

# OBSERVAR

3/2009 Vitoria 2009

## SUMARIO / SUMMARY

### ARTÍCULOS / PAPERS

José Luis Menéndez Varela  
**La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación.....5**

María Isabel Arbesú; Juan Manuel Piña  
**Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior.....42**

Eva Gregori Giralt  
**La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué.....55**

Joaquim Cantalozella i Planas; Marta Negre i Busó  
**Pintura, una matèria interdisciplinària. Metodologies docents.....89**

### RESEÑAS / REVIEWS

Guillem Antequera Gallego  
**Por una educación filosófica: la herencia pedagógica de María Zambrano .....103**

Joan Ivern Magaña  
**Por una nueva metodología en los estudios superiores de las artes.....109**

Maria del Mar Oliver Barceló  
**Museus i educació: noves perspectives.....115**



eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

Área de Didáctica de la Expresión Plástica

# La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación<sup>1</sup>

José Luis Menéndez Varela

Universidad de Barcelona

[menendez@ub.edu](mailto:menendez@ub.edu)

Fecha de recepción del artículo: mayo 2009

Fecha de publicación: julio 2009

## Resumen

Las competencias se han convertido en la piedra angular de la reforma de los sistemas educativos; también en la enseñanza universitaria. En este último caso, el proyecto Tuning ha desempeñado un papel de extraordinaria relevancia a nivel internacional y ha suscitado tantas adhesiones inquebrantables como críticas demoledoras. Este artículo parte de una lectura bien pegada a los textos del proyecto y persigue un examen crítico de su noción de competencia. Para ello, se prestará atención a los aspectos más destacados que afectan a la naturaleza y a los elementos constitutivos de las competencias —en ese plural recurrente en Tuning— en relación con el proceso educativo y el educando. También será objeto de consideración el contexto político y económico en el que surge el proyecto, a partir del cual se establecen sus presupuestos, su finalidad y sus objetivos. Todo esto será fundamental para calibrar el impacto y la evolución del proyecto en el proceso de reforma de la educación superior.

**Palabras clave:** competencias, proyecto Tuning, educación superior, Proceso de Bolonia.

## Abstract

The competencies have become the cornerstone of the educational systems reform, also in higher education. In the latter case, the Tuning project has played an incredibly important role at international level and has attracted as unwavering supports as devastating criticisms. This article begins with a very careful reading of the project's texts, and aims a critical examination of his notion of competence. To this end, efforts will focus on salient aspects of the nature and main elements of the competences —in that plural which appears predominantly in Tuning— in relation to the educational process and student. Also will be under consideration the political and economic context in which arose the project; context from which its foundations, purpose and goals have been set. All this will be essential to assess the impact and evolution of the project in the process of reforming higher education.

**Keywords:** competencies, Tuning project, higher education, Bologna Process.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de los resultados de los proyectos de investigación siguientes: HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y cofinanciado por el FEDER, y A0801-18, costado por el ICE de la Universidad de Barcelona.

## 1. Introducción

Creo no equivocarme demasiado al afirmar que la irrupción del término «competencia» —y más con la desinencia del plural— ha cogido con el paso cambiado a la mayor parte de quienes nos dedicamos al campo de la enseñanza universitaria. Y aquí debe incluirse por supuesto a los profesores de a pie, pero también a aquellos que venían desempeñando cargos en toda la amplitud de la jerarquía académica: desde las responsabilidades encomendadas por el colectivo docente, y libremente asumidas por alguno de sus miembros, que no se explicitan de manera estatutaria, hasta los jefes de estudios, directores de departamento, directores de escuelas universitarias, decanatos y rectorados. Como es natural, no a todos del mismo modo, al mismo tiempo y con idéntico grado de conocimiento o desconocimiento del asunto, de sus repercusiones y de su proceso de implantación. Qué duda cabe que en tal diversidad ha influido e influye el diferente nivel de responsabilidad académica, pero este factor ni es el único ni el principal. Al fin y al cabo, las personas se manifiestan como auténticos agentes involucrados sólo en la medida en que actúan dentro de instituciones y sistemas de referencia de los que extraen autoridad, incumbencia, perspectiva y visión estratégica.

