

CLIMA DE APRENDIZAJE EN EL AULA CON SUGERENCIAS PARA EL CONTEXTO VIRTUAL

12

MÉTODOS DE
FORMACIÓN JURÍDICA



Clima de aprendizaje en el aula

Colección Métodos de Formación Jurídica n.º 12

© Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (511) 626-2000

Elaboración de contenidos:

Gabriela Carrillo Mendoza

Fernando Del Mastro

Ruth Zulín Guivin Pereyra

Carla María Navarro Astupíña

Coordinación, corrección de estilo y cuidado de la edición:

José Luis Carrillo

Ilustraciones: Martín Rázuri

Diseño y diagramación: Ediciones Nova Print S.A.C.

Diseño de cubierta y contracubierta:

Jean Pierre Ramírez y Gaby Gamarra

Primera edición (digital): agosto de 2020



**LICENCIA CREATIVE COMMONS
ALGUNOS DERECHOS RESERVADOS**

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones siguientes:

- Debe reconocer los créditos de la obra.
- No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Esta obra está sujeta a la licencia Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND 4.0) de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

1	CLIMA DE AULA UNIVERSITARIA	4
2	ROL Y ATRIBUTOS DEL DOCENTE	8
	2.1. Autoconocimiento	9
	2.2. Comprensión del otro: empatía y diálogo	16
	2.3. Motivación	28
	2.4. Formación con el ejemplo	38
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
	ANEXO: PERFIL DOCENTE DE DERECHO	50

1 Clima de aula universitaria

Clima de aula es un constructo multidimensional, que alude a los elementos estructurales y funcionales de un ambiente educativo. Algunos autores (Ríos, Bozzo, Marchand & Fernández, 2010) señalan que el clima del aula se configura a partir de elementos materiales (el espacio, la infraestructura, el mobiliario, los recursos didácticos) e inmateriales (los contenidos, las actuaciones de las personas y sus relaciones). Los segundos aluden a la variedad de interacciones humanas que este proceso despliega: el vínculo entre el o la docente y sus estudiantes, el de ellos y ellas con su profesor o profesora, y el de los y las estudiantes entre sí. Sin que esto signifique un menosprecio de los factores materiales –esenciales para promover la educación inclusiva, por ejemplo–, con este fascículo buscamos hacer un aporte para la construcción de un buen clima de aprendizaje en el aula mediante el trabajo con los factores inmateriales.

Brea Sención manifiesta:

El clima del aula se plantea en la literatura como una *calidad del ambiente de aprendizaje*, conformado por las *percepciones que tienen sus actores*, es decir, los profesores y los estudiantes. Describe las *relaciones socio-afectivas* entre ellos, el contexto en el cual se



dan estas relaciones y la influencia en el comportamiento, los resultados académicos y la satisfacción de los miembros. Por todo esto, generar un clima positivo en el aula ha de constituirse en una meta educativa muy preciada. (Brea, 2016) (Cursivas nuestras)

En esa misma línea, Biggs (2005, p. 87) afirma que el clima de aula es la "forma en que los estudiantes y los académicos tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones sociales formales e informales, lo que tendría efecto sobre el aprendizaje de los primeros" (cursivas nuestras).

Ambos autores centran su definición en la calidad del vínculo que se establece entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y este es, por sobre todas las cosas, un vínculo humano. Si lo reducimos a la mirada “técnica”, nos restringiremos a ver al “docente” y al “discente” y dejaremos de lado el hecho de que en el interior de ellos y ellas habitan personas con una historia, con experiencias buenas y malas, con necesidades, anhelos, modos de ser y estar en el mundo; seres con expectativas, ilusiones y sueños. Y así fracasaremos –o tendremos resultados pobres y efímeros– en nuestro propósito de educar.

Molina y Pérez (2006) sostienen que “no es el currículo formal el que determina el desarrollo personal y social del educando, sino el sistema de relaciones entre profesor y alumno y de los alumnos entre sí”.

Si el clima del aula es la forma en que estudiantes y docentes *sienten las cosas*, un clima podrá ser percibido como *favorable* si es abierto, participativo y coherente, mientras que si es cerrado, autoritario e incoherente, será vivido como *desfavorable* (Manota, Pérez citan a Coronel, 1994).

Como docentes universitarios/as debiéramos ser muy conscientes de nuestro rol de formar integralmente a nuestros/as estudiantes. Más aún en nuestra Universidad, cuyo *Modelo educativo*:

[...] se orienta a la formación integral y humanista [...]. La formación universitaria cumple a cabalidad su objetivo si además de orientarse

al desarrollo de capacidades profesionales *forma también personas*. Los egresados de la Universidad Católica son reconocidos como los mejores en sus especialidades, pero además deben ser *buenas personas y buenos ciudadanos*. Un profesional competente no solo es el que hace bien su trabajo o cumple eficientemente las tareas que le encargan: debe ser también una *persona confiable* que contribuye a mejorar la calidad del trabajo de los demás, que *actúa éticamente, segura de sí misma y plenamente responsable* frente a las implicancias de sus actividades en la sociedad y, por eso, capaz de asumir liderazgos. (PUCP, 2016, p. 11) (Cursivas nuestras)

Compartir con nuestros/as estudiantes saberes sobre un determinado campo del conocimiento científico y nuestra experiencia profesional no agota nuestra labor educativa en el aula. Tenemos, además, el reto de liderar la generación de un clima de aula tal que posibilite el despliegue de las potencialidades de cada uno/a de los/as estudiantes y genere relaciones humanas de cooperación en la construcción de conocimiento, bajo los principios y valores como la justicia, el respeto, la confianza, el cuidado y la actitud democrática. Este tipo de interacción contribuirá, indudablemente, a la formación de ciudadanía y a la maduración ética de nuestros y nuestras estudiantes, ya que el aula será *sentida* como una comunidad de individuos sostenida en valores y unida por objetivos comunes.

En la educación virtual, el clima de aula conserva la misma esencia con diferentes necesidades. Este espacio de interacción involucra un gran reto para nosotros/as como docentes: desarrollar estrategias que favorezcan el aprendizaje a través de nuevas formas de comunicación, tutorización e interacción (Area & Adell, 2010). Establecer y cuidar el vínculo con los y las estudiantes demandará la adopción de recursos tecnológicos que permitan guiarlos, dialogar, comprenderlos y mantenerlos activos durante su formación universitaria a distancia.

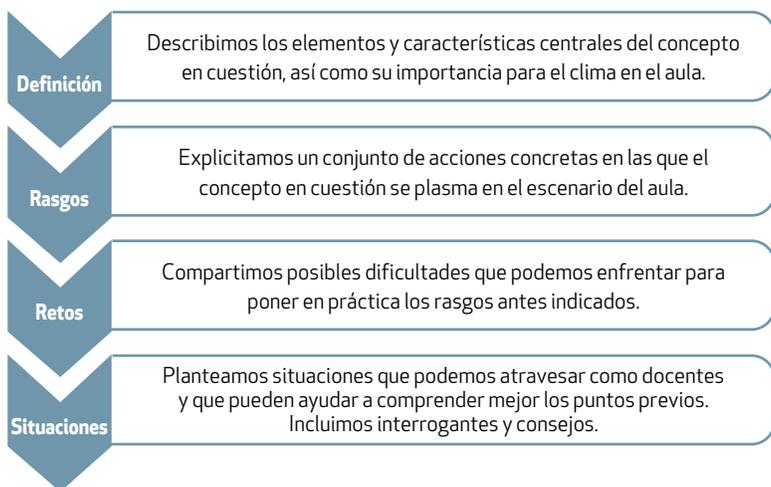
2 Rol y atributos del docente

Brea menciona que algunos estudios (Pérez, 2010; Ríos, Bozzo, Marchant & Fernández, 2010) han puesto en evidencia que el clima del aula está muy fuertemente determinado por el comportamiento del/de la docente, es decir, por lo que hagamos o dejemos de hacer. Creemos que somos los responsables de que el grupo de estudiantes se relacione bien.

