

# ¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?

Teresa Morell Moll

Esta publicación no puede ser reproducida, ni totalmente ni parcialmente, ni registrada, ni transmitida por un sistema de recuperación de información, ya sea fotomecánico, electrónico, por fotocopia o cualquier otro medio, sin el permiso previo de los propietarios de copyright.

SERIE MONOGRAFÍAS

ICE/VICERRECTORAT DE PLANIFICACIÓ ESTRATÈGICA I QUALITAT

© del texto: Los autores

© de esta edición: Editorial Marfil, S.A.  
C/ San Eloy, 17 • 03804 Alcoy  
Tel.: 96 552 33 11 • Fax: 96 552 34 96  
e-mail: [editorialmarfil@editorialmarfil.com](mailto:editorialmarfil@editorialmarfil.com)

Universidad de Alicante  
Campus de Sant Vicent del Raspeig  
03080 Alicante

I.S.B.N.: 978-84-268-1449-4  
Depósito legal: A-151-2009

Fotomecánica, fotocomposición e impresión:  
Gráficas Alcoy, S.A. • San Eloy, 17 • 03804 ALCOY



Dedico este libro a la memoria del **gran maestro** Enrique Alcaraz Varó (1940-2008), Catedrático del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante.

En mi primer día como profesora de la Universidad de Alicante, a punto de entrar en mi primera clase, el Profesor Enrique me dijo:

*“Teresa, recuerda:*

*No es tan importante saber mucho,  
como saber comunicar lo poco que sabemos”*



# ÍNDICE

Prólogo.....	7
Introducción.....	11
<b>PRIMERA PARTE</b>	13
1. ¿Qué es una clase magistral? .....	15
2. ¿Cuáles son los componentes de la clase magistral? ¿Qué hay que saber de cada componente?.....	16
3. ¿Qué estilos de enseñanza existen?.....	20
4. ¿Qué diferencia hay entre una clase participativa y una clase no participativa? .....	22
5. ¿Por qué deberíamos aumentar la participación?.....	23
6. ¿Cómo podemos fomentar la participación?.....	25
7. Estrategias a seguir para lograr una clase magistral interactiva.....	27
8. Ejercicios de reflexión y autoevaluación de nuestras propias actuaciones en el aula .....	42
<b>SEGUNDA PARTE</b>	45
Introducción a las experiencias interactivas .....	47
1. <b>Aprendiendo Inteligencia Artificial en clase de Juegos y Realidad Virtual .....</b> <i>Fidel Aznar Gregori y Carlos Villagrà Arnedo</i>	49
2. <b>¿Podemos motivar al alumnado para que participe activamente en la exposición de contenidos teóricos en el aula? Una experiencia de Sociolingüística Inglesa.....</b> <i>Miguel Ángel García Yeste</i>	53
3. <b>Cómo no enredarse con las prácticas de Sistemas Operativos en Red .....</b> <i>Virgilio Gilart Iglesias, Diego Marcos Jorquera y Francisco Maciá Pérez</i>	59
4. <b>Aprender contabilidad enfrentándose a supuestos prácticos próximos a la realidad empresarial .....</b> <i>Sonia Sanabria García</i>	65

<b>5. Cómo el alumno utiliza al máximo el material didáctico facilitado por el profesor.....</b>	<b>71</b>
<i>Silvia Spairani Berrio</i>	
<b>6. El papel de la exposición oral del alumno en la clase magistral. Experiencia de interacción en <i>Derecho Inmobiliario VII</i>.....</b>	<b>75</b>
<i>M<sup>a</sup> Teresa Canto López</i>	
<b>7. La participación de los alumnos: el caso de la asignatura <i>Prefabricación y control de ejecución</i> .....</b>	<b>81</b>
<i>Encarnación García González</i>	
<b>8. Una invitación a participar en la Geografía de las migraciones.....</b>	<b>85</b>
<i>Juan David Sempere Souvannavong</i>	
<b>Conclusión.....</b>	<b>91</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>93</b>

## PRÓLOGO

Este libro-guía, que pretende ayudar al profesorado a fomentar la participación de los alumnos en el aula universitaria, se debe a tres razones:

1. El convencimiento de que la participación activa de los alumnos redundará en el aprendizaje.
2. La llamada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) por la calidad en la educación, y
3. La perseverancia del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y el Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea de la Universidad de Alicante por ayudar a preparar a los docentes enfrentarse a los retos que conlleva una educación de calidad.

Muchos son los estudios descriptivos y empíricos que demuestran la importancia de la participación del alumnado en el aprendizaje (Allwright, 1984; Frederick, 1986; Carbone, 1998; Cooper & Simmonds, 1999; Morell, 2000; 2004a; 2005b; 2007a). Entre ellos hay investigaciones que concluyen en la mejora de la comprensión y retención de los contenidos a través de la interacción de los discentes en las clases magistrales. Aunque gran número de los docentes en universidades españolas son conscientes de los beneficios que aporta la participación activa, muchos de ellos se quejan de la pasividad de sus alumnos. Esta poca participación, en muchos casos, se debe al uso de un sistema tradicional que no ha animado a los estudiantes a contribuir al discurso académico y, en otros, es el resultado de la poca formación pedagógica del profesorado universitario.

Como bien sabrá el profesor universitario(a) que tenga entre manos esta pequeña guía, las universidades europeas actualmente se encuentran sumergidas en un proceso de armonización y convergencia tanto para regularizar los estudios de grado y posgrado con créditos transferibles (Créditos ECTS), como para establecer una educación superior de calidad. Desde la declaración de Bolonia (1999) del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha animado a las universidades y a otras instituciones de educación superior a difundir ejemplos de la mejor práctica y a diseñar escenarios para una aceptación mutua de mecanismos de evaluación y acreditación.

Por su parte, la Universidad de Alicante, a través del Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea y el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), ha puesto en marcha varias actuaciones. Entre ellas están los programas de redes

en investigación en docencia universitaria y los cursos para la formación del profesorado. En el caso de las redes, se están llevando a cabo desde el 2001-2002 y han suscitado un gran interés entre el profesorado de la comunidad universitaria, especialmente para la renovación conceptual y metodológica que supone el proceso de convergencia europea. Buena muestra de las redes cooperativas que han favorecido la innovación y la investigación en docencia se puede encontrar en los trabajos publicados en las ediciones organizadas y recopiladas por el ICE y por el mencionado Vicerrectorado (Martínez y Carrasco, 2004; Bernabeu y Sauleda, 2004; Martínez, 2004; Frau y Sauleda, 2005; Llopis y Llorens, 2005). Otra iniciativa del ICE ha sido la oferta de cursos y talleres para apoyar y colaborar con la comunidad universitaria en la mejora de la calidad de la docencia y de la satisfacción del alumnado con el aprendizaje.

La publicación de este libro-guía es otro ejemplo del apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación y del Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea para alcanzar las metas pedagógicas marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) puesto que su contenido es en gran parte el mismo que el curso/ taller *La interacción en la clase magistral*, ofertado en cinco ocasiones hasta la fecha por el ICE. Además de provenir de un curso para la mejora de la calidad de la docencia, las raíces de este libro se arraigaron en el proyecto *Fomentar la participación en clases magistrales en lengua inglesa para contenidos específicos*, impartido por Teresa Morell Moll, seleccionado en la Convocatoria 2000-2001 de Ayudas para Proyectos de Investigación sobre la Enseñanza de Materias Específicas, una de las primeras actuaciones del ICE con vistas a la calidad docente. Más tarde, los datos recopilados en dicho proyecto formaron el corpus de la tesis doctoral *La interacción en la clase magistral: Rasgos lingüísticos del discurso académico en inglés*, que a su vez ha servido para difundir estrategias que fomenten la participación en la clase magistral.

Quiero aprovechar esta ocasión para destacar y, a la vez, agradecer la labor laudatoria que ha venido realizando el Instituto de Ciencias de la Educación y el Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea de la Universidad de Alicante en los últimos años para ayudar a la comunidad universitaria a alcanzar los propósitos marcados por el Espacio Europeo de Educación Superior y por contribuir a fomentar la participación en todo el proceso. Cabe destacar la ilusión con la que el nuevo Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad y el nuevo equipo del ICE, dirigido por Salvador Grau, han comenzado su labor con el firme propósito de continuar mejorando la calidad docente en la Universidad de Alicante. Su voluntad por aceptar los compromisos establecidos anteriormente hace constar su deseo por hacer el trabajo bien hecho, que sin duda cumplirán.

Por último, quisiera agradecer a dos personas que me han ayudado en la edición/corrección de este libro. Tanto a Inés Sánchez Vicent, por su inestimable

ayuda con los primeros borradores, como a Gladys Merma Molina y su valiosa asistencia para esclarecer muchas de las ideas en estas páginas, tal como me consta ha hecho en muchos de los libros publicados por el ICE.

**Teresa Morell Moll**

*Departamento Filología Inglesa*

*Universidad de Alicante*



## INTRODUCCIÓN

Pocos serán los profesores que no estén de acuerdo con el siguiente refrán: “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”. De hecho, cuando pensamos en nuestra propia educación, normalmente recordamos todo aquello que realmente nos involucró y por lo cual tuvimos que trabajar. Por esta razón, como profesores, deberíamos pensar en las formas de hacer que nuestros alumnos realmente se involucren en las clases. Sin embargo, son muchas las veces que decimos o escuchamos las siguientes palabras entre profesores: “Los alumnos son cada vez más pasivos. No hay manera de hacerles participar”.

