y, a continuación, enviar un correo electrónico personalizado a cada estudiante sólo con algún comentario adicional específico.

- **Usar plantillas de corrección** donde ya aparecen los criterios que se van a utilizar para la retroalimentación (por ejemplo, basadas en los objetivos de aprendizaje previstos o los criterios de evaluación para el trabajo en concreto). Estas tablas nos permiten redactar de manera más sistemática los comentarios para los estudiantes.

- **Redactar una retroalimentación genérica** diseñada para un grupo grande de estudiantes, que abarque todos los errores más importantes y los malentendidos y que guíe a los estudiantes a las secciones correspondientes a su propio trabajo. A continuación, se puede añadir una retroalimentación sucinta personalizada que aborde los aspectos del trabajo del alumno que no estén incluidos en los comentarios generales.
- **Respuestas modelo:** pueden mostrar a los estudiantes una gran cantidad de detalles que se explican por sí mismos, lo

que les permite comparar las respuestas modelo con su propio trabajo y ver lo que no han incluido o dónde se han equivocado.

- **Proporcionar la retroalimentación en clase:** este método nos permite cubrir todos los puntos más importantes y, a los estudiantes, ver cómo su propio trabajo se compara con el de sus compañeros de estudio.
- **Usar la opción “control de cambios”** disponible en los paquetes de procesadores de texto. Esta opción permite editar los trabajos de los estudiantes entregados de

manera electrónica para que puedan ver en color los cambios que hemos introducido en su trabajo al hacer clic con el ratón en sus propias pantallas. Esta operación suena compleja, pero en la práctica puede ser una forma muy rápida de proporcionar un gran número de comentarios detallados y la retroalimentación se encuentra exactamente en el lugar correcto en medio de sus palabras, no en el margen o a la vuelta.

### **Recomendaciones para el feedback:**

**1. Estar listo a tiempo:** cuanto antes mejor. Se ha investigado con profundidad sobre cuándo deja de surtir efecto la retroalimentación después de la experiencia de aprendizaje.

Se aconseja que el alumno reciba los comentarios del profesor sobre su trabajo en un día o dos; es más, si resulta viable, lo mejor es inmediatamente (por ejemplo, en situaciones de aprendizaje asistido por ordenador o en algunos contextos cara a cara). Cuando se devuelve al alumno el trabajo corregido después de semanas e incluso meses de su entrega, la retroalimentación a menudo se ignora porque posee poca relevancia para las necesidades del estudiante en ese momento. Muchas

instituciones hoy en día especifican en las guías del estudiante que el trabajo debe devolverse al cabo de dos o tres semanas. Esto permite a los estudiantes obtener mayores beneficios de la retroalimentación. La eficacia se incrementa cuando el alumno recibe estos comentarios de manera rápida, ya que todavía puede recordar con exactitud lo que estaba pensando cuando completó las actividades.

**2. Ser personal e individual.** La retroalimentación tiene que corresponder a lo conseguido por cada estudiante, a su naturaleza individual y su personalidad. El grado de control que los estudiantes asumen sobre la retroalimentación que reciben se puede reducir a través

de diferentes formas de compilar y distribuir dichos comentarios, incluso cuando la calidad y la cantidad de retroalimentación se incrementan. El estudiante sigue siendo ante todo una persona.

**3. Ser articulado.** El alumno no debería encontrar difícil comprender la retroalimentación. El alumno ha de recibir los comentarios sobre su trabajo de tal manera que encuentre fácil distinguir lo que queremos transmitirle de manera exacta, por ejemplo, el carácter de estos comentarios -de felicitación o de crítica-. Por tanto, no deberían tener que leer cada frase más de una vez, tratando de averiguar lo que realmente estamos diciendo.

**4. Ser inspirador.** Si el propósito de

la retroalimentación es reforzar y consolidar el aprendizaje, debemos asegurarnos de que no provoca el efecto contrario. Esto resulta más fácil de garantizar cuando la retroalimentación es positiva, por supuesto, pero se ha de prestar atención a la mejor forma de realizar también comentarios críticos que sean igualmente inspiradores; en este sentido, hay que tener en cuenta que muchas veces la retroalimentación se proporciona en un contexto donde el poder se inclina hacia el que lo proporciona en vez de hacia el que lo recibe - por ejemplo, cuando estamos llevando a cabo los sistemas de evaluación-.

**5. Ser realista.** Hay dos versiones: desde el punto de vista del docente,

el diseño y la entrega de retroalimentación a los estudiantes fácilmente podría consumir todo su tiempo y energía - constituiría una tarea sin fin-. Sin embargo, desde el punto de vista de los estudiantes, el exceso de comentarios por parte del profesor puede dar lugar a la incapacidad de distinguir entre lo relevante y lo secundario, lo cual reduce considerablemente las oportunidades de beneficiarse de la retroalimentación que en realidad más necesitan.

**6. Fomentar el desarrollo.** La retroalimentación debe abrir puertas y no cerrarlas. En este sentido, hemos de prestar especial atención a las palabras que utilizamos al proporcionarla. Evidentemente,

palabras con implicaciones negativas como «débil» o «insuficiente» es probable que causen interferencias en la comunicación entre el evaluador y el estudiante. En menor medida, incluso las palabras positivas como "excelente" pueden causar problemas si se valora el siguiente trabajo del mismo estudiante como «muy bueno»: ¿por qué no fue excelente de nuevo? En todos estos casos es mejor especificar los aspectos considerados muy buenos o excelentes, más que emplear tan solo el adjetivo correspondiente.

