

ESTUDIO INTEGRADOR DE ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS. UNA PROPUESTA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

José Fernando Calderero Hernández

Decano de la Facultad de Educación

Paola Perochena González

Coordinadora del Departamento de Psicopedagogía

Rosa M^a Peris Sirvent

Coordinadora del Departamento de Teoría de la Educación

Universidad Internacional de La Rioja (España)

RESUMEN¹

Desde los inicios de la educación personalizada como concepción educativa integral, se han estudiado las dimensiones de la persona. Las dimensiones corporal, afectiva, volitiva e intelectual se distinguen en ella. Pero, a la vista de los avances tecnológicos y científicos de los últimos años, ¿cómo deberían los docentes enfrentar su misión de forma que reconozcan, y potencien, dichas dimensiones en sus estudiantes, teniendo en cuenta las interacciones existentes en dichas dimensiones? En este artículo se proponen algunas consecuencias operativas para una adecuada formación de los maestros encaminada al desarrollo de la persona, entre las que se destaca un esquema descriptivo de las interrelaciones y una propuesta de instrumento de autoevaluación con su correspondiente validación por medio de juicio de expertos.

PALABRAS CLAVES

Educación personalizada - teoría de la educación- desarrollo de la personalidad.

ABSTRACT

Ever since Personalized Education was included as a whole educational concept, the dimensions of the person have been studied. These include corporal, affective, volitional and intellectual. But, in the light of technological and scientific breakthroughs in recent years, how should teachers face their mission so that such dimensions are recognized and maximized taking into account the interactions among them? This paper proposes some operational consequences for the right formation of teachers, focused on the development of the person, highlighting a descriptive scheme of the interactions, as well as a proposal of a self-evaluation tool with its validation by means of an expert's judgment.

KEY WORDS

Personalized learning - educational theory - personality development.

¹ Esta actividad ha sido parcialmente financiada por UNIR Research (<http://research.unir.net>), Universidad Internacional de la Rioja (UNIR, <http://www.unir.net>), dentro del Plan Propio de Investigación, Desarrollo e Innovación [2013- 2015].

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende aportar algunos elementos que consideramos significativos para una buena formación inicial de los maestros y que pueden facilitar un mayor conocimiento de los alumnos y una adecuación de la práctica docente a sus “necesidades educativas personales” (García, 2013).

El contenido forma parte de los trabajos del Grupo de Investigación EPEDIG, siendo uno de los objetivos de nuestro grupo avanzar en la precisión y alcance de lo que es y supone la Educación Personalizada con la finalidad de ayudar en la formación del profesorado.

Los objetivos de este trabajo concreto son:

- Abordar el estudio sobre las dimensiones de la persona para procurar una educación de todas y cada una de ellas, aportando una visión esquemática-gráfica.
- Identificar y describir interacciones que pueden manifestarse entre las dimensiones de la persona para comprenderlas y potenciarlas desde el punto de vista educativo describiendo algunas de las consecuencias operativas.
- Elaborar un cuestionario de autoevaluación para profesores que les permita conocer, en cierta medida, el grado con que en la práctica atienden las dimensiones del ser personal de sus alumnos.
- Proponer algunas consecuencias operativas en la docencia para el desarrollo de las distintas dimensiones de la persona.

Este primer estudio sobre la cuestión, aunque se basa fundamentalmente en nuestra experiencia en la formación de maestros, lo abordamos desde una óptica general incluyendo todos los niveles escolares y académicos.

2. EL CARÁCTER PERSONAL, ELEMENTO CENTRAL DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Speight (citado por López, Marín y De la Parte, 2004, p.1) nos aporta una reflexión que nos servirá de punto de apoyo, cuando dice que “todas las personas son como el resto de las personas, como algunas personas y como ninguna persona”. La educación personalizada, no es sólo dirigirse a una sola persona; sino y sobre todo es situar el carácter personal en el centro de la educación; no sólo es adaptar a cada estudiante las planificaciones sino también, y fundamentalmente, ayudarles a crecer como personas desarrollando todas sus potencialidades; no sólo es contemplar el ser singular de cada persona, sino también su esencia constituida por la naturaleza humana común a todos los seres humanos. Tourón (2014) se plantea si la personalización del aprendizaje beneficia a los alumnos y concluye que dicho aprendizaje es un enfoque que se adapta al ritmo, intereses, preferencias y necesidades de cada alumno.

La educación personalizada supone la educación en la totalidad de la persona y de acuerdo con su naturaleza humana. Personalizar la educación supone, entre otras cosas, atender “a todas las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona

posible, en todas sus notas constitutivas y dimensiones” (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2007, p.17), y para estimular su perfeccionamiento.

Podemos afirmar con Pérez Juste (2001) y Ahedo (2013) que la educación de calidad es la que se caracteriza por reconocer el carácter personal único e irrepetible de cada educando (Ahedo, 2013) y que, por tanto, la educación deberá atender a cada uno para el pleno cultivo de sus potencialidades; respetando su libertad y promoviendo la dimensión social.

Se entiende carácter personal como el hecho de que cada ser humano es persona. El concepto de persona tiene gran complejidad ya que abarca múltiples facetas y desde que se tiene constancia escrita ha sido ampliamente estudiado por filósofos. Tomaremos aquí la descripción que de ella hacen algunos pedagogos del siglo XX. Para García Hoz (1989, p.78), “la persona es un principio o constitutivo esencial, raíz de todas las propiedades personales, origen y fin de la actividad libre autocreadora humana”, años después Forment (2004, p.13) defiende que la persona será “la máxima singularidad, la individualidad espiritual del alma que se manifiesta en sus facultades incorpóreas, el entendimiento, la voluntad y también la individualidad del cuerpo”. “La personalización se apoya sin duda en la singularidad individual, pero si no alcanza a formar la conciencia y la libertad personales, se queda en mera corteza instructiva, sin entrar en el planteamiento, y menos en la solución de los problemas de la vida que verdaderamente preocupan a cada hombre y a la sociedad” (García Hoz, 1987, p.34). Algunas de las finalidades de educación consisten en desarrollar la singularidad y la reciprocidad social; esa singularidad que posee cada uno, y que no puede poseer otro, es una aportación única e irrepetible a la comunidad (Read, 1999).

Para distinguir el término persona conviene hacer un breve apunte al uso de los términos “persona” y “persona humana”. El primer caso puede dar lugar a confusión pues en varias disciplinas se utiliza el término para referirse a distintos conceptos. Por ejemplo en derecho “persona jurídica” o en teología “persona divina”. Para efectos de este trabajo, a partir de ahora se hace referencia a “persona” para referir el concepto “persona humana” que, como se expone más adelante, puede desempeñar el rol de docente o el rol de estudiante y en ambas circunstancias estamos ante una persona que es singular, autónoma, abierta y originada (García, García, y Ruiz, 2009).

Así “educar es ayudar a cada ser humano a establecer y mantener vínculos valiosos con la realidad” (Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris, y Perochena, 2014, p.144). Ahora añadimos “especialmente con las personas”. La educación personalizada parte “del entreveramiento del sentido genérico de educación con las exigencias de la naturaleza, principios fundantes y dimensiones de la persona” (Bernardo, 2011^b, p.15).