Con este libro pretendemos reflexionar y ayudar a fomentar la participación activa en la clase magistral, la metodología más tradicional de la enseñanza universitaria que ha sido descrita como la escena desencadenante de actividades posteriores (BOE 18 de septiembre de 2003, Anexo 2º) dirigidas por profesores y llevadas a cabo por los estudiantes.

Como ya hemos mencionado, esta guía nace del taller *La interacción en la clase magistral* del Instituto de las Ciencias de la Educación (ICE), impartido en varias convocatorias por grupos de veinte profesores dirigidos por la profesora Teresa Morell, autora del libro, que tiene el mismo nombre que el curso. En dicho taller, se establecieron los siguientes objetivos:

1. Reflexionar sobre la función de la clase magistral en la actualidad.
2. Optimizar la interacción “cara a cara” entre los profesores y los alumnos.

En esta publicación también pretendemos alcanzar los mismos fines marcados y, además, queremos aportar una serie de experiencias de los participantes en el taller realizado en marzo de 2007. En la primera parte, reflexionaremos sobre los siguientes puntos:

- ¿Qué es una clase magistral?
- ¿Cuáles son los componentes de la clase magistral? ¿Qué hay que saber de cada componente?
- ¿Qué estilos de enseñanza existen?
- ¿Qué diferencia hay entre una clase participativa y una clase no participativa?
- ¿Por qué deberíamos aumentar la participación?

- ¿Cómo podemos aumentar la participación?
- Estrategias a seguir para lograr una clase magistral interactiva
- Ejercicios de reflexión y autoevaluación de nuestras propias actuaciones en el aula

Una vez hayamos reflexionado sobre las características de las clases universitarias en las que los alumnos toman una parte activa, en la segunda parte, nos remitiremos a experiencias reales de profesores universitarios que han logrado la participación activa de los alumnos en sus clases. En total, hemos recopilado ocho aportaciones que nos detallan las características del curso y clase en particular, así como la actividad que realizaron para fomentar la interacción.

Este volumen, además de servir como una guía para los profesores que quieran hacer sus clases más participativas y para conocer las experiencias de otros colegas, se puede utilizar como un libro de reflexiones sobre nuestras propias actuaciones como docentes. Una ojeada al volumen revelará que en cada sección aparecen cuadros de textos que sugieren tareas para llevar a cabo (como el que se muestra a continuación). La última sección de la primera parte, *Ejercicios de reflexión y auto evaluación de nuestras propias actuaciones en el aula*, se recomienda en el caso de querer conocerse mejor como docente. Para empezar, sería interesante que el profesor que esté leyendo esta guía contestara las siguientes cuestiones:

### Tarea Inicial

¿Crees que es importante fomentar la participación de tus alumnos en el aula? ¿Por qué? o ¿Por qué no?

## **PRIMERA PARTE**



## 1. ¿QUÉ ES UNA CLASE MAGISTRAL?

En la mayor parte de los casos, la definición que le damos a la clase magistral revelará nuestra actitud hacia esta metodología milenaria; por ello, invito al lector a definir la clase magistral antes de seguir adelante. Llegados a este punto de partida, pregúntense ¿Qué es una clase magistral? Una vez definida, reflexionen sobre su objetividad. En el caso de que su definición tenga un grado de subjetividad, ¿es negativa o más bien positiva?

### Tarea 1

¿Qué es una clase magistral? Defínala.

¿Su definición es objetiva? ¿Cuál es el grado de subjetividad de su definición? ¿Describiría el grado de subjetividad como negativo o más bien positivo?

A continuación les ofrezco dos definiciones subjetivas del mundo anglosajón, donde la clase magistral (*the lecture*) ha recibido más atención. ¿A cuál de ellas se parece su propia definición?

La clase magistral ha sido descrita como el proceso en el que los apuntes del profesor pasan a ser de los alumnos, sin haber pasado por la mente de ninguno de ellos.

(Walker y McKeachie, 1967: 13-14)

No hay duda de que este menosprecio de la clase universitaria tradicional viene dado por el mal uso y abuso de ella y de la poca o nula formación pedagógica del profesorado universitario, especialmente el que piensa que nuestro deber es la simple transmisión de información.

En cambio, la halagadora definición de Cooper y Simonds (1999: 118) nos dibuja un boceto muy distinto:

La clase magistral consiste fundamentalmente en compartir información, y su propósito principal es afianzar una clara comprensión de los conceptos presentados.

En esta última interpretación de la clase se alude a la posibilidad de que no sea únicamente el profesor quien aporte la información y, al referirse a la comprensión de los conceptos, se da importancia al proceso de aprendizaje.

Tanto en la primera definición como en la segunda se puede apreciar el papel destacado o, por el contrario, inapreciable de cada uno de los componentes de cualquier situación de enseñanza y aprendizaje; es decir, del profesor, de los alumnos y del mensaje. Sin embargo, en el caso de la primera definición, no hay claros vínculos entre ellos, mientras que en la definición de Cooper y Simonds sí que los hay.

Cómo verán en el siguiente apartado, de nuestra familiaridad con los componentes de la clase dependerá la efectividad de nuestra comunicación.

## 2. ¿CUÁLES SON LOS COMPONENTES DE LA CLASE MAGISTRAL? ¿QUÉ HAY QUE SABER DE CADA COMPONENTE?

### Tarea 2a

¿Cuáles son los tres componentes principales de la clase magistral?

- 1.
- 2.
- 3.

Desde los tiempos de los oradores clásicos griegos y romanos (e.g., Aristóteles, Quintiliano, Cícero, etc.) de hace más de dos milenios, se ha estudiado el poder y la eficacia de la oratoria, que viene a ser el discurso de la clase magistral. Según Aristóteles (*La Retórica*, Libro I, capítulo II), la eficacia de un discurso depende de:

- El *pathos* – las características de los oyentes (nivel cultural, grado de inteligencia, edad, intereses, etc.)
- El *ethos* – la imagen que se forma el auditorio del carácter del orador, su credibilidad, profesionalidad y capacidad para atraer la atención.
- El *logos* – el discurso en sí, su ordenación, complejidad, argumentos, etc. (Murphy 1989: 39)

Es decir, tanto en el pasado como en el presente, los tres componentes y sus características (en nuestro caso, los alumnos, el profesor y el mensaje) han sido y son los tres ejes de la eficacia de la comunicación.

### Tarea 2b

¿Qué hay que saber sobre los alumnos?

Empezando con *el pathos*, es decir las características de los oyentes, de los alumnos, es imprescindible que el profesor los conozca bien para que realmente el discurso o las actividades que se lleven a cabo en las sesiones cara a cara les sean útiles para su proceso de comprensión y aprendizaje. Por ello, el facilitador del aprendizaje, el profesor, debería conocer al menos los siguientes datos: su edad, cultura de procedencia, nivel cultural e intelectual, y a ser posible sus intereses. Sabiendo que cuando mejor se conoce la audiencia, es más fácil llegar a ella, es recomendable que en la primera sesión (o en el caso de una única sesión, al principio de ella) se realice alguna técnica grupal para intentar conocer mejor a cada uno de los participantes. En el caso de clases numerosas, se recomienda trabajos en parejas y en grupos pequeños, para que cada grupo pueda aportar su información a través de un representante (véase ejemplos en experiencias). También es aconsejable pedirles a los alumnos que hagan un cartel con su nombre (doblando una hoja de papel) y que lo ubiquen frente a ellos, sobre la mesa, para que podamos referirnos a los estudiantes por su nombre. Sería conveniente que estos carteles los trajeran todos los días a clase hasta que el profesor pueda/pudiera aprender todos los nombres.

### Tarea 2b

¿Qué debe tener en cuenta el profesor sobre la materia en cuestión para facilitarle el aprendizaje al alumno?

En el caso de la imagen o *ethos* del profesor, debe tener claro qué imagen le gustaría que sus alumnos tuviesen de él o ella. En la mayoría de los casos, un docente espera que los discentes lo respeten, que lo que les diga (o les haga meditar) les resulte fácil de entender, interesante y, por supuesto, útil para su desarrollo intelectual y futuro profesional. Para conseguir esta credibilidad, profesionalidad y capacidad para captar la atención, el docente debe ir mucho

más allá de simplemente conocer su materia; es decir, una vez sepa el *¿qué?* *desarrollar*, debe trabajar el *¿cómo hacerlo?* En la mayoría de los casos, los profesores suelen ser grandes especialistas de su área de conocimiento, pero en otros, al empezar su labor docente, no han tenido la oportunidad de experimentar cómo transmitir o hacer comprender y aprender a sus alumnos en la clase. Muchos profesores principiantes llegan a ser docentes porque han superado con éxito las pruebas de la materia de su área de estudio. Sin embargo, la mayoría de ellos no ha recibido formación como profesores y utilizan su propia intuición y experiencia como alumno para llevar a cabo sus clases magistrales. Por desgracia, muchos no se dan cuenta de que sus alumnos no comparten su mismo estilo de aprendizaje y necesitan aprender la materia de la misma manera que ellos. Un docente que realmente quiera ayudar a sus alumnos a aprender debería reflexionar sobre, al menos, los siguientes aspectos:

#### REFLEXIONES CLAVES DEL PROFESOR PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE

- ¿Cómo se vincula esta materia con su desarrollo intelectual (con lo que ya saben) y con su futuro profesional?
- ¿Cómo se puede presentar esta materia para que capte su atención?
- ¿Cómo se puede involucrar a los alumnos en esta materia?
- ¿Qué otros medios o modos (e.g., textual, imagen, etc.) se pueden utilizar para comunicar este mensaje, además del verbal?
- ¿Cómo se pueden transmitir estos conocimientos de distinta forma para poder llegar a los distintos estilos de aprendizaje y a las distintas inteligencias (i.e., lingüística-verbal, musical, lógica-matemática, espacial, kinestética, interpersonal, intrapersonal, de la naturaleza)?
- ¿Qué preguntas se pueden plantear para hacerles pensar y para que quieran participar?
- ¿Qué trabajos les puede llevar a entender mejor esta materia?