Es notorio que otras concausas han concurrido en el proceso de incorporación de las competencias en la educación superior, estableciendo unas interacciones tan complejas que cualquier aproximación parece inapropiada al margen de un enfoque sistémico. No es nuevo en absoluto el reconocer tres ámbitos de reflexión y actuación al respecto que, aunque pueden ser reducidos a una misma estructura de diferentes niveles, mantienen en realidad una relación menos homogénea e integrada de lo que podría imaginarse en principio. Uno de estos ámbitos es el de las tradiciones del sistema educativo nacional —y, en su caso, regional— y de

la propia institución universitaria particular, que tampoco tienen por qué encajar sin mayores dificultades. Por ejemplo, es innecesario demorarse en la desigual experiencia acumulada por el sistema universitario anglosajón, en contraste con la universidad de la Europa mediterránea, en la organización de la educación superior basada en competencias.

Pero —y éste es el segundo ámbito—, otras diversidades pueden surgir también en función de las titulaciones, esto es, de su naturaleza epistemológica acreditada, de su consideración social, del perfil profesional de académicos y egresados, y de su historia reciente en el sistema educativo. Y en todo ello han desempeñado un papel digno de consideración el peso y la orientación de los colegios profesionales respectivos. A nadie se le escapa la distancia existente entre las titulaciones englobadas en el sector de las ciencias de la salud, del sector de gestión y administración de empresas o de los estudios de ingeniería, y las titulaciones clásicas de humanidades, por poner un claro contraste, sin que ello quiera escamotear la existencia de manifiestas diferencias también dentro de estos grupos.

El tercero de los ámbitos mencionados tiene que ver con las representaciones profesionales que, como respuesta y concreción de la función educativa de la institución universitaria, hacen del académico un tipo determinado de profesor. Porque es incoherente pensar un enseñante sin un equipo pedagógico del cual formar parte —vaya por donde vaya la realidad de la docencia—; porque es desatinado creer en la posibilidad de una separación incontestable entre la implicación personal y la dimensión colectiva de la práctica profesional. Así, es seguro que la irrupción del nuevo lenguaje de las competencias ha cogido a contrapié al grueso de la comunidad académica debido también a la escasa atención que ha recibido la actividad docente en la universidad.

Pero conviene disipar algunas dudas que pudieran surgir respecto a esta última afirmación, antes de que éstas se conviertan en objeciones. Que un académico dedique demasiado tiempo a su quehacer de profesor es un tema polémico en la actualidad. Y así debe ser: el debate de ideas e incluso la controversia son aspectos inalienables de la mejor tradición universitaria. Ahora bien, no creo que despierte pareceres contrarios el sostener que el volumen de tiempo dedicado a cualquier actividad no demuestra necesariamente la atención que aquella nos merece; y menos la importancia que le asignamos. De hecho, lo cotidiano acostumbra a ofrecer buenos ejemplos de lo contrario. Para que aquella correlación sea efectiva se requiere algo más: que tal dedicación sea el resultado de un compromiso de los sujetos derivado de una reflexión sobre la naturaleza, el calado y el alcance de la actividad en cuestión.

En este punto, hay que preguntarse qué importancia hemos prestado, dentro de nuestra actividad académica, a la reflexión pedagógica y didáctica; cuánto tiempo hemos dedicado al estudio del marco teórico más adecuado para construir nuestra visión del proceso educativo y del desarrollo curricular; qué podemos decir sobre el enfoque, el proceso y los resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes, y cuáles son las metodologías de análisis y las evidencias que lo sostienen; de qué manera nos esforzamos por impulsar una mejora de las modalidades, recursos y materiales didácticos utilizados. Porque es este compromiso lo que realmente atestigua la atención prestada a nuestro cometido como profesores. Porque, si el balance es francamente negativo, podría ser que estas carencias constituyeran uno de los factores —uno y no el único— que habrían facilitado el actual grado de deterioro de las condiciones en las que desarrollan la enseñanza y el aprendizaje en la institución universitaria. La falta de una identidad profesional como profesorado del cuerpo académico pudo haber imposibilitado el ejercicio de una oposición legítima,

coherente y suficiente a este proceso de desmejora paulatina que se originó en los últimos decenios del siglo XX.