¿A qué tipo de atributos del profesor o profesora nos estamos refiriendo? A aquellos que permiten generar un vínculo en el que uno se conoce a sí mismo, comprende y motiva al otro, establece un diálogo cercano y sincero y educa con el ejemplo. De los diversos atributos que pueden presentarse, queremos resaltar cuatro:

1. Autoconocimiento
2. Comprensión del otro: empatía y diálogo
3. Motivación
4. Formación con el ejemplo.

Cada uno de estos atributos será abordado atendiendo al siguiente esquema:

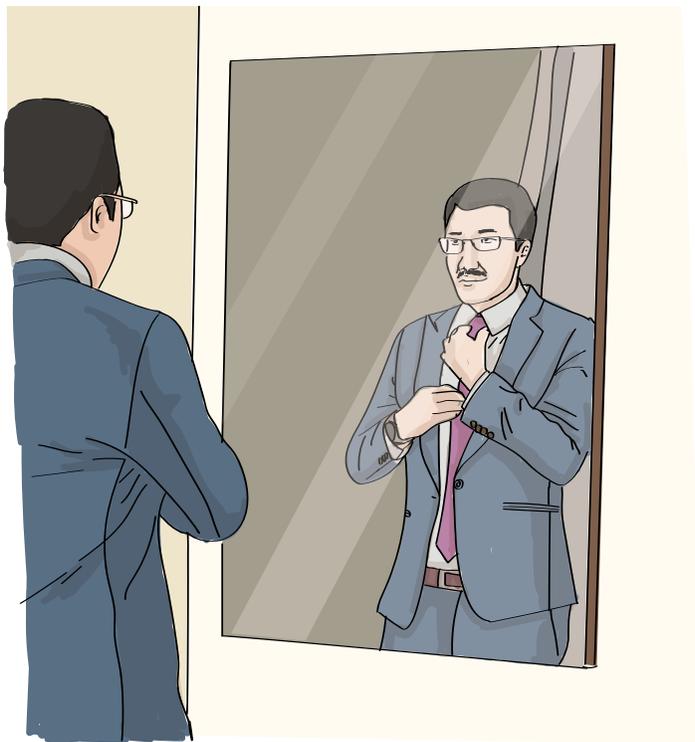


Vale indicar que en cada atributo haremos mención a partes relevantes del Perfil docente del Departamento de Derecho. Asimismo, podrán encontrar la totalidad del Perfil al final de este documento como anexo.

2.1 Autoconocimiento

Definición

El autoconocimiento del profesor o profesora resulta del proceso de pensarse a uno mismo como docente. En ese sentido, es un saber respecto a uno mismo, al propio modo de ser docente. Su importancia radica en que constituye un presupuesto para nuestra mejora en el rol, particularmente en lo que toca al clima en el aula, puesto que este depende en gran medida de nuestras actitudes y del modo como establecemos nuestros vínculos. En ese sentido, Jung (1921) aconsejaba al maestro prestar siempre atención a su propio *ser* con el fin de identificar de qué modo sus actitudes



y su quehacer influyen en aquello que advierte como problemático en el aula.

Como advierte Bárcena (2016), “es inútil tratar de cambiar la realidad circundante sin cambiarse a uno mismo” (p. 71), y “antes de corregirse es preciso conocerse” (p. 94).

Rasgos

Nuestra actitud de autoconocimiento se evidencia en los siguientes rasgos:

- Practicamos con frecuencia el pensar en nosotros/as mismos/as. Particularmente, al advertir algo problemático en el aula nos reconocemos como parte de tal problemática.
- Somos conscientes de los motivos que nos llevaron a la docencia y de nuestra motivación actual.
- Identificamos nuestras fortalezas, debilidades y oportunidades en nuestro rol de profesor/a.
- Reconocemos el impacto de lo que ocurre en el aula en nuestras emociones y consecuentes acciones.

Para Paulo Freire (1971), el autoconocimiento tiene que ver con lo que denominó el *docente crítico*: “[...] la práctica docente crítica [...] encierra un movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer (p. 39)”. El mismo autor añade: “[...] como profesor crítico, yo soy un aventurero responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente. Nada de lo que experimenté en mi vivencia docente debe necesariamente repetirse” (p. 49).

Como podemos ver, el autoconocimiento tiene una vocación: mejorar nuestro ser y quehacer docente. En esa medida, uno se inserta en la lógica de la pedagogía socrática, toda vez que acepta interrogarse respecto al propio modo de vivir, con miras a ocuparse de uno mismo (Foucault, 2007).

Veamos cómo el Perfil docente del Departamento de Derecho se compromete con el autoconocimiento.

<p>1.1. Soy consciente de que mi papel es formar a los futuros abogados y ciudadanos de nuestro país.</p>	<p>He internalizado mi papel de docente y la importancia de la educación legal en la formación de personas que tendrán un rol central en la regulación de la vida social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y se identifica con el proyecto educativo de la unidad de Derecho. - Conoce el perfil de egreso de los estudiantes. - Cumple su rol en el proyecto educativo de Derecho.
<p>1.2. Reflexiono sobre mis virtudes, experiencia y oportunidades para mejorar como profesor.</p>	<p>Estoy abierto al cambio y a la retroalimentación de mis pares y alumnos, así como a la incorporación de innovaciones pedagógicas en mi labor docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Genera oportunidades para recibir evaluaciones y críticas de los alumnos. - Tiene disposición para recibir evaluaciones y críticas de sus autoridades y colegas. - Identifica sus capacidades y oportunidades de mejora. - Incorpora nuevos métodos y estrategias pedagógicas en su labor docente.

Retos

Ahora bien, el autoconocimiento nos plantea los siguientes retos:

- “Ver nuestra propia sombra”, es decir, aspectos de nuestro quehacer docente que no queremos reconocer porque son negativos y pueden ir en contra de nuestra autopercepción idealizada. Frente a esto, podemos eludir reconocer lo negativo en uno mismo y proyectarlo en el otro. Por ejemplo, podemos ver desmotivación en los y las estudiantes y no reconocerla en nosotros/as mismos/as.

En similar sentido, podemos ver la irresponsabilidad de los y las estudiantes (por ejemplo, en no cumplir plazos o llegar tarde), pero no advertir la nuestra (por ejemplo, al entregar las notas fuera del plazo).

- Cuestionar nuestras “verdades”, nuestros “pensamientos congelados” respecto a cómo es la realidad (cómo son los estudiantes, cómo somos nosotros, cómo es nuestro curso), como resultado de una genuina actitud autocrítica. Estas verdades cumplen un rol, porque nos dan seguridad. En ese sentido, podemos considerar nuestras verdades sobre el entorno educativo y el aula como propiedad inmutable. Por el contrario, autores como Castoriadis (2018) hablan de la “pasión por la interrogación” como actitud socrática, es decir, como el deseo de interrogarnos para saber cada vez más de nosotros mismos.

Veamos esta reflexión de Constantino Carvallo, que podría ser un ejemplo de un aspecto del ser docente que no reconocemos (2009, p. 64): “Ser maestro es un oficio de anfibio, una extraña mezcla de actividad intelectual y negocio del espectáculo. El profesor dice que quiere enseñar y orientar cuando en verdad quiere ser escuchado, contemplado y obedecido. Se siente Dios en el sexto día porque su obra es otro ser humano”.

Situaciones

1. Raúl es docente de un curso de tercer ciclo que dicta hace muchos años y que lo apasiona. A mitad del semestre le llega una comunicación de la delegada en la que le indica que un grupo de estudiantes se había quejado porque sentían que el profesor estaba siendo muy hostil y haciendo afirmaciones peyorativas respecto al grupo y su rendimiento. La delegada le decía que eso había desalentado a los y las estudiantes, que asistían a clase un poco tensos y sin mucho ánimo. Lo primero que vino a la mente de Raúl fue: “qué quejones son hoy en día los estudiantes, en mi época a nadie se le hubiera ocurrido quejarse”. Luego, conversando con otro docente acerca de lo que había ocurrido, este le preguntó: “¿y cómo va ese curso?, ¿todo va bien?”. Raúl le respondió que no, que preguntaba cosas y los estudiantes no decían nada. Le dijo, además, que en casa las cosas estaban complicadas por un problema de salud de su pareja.
2. Lucía es una docente de un curso de final de carrera. En una de las clases, a mitad de semestre, hizo una pregunta y nadie respondió. El ciclo anterior ella había programado la clase, de dos horas, con miras a dedicar al menos 45 minutos a trabajar en torno a esa interrogante. En aquella ocasión había funcionado, e incluso la sesión se extendió por 1 hora y 15 minutos. Esta vez no hubo respuestas prontas, lo que la hizo pensar: “qué bajo el nivel de este salón”. Entonces les dijo a sus estudiantes: “no es la primera vez que se quedan callados. A partir de ahora tendremos controles sorpresa, porque no hay otra forma de que lean”. Al concluir la clase, Lucía se sintió desanimada, con un malestar difícil de explicar, que atribuyó a la desidia de los y las estudiantes.

Interrogantes para pensar las situaciones:

- ✓ ¿Tienen Raúl y Lucía actitud de autoconocimiento?
- ✓ ¿Qué factores pueden estar influyendo en las problemáticas advertidas?
- ✓ ¿Cómo influyen las situaciones vividas en su modo de pensar y actuar en el curso?
- ✓ ¿Cómo nos sentimos cuando nuestras preguntas no tienen respuesta?, ¿cuando lo que nos funcionó antes no nos funciona en el presente?
- ✓ ¿De qué modos podrían utilizar el autoconocimiento y mejorar para mejorar el clima en el aula?

Sugerencias

- Dudar cuando la explicación que encontramos a una problemática tiene como única causa a los y las estudiantes. Esto no quiere decir que ellos y ellas no tengan responsabilidad y oportunidades de mejora, pero sí que la actitud de autoconocimiento supone incluirnos en el análisis de las situaciones, que son siempre complejas e intersubjetivas.
- Tomarnos un momento en el ciclo para pensar en nosotros mismos, en cómo va el curso. Dicho momento puede darse en diálogo con algún o alguna colega cercana.
- Promover la “pasión por la interrogación” y dudar de los “pensamientos congelados”, es decir, de las respuestas “prefijadas” que solemos dar frente a la vivencia de situaciones complejas.