El tercer eje, el *logos* o el mensaje, es el que más se ha trabajado o sobre el que más se ha meditado. De hecho, cuando preguntamos a cualquier alumno o profesor sobre cuáles son los tres componentes de una clase, suelen contestar: la introducción, el desarrollo y la conclusión. La razón por la cual no hacen mención de los alumnos y del profesor es porque, por regla general, se habla del discurso, es decir, sobre lo que se dice sin tener en cuenta quién habla y quiénes escuchan. Al contestar que la clase debe tener una introducción, un desarrollo y una conclusión no van mal encaminados, de hecho tienen razón porque, si se piensa bien, cualquier situación o evento en la vida tiene un principio (introducción), un término medio (desarrollo) y un final (conclusión). Sin embargo, no tiene sentido estudiar el discurso de manera aislada, sin prestar atención a los participantes, porque lo que importa es la efectividad de la comunicación, y por ello hay que considerar los tres ejes de la clase (los alumnos, el profesor, y el mensaje). En el caso del discurso o el mensaje (*logos*), es importante para los participantes saber en qué consiste la introducción para ver cómo el profesor, desde un principio, capta la atención de los alumnos, les marca los objetivos, les muestra la estructura y les convence de la importancia de la materia. Además, como veremos más adelante, desde el comienzo de la clase, el profesor debe invitar al alumno a participar en el discurso. En lo que respecta al desarrollo (Bligh, 1972), depende del tipo de clase o discurso que se piensa llevar a cabo:

#### TIPOS DE DISCURSOS EN CLASES MAGISTRALES

- se basa en la solución de un problema,
- secuencia una serie de pautas a seguir,
- compara una metodología (o perspectiva) con otra, o
- se basa en una tesis.

En otras palabras, la estructura de la clase o la metodología elegida determinará el desarrollo de ésta. De todos modos, tanto los pedagogos modernos (Frederick, 1986), como los clásicos, creen que una lección se puede considerar efectiva si el profesor es capaz de:

### CAPACIDADES DE UN PROFESOR EN UNA LECCIÓN EFECTIVA

- impartir información nueva relacionada con los conocimientos previos de los alumnos.
- explicar, clarificar, organizar los conceptos difíciles
- analizar y demostrar relaciones entre ideas dispares
- inspirar un amor por el aprendizaje
- desafiar las creencias y hábitos de pensamiento
- **animar a la participación**
- generar entusiasmo y motivación para iniciar estudios más avanzados

### 3. ¿QUÉ ESTILOS DE ENSEÑANZA EXISTEN?

Aunque cada profesor suele tener su propio estilo, ha habido varios intentos (Goffman, 1981; Bereday [citado en Mason 1983], y Dudley-Evans 1994) de clasificar los más comunes. La fig.1, muestra un modelo que diseñé para recopilar las clasificaciones de los citados lingüistas que estudiaban la retórica de la clase magistral (Morell 2000: 20; 2004:47). Como verán, es un modelo de las clases basado en el grado de interacción y de formalidad. Por regla general, se ha observado que cuanto más formal es el discurso, suele haber menos interacción, y, por el contrario, cuanto más informal es el discurso, se produce una mayor interacción.



*Figura 1. Los estilos de la enseñanza universitaria basados en la formalidad y la participación.*

Es muy buen ejercicio reflexionar sobre nuestras propias actuaciones en el aula. Sin embargo, hasta que no nos grabamos en video, realmente no nos damos cuenta de lo que ocurre en nuestras lecciones. De todos modos, simplemente reflexionando sobre algunas de nuestras clases, podemos averiguar más o menos dónde ubicaríamos nuestro estilo en el modelo. En el caso de ser muy formal y no haber aportaciones al discurso por parte de los alumnos, el estilo se encuentra en la parte izquierda del modelo y puede ser *leído* o *memorizado*. Si seguimos hacia la derecha, en el modelo, vemos que al disminuir el nivel de formalidad pasamos a los estilos llamados *hablado con tiza* o el *retórico*. En ambos casos, se pueden describir como versiones más relajadas en las que el profesor no depende tan sólo del modo verbal, sino que incluye el uso de la pizarra u otro medio visual, como el retroproyector, el cañón y ordenador para proyectar una presentación multimedia (e.g., PowerPoint o Latex) o la pizarra táctil. Además, en estos casos, el discurso verbal no es previamente escrito; por tanto, puede permitir las digresiones y anécdotas que suelen caracterizar el estilo retórico.

Si volvemos al modelo de la Fig. 1, vemos como al irnos todavía más hacia la derecha, es decir al aumentar la informalidad y la interacción, nos encontramos con las clases denominadas *conversacionales*, las de *dar y recibir*, y las de *informar y discutir*. Estos estilos tienen en común la participación del alumnado y pueden hacer uso, pero no necesariamente, de medios audiovisuales. Aunque cada uno de ellos se ubica en la parte derecha del modelo, tienen ligeras diferencias. El estilo conversacional se caracteriza por el discurso informal del profesor que se dirige directamente a los alumnos utilizando lenguaje coloquial y referencias personales, como por ejemplo el uso de los pronombres personales (yo, tú, vosotros, nosotros –refiriéndose a los participantes del discurso– el profesor y los alumnos); también suelen haber aportaciones de los alumnos, es decir, vocalizaciones de respuestas, preguntas o comentarios. El estilo de *dar y recibir* es similar al *conversacional*, pero suele tener más simetría entre las aportaciones del profesor y los alumnos; es decir, la participación del alumnado es mayor. Un ejemplo del estilo de *dar y recibir* es cuando se forma un debate en el aula y tanto un lado como el otro participa (y no necesariamente el profesor, por una parte, y los alumnos, por otra), puede formarse dos bandas entre los alumnos o grupos de discusión que luego terminan en una puesta en común. También se realizan clases del estilo *dar y recibir* cuando se pide a los alumnos que trabajen en parejas y luego aporten su discusión o trabajo a otras parejas formando grupos que, finalmente, contribuyen con sus reflexiones o trabajo a la clase en general. Del mismo modo, en el estilo *informar y discutir* (en inglés, *report and discuss*) se pide a los alumnos que hagan una búsqueda o redacten un informe sobre algún tema concreto para, a continuación, exponerlo en la clase, de manera que sirva como una forma de iniciar un debate. Otro ejemplo

del estilo de *informar y discutir* es el de la solución de un problema cuando la clase se basa en uno o varios problemas y se les pide a los alumnos que, individualmente, en parejas o en grupos, lo(s) resuelvan y luego que lo(s) expongan para toda la clase (pero no cuando el profesor plantea el problema y procede a demostrar la solución en la pizarra o a través de otro medio audiovisual sin la participación de los alumnos).

Todos los estilos tienen sus ventajas y desventajas para el docente y los discentes, por eso sería constructivo que se reflexionara sobre las siguientes cuestiones:

### Tarea 3

¿Dónde se ubica su estilo en el modelo (Fig. 1)?

¿Cuáles son los beneficios o ventajas de su estilo, para usted., como profesor?

¿Cuáles son los beneficios o ventajas de su estilo para sus alumnos?

¿Cuáles son las desventajas de su estilo, para usted, como profesor?

¿Cuáles son las desventajas de su estilo para sus alumnos?

#### 4. ¿QUÉ DIFERENCIA HAY ENTRE UNA CLASE PARTICIPATIVA Y UNA CLASE NO PARTICIPATIVA?

Como bien conocerá el lector, por su experiencia como alumno o como profesor, existen clases en que el profesor tiene el control absoluto de la palabra. Son las clases no participativas que se ubicarían en el extremo izquierdo del modelo (fig.1); [es decir, las denominadas leídas, memorizadas, habladas con tiza o retóricas] donde no hay contribuciones al discurso de parte del alumnado. Estas sesiones son las que se asemejan a las conferencias plenarias de los congresos donde, aparte de algunas alusiones hacia el auditorio, el conferenciante se concentra en el contenido de una información que quiere transmitir.

Por el contrario, la clase participativa o la denominada *clase magistral interactiva* es una lección para un grupo grande de alumnos (más de 20) controlado y dirigido principalmente por un profesor, y que incluye, además del caudal de información del profesor, cierto grado y variedad de participación de los estudiantes (Northcott, 2001). En figura 1, los últimos tres estilos: *conversacional*,

*dar y recibir, e informar y discutir* también se pueden clasificar como clases interactivas.

#### Tarea 4

Según las anteriores definiciones de clases magistrales no interactivas e interactivas, ¿cuál de ellas suele llevar a cabo?

Al haber definido tanto la clase no interactiva como la interactiva, deberíamos sopesar las ventajas de cada una de ellas para los alumnos y profesores universitarios en los tiempos actuales.

### 5. ¿POR QUÉ DEBERÍAMOS AUMENTAR LA PARTICIPACIÓN?

#### Tarea 5

¿Por qué deberíamos aumentar la participación?

Para contestar a estas preguntas, primero habría que poner sobre la balanza los pros y las contras de la participación por parte de los profesores y por parte de los alumnos. Obviamente, una clase en la que tomen un papel activo todos los participantes conlleva una mayor preparación, trabajo y tiempo.

