

LA IMPORTANCIA DEL CLIMA EMOCIONAL DEL AULA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

M^a del Mar González Rodríguez
Marta Díez López
Francisca López Gaviño
Maite Román Rodríguez
Universidad de Sevilla

Resumen

En el presente trabajo describimos las tareas realizadas por un grupo de profesoras –tres noveles y una mentora- del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla, como participantes del Programa de Equipos Docentes para la Formación de Profesores Noveles, en su fase de consolidación (2009-2010). Se elaboró un cuestionario que nos permitiera identificar las competencias docentes más valoradas, así como explorar la importancia de las claves emocionales positivas en la docencia. Este cuestionario fue cumplimentado por 224 estudiantes universitarios, que cursaban titulaciones relacionadas con la docencia. Nuestros resultados indican que, junto a los aspectos relacionados con la metodología desarrollada en clase, el alumnado universitario valora ampliamente la capacidad del profesorado para crear un buen clima emocional. Este dato es interesante en la medida en que proporciona algunas claves para la formación de futuros educadores. En este sentido, no sólo deben ser buenos transmisores de contenido, sino que deben contar con estrategias dirigidas a crear un buen clima emocional en el aula.

Abstract

This paper describes the tasks performed by a group of teachers (three novices and a mentor) from the Department of Developmental Psychology and Education in the University of Sevilla, as participants in a Teacher Training Programme during their Consolidation Phase (academic year 2009-2010).

A questionnaire was developed that allowed us to identify the most valuable teaching skills and explore the importance of positive emotional cues in teaching. This questionnaire was completed by 224 university students who were studying for degrees related to teaching. Our results indicate that, along with aspects of the methodology developed in class, university students valued highly the ability of teachers to create a good emotional climate. This finding is interesting as it provides some clues towards the training of future teachers. Hence, not only must they be good communicators of content, but they must also be armed with strategies towards the creation of a good emotional climate in the classroom.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo sienta sus bases en las inquietudes manifestadas por un grupo de profesoras noveles del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación por mejorar la calidad de su docencia, lo que les llevó a constituir, junto con una profesora experimentada, un grupo de trabajo que se integró en el Programa de Equipos Docentes para la Formación de Profesores Noveles, durante el curso 2008-2009. Durante aquel primer curso las profesoras noveles adquirieron una serie de herramientas de distinta índole necesarias para su desenvolvimiento como docentes (comunicación verbal y no verbal, uso de la voz, abordaje de ideas previas, etc.), al tiempo que, enfrentadas a las tareas docentes, mostraron una preocupación especial por un aspecto singular de la docencia: el relacionado con la generación de un buen clima de aula y la posibilidad de controlar el comportamiento de un grupo sobre la base de la autoridad reconocida y no del poder impuesto. Este tema fue debatido profusamente en el grupo de trabajo y constituyó uno de los ejes fundamentales de análisis de las grabaciones efectuadas de la docencia ejercida por las profesoras noveles en su primer curso de andadura.

A lo largo del curso 2009-2010, el grupo de trabajo, ya en fase de consolidación, decidió profundizar en este ámbito mediante la realización de dos tareas distintas. De una parte, la ampliación de la fundamentación conceptual y, de otra, la exploración empírica de sus implicaciones.

Las lecturas complementarias efectuadas nos permitieron situar aquellas primeras preocupaciones por la autoridad en el aula dentro de un corpus teórico más organizado y fundamentado. Así, en primer lugar, hemos de entender que nos adentramos en

el ámbito de los aspectos socioemocionales de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Como plantea Miras (2001), estos procesos se han analizado frecuentemente como si fueran emocionalmente neutros, como si los aspectos relacionados con el clima social y emocional en que transcurre la interacción educativa no tuvieran ninguna importancia, a juzgar por el poco espacio que han ocupado en los tratados acerca de los procesos educativos y la poca presencia que han tenido tradicionalmente en las preocupaciones de investigación.