La educación personalizada recoge cuatro principios metódicos como expone García Hoz (1970):

1. Adecuación a la singularidad personal de cada alumno armonizándola con las formas cooperativas de trabajo.
2. Posibilidad de elección de contenido y técnicas de trabajo por parte de los alumnos
3. Unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva

4. Flexibilidad en la programación y utilización de las situaciones de aprendizaje.

Los tres primeros principios hacen referencia a las notas de la persona: singularidad, autonomía y apertura. El cuarto a las diferentes situaciones reales en que el profesor se encuentra en el aula.

Educación de modo personalizado consiste en abarcar de manera integral la educación de la persona, es decir, plantear el modo de desarrollar el perfeccionamiento de todas y cada una de las dimensiones fundamentales, procurando que se realice de una forma integrada y no como una suma de contenidos distintos e inconexos, y proponerse el reto de adaptarse a las características de cada persona concreta (Pérez Juste, 1987).

En este sentido, parece necesario abordar, al menos en una primera fase, el estudio de las dimensiones corporal, afectiva, volitiva e intelectual que se pueden distinguir en la persona, por lo que hemos centrado nuestro estudio en ellas y en algunas de sus interrelaciones.

3. DIMENSIONES DE LA PERSONA. CONSECUENCIAS EDUCATIVAS

Partiendo de que una educación integral es aquella que permite el desarrollo de todas y cada una de las dimensiones que conforman el ser personal, es pertinente estudiar cada una de ellas no sin antes destacar la unidad de la persona. Maritain (1947) indica que para conocer la realidad del ser de las cosas es necesario distinguir sin separar y unir sin confundir. Es posible aplicar este criterio a la realidad antropológica en tanto que la persona tiene una unidad intrínseca en su ser. Aunque no con la misma nomenclatura, son numerosos los trabajos que afirman que en la persona es posible distinguir las dimensiones corporal, intelectual, volitiva y afectiva (Salas y Serrano, 1998; Barrio, 2007; Lucas, 2010; Touriñán, 2010; Bernardo, 2011^b; Holgado, 2014) y que todas ellas son objeto de la educación integral.

Giancristofaro (2012) recoge unas palabras escritas por Dilthey en su *Introducción a las Ciencias del espíritu*, “la ocupación, tanto histórica como psicológica, con el hombre entero, me llevaba a poner a éste, en la multiplicidad de sus facultades, a ese ente que quiere, siente y tiene representaciones, también como fundamento del conocimiento y de sus conceptos”. En este sentido, es preciso que antropológicamente no sólo se tenga en cuenta la dimensión intelectual junto con la dimensión volitiva y afectiva en tanto que unidad en el sujeto que es consciente de su ser personal (como apuntaremos más adelante) y que tiene un cuerpo en el que se manifiestan dichas dimensiones y por tanto la corporeidad forma parte de esencia. La figura 1 muestra de forma esquemática las dimensiones que conforman la unidad personal.

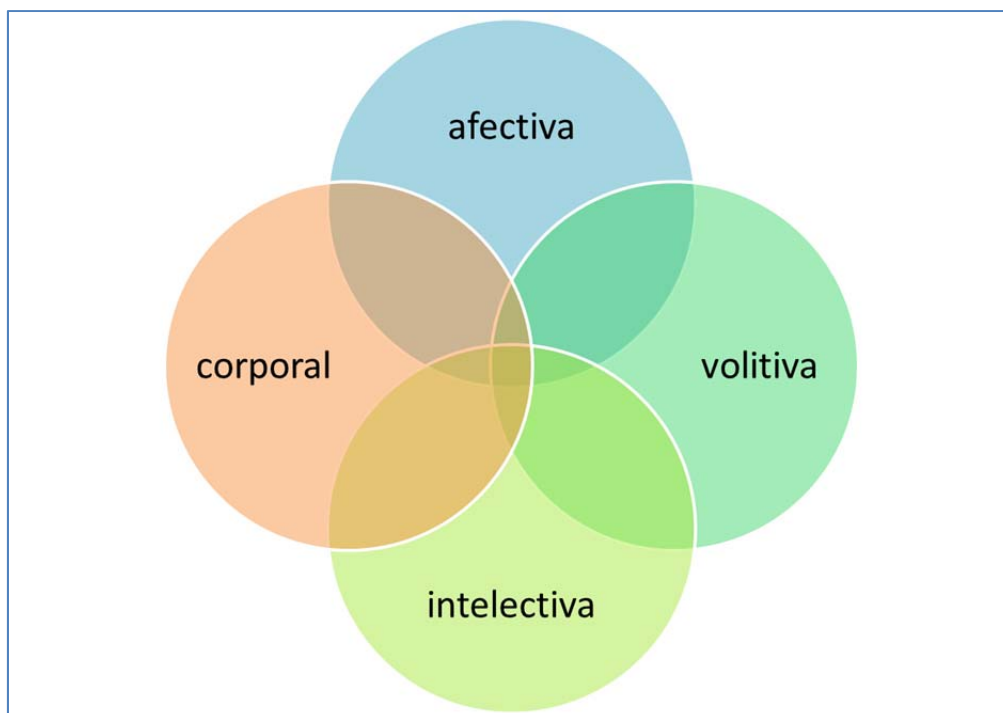


Figura1.- Dimensiones de la persona. Fuente: Elaboración propia en base a Bernardo (2011^a).

Si se estudian las dimensiones de la persona y se sitúan en el centro de la enseñanza-aprendizaje, todo lo que se realice en el aula requiere estar al servicio de al menos una de ellas y, a ser posible, de todas las dimensiones. Entendemos, por tanto, que la consideración de las distintas dimensiones de la persona humana y su interdimensionalidad ha de estar necesariamente presente en el trabajo docente.

3.1 La dimensión afectiva.

Programar la enseñanza para el aprendizaje es una de las labores cotidianas del docente; el modo en que se realice esta programación influirá en los resultados que se obtengan (Román, 2011). En el momento de la planificación es necesario básicamente establecer objetivos, diseñar actividades, seleccionar materiales, establecer marcos temporales y momentos y herramientas de evaluación (Bordas y Cabrera, 2001; Ortegón y Prieto, 2005). Todos estos pasos no pueden desarrollarse al azar sin un proceso reflexivo en el cual se considere la estética como uno de los puntos esenciales.

Cuando se diseñan materiales para el desarrollo de habilidades motrices, por ejemplo, no basta con pensar en la estimulación temprana, en el caso de las primeras etapas, o estimulación sensorio-motriz para las sucesivas. Es necesario tener en cuenta las emociones que pueda provocar para que, a través del material el estudiante pueda acercarse a descubrir la belleza – considerando evidentemente, su nivel de maduración-. Esta dimensión estaría en estrecha relación con la motivación y la dimensión emocional de la persona, Flórez (1999, p.536) apunta la inseparable relación que existe entre las emociones, la conducta y los mecanismos cerebrales pues “cada sistema emocional está dispuesto de forma jerárquica a lo largo y ancho de todo el cerebro” e interacciona con estructuras cognitivas como las que desarrollan el

juicio y el raciocinio como con aquellos sistemas motores que reaccionan de forma fisiológicamente automática. Por último, teniendo en cuenta que los procesos de pensamiento ocurren en un órgano del cuerpo concreto que es el cerebro, parece necesario considerar la interrelación existente entre las dimensiones intelectual y corporal; esta última en interrelación con la afectividad en la expresión de las emociones.