Por regla general, los profesores universitarios suelen ser grandes especialistas de sus áreas de conocimiento y suelen poner sus ideas en una estructura coherente para después poderlo desarrollar frente a sus alumnos, lo cual no les supone mucho esfuerzo. Sin embargo, si con el mismo tema quisieran involucrar a los alumnos de manera activa, tendrían que planificar, como mínimo, el uso de preguntas, trabajos en parejas, trabajos en grupos y puestas en común; además, con el riesgo de enfrentarse a una clase pasiva, sin participación. Por tanto, habría que hacer que la participación fuera obligatoria, es decir, que contará en la evaluación. En resumidas cuentas, conseguir la participación activa del alumnado lleva consigo horas de dedicación y un incremento en el trabajo del docente.

Por parte de los alumnos, también se puede discutir el mayor esfuerzo que les supondría y con el añadido posible de amenaza a su imagen social. Como bien es sabido, sentarse, escuchar y tomar apuntes en una clase tradicional le

permite al alumno mantenerse anónimo y de manera alejada. Todos los que hemos participado en clases donde el profesor ha mantenido su monólogo, desde el principio hasta el final, sabemos que es muy fácil pasar desapercibido. Por el contrario, si el profesor ha querido involucrar a los alumnos en el discurso, ha supuesto en algunos casos la posible amenaza a nuestra imagen social; es decir, si el alumno se ve obligado a participar puede correr el riesgo de ser humillado al no saber una respuesta o al no tener éxito en su aportación.

Sin embargo, las ventajas de la participación de los alumnos sobrepasan las desventajas ya mencionadas. De hecho, en un estudio (Morell, 2007a) donde se tuvo en cuenta la perspectiva de los profesores y alumnos que tienen experiencia en clases interactivas (participativas), se destacaron los siguientes beneficios de la participación activa en el aula. Primero, por parte de los profesores:

#### **BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA (según profesores experimentados)**

Los profesores:

- llegan a conocer mejor a sus alumnos
- se dan cuenta del nivel de comprensión
- pueden modificar su discurso según las necesidades de los alumnos
- pueden crear un ambiente receptivo
- pueden fomentar la creatividad y el gusto por el saber

Segundo, por parte de los alumnos:

#### **BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA (según alumnos experimentados)**

Los alumnos:

- ejercen y posiblemente mejoran sus destrezas de expresión oral
- pueden expresar sus dudas, dar ejemplos, expresar su opinión, etc.
- aumentan el interés y la motivación
- trabajan las competencias instrumentales, tecnológicas e interpersonales.
- toman parte activa en el proceso de comprensión y aprendizaje

En otro estudio experimental (Morell, 2000: 85-92 Part III: *The effects of interaction on EFL lecture comprehension*), se comprobaron las ventajas de la interacción sobre la retención y comprensión de los alumnos. En dicha investigación se impartió la misma lección a dos grupos, de manera que en uno de ellos no hubiera participación activa (contribuciones al discurso por parte de los alumnos) y en la otra sí. Al día siguiente de cada una de las lecciones, se planteó el mismo examen para comprobar la retención y comprensión de los alumnos. Los resultados de los exámenes demostraron las ventajas de la clase interactiva sobre la no interactiva.

Si tenemos en cuenta los resultados del anterior estudio, así como las perspectivas de los profesores y alumnos experimentados, queda claro que hay suficientes razones para aumentar la participación de los alumnos en las clases magistrales.

## 6. ¿CÓMO PODEMOS FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN?

Muchos son los profesores que han intentado involucrar a sus alumnos en la materia y en el discurso de la clase, y que han conseguido poco éxito. Por ello, hay ciertos estudios (Rounds, 1987; Northcott, 2001; Morell, 2004; 2007a) que han indagado sobre las características del discurso interactivo y sobre los factores del aula y del profesor, que toman un papel importante en aumentar la interacción. En algunas de estas investigaciones (Morell, 2007a), se han entrevistado y pasado una encuesta tanto a los alumnos como a los profesores para conocer cuál era su opinión sobre cómo podemos fomentar la participación.

Antes de continuar, sería conveniente reflexionar y contestar a las siguientes preguntas:

### Tarea 6

¿Cómo podemos aumentar la participación en nuestras clases universitarias?

¿Cuáles son los factores del aula y del profesor que incrementan la interacción?

A continuación les detallo las características mencionadas por alumnos de último año de carrera cuando se les preguntó lo mismo:

Según los alumnos,

#### **PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN, EL PROFESOR DEBE:**

- Organizar trabajos en grupos o en parejas
- Llevar a cabo debates y *role plays*
- Formular preguntas e insistir en la participación
- Inspirar confianza
- Preocuparse por conocer a los alumnos
- Crear un ambiente no inhibido

Los profesores, por otra parte, han destacado los siguientes rasgos:

#### **PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN**

- Elaborar un discurso claro, agudo, comprensivo y pausado
- Utilizar un tono cordial, de humor, informal y distendido
- Relacionar los temas con las experiencias e intereses de los alumnos
- Usar anécdotas o experiencias personales para ejemplificar
- Organizar debates y trabajos en grupos o en parejas
- Hacer puestas en común y ejercicios prácticos
- Hacer uso de una variedad de preguntas
- Ser constructivo/a en la retroalimentación (*feedback*)
- Incluir la participación en la evaluación

Como verán, tanto los alumnos como los profesores son conscientes de la necesidad de involucrar a los alumnos en actividades no individuales (Ej. en parejas, en grupos, puestas en común) y en las características interpersonales (Ej., temas de interés, tono apropiado, anécdotas personales, ambiente no inhibido etc.). Sin embargo, son los profesores quienes más se dan cuenta de la exigencia por incluir la participación como parte importante en la evaluación. Si queremos que nuestros alumnos asuman un rol activo en el aula, es imprescindible que conste en la evaluación. Como bien nos ayudó a entender una profesora participante en uno de los talleres, *La interacción en la clase magistral*, los alumnos son por regla general pasivos y sólo hacen lo estrictamente necesario

para aprobar la asignatura. Cuando ella les recomendó hacer un ejercicio en parejas que les ayudaría a superar su asignatura, ni un sólo alumno, de los 150, lo hizo. Al preguntarle a la profesora si había hecho constancia del ejercicio en la evaluación del curso, dijo que no, lo cual nos confirmó la necesidad de lograr la interacción de los alumnos. No es suficiente intentar animarles a participar, tienen que sentir la obligación. En muchos casos, una vez han experimentado la participación, reconocen su utilidad y a la larga aumentan su motivación.

## **7. ESTRATEGIAS A SEGUIR PARA LOGRAR UNA CLASE MAGISTRAL INTERACTIVA**

Además de haber llevado a cabo encuestas para conocer las perspectivas de los alumnos y de los profesores, se han recopilado los estudios que redundan en las estrategias a seguir para lograr una clase magistral efectiva e interactiva (Morell, 2000: 65-66). Las siguientes pautas se recomiendan para cualquier clase magistral, sea interactiva o no interactiva. Como verán, algunas de ellas no se refieren específicamente a una clase participativa, puesto que uno de los pre-requisitos para lograr la participación es que la clase sea efectiva. De hecho, sólo las estrategias 7, 8, 9, 11 y 14 son exclusivamente para las clases interactivas. A continuación enumero y explico las estrategias provenientes de las investigaciones empíricas citadas. El orden en que aparecen se debe tanto a la secuencia de una clase como al grado de peculiaridad de cada estrategia, empezando con las más específicas y terminando con las más generales.

### **ESTRATEGIA 1: Indique cómo se organiza y cómo se debe percibir la clase**

Son varios los estudiosos, especialmente de la rama de la lingüística aplicada (Ej., Lynch, 1994), que explican el valor de anunciar qué se puede esperar de la(s) clase(s) y lo que el profesor espera de los alumnos desde el primer día de cualquier asignatura. Es decir, si un profesor quiere y espera que los alumnos participen, debe anunciarlo y explicar cómo se va a llevar a cabo. Por tanto, deberá describir, punto por punto, cómo se va a organizar la asignatura, en general, y al principio de cada clase deberá detallar las actividades programadas y cuál será el rol del alumno. ¿Trabajarán en parejas, en grupos, harán una puesta en común, resolverán algún problema conjuntamente?

Una manera explícita de vincular la organización de la clase con la interacción es planteando el objetivo de la clase como una pregunta. Si, por ejemplo, en una clase de Historia de los EE.UU. el objetivo de la lección es “Familiarizarnos con las primeras colonias Británicas”, en vez de presentarlo como una afir-

mación se podría formular la siguiente pregunta “¿Cuáles fueron las primeras colonias Británicas en Norteamérica y qué sabemos de ellas?”. De esta manera, da la sensación que no es un tema cerrado que será desarrollado sólo por el profesor. Sin embargo, simplemente planteando el objetivo como pregunta no nos garantiza la participación. De hecho, los que ya tenemos experiencia en las clases universitarias españolas sabemos que normalmente el alumno no se brinda a participar de manera gratuita. La participación tiene que contar en la evaluación de alguna manera para que haya aportaciones de parte de los discentes. Por esta razón, el planteamiento de los objetivos en forma de pregunta podría ir acompañado por una compensación a cambio de alguna aportación. Una forma de poner esto en funcionamiento es presentar la pregunta al final de la clase anterior y a la vez ofrecer al alumno una décima de punto para algún apartado de la evaluación. De esta manera, se permite a los alumnos prepararse de antemano buscando información en los recursos facilitados (bibliografía, manuales, fotocopias, páginas de Internet, etc.), y a la larga los estudiantes se sienten mucho más atraídos y vinculados al contenido de la materia ya que han colaborado en su recopilación. Esta técnica ha tenido mucho éxito en aumentar el nivel de participación de los alumnos en los últimos 4 años en los que se ha impartido la asignatura *Historia y cultura de los países de habla inglesa* del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante (Morell, 2005a).