2.2 Comprensión del otro: empatía y diálogo

Definiciones

No cabe duda de que la lengua es la herramienta esencial para la construcción de comunidad humana. Cuando nosotros/as –docentes– y los/as estudiantes nos encontramos en el aula, tiene lugar un tipo especial de comunicación: ellos y ellas van, en este caso, en busca de los saberes acerca del Derecho; y nosotros/as queremos que los y las jóvenes construyan determinadas competencias –genéricas PUCP y específicas de Derecho– que les permitan desenvolverse solventemente en el mundo y en su oficio de abogados y abogadas. Se genera, así, una suerte de contrato tácito.

Hernández (2015) sostiene que:

[...] son muchos los profesionales que interpretan la enseñanza y el aprendizaje como unas formas peculiares de diálogo [...] *La enseñanza es un proceso de diálogo, es un espacio de comunicación, de intercambio de conocimientos y de ideas, en el que intervienen de forma activa varios interlocutores. Es un género que, por lo tanto, está más próximo a la conversación que al discurso oratorio. (Cursivas nuestras)*

Para que este diálogo sea efectivo es imprescindible que conozcamos las características del grupo de estudiantes que tendremos a cargo, en tanto punto de partida y destinatarios de la comunicación que planifiquemos establecer. Por eso debemos considerar el nivel de formación del grupo, para plantear el lenguaje jurídico acorde con aquel. Es importante tener en cuenta que parte de nuestra labor implica incorporar a los/as estudiantes a la comunidad académica del Derecho, “alfabetizarlos académicamente” (Carlino, 2006), si ellos y ellas acaban de empezar su carrera en la Facultad.



La palabra *diálogo* proviene del griego *dialogos*: *dia*, que significa *dos*, y *logos*, que significa *palabra*. Su importancia radica en que es el modo principal de *comunicación* humana, y solo cumple su propósito cuando quienes en ella intervienen se reconocen y están empáticamente "conectados".

Y un requisito primordial e irrenunciable para que este diálogo sea fructífero es que tengamos plena conciencia de que nuestros/as estudiantes son seres humanos, jóvenes en su mayoría, quienes tienen una historia, anhelos, intereses, temores, así como diferentes habilidades cognitivas y estilos de aprender. De este modo, cuando nos encontremos dialogando con ellos y ellas sobre historia, doctrina, jurisprudencia y procesos propios del Derecho, debemos considerar que no nos escuchan "los/as estudiantes", sino cada uno/a de ellos/as, desde su peculiar y única naturaleza humana. Esta conciencia podría entenderse como el resultado de la *comprensión del otro* a partir de la *actitud empática* del/de la docente.

Para Paulo Freire (2008, p. 112) escuchar “[...] significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro” (2008, p. 112). Algo clave para ello es el silencio:

La importancia del silencio en el espacio de comunicación es fundamental. Él me permite, por un lado, al escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar entrar en el movimiento interno de su pensamiento [...]; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con comunicar y no con hacer comunicados, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación perece. (p. 110)

Si apuntamos a la participación activa y comprometida de nuestras y nuestros estudiantes en el aprendizaje, de modo que este sea verdadero, tenemos que estar dispuestos/as a intercambiar los roles: hablamos, pero también escuchamos; escribimos, pero también leemos a nuestros/as estudiantes.

Definición de empatía

El término *empatía* proviene del griego *empátheia*, adjetivo que significa afectado, emocionado, expuesto a las pasiones. En 1909, Edward Titchener lo acuñó en la lengua inglesa como *emphaty*.

Fariña (2015) sostiene:

La empatía es la capacidad cognitiva de percibir, en un contexto común, *lo que otro individuo puede sentir* desde un punto de vista libre de prejuicios. [...] la capacidad y habilidad de las personas para *ponerse en la situación emocional de otras y comprender lo que sienten o incluso lo que puede estar pensando*. Y, en consecuencia [...] tener la capacidad o habilidad para preguntar o responder de manera apropiada a la emoción que la otra persona está sintiendo. (Énfasis del autor)

Díaz (2019), por su parte, afirma: “Empatizar es el acto mediante el cual una persona identifica y entiende los sentimientos de otra persona, teniendo en cuenta las circunstancias específicas de ella, y actúa conforme a ellos”.

“Hemos de intentar ver el mundo con los ojos de los alumnos y, en cierta medida, hemos de dejarnos invadir por sus esperanzas y por sus temores”, sostiene Hernández (2015).

La comprensión del otro implica poner en práctica nuestra capacidad empática para entender y conectarnos con las vivencias del otro; nuestros/as estudiantes, en este caso. Para que haya una verdadera comprensión es necesario que, como docentes, estemos dispuestos/as al diálogo y a la escucha activa: ellos nos conducirán a conocer verdaderamente a nuestros y nuestras estudiantes. Esta actitud favorece el aprendizaje y, por lo tanto, un buen clima en el aula.

Comprender al otro desde la empatía es central para que el aprendizaje se produzca y para generar un buen clima en el aula, porque permite el establecimiento de un vínculo genuino y la toma de conciencia respecto al aprendizaje del otro.

Como lo indica Rogers (1983), “[...] cuando el profesor tiene la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo” (p. 149).

Rasgos

La práctica de la comprensión y el diálogo empático se evidencia cuando:

- Percibimos y buscamos comprender la situación emocional del/de la estudiante en las diversas situaciones del aula: buscamos comprender el trasfondo de su comportamiento y sus reacciones en clase, reconociéndolas como oportunidades de mejora en el aula.
- Recordamos nuestra experiencia como estudiantes, incluyendo nuestras dificultades y las vivencias de nuestros/as compañeros/as, con el fin de que nos ayuden a ser empáticos y evitar juzgar las situaciones de modo unilateral, solo desde nuestra posición o desde nuestra experiencia. Es importante advertir que el que nuestra vivencia como estudiantes haya sido de un modo no hace que ese sea el modo adecuado para todos y todas.
- Compartimos nuestras experiencias y opiniones con sinceridad, siendo conscientes del modo como son tomadas por los y las estudiantes. Evitamos concebir y plantear tales experiencias y opiniones como productos acabados y como la verdad. Ello pasa por reconocer que el diálogo es fructífero porque nos permite comprender mejor la realidad, y a nosotros/as en ella. No se trata así del arte de convencer al otro, sino de mejorar y descubrir a través de la comprensión de uno mismo y del otro.

- Escuchamos las sugerencias, los comentarios y los problemas de nuestros estudiantes antes de desarrollar conclusiones con base en la mera observación. Percibimos a nuestros estudiantes como personas completas, con dificultades, potencialidades y realidades diferentes.

Estas cualidades, como lo menciona Reeve (2006), fortalecen la “sintonización”, también entendida como sensibilidad, la cual:

ocurre cuando los maestros leen y perciben el estado de los estudiantes y ajustan su instrucción en consecuencia [...] los maestros sintonizados saben estas cosas porque escuchan atentamente lo que dicen sus alumnos y hacen un esfuerzo especial para estar conscientes de lo que sus alumnos quieren y necesitan. Esta sensibilidad permite al maestro responder a las palabras, comportamientos, necesidades, preferencias y emociones de los estudiantes. (p. 232)

Veamos cómo el Perfil docente de Derecho alude a la necesidad de establecer un diálogo empático con nuestros/as estudiantes.

3.1. Me vinculo con mis alumnos para promover su aprendizaje y bienestar.

Busco ser empático con mis alumnos, les brindo atención, y estoy disponible para absolver sus dudas y preocupaciones. Comparto mis experiencias y consejos con ellos. Me esfuerzo por ser congruente entre lo que pienso, digo y hago.

- Se dirige a todos sus alumnos.
- Escucha con atención, valora e integra las intervenciones de los alumnos.
- Comparte sus experiencias y brinda consejos.
- Comparte sus percepciones sobre las actitudes y desempeño de sus alumnos.

<p>3.1. Me vinculo con mis alumnos para promover su aprendizaje y bienestar.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Hace lo que dice en el aula. - Es cercano y está disponible. - Toma en cuenta las características diversas y cambiantes de sus alumnos.
<p>3.3. Comunico oportunamente a mis alumnos sus aciertos y errores.</p>	<p>Soy consciente de que la evaluación permite al alumno conocer sus aciertos y virtudes, así como reconocer sus errores y dificultades. Identifico sus aciertos y errores y les brindo retroalimentación oportuna para impulsarlos a mejorar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecuta el sistema de evaluación diseñado para el curso. - Indica de modo explícito cuál es la finalidad de las evaluaciones. - Entrega las evaluaciones oportunamente y revisadas con comentarios, donde resalta los aspectos positivos y las oportunidades de mejora. - Alienta a sus alumnos y refuerza la idea de que deben esforzarse para lograr sus metas.