Desde el punto de vista psicológico, la motivación y emoción se han venido estudiando a lo largo de las últimas décadas como dos factores que influyen altamente en el comportamiento humano (Revee, 1994) y que van madurando a lo largo del ciclo vital desde el nacimiento hasta la muerte pasando por las distintas etapas (González, 2002; Papalia, Wendkos, Duskin, 2005; Santrock, 2010). El desarrollo del autoconcepto, la autoestima, la confianza y seguridad en uno mismo forma parte de la labor docente y constituye un contenido que podemos denominar transversal (Naranjo 2007). La dimensión afectiva en la persona le permite descubrir la belleza de la realidad, es decir, es aquella que permite apreciar la estética de los distintos ámbitos y situaciones.

3.2 La dimensión volitiva.

La voluntad es considerada como tenacidad y perseverancia que supone no perder el ánimo, insistir y no desviarse del objetivo que se ha trazado. Dwelshauvers, (1967) sintetiza esta idea al describirla como una coherencia en los actos, consciencia del fin y capacidad de tener continuidad en la conducta para atenerse a dicho fin. En la dimensión volitiva de la persona es posible situar la motivación y el juicio-razonamiento. La motivación en tanto que vinculada con la dimensión afectiva y en relación con la dimensión intelectual el juicio y razonamiento. Esta triada de elementos orienta a la persona hacia el bien, hacia la elección libre del bien en las diversas circunstancias de la propia vida.

La dimensión corporal supone, como es natural, el desarrollo de habilidades motrices básicas, higiene - postural, del sueño, limpieza...-, alimentación, entre otros aspectos. Todos ellos son esenciales para un desarrollo evolutivo sano y para un crecimiento hacia la madurez personal. Saber estar es uno de los elementos que integran la propuesta de planificar por competencias (Pérez Gómez, 2010). La intervención de la dimensión volitiva se pone claramente de manifiesto en distintos momentos de la actividad docente bien sea para prestar atención, participar en clase o desempeñar una tarea concreta. Esta orientación supone ayudar a decidir desde la propia libertad lo que es bueno en cada momento y a tomar conciencia de su propio ser personal. Esencialmente, la verdadera libertad está en la elección libre del bien.

Al educar la voluntad se requiere ayudar al educando a asumir la responsabilidad de sus actos porque “querer es controlar la conducta propia, es decir, asumir la responsabilidad de la misma” (Chauchard, 1973, p.24), se trata pues de que el educando controle su actividad cerebral para pensar, imaginar, obrar, etc., de allí la estrecha relación con el juicio y raciocinio.

Consideramos muy relevante destacar que la libertad es pieza clave en la formación de la autonomía, ya que permite formular y llevar a cabo nuestro

propio proyecto personal de vida. Sólo con una libertad así entendida el alumno podrá ser autónomo y podrá darse cuenta de la repercusión de sus acciones y la responsabilidad que conlleva. Se podría afirmar que la autonomía tiene un componente fundamental que es la responsabilidad (Ruiz, Bernal, Gil y Escámez, 2012), que se traduce en capacidad para tomar de decisiones.

3.3 La dimensión intelectual

La dimensión intelectual se refiere a todo aquello que permite a la persona llevar a cabo las diversas funciones mentales que ocurren en el cerebro y formular juicios sobre la realidad. Establecer y mantener vínculos valiosos con la realidad supone juzgarla desde la adhesión a la verdad. El aula necesita ser un espacio para favorecer oportunidades de encuentro a varios niveles como lo entiende López Quintás (2009).

En relación con los diferentes procesos cognitivos que tienen lugar en el intelecto humano, destacamos una manifestación de esta dimensión, la metacognición que desarrolla la capacidad de juicio y raciocinio pues, al autorregular las estrategias que la persona pone en juego para aprender, se lleva a cabo un proceso de aprendizaje autónomo (Macías, Mazzitelli y Maturano, 2007). Enseñar a los estudiantes estrategias para autorregular su propio aprendizaje desarrolla la dimensión intelectual y, la competencia de aprender a aprender (Osses y Jaramillo, 2008). Para Aebli (1991), quien reconoce tres componentes en el aprendizaje autónomo (saber, saber hacer y querer), esta autorregulación ha pasado por una fase de autoinstrucción donde el estudiante se hace consciente de aquellas instrucciones que el docente le ha dado, las verbaliza (o no) y las pone en marcha para ejecutar alguna acción concreta; lo que supone un juicio y un raciocinio. Es necesario comprender los procesos psicológicos básicos en un análisis funcional, en relación a las respuestas que la persona da ante diversas situaciones (Pérez, Gutiérrez, García y Gómez, 2005). El juicio-razonamiento es también una manifestación de la dimensión intelectual que, junto a las funciones cerebrales, permiten al sujeto descubrir la verdad de la realidad que le rodea.

Diversos estudios sobre los objetivos a alcanzar en el proceso formativo sitúan seis fases: receptiva, reflexiva, expresiva, práctica, adquisitiva y extensiva, que pueden considerarse como capacidades a desarrollar relacionadas con la dimensión intelectual (García Hoz, 1983).

3.4. La dimensión corporal.

Sobre la dimensión corporal se ha hecho referencia en apartados anteriores a un órgano del cuerpo, el cerebro, pero, no siendo sólo éste el que ha de desarrollarse, parece también pertinente ocuparnos de aspectos como la psicomotricidad, la higiene corporal, hábitos de alimentación adecuados, entre otros.

Esta dimensión, fundamental para el desarrollo armónico de la persona, abarca las características fisiológicas, es decir, el desarrollo, cuidado y educación del cuerpo, de forma que la salud es el resultado de nuestra unidad orgánica que abarca todas las facultades humanas.

Una educación integral debería abarcar todas las áreas necesarias para que la salud del individuo sea óptima, como la higiene, la alimentación, el sueño y el ejercicio físico. La educación física va más allá de la práctica de cualquier deporte; uno de sus objetivos es fomentar la actitud de superación personal, el espíritu de cooperación y otras virtudes humanas, al tiempo que se promueven hábitos de salud e higiene personal. Con la dotación de estrategias se busca ayudar a cada alumno a que descubra el valor de su propio cuerpo, de su unidad corporal-psíquica-afectiva, ya que una “mayor maduración del cuerpo implica una mayor maduración de la persona en sí. Una mayor maniobrabilidad del cuerpo abre nuevos horizontes de libertad a la persona entera” (Bernardo, 2011^b, p.45). Junto a lo anterior, también convendría considerar el cuerpo como medio de expresión lo que supone la necesidad de educar para un lenguaje corporal adecuado.

En última instancia el maestro debe velar porque cada uno de sus alumnos pueda reconocer y desplegar sus potencialidades “fomentando actitudes y aptitudes adecuadas para el aprendizaje en un entorno basado en la confianza y la motivación que tenga en cuenta las notas propias de la persona: singularidad, autonomía y apertura” (Arteaga y Calderero, 2014, p.2).