A pesar de este olvido tradicional de los componentes socioemocionales de la educación, en las últimas décadas se han alzado bastantes voces que reclaman la necesidad de crear un clima emocional positivo en el aula entre las condiciones para desarrollar un buen aprendizaje (Glasser, 1994) o entre las que definen un marco educativo *centrado en el aprendiz*, como argumentaran McCombs y Whisler (1997). Como exponen estas autoras, en los enfoques convencionales en la educación, las relaciones entre profesorado y alumnado son de índole jerárquica, basadas en la censura y el control. Por el contrario, en la educación que se centra en el aprendiz las relaciones se preocupan por el bienestar, al tiempo que fomentan las expectativas positivas y la participación del alumnado. En palabras literales de estas autoras: “El aprendizaje se produce mejor en un entorno positivo; en el que se puedan establecer relaciones interpersonales positivas y se den unas condiciones de comodidad y orden; un contexto en el que el aprendiz se sienta apreciado, reconocido, respetado y validado” (McCombs y Whisler, 1997; p. 13. de la trad. Cast.).

Los procesos por los que la creación de un buen clima relacional en el aula influye en el aprendizaje se han relacionado con distintos factores. Sin duda, este tipo de clima

escolar contribuye al afianzamiento de la autoestima y la seguridad en sí mismos de los y las aprendices, en la medida en que se les transmite aliento ante las tareas complejas, se valoran y aprecian sus logros, se les ayuda a entender sus fracasos como nuevas oportunidades de aprendizaje. Hace ya varias décadas que Rosenthal y Jacobson (1968) dejaron establecido el valor de las profecías autocumplidas en las aulas, la importancia de las expectativas que el profesorado tiene de las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de su alumnado, que acaban propiciando que éstas se hagan realidad.

También hay quien apunta que el profesorado que es capaz de crear un clima relajado y con buen humor en sus aulas consigue que el alumnado también se relaje, saque lo mejor de sí mismo y viva al profesor o la profesora “como un aliado y amigo, en vez de entenderlo como miembro de una especie enemiga” (Fontana, 1994, pag. 146 de la trad. cast.). En este contexto, el alumnado está también mucho más dispuesto a cooperar y es improbable que se produzcan incidentes que den lugar a problemas de control en el aula.

¿Es consciente el alumnado de la importancia de la creación de un buen clima emocional en las aulas? Parece que sí, al menos en los niveles preuniversitarios. De hecho, las evaluaciones efectuadas en distintos niveles de escolaridad reflejan que los alumnos, en su imagen de “profesor ideal” otorgan una importancia primordial a los aspectos afectivos y de relación interpersonal (disponibilidad, respeto, simpatía, nivel de atención personal, etc), como recogen Coll y Miras (1990).

Con este bagaje conceptual de partida, nuestro equipo se planteó llevar a cabo un estudio exploratorio que nos permitiera eva-

luar si también el alumnado universitario que se está formando para desarrollar labores profesionales relacionadas con el ámbito educativo era sensible a estas claves de índole socioemocional en su valoración de la buena y mala docencia. Así, los objetivos que pretendimos alcanzar con nuestro trabajo fueron los siguientes:

1. Identificar las competencias docentes más valoradas por el alumnado universitario que cursa estudios relacionados con la enseñanza.
2. Explorar la percepción que el alumnado tiene sobre la importancia de las claves emocionales positivas en el marco de la docencia universitaria.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

La muestra del presente trabajo de investigación estaba formada por 224 estudiantes de la Universidad de Sevilla que durante el curso 2009/2010 cursaban titulaciones relacionadas con la educación. Concretamente, el 14,7% cursaba Magisterio en su modalidad de Educación Física, el 67,9% en la modalidad de Educación Infantil y el 7,1% en la modalidad de Educación Primaria, mientras que un 10,3% estudiaba la Licenciatura de Psicología. El 60,7% de los participantes estaba en segundo curso, mientras que el 29,5% estaba en tercero y el 9,8% en cuarto curso. La edad media del alumnado participante era de 22,23 años (D.T.=3,71). Respecto a la distribución por sexo, las mujeres representaban el 86,1% de la muestra, mientras que el porcentaje de hombres era del 13,9%.