**ESTRATEGIA 2: Utilice marcadores del discurso (conectores) tanto macro-marcadores (e.g., *primero vamos a*, *Recordad que esto lo vimos*) como micro-marcadores (e.g., *bueno, sin embargo*)**

Los marcadores del discurso, es decir los conectores o los enlaces oracionales que utilizamos cuando hablamos o escribimos sirven para estructurar la retórica y para enlazar ideas. Los macro-marcadores se diferencian de los micro-marcadores en que los primeros se caracterizan por facilitar la estructuración global del discurso o del texto (e.g., “Primero vamos a ...”, “Recordad que esto lo vimos”), mientras que los últimos enlazan las ideas a nivel local (e.g., bueno, sin embargo). Ambos tipos se han estudiado (Chaudron & Richards, 1986; Flowerdew & Tauroza, 1995; Morell, 2001) para ver el efecto de su decrecimiento, aumento y omisión en la comprensión de los estudiantes y se ha comprobado que el mayor uso de ellos facilita el entendimiento. Ahora bien, sabemos que los marcadores del discurso benefician la comprensión y, por tanto, son imprescindibles para una clase magistral, pero ¿qué tiene que ver con la interacción? La lógica nos dice que para que el alumno pueda participar

primero tendrá que entender y seguir el enlace del discurso tanto del profesor como el de sus compañeros. Además, se ha visto que en las clases interactivas, a menudo, las preguntas del profesor sirven para enlazar las ideas y para permitir el alumno discurrir la relación que existe entre lo que ya se ha dicho y lo que se va a decir (vean estrategias 7, 8 y 9).

**ESTRATEGIA 3: Mantenga una velocidad de habla adecuada (Utilice pausas)**

Los estudios sobre la velocidad del habla y la comprensión de los alumnos se basan en aquellos llevados a cabo con alumnos extranjeros en clases donde la lengua vehicular es la inglesa (Griffiths, 1990; 1991). En estas investigaciones se detectó una diferencia entre la velocidad del habla del profesor dependiendo de su audiencia; es decir, aquellos profesores que son conscientes de las dificultades de sus alumnos por entender suelen reducir la velocidad que a menudo tiene que ver con la cantidad y duración de las pausas que se utilizan entre los subtemas o entre las preguntas y respuestas. Con frecuencia, la necesidad por cubrir la mayor parte del temario posible convierte el habla en una retahíla de enunciados incomprensibles. Nos dejamos llevar por la presunta carencia de tiempo y nos olvidamos de que no es la cantidad de materia que se cubre en una asignatura lo que la hace mejor que otra, sino la calidad de la materia. Además, vale más transmitir poco y bien, que mucho y mal.

Las pausas sirven tanto para el profesor como para los alumnos, y facilitan la comprensión de dos maneras: primero, otorgan tiempo para procesar la información, y segundo, en agrupar las palabras en sus constituyentes (Griffiths 1991: 349). En el caso del instructor, la necesidad de las pausas es evidente cuando se medita sobre sus deberes. El profesor debe llevar las riendas dirigiendo el discurso y las actividades en cada momento de cada sesión; por ello, debe controlar varias cosas a la vez (el contenido del discurso, la manera de transmitirlo, la recepción de los alumnos, el tiempo, etc.). Por tanto, las pausas son imprescindibles para que el profesor pueda reunir sus ideas y llevarlas a cabo. En el caso de los alumnos, las pausas facilitan el proceso de comprensión y les permite formular sus propias ideas para sí mismos o para contribuir al discurso de la clase.

**ESTRATEGIA 4: Utilice el material visual con precaución.**

El material visual en el aula supone el uso de escritos, imágenes, tablas, gráficos, sobre la pizarra o proyectado en una pantalla (o pizarra táctil) desde un

retroproyector o un cañón, es decir, cualquier ítem en que los alumnos deben utilizar su sentido visual para percibirlo. El uso de materiales multimedia beneficia a muchos estudiantes, especialmente a los que tienen más desarrollada su inteligencia visual. Aunque estamos de acuerdo en que una imagen vale por mil palabras, a veces pensamos que una imagen sirve para resumir una gran cantidad de información y olvidamos que cada persona interpreta lo que ve de una forma muy particular. Por ello, habrá que utilizar una clave bien definida y acompañar la imagen por una buena explicación para que los oyentes lo puedan percibir con la misma intención del autor(a). Como profesores, que queremos que nuestros alumnos se involucren en la materia para poder entender y a la larga aprender, es sumamente crucial examinar la transparencia de nuestros materiales visuales e intentar utilizar otros modos (véase la siguiente estrategia) para que se pueda entender con claridad.

Hasta hace relativamente poco tiempo, en las clases universitarias, se ha utilizado el retroproyector con transparencias, mientras que, últimamente, se suele usar con bastante frecuencia algún programa de multimedia, como por ejemplo Power Point, proyectado sobre una pantalla o pizarra táctil por medio de un proyector. En todos los casos hay que seguir ciertas pautas para asegurar el seguimiento, la comprensión y la posible participación de los alumnos. A continuación les resumo una serie de estrategias (Morell, 2007b) para conseguir un uso eficaz de estos medios visuales en el aula:

### **ESTRATEGIAS PARA EL USO DE MEDIOS VISUALES**

- Contrastar entre el fondo y las letras.
- Escribir como máximo siete renglones por diapositiva.
- Escribir de cinco a siete palabras por línea.
- Utilizar tamaños de fuentes grandes (como mínimo, tamaño 25)
- Mostrar en la pantalla sólo aquello a lo que el locutor se está refiriendo en cada momento.
- Apagar el retroproyector o el cañón cuando interese que los oyentes sólo escuchen y no se distraigan.

#### **ESTRATEGIA 5: Sea consciente de los distintos modos que hay para comunicarnos**

A menudo en el aula, el profesor se preocupa demasiado por lo verbal y subestima el valor no sólo del material visual sino de todos los otros muchos modos; es decir, las diferentes maneras de comunicar y percibir un mensaje,

por ejemplo el modo verbal, el escrito, la imagen, y el gesto (Kress y otros, 2001; Manner 2001; Levine y Scollon, 2003; Morell, 2007b, en prensa). Los docentes debemos de ser más conscientes de las diferentes maneras de comunicarnos, ya que esto redundará en las distintas formas de percibir el significado. Puesto que cada individuo tiene sus preferencias sensoriales, así como algunas de las inteligencias múltiples (i.e., lingüística verbal, musical, matemática-lógica, espacial, kinestética, interpersonal, intrapersonal y naturalista) más desarrolladas que otras (Gardner, 1999), es aconsejable que los profesores hagamos uso de la variedad de modos a nuestro alcance, y que intentemos involucrar a nuestros alumnos a través de distintas actividades que trabajen las distintas inteligencias. Para favorecer la variedad en la tendencias intelectuales de cada oyente (visual, auditiva, etc.), se recomienda intentar transmitir cada idea a través de dos o más modos. A continuación les presento una serie de estrategias (Morell, 2007b) para la combinación de modos.

### **ESTRATEGIAS PARA LA COMBINACIÓN DE MODOS: LA MULTIMODALIDAD**

- Concienciarnos de los distintos modos disponibles (i.e., el verbal, la imagen, las palabras escritas, el sonido, etc.) y del diseño de cada modo.
- Meditar sobre el efecto del orden de uso de los modos.
- Usar los modos de manera consecutiva.
- Al utilizar varios modos a la vez, cada uno debe referirse a la misma idea.

#### **ESTRATEGIA 6: Anime y dirija la toma de apuntes**

Muchos son los profesores que piensan que el alumnado universitario ya debe saber cómo tomar apuntes y no tenemos que ir guiándoles como si fueran estudiantes de primaria o de secundaria. Sin embargo, se ha comprobado que si el profesor da una simple explicación desde un principio del curso sobre qué y cómo se debe tomar apuntes, los alumnos saldrán beneficiados (Dunkel, 1988; Chaudron y otros, 1994; Clerehan 1995). Según Clerehan (1995), los profesores deberían esforzarse desde las primeras clases en señalar cómo se ha estructurado el discurso de manera verbal y visual para facilitar las distintas formas de tomar apuntes. El mencionado autor sugiere que se utilicen apuntes reales como muestra para guiar a los alumnos en anotar la información que el profesor cree importante.

En los casos que se haga uso de un programa multimedia (e.g. Power Point), dependiendo del caso, el profesor puede anunciar que los alumnos sólo tienen que copiar lo que aparece en la diapositiva o, por el contrario, que no es necesario copiar lo que verán proyectado porque lo encontrarán en el Campus Virtual, en las fotocopias, textos etc. ¿Y qué hay de malo en decir, de vez en cuándo, “esto es importante, tomad apuntes” o “lo que acaba de explicar vuestro compañero es esencial. Anotadlo”?

### **ESTRATEGIA 7: Utilice más preguntas abiertas y referenciales**

Las preguntas son fundamentales para fomentar la participación en el aula; por ello, es importante que reflexionemos sobre los tipos de preguntas que existen, cuáles solemos utilizar y cuáles deberíamos aumentar en el caso de querer hacer que los alumnos participen con más frecuencia. Para empezar, las preguntas se pueden clasificar según el tipo de respuesta requerida, por ejemplo, si sólo hay que contestar *sí* o *no*, o una respuesta determinada, la pregunta se denomina *cerrada*. Por el contrario, si hay varias o una gran variedad de posibles respuestas, la pregunta es *abierta*; esta es la clasificación más generalizada de las preguntas. Sin embargo, si entramos en el aula, solemos hablar de otros dos tipos de preguntas, la pregunta *expositiva* y la pregunta *referencial* (Athanasiadou, 1991).