Retos

Veamos ahora algunos retos que nuestra labor docente nos plantea para hacer efectivo este diálogo empático con nuestros/as estudiantes. No olvidemos considerar que estos desafíos se tornan distintos y peculiares cuando la formación se desarrolla en entornos virtuales, como los que ahora estamos implementando.

- Puede ser un reto el exponer nuestros sentimientos y opiniones con sinceridad y apertura en tanto ello supone dejar la seguridad de nuestras certezas y aceptar la posibilidad de cambiar nuestras concepciones, así como reconocer que hay modos diferentes de vivir y concebir la carrera.
- Escuchar con genuino interés la voz de nuestros y nuestras estudiantes y esforzarnos por responderles significativamente. Esta tarea puede ser difícil, en parte, porque ni ellos ni ellas necesariamente tendrán apertura para participar y compartir sus ideas, particularmente aquellas críticas del curso, quizá por temor a que no sean bien recibidas.
- Advertir cuando estamos dialogando con solo una parte del grupo: aquellos que se sientan adelante, que siempre intervienen y preguntan. Enfocarnos en quienes están más activos refuerza nuestra tranquilidad y sensación de que el curso va bien, pero puede quitar foco a quienes también merecen nuestra preocupación y atención: quienes tienen más dificultades o menos interés.
- En el actual contexto de formación virtual hemos de poner especial esmero en atender este desafío, ya que no tenemos la presencia física de nuestros/as estudiantes y contamos con menos información acerca de cómo se está construyendo el diálogo.

Tal como lo menciona Luis Jaime Cisneros (2000), “[...] las listas de clase no dicen nada sobre los muchachos. Ellos llegan tras dura lucha contra los libros, contra los familiares, y a veces contra ellos mismos. Es el ambiente el que ayuda a descubrirlos o a informarlos entre las seguras listas preparadas con matemático esmero por las computadoras. Pero ahí están. Y si uno debe enseñarles los secretos del lenguaje, sabe que están enteramente con su pasión y su pensar, con su alegría y su fervor, con su vehemente gana de saber, con su secreto y hermoso mundo interior, a veces aterido, necesitado de explosión” (p. 51).

Situaciones

1. Roberta es docente del tercer ciclo de la Facultad de Derecho. Para uno de sus cursos ha dejado un trabajo grupal para finales del semestre, cuya evaluación final sería una exposición. Por eso dejó a las y los estudiantes un tiempo considerable para que se prepararan adecuadamente, presentaran un buen trabajo y una impecable exposición. Sin embargo, mientras escuchaba una de las presentaciones se llevó una gran sorpresa: un par de alumnos no tuvieron una buena intervención. Mientras uno de ellos presentaba ideas confusas, el otro caía en silencios incómodos, lo que hacía notar que no había estudiado. Inmediatamente la docente pensó: “¡Increíble! ¿Cómo es posible que habiendo tenido tanto tiempo para prepararse lo hicieran tan mal? ¡Esto no es propio de un estudiante de Derecho!”. Muy enojada, Roberta le dijo al grupo involucrado: “Retírense, hay que darle espacio al siguiente grupo”. Luego, añadió: “Un buen estudiante de Derecho jamás puede pasar por situacio-

nes como quedarse callado y no tener las ideas claras". Durante las demás intervenciones los y las estudiantes dejaron de participar o pedir aclaraciones, lo cual generó en Roberta una sensación de malestar.

2. José se ha caracterizado siempre por ser un profesor muy dedicado. A lo largo de su carrera se ha preocupado por subir las lecturas a tiempo para que sus estudiantes tengan a la mano todos los materiales idóneos para el desarrollo del curso virtual. Además, ha dedicado gran parte de su tiempo a lograr que la virtualización de los cursos no disminuyera la calidad del aprendizaje, razón por la cual sugiere en todo momento a sus estudiantes revisar previamente las lecturas para estar en condiciones de participar durante la clase. En las sesiones, trata de cubrir más temas de los que aborda el sílabo. Sin embargo, con el transcurso del tiempo se va dando cuenta de que sus alumnos no están leyendo los materiales de apoyo y no participan en clases, y siente que solo se conectan para cumplir con la asistencia. En estas sesiones todos los alumnos apagan sus cámaras y es difícil saber si están prestando atención. Él lamenta muchísimo que se esté viviendo esta situación, porque enseñar así no es lo mismo que hacerlo viendo las expresiones de sus alumnos para saber si entendieron o no, o quedarse después de clases para seguir comentando algún tema interesante.

Un día, recibe un correo del delegado de su clase en el que le pedía, en nombre de toda el aula, que aligerara la carga de lecturas y exámenes sincrónicos de cada tema abordado en la clase. Le solicitaban también que repasara algunos temas, porque muchos no habían entendido la explicación de la clase. A José esto le genera mucha decepción, pues siente que las y los estudiantes no valoran suficientemente todo el esfuerzo

que hace para preparar sus clases y por brindarles los mejores materiales; además, le preocupa que no estén aprendiendo conocimientos básicos de la carrera. Todavía indignado, les dice durante una clase: “Esta es una petición inaceptable, ya que un buen profesional tiene que estar preparado para trabajar bajo una gran presión. Me estoy esforzando mucho para que no pierdan ningún contenido. En mis tiempos de estudiante leía mucho más de lo que les envío para la clase. Esto les ayudará a prepararse mejor para el mundo laboral”.

Interrogantes para pensar las situaciones:

- ✓ ¿Tienen Roberta y José disposición a la comprensión y al diálogo? ¿Cómo hubieras reaccionado en estas situaciones?
- ✓ ¿Cómo interpretan el comportamiento de los y las estudiantes? ¿Son capaces de ver más allá del problema inmediato? ¿Se utiliza el diálogo como vía para la comprensión?
- ✓ ¿De qué modo podrían utilizar la comprensión para mejorar el clima en el aula?
- ✓ ¿Cómo nos sentimos cuando nuestros y nuestras estudiantes no se conectan con nuestra manera de enseñar? ¿Cómo les expresamos esos sentimientos?

Sugerencias

- Desarrollemos un deseo genuino de comprender antes de juzgar. Es importante no apresurarnos en llegar a conclusiones respecto a las causas de las actitudes y desempeños del o de la estudiante. El diálogo es una vía excelente para comprender y expresar nuestras opiniones.
- Consideremos los errores de los y las estudiantes como una oportunidad de mejora. El comprender al otro implica reconocer sus fortalezas y los aspectos que debe trabajar. Solo en la participación activa podremos entender cómo se encuentra el/la estudiante y alentarlos/a a progresar.
- Generemos un espacio para recibir comentarios y aceptemos las expresiones negativas de los y las estudiantes como una oportunidad para mejorar la clase. La tecnología dificulta comprender si los y las estudiantes están captando las ideas principales de la clase. Designar un espacio, sincrónico o asincrónico, para que expresen sus dudas sin ser juzgados, desarrollará un mejor clima de aula virtual.
- Brindemos a nuestros/as estudiantes nuestra percepción acerca de la situación de una manera empática. Recordemos que la comprensión debe ser mutua para buscar soluciones en conjunto.

La situación de pandemia que abruptamente nos cerró la posibilidad de seguir impartiendo sesiones de enseñanza-aprendizaje presenciales nos puso en la imperiosa necesidad de “virtualizar” nuestra enseñanza sobre la marcha. Esto evidencia la importancia de que, como docentes, contemos con la más variada gama de herramientas digitales para que la calidad de nuestra labor no se vea afectada.

Aunque no tenemos el contacto presencial, podemos aprovechar la ocasión para fortalecer el diálogo mediante actitudes que superen la distancia física y fortalezcan el vínculo.

2.3 Motivación

Además de la comprensión de nuestros/as estudiantes y de la actitud empática frente a ella, la *motivación* es el factor indispensable para que la enseñanza genere aprendizaje verdadero.

Definición

Para Maslow, psicólogo estadounidense, la motivación es el impulso que lleva al ser humano a satisfacer sus necesidades. Se refiere tanto a la energía como a la dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos (Deci & Ryan, 1985). La motivación tiene repercusiones en los ámbitos afectivo, cognitivo y comportamental.



Deci & Ryan (1985) proponen:

un enfoque dialéctico-orgánico que constituye la metateoría que guía todas sus conceptualizaciones. Se asume que los seres humanos son organismos activos con tendencias hacia el crecimiento, a dominar los ambientes y a integrar las nuevas experiencias en un coherente sentido del sí-mismo. De esta manera los individuos actúan tanto en sus ambientes internos como externos, de cara a lograr eficacia para satisfacer la completa variedad de sus necesidades. En este proceso integran las fuerzas externas y sus emociones e impulsos en una estructura interna unificada, llamada sí-mismo. (Deci & Flaste, 1996)

Nuestro interés como docentes de Derecho radica en que nuestros y nuestras estudiantes se sientan impulsados a aprender

Derecho. Este impulso puede explicarse de varias maneras (Deci & Ryan, 1985):

- a. Por la personalidad del/de la estudiante, razón por la cual es estable; sería ideal que este fuera el caso de todos y todas quienes llegan a nuestras aulas.
- b. Por una serie de factores sociales que han despertado en ellos y ellas el interés por algunas esferas de la vida, como el Derecho. Estos factores impactan en las necesidades psicológicas de *competencia*, *autonomía* y *vinculación*. La competencia es el sentimiento de efectividad que aparece cuando la persona asume desafíos óptimos; la autonomía es la capacidad de elegir hacer algo y está en relación directamente proporcional con la competencia; la vinculación se refiere a la experiencia de la persona en sus relaciones sociales.
- c. Por situaciones específicas, como cuando el tema de una determinada clase en un curso de la Facultad despierta un especial interés en el/la estudiante.