2.2. INSTRUMENTO

De acuerdo con nuestros objetivos, para poder identificar las competencias docentes más valoradas, así como la percepción de la importancia de las claves emocionales, nuestro equipo diseñó un cuestionario (véase anexo 1) dividido en dos partes iguales: en la primera de ellas, las preguntas debían responderlas el alumnado pensando en algún profesor o profesora de la universidad que le hubiera gustado especialmente; en la segunda parte, se incluían las mismas preguntas, pero el alumnado debía pensar en alguien cuya función docente no le hubiera agradado. Aunque se incluían varias preguntas abiertas, describiremos aquí las que hemos utilizado para el análisis y la descripción de nuestros resultados.

- En primer lugar, a través de una pregunta abierta, se pedía al alumnado que describiera a ese profesor o profesora
- Tras esta pregunta, se diseñó un cuestionario de respuesta cerrada donde el alumnado tenía que responder a cada ítem según una escala que iba desde 1 “Nunca” a 5 “Casi siempre”. El cuestionario constaba de 31 ítems e incluía preguntas relacionadas con distintos aspectos relacionados con el clima de aula, aunque también se introdujeron otras relacionadas con distintas dimensiones relevantes en la labor docente:
 - Actitud general del profesor o profesora en su relación con el alumnado, (Ej. *Si alguien dice un comentario poco pertinente con el tema, el profesor o profesora hace algún comentario irónico y se burla*)
 - Clima que el profesor o profesora propiciaba tanto en las clases como en las evaluaciones y tutorías (Ej. *El alumnado se siente cómodo cuando*

tiene que hacer alguna pregunta el clase)

- Tipo de relación que mantenía con el alumnado (Ej. *El profesor o profesora trata a su alumnado como personas inmaduras*).
- Dominio del tema e interés por la materia (Ej. *El profesor o profesora demuestra dominio de la materia y está implicado en la actualización de la misma*).
- Tipo de metodología empleada en las clases (Ej. *El profesor o profesora desarrolla actividades en clase que requieren una actitud participativa por parte del alumnado*).

2.2.1. PROCEDIMIENTO

Para poder aplicar el cuestionario, se solicitó la colaboración de algunas profesoras del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, que impartían docencia en Ciencias de la Educación y Psicología. La colaboración consistía en pedir al alumnado que dedicasen los últimos 15 minutos de la clase a rellenar el cuestionario. Debían hacerlo de forma anónima e individual.

3. RESULTADOS

En este apartado se describirán, en primer lugar, los resultados relativos a las respuestas a la primera pregunta y, en segundo lugar, los referentes al cuestionario.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES MÁS VALORADAS

Las respuestas del alumnado a la primera pregunta, nos permitió extraer las caracterís-

ticas más valoradas en los docentes. Como se dijo anteriormente, en esta pregunta debían describir a un profesor o profesora que les hubiera gustado especialmente, y al que desearían parecerse en un futuro. En la tabla 1 pueden observarse las cuatro competencias nombradas por el alumnado, teniendo en cuenta que en una respuesta puede haber más de una característica.

Según estos datos, la gran mayoría (87,6%) describe su modelo de buen docente como aquel que utiliza una metodología inclusiva, orientada al alumnado. Dentro de esta categoría se han incluido respuestas como las siguientes:

“Sabe cómo hacer que las clases sean dinámicas. Explica con claridad y se preocupa porque todo sea entendido. A su vez es comprensiva a la hora de evaluar”

“Porque hace las clases amenas y participativas y explica de forma clara y sencilla, aplicando ejemplos”

Además de la metodología, la promoción de un clima emocional positivo ha sido valorada por casi la mitad del alumnado (45%), tal como reflejan sus descripciones:

“Me gustaría parecerme a ella por su forma de impartir las clases, de tratar a los alumnos y por el ambiente en general que creaba. Le hace “especial” el no tener superioridad hacia los demás y tratarnos a todos por igual”

“Porque me gusta cómo conecta con los alumnos, se hace respetar y con su personalidad y la forma de dar las clases hace que la asignatura sea más interesante”

En menor medida, el alumnado ha valorado la motivación del docente por sus clases y el interés por la materia (19,3%), así como el dominio del tema (14,2%). En este sentido van las siguientes descripciones:

“Me gustaría parecerme a ella por su vocación hacia su trabajo, sus ganas de trabajar. También por su interés porque los alumnos entiendan su asignatura”

“Las ganas de trabajar, el ímpetu, no sólo por enseñar, sino por aprender de lo enseñado y el control de un aula, haciendo de la enseñanza algo atractivo”

“Me gustaría parecerme a ese profesor porque domina su materia, se forma permanentemente, controla el grupo, interactúa con el grupo, planifica el curso, se preocupa y conoce a sus alumnos...”

3.2. VALORACIÓN DEL BUEN Y MAL PROFESORADO

Esta segunda aproximación al análisis de la información recogida en este trabajo nos lleva a la comparación de las puntuaciones obtenidas en cada ítem del cuestionario por el “buen docente” frente a las referidas al “mal docente”. Esta comparación se ha llevado a cabo a través de la prueba *t* para muestras

Tabla 1. Características más valoradas en docentes universitarios

	Frecuencias	Porcentajes
Dominio del tema	31	14,2%
Clima emocional positivo	98	45%
Metodología orientada al alumnado	191	87,6%
Motivación del docente por las clases y la materia	42	19,3%

relacionadas, al tratarse de un mismo grupo de estudiantes respondiendo a dos variables diferentes. Los resultados de las comparaciones aparecen detallados en la Tabla 2, donde aparecen las puntuaciones medias obtenidas en cada ítem por el “buen” y el “mal” docente, así como las desviaciones típicas (entre paréntesis) y el valor de la *prueba t*. Como puede observarse, las diferencias entre el “buen docente” y el “mal docente” alcanzan niveles estadísticamente significativos en todos los aspectos analizados.

Un análisis cualitativo de los resultados obtenidos por el modelo de “buen profesor” muestra que los aspectos más valorados por el alumnado ($M > 4,5$) en el cuestionario tienen que ver con el dominio que el profesor muestra de la materia, la comodidad que siente el alumnado cuando tiene que hacer alguna pregunta en clase, la aportación de ejemplos concretos y cotidianos sobre los contenidos impartidos y el clima facilitador y amable en la revisión de los exámenes.

TABLA 2. Contrastes de medias del “buen” y del “mal” docente en cada ítem.

		“Buen docente” M (DT)	“Mal docente” M (DT)	t
1.	El alumnado se siente cómodo cuando tiene que hacer alguna pregunta en clase	4,75 (,55)	2,23 (1,20)	28,51**
2.	Si alguien dice un comentario poco pertinente con el tema, el profesor o profesora hace algún comentario irónico y se burla	1,71 (,92)	3,05 (1,25)	-12,39**
3.	El alumnado siente al profesor o profesora cuando está dando clase como una persona claramente distante	1,64 (,84)	4,08 (1,12)	-24,17**
4.	Al comenzar un tema, el profesor o profesora empieza directamente a explicar la teoría	2,24 (1,03)	3,91 (1,45)	-13,37**
5.	El profesor o profesora aporta ejemplos concretos y cotidianos sobre los contenidos que imparte	4,71 (,55)	2,13 (1,09)	29,58**
6.	Cuando está dando clase, se mueve por el aula, se sienta en alguna mesa libre	3,51 (1,13)	2,10 (1,33)	11,61**
7.	Si la clase está especialmente revuelta (hay más murmullo, el alumnado está inquieto...), el profesor o profesora reacciona de mal humor y/o con amenazas de tomar represalias	1,88 (,85)	3,46 (1,35)	-15,02**
8.	A la hora de comenzar la clase, el profesor o profesora saluda al alumnado, espera a que se siente, y pide amablemente un poco de silencio	4,31 (,92)	2,39 (1,16)	17,52**
9.	En la clase suele haber tensión desde que este profesor o profesora entra, ya que amenaza al alumnado con no dar la clase si no hay silencio	1,38 (,83)	3,39 (1,37)	-18,26**
10.	Este profesor o profesora invita a utilizar el tiempo de tutorías, y hace que el alumnado se sienta cómodo y no dude en asistir a ellas	4,40 (,83)	1,97 (,91)	29,61**
11.	El profesor o profesora se detiene en aquellos temas que suscitan más interés en el alumnado, siendo flexible en la programación, y no perdiendo de vista los objetivos de la asignatura	4,39 (,75)	1,82 (,85)	32,22**