Consideramos que la identificación y categorización de las diferentes dimensiones humanas es una estrategia metodológica útil para abordar su estudio aunque podría convertirse en un reduccionismo si no contemplásemos las mutuas relaciones. En consecuencia, entendemos que es conveniente y necesario examinar nuestro objeto de estudio desde una óptica relacional.

Este enfoque puede ser una ayuda al profesor para orientar su trabajo de forma integral e integrada.

4. UNIDAD INTERDIMENSIONAL DE LA PERSONA. SUS VÍNCULOS CON LA REALIDAD. EDUCAR PARA LA UNIDAD PERSONAL.

Consideradas de forma sucinta en el apartado anterior las dimensiones de la persona, a continuación se propone un esquema que permite observar distintas interacciones que pueden existir entre ellas y que se han ido mencionando a lo largo del texto (ver figura 2).

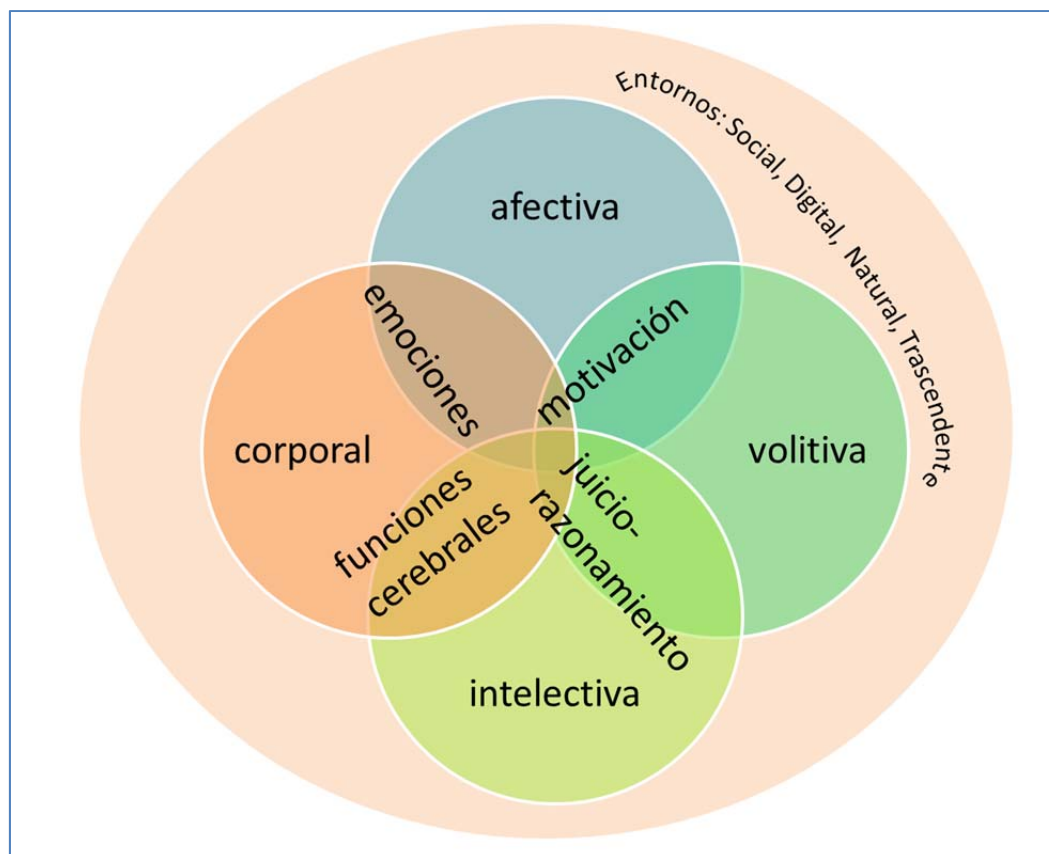


Figura 2. Esquema de las dimensiones de la persona, sus relaciones e interrelaciones. Fuente: Elaboración propia en base a Bernardo (2011^a).

El desarrollo de la creatividad en el educando fomenta las cuatro dimensiones antes citadas, por lo que es relevante considerar que algunas estrategias que fomentan la creatividad en los educandos son: poner a disposición del educando diversos materiales y estimular a explorarlos, reconocer y reforzar el pensamiento original y formular preguntas que estimulen el desarrollo del pensamiento (Hendrick, 1990).

La capacidad creativa de la persona va íntimamente ligada a su esencial singularidad personal y al derecho a que se reconozca, se respete y fomente, por lo que un objetivo de la educación personalizada es hacer al sujeto consciente de sus propias posibilidades y de sus propias limitaciones. Este objetivo ha de basarse necesariamente en el conocimiento detallado de las fortalezas y las debilidades de cada alumno, de ahí que se necesite partir de la evaluación formativa y del uso de datos y del diálogo para diagnosticar las necesidades de cada alumno (Miliband, 2006, García Hoz, 1970).

La persona, en su multidimensionalidad, se relaciona y se vincula con los diversos entornos de la realidad. “El hombre es [un] ser abierto, capaz de realizar operaciones complejas, como transformar el mundo por su acción, comprender la realidad” (Blanco, 1993, p.42); posee conciencia de la realidad y de sí mismo. Por denominar algunos de estos entornos, consideramos el social (relaciones familiares y profesionales, amistades, personas con las que se convive y se comparten los múltiples espacios como el sitio en el que se vive, etc.), digital (vínculos que ocurren a través de las redes de internet, el acceso a la información, recepción y transmisión de mensajes a través de diversos

dispositivos y en multitud de lenguajes, uso de instrumentos tecnológicos variados para realizar actividades como calcular, escribir, dibujar...), natural (el conocimiento del mundo físico, la naturaleza, etc.) y la realidad trascendente (lo que trasciende al ser humano y que le permite vincularse con todo aquello que pueda superar lo que convencionalmente entendemos como realidad natural, física, etc.).

Consideramos que la clave para llevar a cabo esta vinculación está en centrarse en el ser personal y contribuir al desarrollo de la persona en cuanto persona; educar, formar para que se viva una vida humana plena, en la que no se descuide ninguna de las dimensiones esenciales del ser humano (López, Marín y De la Parte, 2004). Para ello, en este sentido pueden ser fundamentales la unidad de vida del propio profesor (es decir, la coherencia entre sus palabras, ideas y acciones); la coordinación y colaboración entre los docentes que se dirigen a un mismo grupo de alumnos y de otros cursos (superiores o inferiores) y el fomento en los educandos de su propia aceptación.

A menudo se comprueba en las aulas, que un mismo modelo no sirve para todos, ya que no se adapta bien a las necesidades de cada persona. Parece existir consenso entre diversos autores en el ámbito educativo (Lerís y Sein-Echaluce, 2011; Palladino, 2005; Hopkins, Järvelä y Miliband, 2006; La Marca, 2007; Villarini, 2000) respecto a que el aprendizaje de las personas ocurre a diferentes ritmos y cada persona tiene necesidades educativas personales diferentes (García, 2013). Por el carácter único y singular de cada uno, el proceso educativo no puede vivirse como homogeneizador (Echeverría, 2010).