Ya está introducido el tercero de los tres ámbitos de reflexión y actuación mencionados: la identidad profesional del profesorado. Asunto éste descomunal. Porque hablar de identidad profesional es hablar de la construcción colectiva de una cultura profesional. Algo sólo posible a largo plazo, si es que se pone en marcha ahora un proyecto compartido, dentro y fuera de la institución universitaria, con este fin. Si esto es posible, su probabilidad dependerá de un conjunto de políticas coordinadas que deberán afrontar la formación inicial y permanente del profesorado, el acceso y promoción del mismo, el incentivo y reconocimiento de la actividad docente, una reorganización epistemológica de los diferentes espacios disciplinarios que tenga también en consideración la función educativa de la institución universitaria desde una nueva óptica, así como también un complejo proceso de formalización de todos esos saberes tácitos resultantes de la experiencia acumulada en la práctica de la enseñanza.

Como ya se anticipó más arriba, la actual reforma que impulsa el modelo de enseñanza universitaria basada en competencias, convive con las manifiestas insuficiencias que han lastrado la función educativa de la universidad. Con todas ellas. Buen ejemplo de esto es el modo en que el proceso reformador se ha desarrollado. Primero, y durante un largo período de tiempo, a paso lento y sin grandes titulares. Salvo para unos pocos que clamaban en el desierto sobre las hondas implicaciones de la reforma, la cuestión no mereció una reflexión cautelosa y sosegada. Los responsables políticos y las autoridades académicas no impulsaron políticas efectivas en tal sentido, ni el cuerpo académico tomó cartas en el asunto. Luego, en los dos o tres últimos años se desató un procedimiento de urgencia que,



como casi todo lo que viene acompañado de apresuramiento, acarreó efectos indeseables: falta de un estudio detallado de la situación de cada una de las enseñanzas universitarias, inexistencia de un modelo educativo específico de cada titulación que pudiera orientar los pasos sucesivos, premura en el diseño de las nuevas enseñanzas, y crispación de un sector nada deseable de las plantillas de profesorado. En suma, lo que debería haber sido un principalísimo motivo de reflexión pedagógica pudo haberse convertido en una voluntariosa cumplimentación de documentos estandarizados en que no faltaron extravío, desconcierto y descorazonamiento. Resta por ver si los esfuerzos se han quedado en una reorganización de la enseñanza universitaria para ponerse a favor de los nuevos vientos o si, por el contrario, se ha accedido a una reflexión sobre la educación superior. La diferencia no debe dejarnos indiferentes. A estas alturas, preguntarse por si pudo haber sido de otra manera, si hubo una instrumentalización de las circunstancias, o si hubo asentimiento y consentimiento —y, en caso afirmativo, por parte de quiénes—, parece poco inteligente. Sea como fuere, es por todos conocido que ninguna reforma de la enseñanza cuaja a fuerza de decretos, de reglamentos y de otras disposiciones menores, máxime si todo este corpus no se despliega más que sobre el papel. El marco normativo, qué duda cabe, desempeña una función inspiradora y reguladora indiscutible. Pero es ineficaz en la práctica sin el compromiso responsable de las partes involucradas; porque, ante lo que causa desagrado, todos sabemos mirar hacia otra parte. De nuevo, pues, se sitúa en primer plano la identidad y la cultura profesional del profesorado, que no debe ser confundida con una seta.

Como ya he dicho en alguna otra ocasión, la reforma de la enseñanza universitaria no culmina en 2010, con la aprobación de las nuevas titulaciones: comienza realmente a partir de ese mismo año. Y es que hay

mucho en juego. Quienes crean que esta reforma es otra de tantas se equivocan. De hecho, hay evidencias de que ésta constituye un punto y aparte respecto a otras iniciativas anteriores de pretensiones similares que nada o muy poco reformaron. En síntesis, y como rasgo más característico de la reforma en curso, habría que destacar su carácter omnicomprensivo. Por un lado, sus ejes principales han concitado un acuerdo y un interés internacionales que no tienen parangón en el pasado. De ello, da prueba el proceso de constitución del Espacio Europeo de Educación Superior, con todo lo que ha supuesto en relación con un lenguaje gubernamental común de los países involucrados, con unas similitudes en sus ordenamientos jurídicos aplicables y en los programas nacionales de implantación, que ha dado la vuelta al anterior predominio de las diversidades nacionales sobre el proyecto común europeo.