12.	El profesor o profesora demuestra dominio de la materia, y está implicado en la actualización de la misma	4,77 (.57)	2,86 (1,28)	20,18**
13.	En el momento de iniciar un examen o evaluación, el profesor o profesora hace que aumente la tensión ante la prueba, recordando continuamente la posibilidad del suspenso, y mostrándose muy autoritario y vigilante, etc.	1,55 (.88)	3,18 (1,38)	-13,95**
14.	El profesor o profesora se muestra dispuesto a contestar las dudas del alumnado en el transcurso del examen, con actitud de agrado y respeto	4,12 (1,01)	2,04 (1,05)	20,67**
15.	El profesor o profesora desarrolla actividades en clase que requieren una actitud participativa por parte del alumnado	4,32 (.80)	2,05 (1,13)	24,19**
16.	El profesor o profesora trata al alumnado como personas inmaduras	1,36 (.77)	3,22 (1,25)	-19,11**
17.	Durante la revisión del examen, el profesor o profesora hace que el alumnado se sienta incómodo, por los comentarios despectivos sobre el resultado del mismo	1,27 (.68)	3,16 (1,39)	-16,75**
18.	Ante una toma de decisiones que tienen que ver con la clase, el profesor o profesora intenta llegar a un acuerdo, buscando las opciones más adecuadas para la mayoría	4,37 (.73)	2,32 (1,02)	23,67**
19.	El profesor o profesora es inflexible, sigue un programa cerrado estando sus clases rígidamente programadas, sin adaptarse a los imprevistos que puedan surgir	1,65 (.93)	3,75 (1,37)	-16,84**
20.	Cuando el alumnado tiene alguna duda durante el examen, el profesor o profesora se muestra reacio a contestarlas o hace comentarios despectivos	1,56 (.92)	3,38 (1,27)	-16,98**
21.	El profesor o profesora facilita la revisión de exámenes, mostrándose amable y comentando los resultados	4,53 (.69)	2,23 (1,08)	25,18**
22.	Durante la clase, el profesor o profesora plantea cuestiones al alumnado, les hace reflexionar y aprovecha el debate para la explicación de la materia	4,47 (.77)	2,01 (.97)	27,96**
23.	El profesor o profesora ridiculiza al alumnado cuando pregunta en clase	1,17 (.53)	2,74 (1,29)	-16,25**
24.	Al iniciar un tema, el profesor o profesora realiza alguna indagación sobre nuestras ideas sobre los nuevos contenidos a abordar, invitando a participar en los mismos antes de dedicarse plenamente a la teoría	4,03 (.90)	1,86 (1,01)	22,15**
25.	Cuando está dando clase, el alumnado siente al profesor o profesora como una persona cercana (tiene en cuenta los asentimientos, las caras de dudas...)	4,44 (.74)	1,67 (.89)	32,60**
26.	Cuando alguien hace una pregunta poco relevante, el profesor o profesora la replantea de modo que resulte útil para la clase	4,00 (.87)	1,89 (.89)	23,70**
27.	Cuando el clima de la clase es diferente a otros días (el alumnado está más nervioso, habla más, etc.), el profesor o profesora pide silencio amablemente y pregunta si ha ocurrido algo o si hay algo que quieran comentar	3,86 (1,02)	1,77 (.95)	21,08**