Consideramos que algunas de las claves de la formación de maestros para que estos puedan educar con un enfoque coherente con la unidad interdimensional de cada uno de sus alumnos y con las características de la sociedad actual son: la globalidad (que al menos supone internacionalización, interculturalidad e interdisciplinariedad), el uso de las TIC, el diseño y desarrollo de experiencias vitales que permitan un contacto con diversas realidades, etc. y que nos planteamos abordar en futuros trabajos.

El desarrollo de las distintas dimensiones humanas y su interrelación es algo que ha tenido, y tiene, amplio tratamiento en la literatura científica referenciada previamente y en el discurso pedagógico, si bien se echa de menos un mayor grado de operativización en la práctica docente. Consideramos que tiene sentido elaborar alguna herramienta que ayude al profesor a reflexionar sobre ello en su tarea de formación permanente.

5. CONSTRUCCIÓN DE UNA HERRAMIENTA PARA LA AUTOEVALUACIÓN POR EL DOCENTE DE LA ATENCIÓN A LAS DIMENSIONES PERSONALES.

Partiendo de la consideración de que un elemento importante para la formación del profesorado es su propia reflexión sobre su trabajo (Schön, 1992) y de la revisión de la literatura realizada en los epígrafes anteriores, hemos diseñado un instrumento diagnóstico que facilite al profesor la autoevaluación de su práctica docente y le proporcione elementos para evaluar en qué medida

atiende a las dimensiones personales de sus estudiantes y la interrelación entre ellas.

La reflexión permite mejoras que se pueden implementar en la cotidianidad de la interacción educativa, por lo que el simple hecho de su cumplimentación también puede ser útil para la propia formación pues plantea al docente aspectos sobre los que quizá no había reflexionado de forma previa.

Partiendo de las dimensiones propuestas en el marco teórico previo, se han desarrollado ítems que pudieran operativizar cada dimensión.

Aunque inicialmente se planteó como un instrumento dirigido a maestros, ya desde las primeras fases del diseño se redactaron los ítems de forma que pudiera ser utilizado por un amplio espectro de profesores de distintos niveles de enseñanza.

El formato del instrumento ha sido el de un cuestionario en escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta de acuerdo a la escala: 1 (nunca), 2 (alguna vez), 3 (con frecuencia) y 4 (casi siempre), dado que sería la que podría resultar más práctica (Alaminos y Castejón, 2006). La denominación del instrumento es *Cuestionario para Autoevaluación de la Atención Docente a las Dimensiones Personales (ADDP)*.

En cuanto a la estructura el cuestionario constó en su fase inicial, además de los necesarios datos identificativos (Bloque 0), de otros cinco bloques diferentes que hacen referencia al grado en que el profesor tiene en cuenta cada una de las dimensiones que entendemos propias del “ser persona” de los alumnos y un espacio adicional para comentarios abiertos.

- Bloque 0: Datos de identificación
- Bloque 1: Dimensión afectiva, integrado por 10 ítems.
- Bloque 2: Dimensión volitiva, integrado por 9 ítems.
- Bloque 3: Dimensión intelectual, integrado por 10 ítems.
- Bloque 4: Dimensión corporal, integrado por 6 ítems.
- Bloque 5: Unidad interdimensional, integrado por 7 ítems.
- Bloque 6: Valoración personal sobre la utilidad del instrumento, integrado por 4 ítems.
- Comentarios abiertos: espacio destinado a que el profesor expresa cualquier opinión que desee.

Posteriormente ha sido validado por once jueces considerados como expertos en educación personalizada.

Sobre el diseño de instrumentos y su validez de contenido a través del juicio de expertos Casas, García y González (2006) afirman que es posible depurar los cuestionarios para asegurar que se adecúen a la investigación. Por su parte, Sánchez y Camacho Martínez (1997) indican que se requiere para este procedimiento establecer un criterio sobre aquello que se les preguntará a quienes son consideradas como expertos. En este caso, el criterio se estableció a través de un dictamen donde se solicitaron comentarios por cada bloque y la respuesta a tres preguntas: sobre la redacción, la correspondencia con el constructo y sobre la ortografía y terminología. Junto a la valoración por cada bloque se introdujeron así mismo para el dictamen algunas preguntas sobre la longitud, la secuencia de las preguntas, la necesidad de incluir o

eliminar algún aspecto, sobre la modificación de preguntas en concreto, respecto a las instrucciones, la suficiencia o no de la información que se proporciona sobre las preguntas, la opinión sobre el instrumento en relación con el objetivo de autorreflexión que se propone, el grado de pertinencia de las preguntas y la opinión en general.

Tras la validación de los once jueces, el instrumento ha sido depurado teniendo en cuenta fundamentalmente las aportaciones que hicieron y que se resumen en la tabla 1 distinguiendo entre los aspectos valorados como positivos y los que fueron calificados de mejorables:

Tabla 1. Aspectos positivos y aspectos mejorables del cuestionario.

Aspectos positivos indicados por los jueces.	Aspectos mejorables
<p>En general se ha considerado una herramienta positiva y pertinente para la reflexión sobre la propia docencia (J1-J11)</p> <p>Se indica que las instrucciones son claras y que la longitud es adecuada (J1, J2, J3, J6, J7, J9, J10 y J11).</p> <p>Salvo en un caso (J4), se indicó que la secuencia de las preguntas era la adecuada y que no era necesario eliminar ningún ítem.</p> <p>Se indica que la información que se aporta sobre las preguntas es suficiente (J1, J3, J4, J6, J7, J9, J10, J11).</p> <p>Se indica que los ítems en su mayoría estaban claramente redactados, que correspondían con el constructo y la ortografía y terminología ha sido juzgada como adecuada (J3, J4, J5, J6, J7, J8, J9, J10).</p> <p>La concreción en la formulación de algunas preguntas ayuda a que la contestación sea más realista (J6).</p>	<p>Se indicó la necesidad de modificar algunos ítems en concreto para que se ajustaran mejor a lo que se pretendía (J1, J2 y J3) y para que contengan información más explícita sobre algunos conceptos (J1, J4, J5, J8, J9).</p> <p>Se indicó la necesidad de incluir la dimensión religiosa-trascendente (J6, J4) y algún ítem relacionado con la interculturalidad, la convivencia social (J4, J8) y habilidades de afrontamiento (J2). Asunto que no se atendió pues no se consideró como parte del constructo.</p> <p>En algunos ítems se detectó que evaluaban más de un aspecto (J1, J2 y J11).</p> <p>Se indicó que algunos de los ítems inducían la respuesta (J1).</p> <p>Se recomendó insistir en una perspectiva cualitativa (J10).</p> <p>Se sugirió que el bloque correspondiente a la dimensión afectiva no apareciera en primer lugar (J4).</p> <p>Los ítems del bloque 6 requerían modificaciones para poder ajustarse a los objetivos del instrumento (J2, J8 y J10).</p>

Los aspectos mejorables se recogieron y se reelaboraron aquellas partes que convenía matizar, excepto las recomendaciones relativas a inducir la respuesta pues precisamente se trata de un instrumento cuyo objetivo es la

reflexión sobre la propia práctica docente. La reelaboración ha incluido el cambio de orden en que se presentan los bloques, cambios en la redacción de algunos ítems y en el número de ítems de cada bloque. La herramienta definitiva (Ver Anexo I) se compuso con los siguientes bloques.