La pregunta *expositiva* es la que utilizamos los profesores para saber si el alumno sabe o recuerda, y en cierta manera queremos que el estudiante exponga algún conocimiento ya conocido por el profesor y, posiblemente, por otros compañeros de clase. Un ejemplo de una pregunta *expositiva* y *cerrada* que se podría utilizar en una clase de Historia de los Estados Unidos sería:

¿Quién fue el primer presidente de los EE.UU.?

En las aulas de cualquier materia, si se hacen preguntas a los alumnos, éstas suelen ser de tipo *expositivo*, es decir que los profesores tenemos una tendencia ya heredada de nuestros propios profesores por cuestionar continuamente los conocimientos y comprensión de nuestros alumnos. Desde el punto de vista de los alumnos, nuestras preguntas son formas de examinarlos diariamente.

A diferencia de la pregunta *expositiva*, la *referencial* es una pregunta verdadera que se hace porque se busca cierta información desconocida. Este tipo de interrogación es la que se suele utilizar en la vida diaria fuera del aula y que normalmente se contesta para informar al interlocutor. Un ejemplo de una pregunta *referencial*, que se podría emplear en cualquier ciencia que utilizara un laboratorio para llevar a cabo alguna práctica experimental sería:

¿Cuáles fueron vuestros resultados? ¿Qué problemas tuvisteis al realizar la práctica?

Las preguntas *referenciales*, a diferencia de las *expositivas*, no se suelen utilizar con mucha frecuencia en las aulas. Sin embargo, se ha comprobado en varios estudios (Brock, 1986; Morell, 2004a) que si aumentara nuestro uso de preguntas reales (referenciales), lo más probable sería que los alumnos estarían más dispuestos a participar, y sus respuestas serían más largas, puesto que estas suelen ser abiertas (tener más de dos posibles respuestas).

Como profesores que queremos fomentar la participación de nuestros alumnos en el aula, deberíamos reflexionar sobre el tipo de preguntas que hacemos. Además de ser más conscientes de la diferencia entre las preguntas *cerradas* y *abiertas*, y las *expositivas* y *referenciales*, convendría utilizar más preguntas para estimular y plantear retos. Los estudiantes estarán más dispuestos a participar si les formulamos preguntas *abiertas* que les permitan interpretar, analizar, evaluar, inferir y explicar, es decir, que estimulen el pensamiento crítico. Las preguntas más relevantes en las aulas universitarias son las que se formulan y se contestan en el mundo profesional de la que sea conducente cada titulación.

**ESTRATEGIA 8: Reformule las preguntas y espere más tiempo antes de redirigirlas o contestarlas**

Muchas veces en el aula, al hacer una pregunta, los discentes no terminan de captar lo que se les ha pedido porque están distraídos, están ocupados tomando apuntes o sencillamente necesitan escuchar las instrucciones de nuevo. Repetir la pregunta con las mismas palabras o con otras les ayuda en el proceso de comprensión y les permite más tiempo para formular una posible respuesta (Chiang & Dunkel, 1992). Por tanto, al reformular y al repetir la pregunta, les damos otra oportunidad a nuestros alumnos, y a la vez se dan cuenta que realmente es una pregunta y que esperamos una respuesta.

El tiempo de espera o pausa que utiliza el profesor al hacer una pregunta también se ha mostrado crucial para recibir respuestas de los alumnos. A menudo los profesores hacemos preguntas y rápidamente las repetimos, las reformulamos, las redirigimos o las contestamos nosotros mismos. Deberíamos repetir y reformular las preguntas, pero siempre con la predisposición a que algún alumno vaya a contestarla, y no nosotros mismos. En muchos casos respondemos nosotros mismos porque queremos ahorrar tiempo y pensamos que nuestros alumnos no saben las respuestas o porque creemos que no se atreven

a contestar. Sin embargo, se ha demostrado (Holley & King, 1971; White & Lightbown, 1984) que cuando los profesores se han concienciado de la necesidad por esperar unos 4 ó 5 segundos, en vez del acostumbrado 1 segundo, más alumnos han empezado a contestar y, además, dan respuestas más largas.

**ESTRATEGIA 9: Formule y haga que formulen: “peticiones de aclaración” (e.g., No entiendo, Repite por favor), “comprobaciones de confirmación” (e.g., ¿Es esto lo que quieres decir?), y “comprobaciones de comprensión” (e.g., ¿Lo entendéis?)**

Llegar a una comprensión mutua entre interlocutores es la meta de cualquier comunicación; es decir, a mí me interesa que tú me entiendas y que yo te entienda a ti. A eso nos referimos cuando hablamos de “la negociación del significado”. Los lingüistas (Pica, Young & Doughty, 1987) se refieren a tres tipos distintos de negociación del significado: 1) Peticiones de aclaración, 2) Comprobaciones de confirmación y 3) Comprobaciones de comprensión.

Suele ser normal que escuchemos algo que no entendemos y lo lógico es que pidamos una aclaración (una petición de aclaración, e.g., No entiendo. Repite por favor). Del mismo modo, con frecuencia queremos confirmar que lo que hemos captado es en realidad lo que el emisor pretendía comunicar y, en esos casos, hacemos una comprobación de la confirmación (e.g., ¿Es esto lo que quieres decir?). Como profesores, seguramente utilizamos la comprobación de comprensión con más frecuencia, especialmente cuando hemos terminado de explicar algo que pensamos que es difícil de entender y terminamos con la siguiente frase: “¿Lo entendéis?”. Sin embargo, el uso de las comprobaciones de comprensión no garantiza que el alumno nos responda con sinceridad. De hecho, a menudo los estudiantes suelen inclinar las cabezas en señal de afirmación cuando realmente no han entendido o seguido la explicación; por ello, se recomienda que, además de hacer comprobaciones de comprensión, se hagan preguntas concretas (véase estrategia 7) o se utilicen ejemplos para ilustrar los conceptos.

De todos modos, cuando los profesores hacemos uso de la negociación del significado para llegar a una comprensión mutua, les estamos comunicando a nuestros alumnos que nos preocupamos por su entendimiento y nos importa lo que ellos puedan aportar al discurso de la clase. Del mismo modo, si animamos a los alumnos a que utilicen este tipo de pregunta, nos permitirá conocer mejor su nivel de comprensión.

**ESTRATEGIA 10: Preste atención al *feedback* de los alumnos y haga que su *feedback* sea constructivo.**

El *feedback* (o retroalimentación), según Chaudron (1988), es la información que reciben los interlocutores de los que les escuchan, y puede ser sobre su recepción, comprensión, agrado, desagrado, etc. Esta información se puede solicitar de los oyentes y puede ser implícita o explícita. Normalmente, se solicita a través de la negociación del significado (véase anterior estrategia). El *feedback* implícito, a menudo, se percibe por la falta de alguna señal de comprensión, mientras que el explícito, con frecuencia, se capta por medio de las miradas y comentarios.

El *feedback* del aula es el que percibe el profesor de los alumnos y el que los alumnos reciben del profesor. En el caso del instructor que dirige una clase grande, los gestos no verbales de los alumnos son las muestras más comunes de la retroalimentación. Las expresiones en sus caras pueden transmitir su comprensión, incomprensión, acuerdo, desacuerdo, agrado, desagrado, etc. El profesor que quiera llevar a cabo una clase participativa tendrá que prestar atención a este *feedback* y actuar en consecuencia. Del mismo modo, los gestos del profesor comunican su actitud hacia el tema y hacia los alumnos. Las miradas del instructor y sus enunciados, junto con su tono de voz, especialmente después de una respuesta o comentario de un estudiante, son los que pueden dañar o favorecer la imagen social del alumno. Por ello, es crucial que el profesor tenga en cuenta que los alumnos estarán dispuestos a participar si no sienten alguna amenaza a su imagen social. Si al hacer una aportación errónea, un discente recibe una crítica no constructiva del profesor, es probable que no esté dispuesto a participar de nuevo. El profesor que elogia y premia a los alumnos que se esfuerzan en aportar algo al discurso de la clase, aunque no sea del todo correcto, tendrá más éxito en conseguir clases interactivas.

En el caso de querer aumentar la interacción de los estudiantes, cuando estos se demuestran reticentes, se recomienda que el profesor haga especial hincapié en el *feedback* positivo, no sólo alabando sus esfuerzos sino premiándoles con puntos o cualquier técnica que les haga sentir valorados. El profesor debe poner especial atención a las aportaciones o contestaciones de los discentes y hacerles ver que sólo aprenderán si realmente se involucran en la clase.

### **ESTRATEGIA 11: Varíe la dinámica de la clase**

Tradicionalmente en las clases universitarias el profesor se encuentra en la parte delantera frente a la pizarra o a la pantalla, y los alumnos en sus mesas, a menudo inamovibles, y colocadas en alguna forma uniforme, cara al profesor. Este es el contexto idóneo para una clase magistral no interactiva (leída, memorizada, etc.). Por el contrario, si queremos fomentar la participación de

los alumnos, habrá que mover las mesas y las sillas para que puedan verse unos a los otros y trabajar en pareja o en grupos. El variar la dinámica de la clase mejora la atención de los alumnos, ya que se ha comprobado que normalmente una persona no puede mantener la atención durante más de 20 minutos escuchando un discurso.