Ahora bien, estas distintas “motivaciones” de nuestros y nuestras estudiantes pueden: obedecer al deseo de hacer algo por el sentido mismo del acto –motivación intrínseca–; ser el medio para conseguir un beneficio desde el exterior –motivación extrínseca–; o estar ausentes, cuando ellos y ellas sienten que carecen de propósitos –amotivación–. Estos tres tipos de motivación pueden deberse –como hemos explicado líneas arriba– a la personalidad de los y las jóvenes estudiantes, al impacto que el contexto ha tenido en sus necesidades psicológicas –ser efectivos/as, capaces de decidir y de establecer buenos vínculos sociales–, o al estímulo de situaciones muy concretas y específicas.

Rasgos

Nuestra capacidad para motivar se evidencia en los siguientes rasgos:

- Hacer explícito aquello que nos motiva a nosotros/as respecto al curso y dar cuenta de su relevancia en la realidad del Derecho en nuestro país. Se puede también enfatizar los diversos caminos que pueden seguir y los logros que pueden alcanzar los/las estudiantes en el área del Derecho que aborda el curso a nuestro cargo.
- Vincular los contenidos con el mundo real de experiencias, así como con los intereses, vivencias previas y necesidades de las y los estudiantes.
- Fomentar que nuestros/as estudiantes tengan la posibilidad de sentirse efectivos –o competentes–. Para ello, podemos plantear resultados de aprendizaje acordes con el nivel de formación del grupo; ofrecer distintas oportunidades de aprendizaje, a través de la implementación de diversos métodos didácticos y del uso de distintos materiales de enseñanza y de la generación de experiencias significativas en el aula; alinear la evaluación con los contenidos trabajados y la forma en que se trabajaron; inculcar en los/as estudiantes el valor del trabajo y el esfuerzo y reconociendo el suyo: brindándoles retroalimentación de manera constante (Ariza & Ferra, 2009), animándolos/as a mejorar.

- Promover la autonomía. Para ello, es imprescindible que los/as exponamos a situaciones en las que tengan que elegir hacer algo. El planteamiento de dilemas éticos (ver el fascículo 11 de esta colección), y de casos jurídicos que ellos y ellas deben resolver (ver el fascículo 2 de esta colección), son dos estrategias, entre otras, que posibilitan el desarrollo de la autonomía. También es útil ayudarlos/as a plantearse objetivos propios.
- Mantenemos expectativas altas pero realistas (competencia), a las que vamos acercándonos paulatinamente con apoyo en la dificultad.

Veamos lo que plantea el Perfil docente de Derecho respecto de la motivación.

<p>3.2. Motivo el aprendizaje de mis alumnos.</p>	<p>Ejecuto las estrategias didácticas planificadas y soy consciente de su impacto en mis alumnos. Resalto la importancia de mi curso, comparto sus contenidos con pasión y promuevo el aprendizaje autónomo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica diferentes estrategias didácticas. - Mejora sus estrategias a partir de la evaluación de su efectividad. - Hace explícita la contribución del curso a la formación del abogado PUCP. - Pone en práctica acciones para que el alumno asuma su responsabilidad en el aprendizaje.
--	--	---

Situaciones

1. Martín es un estudiante del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho. Durante los primeros ciclos mostró interés por cierta rama del Derecho, porque en sus anteriores cursos relacionados con ella le había ido bastante bien y esperaba que, conforme avanzaba la carrera, podría ir explorando y especializándose en temas de su interés.

Sin embargo, durante este ciclo virtual Martín ha tenido una serie de malas calificaciones en un curso fundamental de la rama de su interés. Se ha quedado muy preocupado, ya que esperaba que le fuera bien, como en los otros cursos de esa rama. Últimamente ha tenido dificultades para seguir las clases, ya que, desde su perspectiva, estas son muy aburridas. El curso suele ser expositivo, y raras veces utiliza casos prácticos interesantes o actuales para desarrollar los temas.

Así mismo, el contexto de formación remota en que hoy nos ha colocado la pandemia por la COVID-19 ha complicado la situación de Martín. El exceso de tareas virtuales, las clases muy aceleradas y la dificultad que ha encontrado para comprender los términos que el docente usa en la clase han generado en él la sensación de no ser lo suficientemente capaz para formarse como un buen abogado, y lo han hecho dudar de la elección de su carrera. A Martín no le gustan otras ramas del Derecho tanto como esta, que sentía como la mejor. En este momento tiene grandes dudas.

Un día, uno de sus docentes, mientras impartía la clase, comenzó a comparar la respuesta de Martín con la de otros estudiantes, haciendo notar que no había tenido una buena intervención y que seguro se debía a una falta de seriedad en la



preparación para la clase. Desde ese momento Martín se sintió inseguro de participar, ya que, a pesar de que el tema era complicado para él, estaba realizando su mayor esfuerzo. Al igual que Martín, varios compañeros/as han tenido grandes dificultades, por lo que participan menos en las clases.

Frustrado, Martín, al igual que otros estudiantes, comenzó a dejar de asistir al curso. Si bien ingresaba y figuraba como presente, en los primeros minutos dejaba de prestar atención y comenzaba a hacer otra cosa. Además, ha considerado replantearse su vocación profesional, ya que siente que la carrera es muy difícil y no ha descubierto otros temas acordes con sus intereses.

2. Alejandra es docente de la Facultad desde hace varios años. Siente que tiene una verdadera vocación por la docencia, lo que la ha llevado a matricularse en cursos y talleres orientados a mejorar su desempeño en el aula.

Durante la pandemia, sin embargo, Alejandra ha tenido que pasar por diversas dificultades personales y laborales. En lo personal, ha debido encargarse del cuidado de sus padres mayores, pese a que tiene dos hermanos, y, a la vez, ocuparse de todas las responsabilidades de su casa, pues es la única que puede salir a abastecerse de comida y medicamentos. En los últimos días ha recibido desalentadoras noticias de amigos, quienes lamentablemente se han contagiado y están sufriendo los estragos de la enfermedad.

En tanto, sus retos laborales han supuesto una carga extra de trabajo, como la virtualización de sus cursos. Varias veces ha tenido que sacrificar su tiempo para poder cumplir con todas sus responsabilidades, asistir a las capacitaciones y lidiar con sus preocupaciones personales. Sin embargo, Alejandra siente que todo ello sobrepasa sus límites; presenta cansancio y frustración, puesto que suele llegar con las justas a cumplir con los temas propuestos en clase. Además, ha percibido que sus estudiantes han reducido su asistencia y participación en clase. Esta situación le ha producido un mayor malestar: siente que no está cumpliendo con su vocación de docente y teme que sus estudiantes no estén aprendiendo. Optó entonces por comenzar a dejar más actividades para poder hacer seguimiento de sus estudiantes, pero esto no ha producido los resultados que ella esperaba.

Interrogantes para pensar las situaciones:

- ✓ ¿Qué tipo de motivación está ausente en los casos?
- ✓ ¿Qué elementos de la motivación se ven perjudicados en las situaciones?
- ✓ ¿Es suficiente que los y las estudiantes estén motivados y motivadas? ¿Estamos nosotros/as motivados/as con el curso, con el grupo de estudiantes que nos ha tocado?
- ✓ ¿Qué acciones concretas podemos realizar para generar/ fortalecer/mantener la motivación de los y las jóvenes?
- ✓ ¿Qué conceptos desarrollados en secciones anteriores podrían mejorar la motivación en el aula?

Consejos

- Evitemos comparar el desempeño de nuestros/as estudiantes. Tengamos siempre presente que la actuación de cada quien responde a sus particularidades. Puede resultar altamente frustrante –y, por tanto, desalentador– que los y las jóvenes sientan que no hemos valorado su esfuerzo. Podemos dar retroalimentación comenzando por lo positivo y luego indicando aquello por mejorar, resaltando que reconocerlo es central en el proceso de aprendizaje. Esto no supone renunciar al rigor y la exigencia, sino encauzarlas de modo que nuestros y nuestras estudiantes puedan motivarse a mejorar y no verse bloqueados.