- Bloque 0: Datos de identificación
- Bloque 1: Dimensión intelectual. 10 ítems. Puesto en primer lugar por recomendación de los jueces.
- Bloque 2: Dimensión corporal. 6 ítems.
- Bloque 3: Dimensión volitiva. 9 ítems.
- Bloque 4: Dimensión afectiva. 11 ítems.
- Bloque 5: Unidad interdimensional. 8 ítems.
- Bloque 6: Valoración personal sobre la utilidad del instrumento, 4 ítems. Comentarios libres: espacio destinado a que el profesor exprese cualquier opinión que desee y matice las respuestas dadas en el bloque 6.

Así como para los bloques 1 a 5 se mantiene la escala tipo Likert, las preguntas del bloque 6 han de responderse en una escala del 1 al 10.

El uso de la herramienta, y los correspondientes análisis posteriores, nos permitirá su progresivo perfeccionamiento para poder considerarla apta para su aplicación en otros contextos.

6. CONCLUSIONES

A la vista de los propósitos de este estudio, del trabajo realizado y de la reflexión correspondiente procedemos a explicitar las conclusiones a las que hemos llegado.

Para presentar las diferentes dimensiones propias de la persona humana hemos aportado una forma gráfica que permite visualizar posibles estructuras que ayuden en la comprensión de realidades complejas como son las relaciones entre ellas. Es preciso reconocer que las visiones esquemáticas pueden resultar insuficientes, si bien no es menos cierto que alguna categorización e identificación de límites es necesaria para abordar cualquier objeto de conocimiento. En este sentido, hemos puesto particular empeño en resaltar la unidad interdimensional, visualizada mediante el diseño propio de la intersección de conjuntos.

En el estudio y la reflexión sobre las interrelaciones posibles hemos descrito lo que consideramos diversas manifestaciones conjuntas de las dimensiones: en la intersección entre la dimensión afectiva y volitiva situamos la motivación humana; entre la voluntad y la inteligencia se puede situar el juicio-raciocinio; entre el intelecto y la corporeidad consideramos las diversas funciones cerebrales y, por último, las emociones estarían entre la dimensión corporal y la afectiva. Seguramente será posible situar más elementos en estas intersecciones, lo cual formará parte de futuros trabajos. Entendemos que cada persona manifiesta estas dimensiones en la realidad, en los distintos ámbitos en los que actúa: social, digital, natural y trascendente. Aunque no formase parte de este estudio, indirectamente ha surgido la conveniencia de estudiar en posteriores trabajos los efectos que el reconocimiento, la valoración y la

práctica de las manifestaciones propias de las interacciones entre las dimensiones producen en las propias dimensiones humanas. En este sentido consideramos de interés estudiar como el “hacer” en el aula influye significativamente en el “ser” del alumno.

Considerando que un elemento importante de la formación de los maestros, y profesores en general, es la autorreflexión sobre la propia actividad hemos diseñado y elaborado un cuestionario que pretende ayudar a los docentes a contrastar su actividad con algunos criterios que pueden ser útiles para ampliar los objetivos de su práctica profesional, orientándolos más hacia la consideración de la importancia de una formación de los alumnos que contemple su carácter personal y no exclusivamente como receptores de contenidos o sujetos pasivos que han de desarrollar determinadas habilidades y competencias predeterminadas. El cuestionario ha sido validado por el método de juicio de expertos cuyas aportaciones han sido tenidas en cuenta en la versión definitiva que incluimos en el Anexo I. El cuestionario podrá ser utilizado por todo aquel profesor que lo desee para su propio perfeccionamiento profesional pero también como medio de formación para grupos de profesores, miembros del claustro de algún centro educativo o participantes en cursos o seminarios organizados *ad hoc*. Todo ello, tras la aplicación a grupos piloto, en orden a establecer por otros procedimientos su fiabilidad y validez.

El estudio y la reflexión realizados en el trabajo nos han permitido descubrir e identificar algunas consecuencias operativas que consideramos que convendría que formasen parte de la formación de maestros en los Grados en orden al desarrollo de las distintas dimensiones que hemos considerado. En este sentido, recomendamos:

- Programar (planificar), diseñar materiales y llevar a cabo la docencia considerando también los aspectos estéticos del trabajo y de los contenidos, las emociones y la motivación del estudiante. Consideramos que educar la dimensión afectiva supone proporcionar oportunidades para descubrir, al menos de forma implícita, la belleza de la realidad que le rodea y conocer y expresar las propias emociones.
- Educar la dimensión volitiva del estudiante ayudándole para saber actuar y elegir el bien en libertad, proporcionando oportunidades para aprender a decidir y asumir la correspondiente responsabilidad según el nivel del educando.
- Proporcionar al educando oportunidades para acercarse a la realidad; es decir, establecer juicios ajustados a ella, reconociendo la capacidad del intelecto humano para descubrir las diferentes realidades y verdades tanto en la intrínseca objetividad que tienen como en los abundantes elementos subjetivos que necesariamente aporta el observador. Señalamos que lo anterior se encuentra en estrecha relación con el aprendizaje autónomo, la competencia de aprender a aprender y los diferentes procesos psicológicos de la mente.
- Atender adecuadamente a la dimensión corporal supone una visión de la unidad orgánica necesaria para el sano crecimiento y desarrollo. En este sentido tiene especial relevancia el fomento de la práctica de diversos hábitos buenos.

Para finalizar exponemos las siguientes ideas principales que resumen las conclusiones de este trabajo:

1. Es necesario reflexionar respecto al concepto de persona: sus notas características y dimensiones; para que la práctica sea una verdadera respuesta a la formación de la unidad y totalidad del ser personal en su anhelo de felicidad. Consideramos importante que en la formación inicial docente se tengan en cuenta los resultados de dicha reflexión.
2. Conviene que esta reflexión acompañe la carrera profesional de los maestros para que puedan identificar y aprovechar oportunidades de mejora continua. En este sentido, utilizar herramientas de autoevaluación puede ser ocasión de autorregulación personal y un primer paso para la detección de necesidades formativas y oportunidades de mejora.
3. Consideramos que atender a los alumnos en sus distintas dimensiones y en su unidad personal son pautas necesarias para la formación permanente, e inicial, de maestros y profesores.

A modo de reflexión final, indicamos que buscar la conjunción entre la antropología (en cuanto a los estudios sobre el carácter personal del ser humano), la formación académica de los docentes (inicial y continua) y la práctica educativa (didáctica cotidiana), no es tarea fácil pero en definitiva es un asunto prioritario para que se traduzcan operativamente aquellas características esenciales de la persona humana en líneas de acción educativa para obtener resultados; tomando esta expresión "resultados" desde el más amplio sentido.