Los profesores que tienen clases numerosas (más de 40 alumnos) seguramente dirán que no hay manera de cambiar la dinámica con tantos alumnos. Sin embargo, haciendo que los alumnos trabajen con el que está a su lado ya es una variación de dinámica. Si hay una pregunta que se puede discutir, ¡qué mejor que todos lo hagan con un compañero!. Una vez que la pareja haya llegado a un consenso o establecido sus diferencias, podrían discutir con la pareja del lado y así sucesivamente hasta formar un grupo de 6 u 8 personas con un representante que pueda informar a la clase de las ideas de su grupo cuando se haga la puesta en común (Carbone, 1998).

En el caso de poder mover las mesas o de que no sea muy difícil que cada alumno pueda levantarse y movilizarse por la clase, una dinámica que favorece el trabajo en grupo y la variedad es el “carrusel”. Con esta técnica, el instructor prepara unas cuatro o cinco preguntas escritas, cada una sobre un papel o póster. Los alumnos también se distribuyen en cuatro o cinco grupos, y cada grupo se posiciona frente a una pregunta. El profesor les permite uno o dos minutos para que el grupo conteste la pregunta y la escriba en el papel. Al terminar el tiempo (1 ó 2 min.), los grupos se mueven hacia el lugar donde esté la siguiente pregunta y así sucesivamente hasta que todos los grupos hayan contestado cada pregunta y vuelvan a su posición original. Acto seguido, cada grupo lee las respuestas a cada pregunta, ubicándose frente a ellas, y prepara un resumen o síntesis para luego presentarlo a toda la clase. De esta manera, al variar la dinámica de la clase, son muchos los alumnos que participan en su desarrollo.

Cuando hablamos de variar la dinámica de la clase, no nos referimos solamente a su contexto físico sino a una variedad de clases interactivas. Hasta ahora nos hemos referido a las que se pueden ubicar en la parte derecha del modelo en la fig. 1, es decir, a la *conversacional*, a la de *dar y recibir* y a la de *informar y discutir*, que se pueden considerar como nombres genéricos de clases participativas. Frederick (1986) nos detalla una clasificación de 8 tipos de clases magistrales que se pueden adaptar a distintas áreas de conocimiento y que, exceptuando la primera, se prestan a la interacción. A continuación les presento el título y una breve descripción de cada una de las clases sugeridas por este investigador:

**El texto oral exquisito.** Ésta es la clase tradicional, llevada a cabo de manera efectiva. Desafortunadamente, el rol del alumno se reduce al auditor pasivo que en el mejor de los casos puede entrar en un diálogo interno. Si la lección es, de hecho, “magistral”, los estudiantes observan y escuchan un discurso que les

puede inspirar, pero son testigos del producto y no del proceso de la creación del discurso. Casi todas las actividades cognitivas de pensar, relacionar, analizar, sintetizar, etc. las realiza el profesor, y, al cabo de 20 minutos, si no cambia la dinámica, perderá la atención de los alumnos, por muy interesante que sea el tema.

**La clase participativa.** Se describe como una lluvia de ideas ordenada, donde los alumnos generan ideas que son organizadas en una estructura racional y coherente en la pizarra o en algún medio visual. Según Frederick, este tipo de clase es muy efectivo a la hora de empezar un tema nuevo porque invita a los estudiantes a aportar todo lo que saben del punto en cuestión y le permite al profesor averiguar cuál es el grado de familiaridad del alumnado. El profesor podrá dirigir su discurso de manera mucho más precisa desde los conocimientos reales de los alumnos. Además, las aportaciones de los estudiantes pueden ser clasificadas, explicadas, ilustradas, etc., tanto por el profesor como por los alumnos. A diferencia de la clase anterior, en este caso el punto más importante no es el esquema (o el producto) en la pizarra, sino el proceso de creación de ese producto.

**La clase de la solución de un problema (demostraciones, pruebas, historietas).** Este tipo de clase suele empezar con una pregunta, un problema, una paradoja, o un enigma para atraer la atención de los alumnos. Su objetivo principal es hacer que los alumnos hagan uso de su razonamiento crítico para que vayan sugiriendo posibles respuestas a lo largo de la sesión. A menudo la solución del problema requiere una demostración, un modelo, una narración o un repaso de materia anterior, que se puede realizar entre los participantes (el profesor y los alumnos).

**La de cambios de energía (alternaciones de mini-discursos y discusiones).** Esta clase es parecida a la del texto oral exquisito pero, a diferencia de ella, tiene en cuenta la capacidad de atención de los alumnos, puesto que en ninguna de las partes el discurso se extiende por más de 20 minutos. El profesor empieza la sesión explicando los fundamentos de una cuestión, y este monólogo (con una duración máxima de 20 minutos) va seguido por un debate grupal (con una duración máxima de 15 minutos) sobre las implicaciones y efectos. A continuación, el profesor sigue su monólogo y deja la clase preparada para seguir la discusión en la siguiente sesión. Esta clase se presta a cualquier asignatura en la que se alternen la teoría con la práctica, el modelo con los resultados o la hipótesis con la experimentación. Un ejemplo claro de la puesta en escena de este tipo de clase sería una sesión de historia en que la materia se ha estructurado de manera cronológica y los alumnos puedan deducir por qué se ha llegado, por

ejemplo, a una guerra, teniendo en cuenta las circunstancias del país o países que han sido explicadas previamente.

**La interpretación de textos: exponer las destrezas analíticas.** Seguramente habrán escuchado quejas de otros profesores porque sus alumnos “no saben leer” o “no saben interpretar lo que leen”. Por ello, Frederick recomienda que el profesor utilice los textos claves de las asignaturas para leer en voz alta en la clase y vocalizar sus interpretaciones. De este modo, los alumnos pueden seguir no sólo la lectura (con sus hojas, libros o en la pantalla), sino también su interpretación o análisis por parte del profesor. Se recomienda que, igual que en la clase de cambios de energía, se permita que los alumnos también tomen parte del análisis, especialmente cuando se lleguen a puntos del texto que se puedan interpretar de distintas maneras. Una vez que los estudiantes hayan analizado el texto, portavoces de cada grupo pueden exponer las ideas, y tanto el profesor como los demás alumnos pueden realizar su *feedback*. Del mismo modo que podemos utilizar textos verbales, también podemos hacer uso de gráficos, tablas e imágenes que se prestan para la interpretación y análisis.

**Los debates: la división de la clase en dos sin perder el control.** Llevar a cabo un debate en un aula universitaria numerosa puede parecer un poco abrumador, pero tal como lo ve Frederick, y como hemos comprobado muchos, los debates son y deben ser utilizados en el aula de la educación superior. Aunque corremos el riesgo de perder un poco del control del contenido, no perderemos control de la clase si el debate se organiza de manera adecuada. Primero hay que asegurarse que el tema o el asunto a debatir se relaciona directamente con el contenido de la clase y con los estudiantes, de manera que ellos puedan aportar sus perspectivas personales y que se puedan posicionar. Como bien es sabido, en un debate debe haber dos puntos de vista que se puedan defender, y por ello habrá que dividir la clase en dos grupos. La forma más fácil sería partir la clase por la mitad y hacer que cada parte defienda una perspectiva; sin embargo, es mucho más eficaz si se les permite a los alumnos escoger su perspectiva, para que estén más dispuestos a debatir. También se recomienda que los alumnos estudien el tema de antemano para que puedan aportar ideas desarrolladas a la hora de debatir.

**Grupos pequeños en clases grandes: las simulaciones y *role plays*.** Esta variedad conlleva cuatro pasos. Primero, el instructor/a da un pequeño discurso para establecer el contexto y explicar la posición o rol de cada grupo. Segundo, se divide la clase en pequeños grupos y a cada uno se les asigna un rol bien marcado. Tercero, a cada grupo se les adjudica una tarea para llevar a cabo como, por ejemplo, proponer una posición o una toma de acción. Por último, cada

grupo aportará su propuesta a la clase y se discutirá su validez en comparación con las otras. Esta metodología se puede aplicar, por ejemplo, en clases de historia donde se estudien distintos grupos históricos o contemporáneos, así como en clases de empresariales donde se haga el análisis de distintas empresas.

**La clase multimedia para estimular la afectividad y el interés.** Este es el título que Frederick utiliza para una variedad de clases que hacen uso de medios multimedia y que comparten el objetivo de captar la atención y estimular las emociones de los alumnos. Los ejemplos a los que se refiere tienen que ver con temas sociales como, por ejemplo, los estereotipos de hombres y mujeres, los movimientos literarios o la naturaleza de la guerra. Con cada uno de estos tópicos sugiere hacer una compilación de citas que los estudiantes deben leer, en voz alta, al empezar las sesiones, o una presentación audiovisual que compagine imágenes con las palabras de una canción o con un discurso verbal. Una vez se haya hecho la presentación, los alumnos estarán más dispuestos a discutir y a expresar sus pensamientos.