28.	El profesor o profesora no acostumbra a dar ejemplos o son poco aclaratorios (demasiado lejanos del contexto del alumnado o abstractos)	1,33 (.68)	3,49 (1,35)	-20,40**
29.	A la hora de dar la clase, se sienta detrás de la mesa del profesor o habla desde la tarima	2,28 (1,19)	3,69 (1,46)	-10,68**
30.	Por lo general, el alumnado prefiere no ir a las tutorías de este profesor o profesora, por temor a no ser tratado correctamente	1,44 (.91)	3,67 (1,35)	-19,45**
31.	A la hora de iniciar un examen o evaluación, el profesor o profesora intenta calmar y animar al alumnado para que esté tranquilo	4,42 (.81)	1,96 (1,01)	27,42**

4. CONCLUSIONES

Como ha podido apreciarse, el alumnado universitario a quien se ha pedido evaluar la buena y mala práctica docente ha introducido espontáneamente en sus valoraciones aspectos relacionados con la gestión de un buen clima de aula. Como hemos podido comprobar, junto con los aspectos relacionados con la metodología desarrollada en clase, el alumnado universitario valora ampliamente la capacidad que tiene el profesorado para crear un buen clima emocional. Esta afirmación tiene aún más valor puesto que está extraída de las producciones espontáneas desarrolladas por el alumnado. Ya vimos que este tipo de apreciaciones estaban presentes en todos los niveles educativos preuniversitarios (Coll y Miras, 1990). Nuestros datos vienen a confirmar que también el alumnado universitario valora estos componentes emocionales y relacionales a la hora de considerar la buena docencia.

Asimismo, el análisis comparativo de la buena y mala docencia en distintas dimensiones relacionadas con la gestión del clima de aula viene a confirmar que son variables cruciales a la hora de enjuiciarlas. Los resultados comparativos obtenidos han permitido comprobar que el alumnado es sensible a variables como el clima de relax

o la tensión que el profesorado propicia en sus clases, a la cercanía o distancia emocional que procura, a su actitud comprensiva o despreciativa con los errores o las preguntas poco pertinentes, etc. Nos alegra comprobar que han tenido, por tanto, profesoras y profesores que han sido buenos modelos de docencia, buenos referentes a quienes les gustaría parecerse, como afirman con frecuencia en sus testimonios.

Más dudas nos plantea saber si el futuro profesorado o profesionales de la orientación educativa están recibiendo la formación necesaria para desarrollar este tipo de actitudes en las aulas. Además de haber tenido la posibilidad de disfrutar de buenos modelos, sabemos que hay al menos dos factores que van a influir en el hecho de que el profesorado promueva un buen o mal clima emocional en el aula. De una parte, la propia ideología educativa del profesorado, si concibe la educación como centrada en el aprendiz y con una alta valoración a los aspectos emocionales y relacionales o, al modo tradicional, centrada en los contenidos, siendo el profesor quien tiene el control del aprendizaje y de las relaciones que se establecen en el aula, que se reducen al mínimo (McCombs y Wisher, 1997). Por tanto, el trabajo con la ideología educativa del futuro profesorado será crucial. De otra parte, está ampliamente

te documentada la importancia decisiva que tiene en estos procesos la propia autoestima del profesorado (Voli, 1984). Por lo que sabemos, el profesorado con buena autoestima es más probable que promueva en clase un clima de confianza, de apoyo mutuo, valoración y aprecio por las cualidades de su alumnado. Por tanto, afianzar en bases seguras la autoestima de los futuros profesionales de la educación será una buena vía para promover en ellos y ellas una práctica docente que incluya la promoción de un buen clima de aula.