Agradecimientos: Los autores agradecen a los once expertos que han dedicado generosamente el tiempo para validar la herramienta y especialmente a la IP del grupo EPEDIG, Blanca Arteaga por su apoyo afectivo y efectivo a la realización de este trabajo y a lo largo de estos años de andadura.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Ahedo, J. (2013). La dualidad tipológica básica desde la antropología trascendental de Leonardo Polo: cómo la sindéresis clásica resuelve un problema moderno. (Tesis doctoral). Universidad de Navarra. Pamplona.
- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Arteaga, B. y Calderero, J.F. (2014). La educación personalizada como concepción educativa. *Revista Conect@2*, 4(9), pp. 5-6.
- Barrio, J.M. (2007). Dimensiones del crecimiento humano. *Educación y Educadores*, 10(1), pp. 117-134.

- Bernardo, J., Javaloyes, J.J. y Calderero, J.F. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Bernardo, J. (2011^a). *Enseñar hoy. Una didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo, J. (coord.) (2011^b). *Educación Personalizada: principios, técnicas, y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, R. (1993). *La pedagogía de Paulo Freire*. Madrid: Endymion.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, pp. 25-48.
- Calderero, J.F., Aguirre, A.M., Castellanos, A., Peris, R. y Perochena, P. (2014) Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información. TESI*, 15(2), pp. 131-151.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Casas, J., García, J. y González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo Revista de Pedagogía*. Recuperado el 20 de septiembre de 2014 de http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm
- Chauchard, P. (1973). *Educación de la voluntad. Teoría y práctica del control cerebral*. Barcelona: Herder.
- Dwelshauvers, G. (1967). *Educación de la voluntad. Hábitos, responsabilidad, educación del esfuerzo, utilización de la energía voluntaria, personalidad y libertad*. Buenos Aires: Club de lectores.
- Echeverría, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Calidad en la educación*, 32, pp. 149-165.
- Flórez, J. (1999). Cerebro disminuido: el valor de la emoción y la motivación. *Arbor*, 162(640), pp. 533-540.
- Forment, D. (2004). Primacía de la incomunicabilidad de la persona. *E-aquinas. Revista electrónica mensual del Instituto Santo Tomás*, 2(8), pp. 13-20.
- García, A. (2013). Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (NEP). (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- García Hoz, V. (1970). *Educación Personalizada*. Madrid: C.S.I.C.
- García Hoz, V. (1983). Génesis del sistema de objetivos fundamentales de la educación. *Aula abierta* 39, pp.15-59.
- García Hoz, V. (1987). Sobre los variados reflejos de la educación personalizada. Madrid: *Cuadernos de Pensamiento* 8, p. 34.
- García Hoz, V. (1989). *El concepto persona*. Madrid: Rialp.

- García, L., García, M. y Ruiz, M. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual* (Vol. 3). Madrid: Narcea.
- Giancristofaro, L. (2012). El hombre entero. Bases antropológicas de la teoría del conocimiento en Dilthey. *Thémata: Revista de filosofía*, 46, pp. 125-132.
- González, E. (coord.) (2002). *Psicología del ciclo vital*. Madrid: CCS.
- Hendrick, J. (1990). *Educación infantil. Lenguaje, creatividad y situaciones especiales*. Barcelona: CEAC.
- Holgado, J. (2014). Los Grados de Magisterio y el modelo competencial. Un estudio crítico desde la Educación Personalizada. *Revista de Investigación Educativa Conect@2*, 4(9), pp. 80-105.
- Hopkins, D., Järvelä, S., Miliband, D. (2006) *Schooling for tomorrow. Personalising Education*. OCDE. Recuperado el 30 de junio de 2014 de http://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+_PersonalisingLearning.pdf.
- Jiménez, L. M. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32(1), pp. 63-76. Recuperado el 20 de septiembre de 2014 de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/524/553>.
- La Marca, A. (2007). Educación personalizada y formación del carácter. *Estudios sobre Educación*, 13, pp. 113-131.
- Lerís, D. y Sein-Echaluce, M. L. (2011). La personalización del aprendizaje: Un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje. *Arbor*, 187(3), pp. 123-134.
- López, M.A., Marín, A.I. y De la Parte, J.M. (2004), La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. *Siglo Cero* 35(1), pp. 1-15.
- López, A. (2009). *Descubrir la grandeza de la vida. Una vía de ascenso a la madurez personal*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lucas, R. (2010). *Explícame la persona*. Roma: Art.
- Macías, A., C. Mazzielli y C. I. Maturano (2007). Las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo. En: Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa. *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa*. Mendoza, 3 y 4 de mayo de 2007. En CD (ISBN 978-987-575-053).
- Maritain, J. (1947) *Distinguir para unir, los grados del saber*. Buenos Aires: Desclée de Brouwer.
- Naranjo, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación* 7(3), pp. 1-27.
- Ortegón, E., y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas* (Vol. 42). United Nations Publications.

- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34(1), pp. 187-197.
- Palladino, E. (2005). *Diseño Curricular y Calidad Educativa*. Buenos Aires: Espacio.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México, D.F.: McGrawHill.
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), pp. 37-60.
- Pérez Juste, R. (1987). Problemática de la evaluación personalizada. *Cuadernos de Pensamiento* 8, pp. 39-48.
- Pérez Juste, R. (2001). *Calidad de la Educación: personalización educativa y pertinencia social*. En Pérez Juste (Presidencia), Décima Conferencia Mundial Triannual. Conferencia llevada a cabo en el World Council for Curriculum and Instruction, Madrid, España. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 de <http://www.uv.es/soespe/Paz-PerezJuste.htm>
- Pérez, V., Gutiérrez, M. T., García, A. y Gómez, J. (2005). *Procesos psicológicos básicos. Un análisis funcional*. Madrid: Person.
- Read, H. (1999). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGrawHill.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: Estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55, pp. 107-136.
- Ruiz, M., Bernal, A., Gil, F. y Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la educación* 24, pp. 59-81.
- Salas, B. y Serrano, I. (1998). *Modelo educativo: desarrollo de la identidad personal. Ámbitos de la persona, el aprendizaje autónomo y la organización cooperativa*. Barcelona: EUB.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, E. F. y Camacho, C. G. (1997). *Psicometría*. Sevilla: Kronos.
- Santrock, J. (2010). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. Madrid: McGrawHill.
- Speight, S. L., Myers, L. J., Cox, C. I., y Highlen, P. S. (1991). A redefinition of multicultural counseling. *Journal of counseling & development*, 70(1), pp. 29-36.
- Touriñán, J.M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, pp. 7-36. Recuperado el 9 de octubre de 2014 de <http://webs.uvigo.es/reined>
- Tourón, J. (2014). *La personalización del aprendizaje, ¿beneficia a los alumnos?* [Mensaje en un blog]. Recuperado el 3 de noviembre de 2014

de <http://www.javiertouron.es/2014/05/la-personalizacion-del-aprendizaje.html>

Villarini, A. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento, OFDPI.

ANEXO 1

Cuestionario para autoevaluación de la atención docente a las dimensiones personales (ADDP)

Este cuestionario de autoevaluación ha sido diseñado por el Grupo de Investigación EPEDIG (Educación Personalizada en la Era Digital) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) para ayudar a los docentes de cualquier etapa del sistema de enseñanza a reflexionar acerca de su práctica docente.