#### **ESTRATEGIA 12: Cree un ambiente no inhibitorio**

El ambiente de una clase normalmente se crea por sus participantes, especialmente por las directrices del profesor. Desde el principio del curso, la actitud del profesor hacia la materia, hacia los estudiantes y hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje determinará el ambiente que se pueda crear en esa clase. Ese ambiente que fomenta la participación se construye con las características ya especificadas anteriormente en esta guía, es decir, a través del discurso, el tono y la cercanía del profesor hacia la materia y hacia los alumnos. Esa corta distancia entre los componentes de la clase (Ej., el profesor, los alumnos y el mensaje) se puede disminuir por medio de un discurso que demuestre que todos los participantes (profesores y alumnos) forman parte del proceso, por ejemplo, con el uso de la primera persona plural (nosotros), en vez de la primera singular (yo) en el lenguaje. No es igual decir: “Hoy voy a hablar sobre ...” como decir “Hoy vamos a hablar sobre ...”. En la segunda opción, los estudiantes se incluyen en la creación del discurso, mientras que en la primera es el profesor quien lleva el mando. Además del lenguaje, el permitir que los alumnos lleven a cabo actividades durante la clase magistral (comentar o solucionar problemas en parejas, trabajar en grupos, hacer puestas en común, etc.) les asigna un rol activo en la clase. Cuánto más protagonismo les damos a los alumnos en el aula, menos inhibidos se sentirán.

Los alumnos se suelen atrever a hablar con sus compañeros en el aula o con

su profesor sobre la materia en cuestión cuando se sienten seguros y sin ninguna amenaza a su imagen social. El alumno tiene que sentirse arropado por el instructor en el caso de hacer una aportación errónea o inadecuada. Es la labor del profesor crear un ambiente cómodo donde todos se respeten mutuamente. Hay que recordar que, además de ser profesores y alumnos, somos personas con nuestros propios sentimientos, problemas, emociones, deseos, etc. Una mueca y la ausencia de un saludo al principio de una clase transmiten un mensaje de desagrado, mientras que una simple sonrisa y un saludo al principio comunican todo lo contrario. El profesor en su aula se puede comparar con un anfitrión en su casa. Del mismo modo que un anfitrión puede hacer que sus invitados se sientan a gusto en su casa, también el profesor puede conseguir que sus alumnos se sientan cómodos y a gusto en su aula.

**ESTRATEGIA 13: Intente hacer que el contenido de cada clase sea lo más relevante posible teniendo en cuenta la experiencia y el futuro académico y/o profesional de sus alumnos.**

Cualquier tema que se trate en el aula debe ser relevante para los discentes, es decir, debe estar relacionado directa o indirectamente con sus vidas. Habrá que enlazar la información nueva con su experiencia o conocimiento, y a ser posible con su futuro académico y/o profesional. De esta forma, se estimulará el interés y se animará la participación. Según la teoría de la relevancia (Sperber & Wilson, 1995), los alumnos prestarán atención a la información que pueden entender con poco esfuerzo y se beneficiarán más de lo que pueda modificar y añadir a su representación del mundo. Es decir, si a los estudiantes les parece difícil entender y relacionar la información nueva de la lección, no les será relevante. Por tanto, no prestarán atención a la clase y no se podrá conseguir su participación. Sin embargo, si la materia de la clase es relevante, dado su contexto específico (experiencia, conocimiento, futuro profesional y/o académico de los alumnos), los estudiantes en una clase participativa podrán extender su conocimiento extrayendo implicaciones contextuales de todo lo que se trabaje en esa sesión.

Cuando hablamos de la relevancia del contenido, no es sólo la información a que nos referimos, sino a las actividades, las cuales haremos que lleven a cabo los alumnos para ayudarles a adquirir las competencias (i.e., el conocimiento, la capacidad, habilidad o destreza) necesarias para los perfiles profesionales a los que se dirigen sus titulaciones. Los profesores actuales comprometidos en la renovación conceptual y metodológica que supone el proceso de convergencia europea empiezan a darse cuenta de la necesidad de involucrar a los alumnos

en las tareas que redundan en el desarrollo de las capacidades que deben tener los profesionales de sus áreas.

**ESTRATEGIA 14: Haga que cuente la participación en la evaluación.**

Aunque la mayoría de los alumnos piensan que pueden aprender más de su propia interacción, casi todos necesitan una recompensa para participar activamente. El estímulo más gratificante que les podemos dar, los profesores a los alumnos, desgraciadamente, no es el placer de aprender, sino el hecho de que la participación lleve consigo un sustancial porcentaje de la evaluación. Por ello, los profesores que lleven a cabo una evaluación continua y que hagan hincapié en la participación del alumno/a en las actividades realizadas en el aula serán los que conseguirán más sesiones interactivas.

Hasta ahora nos hemos referido a la participación de los estudiantes especialmente en la clase magistral, pero lo que está claro es que cuanto más se involucre el alumno en cualquier aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro o fuera del aula, más aprenderá. Muchos son los estudios que demuestran que los estudiantes consiguen mejores evaluaciones al participar en el diseño y en la realización de actividades en el aula. En un trabajo que realiza Morell (2000), por ejemplo, los alumnos del segundo curso de Lengua Inglesa obtuvieron mejores resultados al haber realizado presentaciones orales y al haber participado en la evaluación de sus compañeros. En las redes de investigación en docencia universitaria también se ha observado, en varias de ellas, que el hecho de permitir a los discentes tomar parte activa, incluso en el diseño de las pruebas de evaluación, redundan en un aumento de motivación y una mejora de los resultados.

## 8. EJERCICIOS DE REFLEXIÓN Y AUTO EVALUACIÓN DE NUESTRAS PROPIAS ACTUACIONES EN EL AULA

### Tarea 7

#### ¿Seguimos estas estrategias?

Las siguientes preguntas de autoevaluación se basan en las estrategias descritas en el apartado anterior:

1. ¿Les indico a mis alumnos al principio del curso cómo deben percibir mis clases? ¿Les digo lo que vamos a hacer al principio de cada sesión y lo que espero de ellos? ¿Dejo claro que el discurso será creado por todos los presentes?
2. ¿Enlazo bien las ideas? ¿Cómo les indico la relación de los enunciados? ¿Cómo les facilito la conexión entre los subtemas o distintas partes del discurso? ¿Utilizo los marcadores discursivos (y, pero, sin embargo, por el contrario etc.) con bastante frecuencia? ¿Utilizo preguntas para enlazar lo que ya se ha dicho con lo que se va decir?
3. ¿Hablo demasiado deprisa? ¿Únicamente hablo yo en mis clases? ¿Y, mis pausas? ¿Dejo suficiente tiempo para pensar, asimilar, copiar, etc.? A la hora de hacer preguntas, ¿Les doy al menos 4 ó 5 segundos para contestar?, o por el contrario, ¿Respondo yo a las preguntas?
4. ¿Utilizo suficientes variedades de modos para la comunicación y percepción de las ideas? ¿El uso material visual les ayuda a clarifica las nociones? ¿Mis explicaciones verbales, gesticulaciones, escritos, etc. son suficientes?
5. ¿Desde el principio del curso les explico de qué y cómo deben tomar apuntes? ¿En mis discursos o en el de sus compañeros, cómo les indico el grado de importancia de cada concepto? ¿Doy suficiente énfasis a los conceptos importantes?
6. ¿Hago preguntas en clase? ¿Qué tipo de preguntas utilizo (expositivas o referenciales)? ¿Podría preguntar más? ¿Qué preguntas les podría plantear para animarles a participar?
7. ¿Respondo yo a las preguntas? ¿Les doy suficiente tiempo para contestar? ¿Reformulo las preguntas?
8. ¿Compruebo si me van siguiendo? ¿Presto atención a sus aportaciones? ¿Les pido que clarifiquen sus ideas cuando no se expresan explícitamente? ¿Les animo a que pidan aclaraciones?
9. ¿Tengo en cuenta el *feedback* de los alumnos? Mi *feedback* es constructivo?

10. ¿Cómo es el contexto físico del aula? ¿Hay posibilidad de variar la ubicación de los muebles para ayudar a fomentar la interacción? ¿En el caso de ser una clase numerosa, les pido que trabajen en pareja o en grupos para luego hacer una puesta en común? ¿Llevo a cabo distintos tipos de clases magistrales interactivas?
11. ¿Al empezar mis clases, les saludo? ¿Normalmente, cuál es mi tono de voz? ¿Demuestro entusiasmo por el tema o por el aprendizaje? ¿Los alumnos me respetan? ¿Se sienten cómodos en la clase?
12. ¿Les explico o les hago ver la relación que tiene cada tema con su experiencia, conocimiento previo, futuro académico y/o profesional?
13. ¿Hago hincapié en la participación en clase? ¿La participación cuenta en la evaluación?

## Tarea 8

### ¿Cómo empezamos nuestras clases?

Piense en una clase que haya impartido (a ser posible recientemente) e intenta recordar cómo empezaste, ¿Qué palabras utilizó? ¿Cuáles fueron sus acciones y movimientos en el aula? Anote todo lo que recuerde de los primeros minutos y a continuación conteste a las siguientes preguntas:

1. ¿Empezó con un saludo, con una llamada a su atención o con ambas?
2. ¿Estableció la estructura de la clase? ¿De qué modo?
  - ¿Anunció el tema?
  - ¿Indicó el alcance de la lección?
  - ¿Presentó un esquema o índice de la lección?
  - ¿Presentó el(los) objetivo(s)?
3. ¿Situó el tema en el contexto? ¿De qué modo?
  - ¿Demostró la importancia o relevancia del tema?
  - ¿Relacionó lo nuevo con lo desconocido?
  - ¿Hizo referencia a clases anteriores?
4. ¿Animó a la participación? ¿De qué modo?
  - ¿Anunció el rol de los alumnos?
  - ¿Estableció las actividades que se llevarían a cabo durante la sesión?
  - ¿Planteó algún problema para resolver?

### **Tarea 8**

#### **¿Cómo son las clases interactivas?**

Piense en una clase interactiva en que haya participado como profesor o como alumno. Intente describirla y explicar cómo se logró la participación.