5. REFERENCIAS

- Coll, C. y Miras, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp.297-313). Madrid: Alianza.
- Fontana, D. (1994). *Managing classroom behavior*. Leicester: The British Psychological Society. (Trad. cast. *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós, 2000)
- Glasser, W. (1984). Foreword. En B. Green (comp), *New paradigms for creating quality schools*. Chapel Hill: New View Publications.
- McCombs, B.L. y Whisler. J.S. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass. (Trad. Cast. *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós, 2000)
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp.309-330). Madrid: Alianza.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. Nueva York: Holt. (Trad. Cast. *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova, 1980).
- Voli, F. (1984). *La autoestima del profesor*. Madrid: Centro de Investigación y Promoción de la Autoestima.

ANEXO 1: CUESTIONARIO

Titulación	Curso
Edad	Mujer Hombre

1. Intenta recordar un profesor o una profesora de la universidad con el que hayas aprendido y cuya metodología docente te gustara especialmente, y al que quieras parecerle. ¿Por qué crees que te gustaría parecerle a él o ella? ¿Qué lo hace “especial” desde tu punto de vista?
2. Ahora nos gustaría que pensaras en los aspectos genéricos que valoras para considerar a un profesor o profesora como un buen profesional. Ordena, según la importancia o el peso que tengan para ti, estos cuatro aspectos. Escribe junto al guión, el número de orden, según consideres. También puedes añadir algún otro aspecto que te parezca importante
 - Dominio del tema
 - Trato respetuoso hacia el alumnado
 - Propicia la participación
 - Enfoca las clases para que tengan utilidad de cara al futuro profesional

Pensando en el mismo profesor o profesora de la pregunta primera, y teniendo presente su quehacer en las clases, tutorías y exámenes, contesta a las siguientes cuestiones.

	1.Nunca	2.Rara vez	3.Algunas veces	4.A menudo	5.Casi siempre
1.El alumnado se siente cómodo cuando tiene que hacer alguna pregunta en clase	1	2	3	4	5
2.Si alguien dice un comentario poco pertinente con el tema, el profesor o profesora hace algún comentario irónico y se burla	1	2	3	4	5
3.El alumnado siente al profesor o profesora cuando está dando clase como una persona claramente distante	1	2	3	4	5
4.Al comenzar un tema, el profesor o profesora empieza directamente a explicar la teoría	1	2	3	4	5
5.El profesor o la profesora aporta ejemplos concretos y cotidianos sobre los contenidos que imparte	1	2	3	4	5
6.Cuando está dando clase se mueve por el aula, se sienta en alguna mesa libre.	1	2	3	4	5
7.Si la clase está especialmente revuelta (hay más murmullo, el alumnado está inquieto...), el profesor o profesora reacciona de mal humor y/o con amenazas de tomar represalias	1	2	3	4	5