- Reflexionemos acerca de nuestra propia motivación: ¿que la está afectando?, ¿nos hemos planteado objetivos realistas?, ¿cómo nos afecta la falta de contacto con nuestros y nuestras estudiantes? En situaciones de desmotivación por diversos factores externos, buscar apoyo psicológico puede ayudar a clarificar nuestras vivencias y buscar vías para sentirnos mejor.
- Busquemos la retroalimentación de nuestros y nuestras estudiantes: preguntémosles acerca de su percepción sobre el desarrollo de las clases, sobre su aprendizaje. Démosles la oportunidad de manifestar sus inquietudes, intereses y dificultades. Así mismo, compartamos nuestra vivencia del curso en el contexto actual. Ello puede fortalecer el vínculo e identificar diversas vías para mejorar la motivación.
- Planteemos situaciones de la realidad que se relacionen con los contenidos que estamos abordando en el curso, desde una perspectiva crítica y cuestionadora, de modo que nuestros y nuestras estudiantes se sientan retados/as.
- Invitemos a colegas que puedan brindar un mensaje motivador respecto a la profesión y las posibilidades de ejercicio profesional significativo en el área del Derecho en que se enfoca el curso a nuestro cargo. De ese modo, los y las estudiantes podrán motivarse con una visión a futuro y liberar un poco de estrés con una clase distinta y más flexible.

2.4 Formación con el ejemplo

Definición

El tipo de relaciones que establecemos con nuestros y nuestras estudiantes es parte importante del proceso formativo. A través de ellas podemos ser ejemplo, es decir, podemos tener un modo de pensar y actuar guiado por valores democráticos que sea “digno de ser imitado” (Gómez de Silva, 2013, p. 243). Nuestro modo de relacionarnos, de pensar y actuar con el otro es parte medular del proceso formativo, aunque no siempre somos conscientes de ello.

Este tipo de formación es conocida como *currículo oculto*. En efecto, nuestros modos de actuar como docentes en el aula impactarán en la construcción de la identidad profesional de las y los estudiantes, a nivel de “creencias, valores y códigos de conducta implícitos” (Gaufberg, 2010, p. 1709) que se introyectan al considerarse como aquellos necesarios y reconocidos en el entorno formativo.

En ese sentido, por ejemplo, si no reconocemos nuestros errores y nos disculpamos por nuestras faltas, si no cumplimos con los plazos ni con aquello que prometemos, si calificamos sin motivar o si tratamos de modo hostil a nuestros y nuestras estudiantes, cabe preguntarnos: ¿qué ejemplo estamos dando?

Ser ejemplo contribuye a un buen clima de aprendizaje en el aula porque genera la sensación de ser parte de un grupo regido por valores y deberes y orientado a una meta común.

Rasgos

Formar con el ejemplo supone:

- Tomar consciencia de nuestras actitudes y reconocer que pueden estar dejando un mal ejemplo para quien en el futuro ejercerá el Derecho. Eso ocurriría, por ejemplo, cuando damos respuestas a pedidos de estudiantes sin brindar las razones adecuadas que justifican nuestra decisión, con apertura para oír las razones de ellos y ellas.
- Cumplir con nuestros deberes docentes y actuar conforme a valores, con actitudes democráticas que nos alejen de prácticas autoritarias, muchas veces sutiles y normalizadas. Se trata, por ejemplo, de cumplir con los plazos, con la organización del curso, con un trato respetuoso, entre otros.
- Reconocer situaciones que merezcan una reflexión con nosotros y nuestras estudiantes respecto a nuestros modos de pensar y actuar en el curso. En algunas ocasiones, ellos y ellas tienen actitudes negativas o se viven situaciones problemáticas que pueden ser materia de reflexión en el aula.

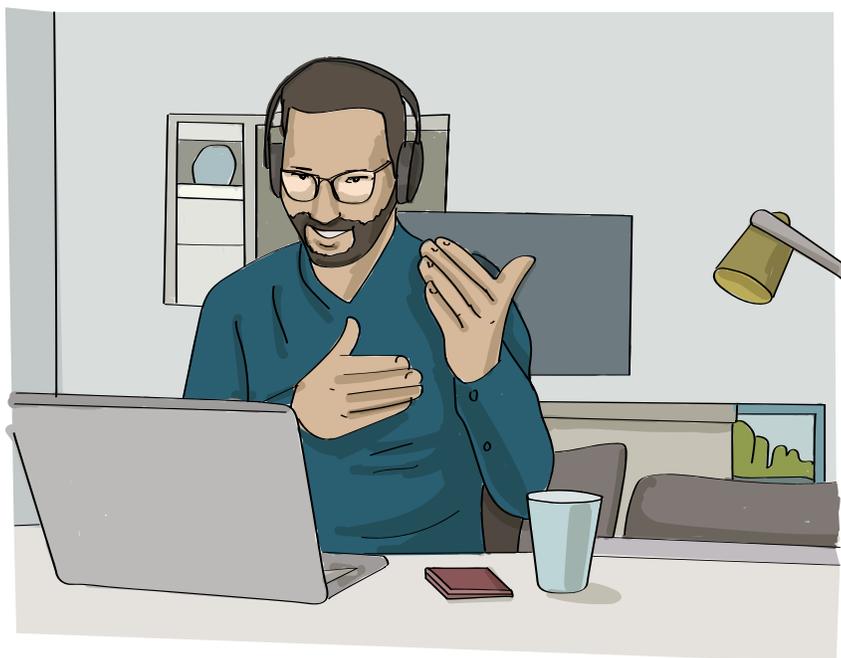
Conforme con las teorías de desarrollo moral, se rescata la importancia de tomar las vivencias como experiencias de aprendizaje. Si bien tratar situaciones hipotéticas tiene valor formativo, tomar una experiencia vivida para reflexionar respecto a ella lo tiene aún más en el nivel actitudinal, puesto que se trata de “[...] vivencias cargadas de sentido, referentes a las propias tareas e incumbencias

exigidas por las situaciones de trabajo, de juego o de convivencia” (Marques, 2013, p. 135).

Así, siguiendo a Luis Jaime Cisneros, podemos entender la vivencia como “una parte de la vida inserta ya en el porvenir” (2000, p. 50). La reflexión acerca de lo vivido toca, así, el futuro.

En lo que concierne a la enseñanza del Derecho, el problema puede radicar en la promoción de aprendizajes implícitos contrarios a la ética profesional y a los valores de nuestra Facultad. El mismo Cisneros, por ejemplo, da cuenta de un modelo de autoridad en el que esta recae en “el que manda, que debe ser obedecido en razón de la función que ejerce” (Cisneros, 2000, p. 60).

Si el docente no cumple con el plazo de entrega de notas pero los y las estudiantes sí deben entregar sus trabajos a tiempo, se forma



un saber implícito: quien tiene la posición de poder puede incumplir. Como docentes de Derecho debemos, en esa línea, ser ejemplo de los valores constitucionales y de prácticas democráticas, muchas veces ausentes en las acciones normalizadas en el ámbito educativo.

En ese sentido, debemos ser congruentes con nuestro discurso puesto que “las palabras hay que conquistarlas encarnándolas” (Bárcena, 2016, p. 34). Como dice Freire: “Las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo valen poco o casi nada” (Freire, 2008, p. 33).

“Nuestra propia experiencia nos muestra cómo nos persuaden más las conductas ejemplares que las rigurosas argumentaciones” (Hernández, 2015). Añade el mismo autor: “La mayoría de las vocaciones profesionales tiene su origen, más que en las palabras, en el ejemplo de un profesor, de un verdadero maestro”.

Del mismo modo, el ser ejemplo contribuye al buen clima en el aula, porque supone que el docente cumpla con valores como el respeto y la responsabilidad. Con ello se fomenta que el curso tenga una buena organización, lo que genera un clima enfocado en el aprendizaje, sin ansiedad por cambios de plazos, demoras en entrega de materiales o incertidumbre respecto a las calificaciones. Al ser un buen ejemplo, el o la docente promueve también la responsabilidad en sus estudiantes, y así favorece la motivación del grupo.

Retos

Abrirse a trabajar en ser ejemplo trae consigo, qué duda cabe, una serie de retos en tanto es necesario aprender y conocer aspectos de nuestro ser docente que pueden ser negativos.

- Rollo May anota que la palabra aprehender “tiene que ver con la palabra aprehensión que significa temor” (2010, p. 150), y que este surge con mayor fuerza cuando el saber del que hablamos se relaciona o refiere a uno mismo, porque las personas tienen la “ineludible necesidad de ocultar la verdad sobre sí mismas” (p. 150). De ahí que hable del “coraje para saber” (p. 151).
- Esto pasa por reconocer, como advierte Felman, que el “Conocimiento [...] no es una sustancia sino una dinámica estructural: no está contenido por individuos, sino que surge del aprendizaje mutuo entre dos discursos en parte inconscientes donde ambos dicen más de lo que piensan estar diciendo” (1982, p. 27).
- En lo que respecta al rol docente, puede ocurrir que tengamos como costumbres un conjunto de prácticas que constituyen malos ejemplos, pero que no queramos reconocerlas como tales porque pondrían en juego nuestro autoconcepto idealizado y centrado en nuestro saber acerca de la materia.
- Despertar en ellos y ellas el amor por el saber. Promover la inquietud por seguir aprendiendo. Este es, quizás, uno de los desafíos más difíciles de superar: muchas veces los/as jóvenes han vivido –durante su formación familiar y escolar– con la idea de que se estudia “para pasar el curso” y no para aprender. Esta heteronomía intelectual trae nefastas consecuencias y puede guiar conductas centradas en la nota y no en la reflexión respecto al curso de acción correcto.