En concreto trata de proporcionar elementos para evaluar:

1. En qué medida su práctica docente atiende a las dimensiones personales de sus estudiantes.
2. El grado de sinergia entre dichas dimensiones con que enfoca su actividad profesional.

Le agradecemos su colaboración y esperamos que esta herramienta le sea de utilidad.

Instrucciones:

Le rogamos que responda a cada afirmación puntuando de 1 a 4 su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. **Marque, por favor una X en la celda correspondiente.**

La respuesta debe recoger la tendencia que, por lo general, sigue Ud. y debe referirse tanto a la selección de materiales didácticos como a la preparación e implementación de la actividad docente. Para responder tenga en cuenta la siguiente escala:

- 4 = Casi siempre.
- 3 = Con frecuencia.
- 2 = Alguna vez.
- 1 = Nunca.

Le rogamos que conteste con total sinceridad.
Esperamos que esta herramienta le sea de utilidad.

Muchas gracias.

0.- Datos identificativos					
Sexo	Mujer	Hombre			
Edad	< 31	31 a 44	45 a 60	> 60	
Titulación académica que posee	Diplomado	Lic./ Grado	Máster	Doctor	
Nivel de enseñanza en el que imparte clases	Infantil	Primaria	Secundaria	Universidad	Otros
Años de experiencia docente	< 5	5 a 9	10 a 15	> 15	
Tipo administrativo de centro	Público	Privado	Concertado	Centro Universitario Adscrito	
Tipo geográfico de centro	Rural	Urbano			
Comunidad Autónoma:					

1.- Dimensión intelectual					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
1	Tengo presente la importancia de que los alumnos comprendan lo contenidos de la materia.				
2	Ayudo a mis alumnos a usar correctamente las estrategias de aprendizaje.				
3	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad receptiva (observación, identificación, asimilación de la información...).				
4	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad reflexiva (análisis crítico de los contenidos y relación entre ellos).				
5	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad expresiva (competencia comunicativa, uso de los diferentes lenguajes).				
6	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad práctica (aplicación-realización-manipulación-experimentación).				
7	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad adquisitiva (síntesis-memorización).				
8	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad extensiva (ampliación de contenidos, creatividad, nuevas actividades, atención a los objetivos individuales de cada alumno, etc.).				
9	Programo actividades orientadas a la satisfacción de las Necesidades Educativas Personales (NEP) de mis alumnos (potencialidades, aspiraciones, inquietudes, etc.).				
10	Utilizo en clase el aprendizaje colaborativo.				

2.- Dimensión corporal					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
11	Ayudo a mis alumnos, en función de la edad y circunstancias, a adquirir hábitos posturales correctos.				
12	Fomento en mis alumnos, en función de la edad y circunstancias, la adquisición de buenos hábitos de higiene y salud (alimentación, descanso y sueño, ejercicio físico, etc.).				
13	Ayudo a mis alumnos a valorar el lenguaje corporal.				
14	Tengo presentes eventuales diversidades funcionales motoras, auditivas, visuales, etc. de mis alumnos.				
15	Incluyo en mi docencia actividades que incluyan el desarrollo de habilidades manuales.				
16	Incluyo en mi docencia actividades que desarrollen una adecuada percepción espaciotemporal.				

3.- Dimensión volitiva					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
17	Fomento en mis alumnos la capacidad de decisión.				
18	Fomento en mis alumnos la asunción de responsabilidades con actividades concretas.				
19	Las actividades que organizo fomentan la capacidad de asumir compromisos.				
20	Fomento en mis alumnos la capacidad de valorar las consecuencias de sus decisiones.				
21	Mi actividad docente estimula la fuerza de voluntad de mis alumnos.				
22	Enseño a mis alumnos a ejercitarse en el autocontrol mental.				
23	Mi método pedagógico-didáctico incluye actividades dirigidas a fomentar la autorregulación del aprendizaje.				
24	Figuran en mis programaciones actividades concretas orientadas al desarrollo de buenos hábitos.				
25	Valoro el esfuerzo que ponen mis alumnos en las actividades enseñanza-aprendizaje.				

4.- Dimensión afectiva					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
27	La motivación de mis estudiantes ocupa un papel relevante en mi trabajo.				
28	Ayudo a mis alumnos a que se conozcan a sí mismos y por tanto conozcan sus emociones, pasiones y sentimientos.				
29	Ayudo a mis alumnos a que sepan expresar adecuadamente sus emociones, pasiones y sentimientos.				
30	Fomento el desarrollo de la sociabilidad y la comunicación eficaz de mis alumnos.				
31	Tengo presente en mi trabajo docente los aspectos estéticos (aprecio de la belleza, buena presentación...).				
32	Tengo en cuenta las necesidades afectivas de mis alumnos.				
33	Fomento en mis alumnos adecuados niveles de autoconcepto, autoestima, confianza, seguridad.				
34	Ayudo a mis alumnos a que tengan en cuenta los sentimientos, las emociones y las motivaciones ajenas.				
35	Tengo presente la educación de la afectividad de forma transversal en los contenidos que enseño.				
36	Ayudo a mis alumnos a valorar la intimidad personal.				
37	Trabajo las habilidades sociales en el aula.				

5.- Unidad interdimensional					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
38	Soy consciente de la unidad de todas las dimensiones humanas.				
39	Fomento con mi práctica docente la coherencia de mis alumnos entre sus palabras, ideas y acciones.				
40	Mi enseñanza, en función de la edad de mis alumnos y de las circunstancias, es globalizada (por ejemplo: trabajo por proyectos).				
41	Mi actividad docente contribuye de forma evidente a la formación, integral e integrada, de la persona.				
42	Me coordino con otros profesores que trabajan con el mismo grupo para actuar con unidad de criterio en la formación de los alumnos.				
43	Me coordino con profesores de otros cursos (superiores o inferiores) para actuar con unidad de criterio en la formación de los alumnos.				
44	Fomento en mis alumnos que diseñen y desarrollen su propio proyecto de vida.				
45	Ayudo a mis alumnos a que se acepten a sí mismos, con sus cualidades, fortalezas y debilidades.				

Tras haber reflexionado sobre los ítems anteriores, nos gustaría conocer su opinión respecto a algunas cuestiones. Para ello, valore del uno al diez su respuesta para cada una de las siguientes preguntas:

Ítem														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
46	¿La reflexión sobre los ítems anteriores le ha ayudado a replantear su práctica docente con el fin de mejorar profesionalmente?													
47	¿Ha echado de menos algunos ítems cuya inserción hubiera sido interesante? (expóngalos en el apartado final "comentarios").													
48	¿Ahora se siente inclinado a seguir reflexionando sobre el carácter personal de sus alumnos y las aplicaciones prácticas?													
49	¿Le gustaría recibir, en la medida de lo posible, alguna formación más avanzada sobre estas cuestiones? (especifique en "comentarios" sus preferencias.													

Comentarios abiertos:

Este espacio está pensado para que si lo desea nos haga llegar cualquier aportación que considere adecuada o para facilitarle a Ud. una reflexión personal bien sobre aspectos no contemplados en el cuestionario o sobre una percepción global de esta herramienta de análisis.