	1. Nunca	2. Rara vez	3. Algunas veces	4. A menudo	5. Casi siempre
8. A la hora de comenzar la clase, el profesor o profesora saluda al alumnado, espera a que se siente, y pide amablemente un poco de silencio.	1	2	3	4	5
9. En la clase suele haber tensión desde que este profesor o profesora entra, ya que amenaza al alumnado con no dar la clase si no hay silencio.	1	2	3	4	5
10. Este profesor o profesora invita a utilizar el tiempo de tutorías, y hace que el alumnado se sienta cómodo y no dude en asistir a ellas cuando sea necesario.	1	2	3	4	5
11. El profesor o profesora se detiene en aquellos temas que suscitan más interés en el alumnado, siendo flexible en la programación, y no perdiendo de vista los objetivos de la asignatura.	1	2	3	4	5
12. El profesor o profesora demuestra dominio de la materia, y está implicado en la actualización de la misma.	1	2	3	4	5
13. En el momento de iniciar un examen o evaluación, el profesor o profesora hace que aumente la tensión ante la prueba, recordando continuamente la posibilidad del suspenso, y mostrándose muy autoritario y vigilante, etc.	1	2	3	4	5
14. El profesor o profesora se muestra dispuesto a contestar a las dudas del alumnado en el transcurso del examen, con actitud de agrado y respeto.	1	2	3	4	5
15. El profesor o profesora desarrolla actividades en clase que requieren una actitud participativa por parte del alumnado	1	2	3	4	5
16. El profesor o profesora trata a su alumnado como personas inmaduras	1	2	3	4	5
17. Durante la revisión del examen, el profesor o profesora hace que el alumnado se sienta incómodo, por los comentarios despectivos sobre el resultado del mismo.	1	2	3	4	5
18. Ante una toma de decisiones que tienen que ver con la clase, el profesor o profesora intenta llegar a un acuerdo, buscando las opciones más adecuadas para la mayoría.	1	2	3	4	5
19. El profesor o profesora es inflexible, sigue un programa cerrado, estando sus clases rígidamente programadas, adaptándose a los imprevistos que puedan surgir	1	2	3	4	5
20. Cuando el alumnado tiene alguna duda durante el examen, el profesor o profesora se muestra reacio a contestarlas o hace comentarios despectivos.	1	2	3	4	5
21. El profesor o profesora facilita la revisión de exámenes, mostrándose amable y comentando los resultados.	1	2	3	4	5
22. Durante la clase, el profesor o profesora plantea cuestiones al alumnado, les hace reflexionar, y aprovecha el debate para la explicación de la materia.	1	2	3	4	5
23. El profesor o profesora ridiculiza al alumnado cuando pregunta en clase	1	2	3	4	5
24. Al iniciar un tema, el profesor o profesora realiza alguna indagación sobre nuestras ideas sobre los nuevos contenidos a abordar, invitando a participar en los mismos antes de dedicarse plenamente a la teoría	1	2	3	4	5
25. Cuando está dando clase, el alumnado siente al profesor o profesora como una persona cercana (tiene en cuenta los asentimientos, las caras de duda...)	1	2	3	4	5
26. Cuando alguien hace una pregunta poco relevante, el profesor o profesora la replantea de modo que resulte útil para la clase	1	2	3	4	5

	1. Nunca	2. Rara vez	3. Algunas veces	4. A menudo	5. Casi siempre
27. Cuando el clima de la clase es diferente a otros días: el alumnado está más nervioso, habla más, etc. El profesor o profesora pide silencio amablemente y pregunta si ha ocurrido algo o si hay algo que quieran comentar	1	2	3	4	5
28. El profesor o la profesora no acostumbra a dar ejemplos o son poco aclaratorios (demasiado lejanos del contexto del alumnado o abstractos)	1	2	3	4	5
29. A la hora de dar la clase se sienta detrás de la mesa del profesor o habla desde la tarima	1	2	3	4	5
30. Por lo general, el alumnado prefiere no ir a las tutorías de este profesor o profesora, por temor a no ser tratado correctamente.	1	2	3	4	5
31. A la hora de iniciar un examen o evaluación, el profesor o profesora intenta calmar y animar al alumnado para que esté tranquilo	1	2	3	4	5

A continuación, te planteamos una serie de preguntas en las que tendrás que describir brevemente algunas situaciones.

32. En primer lugar, intenta recordar y describir alguna clase que te haya gustado especialmente del profesor o profesora sobre el que has contestado las preguntas anteriores. No hace falta que hagas una descripción detallada, sólo que nos cuentes por qué la recuerdas como una buena clase.

33. Intenta hacer algo parecido esta vez con una sesión de tutorías. Describe brevemente cómo son o eran las tutorías con ese profesor o profesora.

34. Ahora con un examen ¿cómo fue su actitud en el examen? ¿Cómo te sentiste?

Muchas gracias por tu colaboración. Sin tu ayuda este estudio no lo podríamos llevar a cabo.