Veamos la parte relevante de nuestro Perfil docente.

<p>1.3. Estoy comprometido con la dimensión ética de la docencia y la profesión legal.</p>	<p>Mi desempeño docente y profesional se rige por las normas éticas de la Universidad y de la responsabilidad profesional del abogado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce las normas de responsabilidad profesional del abogado. - Actúa conforme a las normas de responsabilidad profesional. - Respeta las normas éticas sobre la docencia establecidas por la Universidad. - Plantea a sus alumnos la reflexión y solución de dilemas éticos.
---	--	--

Situaciones

1. Renzo es profesor desde hace muchos años. Suele tener apertura y establecer vínculos cercanos con sus estudiantes. Durante este semestre, dos días antes de la entrega de un trabajo que había dejado con fines de calificación, recibió un correo de un estudiante que le decía que había hablado con algunos compañeros del curso y querían pedirle una prórroga. El profesor respondió que sí, que no había ningún problema. Después de un mes, tocaba hacer una entrada en un foro, también como parte del sistema de evaluación. Un día antes de que venciera el plazo, una estudiante envió un correo similar al anterior, pidiendo una prórroga. Renzo dudó, pero no sabía bien qué responder. Temía quedar mal con el grupo por no ser comprensivo, pero sentía, al mismo tiempo, que los pedidos

llegaban con muy poca anticipación y sin justificación explícita. Además, él había programado una semana para corregir el foro y la postergación complicaría su organización. Sin embargo, dio la prórroga y demoró tres semanas en devolver las notas. Hacia el final del curso, la situación se repitió. Esta vez Renzo respondió que no habría un nuevo aplazamiento. El estudiante respondió que por favor tuviera en cuenta que estaban con muchas evaluaciones al final del semestre porque otros docentes no habían tomado todas las evaluaciones en su momento. Renzo sintió molestia y no respondió a este último correo.

2. Carmen es profesora a tiempo parcial. Por los recientes eventos ocurridos en el país, vinculados a la vulneración de normas constitucionales por parte del Congreso, ha participado en diversos programas televisivos y radiales. Sus estudiantes sienten orgullo de tener una docente cuya opinión es muy relevante a nivel nacional. Por los horarios de las entrevistas y la preparación para ellas, Carmen ha pedido a sus adjuntos de docencia que se encarguen de cuatro clases. Dada la coyuntura de crisis sanitaria, la principal profesora adjunta ha podido reemplazarla solo en una clase y las otras han sido encargadas a otras personas que también la apoyan en el curso. La sensación en el aula de clases durante esas sesiones fue de desconcierto, porque parecía que no había nexo claro entre unas y otras. En una ocasión, el profesor adjunto a cargo les preguntó qué tema habían visto la clase anterior, porque no lo tenía claro. La coyuntura política bajó su intensidad y Carmen volvió al curso. En la clase siguiente a sus ausencias, les contó las razones que las habían motivado e incidió en la importancia de fomentar la comprensión de temas constitucionales en la ciudadanía. Hacia el final del curso, la delegada comentó a Carmen que la situación había generado un poco de malestar en algunos estudiantes.

Interrogantes para pensar las situaciones:

- ✓ ¿Qué pudieron hacer Renzo y Carmen para tomar lo ocurrido como una experiencia de aprendizaje en el aula?
- ✓ ¿Qué impacto pudieron tener sus acciones en sus estudiantes?
- ✓ ¿Cómo pudieron ser un mejor ejemplo en su rol docente?

Consejos

- Identifiquemos las situaciones problemáticas en nuestro curso y reflexionemos al respecto de modo individual, con actitud autocrítica. Puede ser bueno compartir la vivencia con alguna o algún colega, para tener diversos puntos de vista y recibir consejos.
- Al pensar en la situación, tengamos en cuenta que nos encontramos en una Facultad de Derecho que tiene normas y que nuestro rol docente nos concede la posición de autoridad. En esa medida, cuando asumamos una actitud autocrítica y en nuestra reflexión acerca de la conducta del otro debemos pensar cómo construir un ambiente en el que actuemos conforme a razones y con respeto por valores y deberes.
- Dedicar unos minutos de la clase a plantear el tema a los y las estudiantes, a modo de interrogantes abiertas acerca de lo vivido. Es importante tener presente lo indicado en el acápite referido a la comunicación, de modo que se trate de un diálogo genuino y no de una serie de indicaciones unilaterales a los y las estudiantes.

Bibliografía

- Area, M. & Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablo S. (Coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Arón, A. M., Milicic, N. & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Bárcena, H. (2016). *Perlas suñes*. Barcelona: Herder.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brea Sención, L. (2016). *El clima del aula como promotor del sentido de pertenencia y el logro de los estudiantes*. En <https://planlea.listindiario.com/2016/11/>. Consultado el 19 de febrero de 2020, a las 14:39 horas.
- Carvallo, C. (2009). *Diario educar*. Lima: Santillana.

- Cisneros, L. J. (2000). *Mis trabajos y los días*. Lima: Peisa.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Del Mastro, F. (2017). *Un modelo de consejería de carrera para estudiantes de Derecho: reflexiones en torno a la educación legal y el bienestar de los estudiantes de Derecho*. Lima: Centro de Investigación, Capacitación y Asesoría Jurídica Departamento Académico de Derecho.
- De Wolff, M. & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: a meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Díaz, P. (2019). Empatía emocional y racional: ¿cómo se manifiestan en nuestros cerebros? Recuperado de: <https://lamenteesmaravillosa.com/empatia-emocional-y-racional-diferencia-cerebros/> el 12 de julio de 2020, a las 15:45 horas.
- Fariña, A. (2015). Empatía: significado y tipos. [Alejandrofariña.com/empatía-significado-y-tipos-de-empatía](http://alejandrofariña.com/empatia-significado-y-tipos-de-empatia). Consultado el 13 de julio de 2020.
- Felman, S. (1982). Psychoanalysis and education: teaching terminal and interterminal. *Yale French Studies*, (63), 21-44.
- Freire, P. ([1997] 2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furrer, C. & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.

- Hernández G., José A. (2015). El diálogo docente. En *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-dialogo-docente/>. Consultado el 30 de junio de 2020.
- Jung, C. ([1923] 2010). El significado de la psicología analítica para la educación. En *Sobre el desarrollo de la personalidad. Obras completas* (XVII, pp. 49-61). Madrid: Trotta.
- Kochanska, G., Aksan, N. & Nichols, K. E. (2003). Maternal power assertion in discipline and moral discourse contexts: commonalities, differences, and implications for children's moral conduct and cognition. *Developmental Psychology*, 39, 949-963.
- Manota, M. A. & Melendro M. (s. f.). El clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, pp. 55-74. DOI: 10.18172/con.2756
- May, R. (2010). *Amor y voluntad*. Barcelona: Gedisa.
- Molina, N. & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula: un caso de estudio. *Paradigma*, v. 27, n.º 2. Maracay dic. 2006.com/
- Núñez del Prado, P., Kern, M., Del Mastro, F., Torresllosa, K. & Ríos, J. (2016). A mixed methods investigation of factors underlying subjective well-being and academic performance in Peruvian law students. *Journal of positive psychology* (in press). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/303939760_A_Mixed_Methods_Investigation_of_Factors_Underlying_Subjective_Well-being_and_Academic_Performance

- Oficina Plan de Carrera y Bienestar Derecho. (2019). Informe cualitativo sobre el bienestar en estudiantes de Derecho durante el ciclo de verano 2019. Lima: PUCP.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant & otros (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). En <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=270&numero=18888>
- Rogers, C. (1983). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E. & Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14 (2), 105-115. En <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>

Anexo

Perfil docente de Derecho

Rubro	Atributos	Descripción	Indicadores
1. Mi rol de maestro	1.1. Soy consciente de que mi papel es formar a los futuros abogados y ciudadanos de nuestro país.	He internalizado mi papel de docente y la importancia de la educación legal en la formación de personas que tendrán un rol central en la regulación de la vida social.	<ul style="list-style-type: none">- Conoce y se identifica con el proyecto educativo de la unidad de Derecho.- Conoce el perfil de egreso de los estudiantes.- Cumple su rol en el proyecto educativo de Derecho.
	1.2. Reflexiono sobre mis virtudes, experiencia y oportunidades para mejorar como profesor.	Estoy abierto al cambio y a la retroalimentación de mis pares y alumnos, así como a la incorporación de innovaciones pedagógicas en mi labor docente.	<ul style="list-style-type: none">- Genera oportunidades para recibir evaluaciones y críticas de los alumnos.- Tiene disposición para recibir evaluaciones y críticas de sus autoridades y colegas.- Identifica sus capacidades y oportunidades de mejora.- Incorpora nuevos métodos y estrategias pedagógicas en su labor docente.
	1.3. Estoy comprometido con la dimensión ética de la docencia y la profesión legal.	Mi desempeño docente y profesional se rige por las normas éticas de la universidad y de la responsabilidad profesional del abogado.	<ul style="list-style-type: none">- Conoce las normas de responsabilidad profesional del abogado.- Actúa conforme a las normas de responsabilidad profesional.- Respeta las normas éticas sobre la docencia establecidas por la universidad.- Plantea a sus alumnos la reflexión y solución de dilemas éticos.