## **Cómo maximizar los beneficios en el aprendizaje a través de la retroalimentación**

Las siguientes sugerencias han sido adaptadas de Race (2005) y su objetivo es proporcionar estrategias prácticas para aumentar la rentabilidad del aprendizaje originada por la retroalimentación a los estudiantes.

**1. Proporcione a los estudiantes los comentarios correspondientes a un trabajo similar de años anteriores.** A continuación, puede pedir a los estudiantes que, por ejemplo, en una sesión de gran grupo, traten de determinar qué calificación asignarían a un trabajo

con dichos comentarios. Esta estrategia les ayuda a ver los vínculos entre los comentarios y las notas y los alienta a mostrarse más receptivos a los comentarios críticos sobre su trabajo.

**2. Ponga a disposición de los estudiantes la retroalimentación antes de que reciban la calificación.** Anímelos a utilizar la retroalimentación para estimar qué nota van a recibir. Esta táctica podría emplearse como punto de partida de un diálogo individual o de grupo sobre cómo se asignan las calificaciones.

**3. Realice sus comentarios sobre el trabajo de los estudiantes, no sobre su personalidad.** Los comentarios, por tanto, han de referirse al trabajo del estudiante y no

al estudiante en sí. Este hecho es particularmente importante cuando la retroalimentación es crítica y negativa.

**4. Invite a los estudiantes a repasar el trabajo de manera positiva después de recibir sus comentarios.** Por ejemplo, una vez que hayan leído la retroalimentación, pídeles que reconsideren su trabajo y determinen qué partes eran más acertadas. A veces los estudiantes se concentran en leer los comentarios negativos y se sienten tan decepcionados que pierden la capacidad de apreciar las observaciones positivas.

**5. Pida a los estudiantes que respondan de manera selectiva a sus comentarios acerca de su**

**trabajo.** Por ejemplo, pídeles que respondan a frases tales como:

"La parte de la retroalimentación que más me ha sorprendido ha sido..."

"El comentario que me ha parecido más acertado ha sido..."

"No entiendo lo que quieres decir cuando escribes..."

"Te agradecería que me aconsejaras sobre..."

**6. Pida a los estudiantes que le envíen un correo electrónico después de haber recibido la retroalimentación en el que le expliquen sus sentimientos.** En particular, esta acción podría ayudar a comprender el impacto emocional de su opinión en los alumnos. Puede ser útil entregar una lista de palabras y frases para subrayar que, por

ejemplo, incluya adjetivos como *eufórico, muy contento, triste, impactado, sorprendido, animado, decepcionado, ayudado, intimidado, aliviado* (etcétera).

**7. Pida a los estudiantes que le sugieran lo que les gustaría que dejara de hacer, empezara a hacer y siguiera haciendo en relación con los comentarios que usted les proporciona.** Es probable que le ayude a comprender qué partes de su retroalimentación son útiles para los estudiantes en concreto; además, de este modo les cede el poder de decidir qué aspectos sobre la retroalimentación les gustaría que se incluyeran la próxima vez.

**8. Recuerde enumerar los avances.** Cuando aprecie que los estudiantes

han incorporado los comentarios que Ud. ha realizado sobre un trabajo en otro posterior, coméntelo de manera positiva. Esta estrategia fomentará que los estudiantes entiendan que los procesos de aprendizaje y evaluación han de considerarse continuos.

## Bibliografía

Race, P., Brown, S. y Smith, B. (2005) *500 Tips on Assessment* (2ª Edición). London: Routledge.

Race, P. (2005) *Making Learning Happen*. London: Sage Publications.

Race, P. (2006) *The Lecturer's Toolkit* (3rd edition). London: Routledge.

Race, P. y Pickford, R. (2007) *Making Teaching Work*. London: Sage Publications.

Race, P. (2007) *How to Get a Good Degree*. Maidenhead: Open University Press.

### Sobre el autor

Phil Race es, desde junio de 2009, profesor emérito de Leeds Beckett University (anteriormente denominada Leeds Metropolitan University) y ha trabajado en esta universidad a tiempo parcial desde 2005 como Profesor Visitante en Evaluación, Aprendizaje y Enseñanza. Obtuvo una Beca Nacional de Enseñanza en 2007 y es Académico Asociado Senior de la *Higher Education Academy*

(Reino Unido).

Científico de formación, la mayor parte de su carrera ha estado involucrado en ayudar al personal docente de educación universitaria a mejorar su enseñanza, rediseñar sus procesos e instrumentos de evaluación y a desarrollar métodos para lograr proporcionar a más estudiantes una respuesta adecuada en el menor tiempo posible. Phil viaja con regularidad por el Reino Unido (y también por el extranjero), dando conferencias magistrales y talleres sobre la evaluación del funcionamiento, el aprendizaje y la enseñanza en contextos de educación complementaria y superior.

Extractos de muchas de sus publicaciones se pueden descargar desde su página web: <http://phil-race.co.uk>