Rubro	Atributos	Descripción	Indicadores
2. El diseño de mi curso	2.1. Conozco el tema de mi curso a profundidad.	<p>Domino mi tema en el marco del Derecho.</p> <p>Valoro y utilizo la investigación académica y profesional como herramienta fundamental para mi labor docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actualiza sus conocimientos especializados constantemente. - Incorpora sus experiencias profesionales en los cursos. - Incorpora los resultados de sus investigaciones en los contenidos de su curso.
	2.2. Creo, planifico y renuevo mi curso.	Elaboro el sílabo de mi curso con contenidos, estrategias didácticas y sistemas de evaluación en función de los resultados de aprendizaje incluidos en el Plan de Estudios de Derecho.	<ul style="list-style-type: none"> - Determina los contenidos en función de los resultados de aprendizaje. - Diseña estrategias didácticas para lograr los resultados de aprendizaje. - Incorpora actividades para promover diversas oportunidades de aprendizaje. - Diseña un sistema de evaluación adecuado y permanente, cuando corresponda, que considere la carga lectiva total del estudiante. - Evalúa y mejora periódicamente su sílabo.
	2.3. Trabajo con adjuntos de docencia y profesores para gestionar y mejorar mi curso.	Participo activamente en las actividades de profesores, dirigidas a mejorar las distintas áreas de la gestión de mi curso. Trabajo con mis adjuntos de docencia con dicho propósito.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabaja en equipo con sus colegas y adjuntos. - Propone cambios orientados a la mejora de la calidad. - Organiza y evalúa el trabajo de los adjuntos de acuerdo al marco establecido por la Facultad.

Rubro	Atributos	Descripción	Indicadores
3. Mi desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje	3.1. Me vinculo con mis alumnos para promover su aprendizaje y bienestar.	Busco ser empático con mis alumnos, les brindo atención, y estoy disponible para absolver sus dudas y preocupaciones. Comparto mis experiencias y consejos con ellos. Me esfuerzo por ser congruente entre lo que pienso, digo y hago.	<ul style="list-style-type: none"> - Se dirige a todos sus alumnos. - Escucha con atención, valora e integra las intervenciones de los alumnos. - Comparte sus experiencias y brinda consejos. - Comparte sus percepciones sobre las actitudes y desempeño de sus alumnos. - Hace lo que dice en el aula. - Es cercano y está disponible. - Toma en cuenta las características diversas y cambiantes de sus alumnos.
	3.2. Motivo el aprendizaje de mis alumnos.	Ejecuto las estrategias didácticas planificadas y soy consciente de su impacto en mis alumnos. Resalto la importancia de mi curso, comparto sus contenidos con pasión y promuevo el aprendizaje autónomo.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica diferentes estrategias didácticas. - Mejora sus estrategias a partir de la evaluación de su efectividad. - Hace explícita la contribución del curso a la formación del abogado PUCP. - Pone en práctica acciones para que el alumno asuma su responsabilidad en el aprendizaje.
	3.3. Comunico oportunamente a mis alumnos sus aciertos y errores.	Soy consciente de que la evaluación permite al alumno conocer sus aciertos y virtudes, así como reconocer sus errores y dificultades. Identifico sus aciertos y errores y les brindo retroalimentación oportuna para impulsarlos a mejorar.	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecuta el sistema de evaluación diseñado para el curso. - Indica de modo explícito cuál es la finalidad de las evaluaciones. - Entrega las evaluaciones oportunamente y revisadas con comentarios, donde resalta los aspectos positivos y las oportunidades de mejora. - Alienta a sus alumnos y refuerza la idea de que deben esforzarse para lograr sus metas.

Rubro	Atributos	Descripción	Indicadores
	3.4. Promuevo la reflexión-acción sobre la realidad del país en mi curso.	Fomento el intercambio libre de conocimientos y el pensamiento crítico. Vinculo mi curso con la realidad del país para que los alumnos perciban la relevancia y la actualidad de los temas tratados.	<ul style="list-style-type: none"> - Formula preguntas de reflexión que no tienen una respuesta única. - Escucha a sus alumnos y los reta con respeto. - Piensa en la clase y con la clase sobre temas interesantes y complejos. - Determina los contenidos de su curso tomando en consideración la realidad jurídica y social.
4. Mi labor de investigación	4.1. Desarrollo investigación académica o profesional.	Realizo proyectos de investigación académica o profesional. Contribuyo a fomentar el debate, difundir el conocimiento especializado y elevar la calidad de la investigación legal en el Perú.	<ul style="list-style-type: none"> - Maneja los métodos y herramientas de investigación jurídica o interdisciplinaria más adecuados para su materia. - Desarrolla investigaciones especializadas o interdisciplinarias. - Presenta proyectos de investigación, individuales o colectivos, en concursos promovidos por la universidad o instituciones externas. - Publica los resultados de sus investigaciones en medios académicos o profesionales acreditados. - Participa en conferencias y debates, nacionales e internacionales, en su especialidad. - Sus investigaciones contribuyen a la solución de problemas jurídica y socialmente relevantes. - Crea y forma parte de grupos y redes nacionales e internacionales de investigación.

Rubro	Atributos	Descripción	Indicadores
4. Mi labor de investigación	4.2. Promuevo que mis alumnos desarrollen proyectos de investigación.	Enseño y motivo a mis alumnos a investigar en libertad, a través del ejemplo y la interacción, en el marco de mi curso y de actividades extracurriculares. Fomento que publiquen sus investigaciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Conduce proyectos y promueve la formación de grupos de investigación que involucran a alumnos y adjuntos de docencia. - Acompaña a sus alumnos en el desarrollo de sus tesis, informes jurídicos o trabajos de investigación. - Acoge las motivaciones profesionales y personales de sus alumnos durante el proceso de investigación. - Asesora a los alumnos para que presenten y desarrollen proyectos de investigación en los concursos promovidos por la PUCP y otras instituciones. - Diseña estrategias didácticas para fomentar la investigación en los cursos a su cargo. - Incentiva a sus alumnos para que publiquen sus investigaciones.
	4.3. Soy ético en el desarrollo de mis investigaciones.	Desarrollo mis investigaciones individuales o conjuntas con integridad, y enseño a mis alumnos a hacer lo mismo.	<ul style="list-style-type: none"> - Sus investigaciones respetan los protocolos éticos pertinentes. - Reconoce los créditos y contribuciones académicas de los alumnos y profesores que participan en la investigación. - Enseña a sus alumnos los principios éticos de la investigación y promueve su aplicación.

Rubro	Atributos	Descripción	Indicadores
5. Mi participación en la unidad de Derecho	5.1. Estoy informado sobre la vida académica y administrativa de la unidad.	Conozco la organización y las iniciativas académicas y administrativas de Derecho.	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce la misión y visión de la unidad. - Conoce los planes y reglamentos de Derecho. - Está informado sobre las propuestas de cambio y mejora.
	5.2. Cumpló los encargos académicos y administrativos de la unidad.	Asumo responsabilidades académicas y administrativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Integra las comisiones creadas por la unidad. - Participa en reuniones y actividades organizadas por la unidad. - Cumple con los encargos asignados por la unidad. - Forma parte de los procesos de graduación y titulación.
	5.3. Me identifico con los principios de la unidad.	Me comprometo con los principios académicos de la unidad: pensamiento crítico, excelencia académica y ejercicio ético de la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende los principios académicos de la unidad y cómo se expresan en el Plan de Estudios. - Participa de las estrategias y acciones de la unidad, orientadas a desarrollar esos principios. - Adecúa sus actividades a la luz de esos principios.

MÉTODOS DE FORMACIÓN JURÍDICA

La colección *Métodos de Formación Jurídica* consta de una serie de fascículos acerca de diferentes herramientas que el o la docente pueden implementar en las sesiones de clase para promover el aprendizaje jurídico de los y las estudiantes.

Clima de aprendizaje en el aula, título de nuestra duodécima entrega, busca generar la reflexión de la comunidad de profesoras y profesores de Derecho acerca de la importancia de construir en el aula universitaria un ambiente propicio para el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Así, plantea cuatro atributos que ellos y ellas debieran considerar para lograrlo: el autoconocimiento, la comprensión del otro, la motivación y la formación con el ejemplo. Esperamos que este trabajo se convierta en una contribución más a nuestro objetivo de formar buenos profesionales y, sobre todo, buenos ciudadanos.