A la natural preocupación de la UNESCO por la educación<sup>2</sup>, desde finales de la década de los 90 del siglo pasado se han añadido entidades como la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) e incluso la Organización Mundial del Comercio (OMC), por citar sólo dos ejemplos de notoria relevancia internacional y que, tradicionalmente, no habían incluido la educación en el ámbito directo y prioritario de sus cometidos. Dejando a un lado otros centros y programas de este organismo con menor relación con el tema de este artículo, la OCDE ha impulsado dentro de su línea de actuación Indicators of National Education Systems (INES) varios programas que a día de hoy están firmemente consolidados: el programa trienal de amplia repercusión mediática Programme for International Student Assessment (PISA), iniciado en 2000; el menos conocido programa Education at a Glance, que se ha desarrollado con carácter anual desde 2001 has-

<sup>2</sup> En cuyo decurso, los denominados informes Fauré (1973), Delors (1996) y Morin (1999) constituyen auténticos jalones.

ta la actualidad; y el más específico Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) puesto en marcha en diciembre de 1997 y conducido por la Oficina Federal de Estadística de Suiza (SFSO, en inglés) con el objeto central de reflexionar sobre el propio concepto de competencia y de establecer unas competencias fundamentales o clave —*key competencies*— que puedan ser compartidas por —e incorporadas a— los sistemas educativos nacionales como los pilares maestros de su despliegue. Por su parte, la OMC incluyó la enseñanza, en todos sus niveles, en el Acuerdo General sobre el comercio de servicios (GATS, en inglés) que había sido uno de los resultados de la conclusión de la Ronda de Uruguay<sup>3</sup>. Y, en efecto, los servicios de enseñanza también están comprendidos en las Nuevas Negociaciones sobre Servicios que comenzaron en enero de 2000. Bien es verdad que el GATS no ha encontrado un camino llano y despejado. En efecto, tras los primeros éxitos iniciales que supuso el Programa de Doha para el Desarrollo, aprobado en la Conferencia Ministerial de Doha de noviembre de 2001, el proceso negociador se desarrolló con altibajos y quedó en suspenso en julio de 2006. La reanudación se hizo esperar hasta enero de 2007 y, podría decirse que se halla en una fase de recuperación que no ha superado todavía el proceso de manifestación de intenciones.

De lo anterior ya se desprende el segundo aspecto que distingue la reforma en curso de las anteriores: la enseñanza basada en competencias afecta a la totalidad del sistema educativo, esto es, a todos y cada uno de sus niveles de enseñanza. Pasando incluso por encima de

<sup>3</sup> Entre otros muchos acuerdos, la Ronda de Uruguay supone el propio establecimiento de la OMC tras la experiencia del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT). El GATS fue recogido en el anexo 1B del Acta Final de la Conferencia Ministerial de Marrakech, de 15 de abril de 1994, en la que se incorporan los resultados de la Ronda de Uruguay de negociaciones comerciales multilaterales.

las netas diferencias existentes entre el GATS y DeSeCo, ambas líneas de actuación manifiestan explícitamente tal orientación en sus documentos principales. En el entorno europeo, y con una cronología muy similar, el asunto queda recogido en contextos de inequívoca trascendencia para la Unión Europea como el Consejo Europeo de Lisboa (marzo de 2000) en el que se establece la llamada Agenda de Lisboa. El enfoque económico y social, en el que las palabras clave son «empleo», «reforma económica», «cohesión social», «crecimiento» y «competitividad», se observa con una claridad meridiana en el que quizá se haya convertido en el fragmento más veces destacado de las conclusiones de la presidencia:

«La Unión se ha fijado hoy un **nuevo objetivo estratégico** para la próxima década: *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.*»<sup>4</sup>

Ante este objetivo, no podía omitirse una llamada a la «modernización de los sistemas educativos». Y más que una referencia, se dedica un apartado al asunto. El título del mismo, en el que se hace mención explícita a la «inversión en capital humano», vuelve a dejar constancia inequívoca del enfoque dominante en el texto. Y el eco de lo que se dice en el entrecorrido siguiente resuena aún con fuerza en el proceso en el que está sumida la institución universitaria en materia educativa:

«Este nuevo planteamiento [de los sistemas de educación y formación] debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías

<sup>4</sup> CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA 2000. La negrita forma parte del texto original.

de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.»<sup>5</sup>

Un mismo aire de familia que vuelve a observarse en la instancia a los estados miembros, al propio Consejo y a la Comisión Europea, a adoptar las medidas necesarias para impulsar la educación secundaria postobligatoria; la integración de los centros de educación y formación en redes más amplias de generación y gestión de conocimiento e innovación; la definición de nuevas cualificaciones básicas; la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores; y el establecimiento de un modelo europeo común de currículum vitae.

Sobre las bases establecidas en Lisboa, el Consejo Europeo de Estocolmo (marzo de 2001) destacó por dos cuestiones. En primer lugar, porque se recoge que en el próximo Consejo de 2002, el Consejo —de Ministros de Educación— y la Comisión Europea presentarán un programa de trabajo detallado sobre los sistemas de educación de los estados miembros; un programa que acabará determinando las líneas de actuación futuras a escala europea<sup>6</sup>. En segundo lugar, porque generó un informe previo del Consejo —de Educación— que constituye el primer documento inspirador, a nivel europeo, para las políticas nacionales de educación y formación de la UE. Así, en dicho documento, se establecen brevemente los tres objetivos estratégicos que orientarán la política europea en la materia: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación; facilitar el acceso de todos a la educación y la formación; y abrir la educación y la formación a un mundo más amplio<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA 2000.

<sup>6</sup> CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA 2001a: 3.

<sup>7</sup> CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA 2001b.

En cumplimiento de aquel mandato, el Consejo —de Ministros de Educación— y la Comisión Europea prepararon el hoy conocido como Programa Detallado de Trabajo para someterlo a la consideración del Consejo Europeo de Barcelona (marzo 2002). En aquel documento de cincuenta páginas, se establecieron trece objetivos que desarrollaban los tres objetivos estratégicos ya reconocidos en Estocolmo. En síntesis: mejorar la educación y la capacitación de profesores y formadores, desarrollar las capacidades necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos, y aprovechar al máximo los recursos —para el primer objetivo estratégico de mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación—; crear un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo, y promover la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social —para el segundo objetivo estratégico de facilitar el acceso de todos a la educación y la formación—; reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu empresarial, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios, y reforzar la cooperación europea —para el tercer objetivo estratégico de abrir la educación y la formación a un mundo más amplio<sup>8</sup>.

El Consejo Europeo de Barcelona de 2002 acogió «con satisfacción» el programa de trabajo presentado, invitó a los organismos responsables a informar de su seguimiento en el Consejo Europeo de primavera de 2004 —que tendría lugar en Bruselas— y, además, añadió otras consideraciones<sup>9</sup>. En primer lugar, la introducción

<sup>8</sup> COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION 2002.

<sup>9</sup> CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA 2002: 18-19.

de instrumentos para garantizar la transparencia de diplomas y cualificaciones, y una colaboración más estrecha en el proceso de Bolonia, que debería ampliarse también al ámbito de la formación profesional<sup>10</sup>. En segundo, mejorar el dominio en las «competencias básicas» y, particularmente, las vinculadas a las lenguas extranjeras y al desarrollo de una cultura digital, para lo cual se establecen medidas concretas con un calendario específico. En tercero, un estudio de viabilidad para fomentar el hermanamiento a través de Internet de centros de secundaria de diferentes países europeos. En cuarto lugar, promover de cara a 2004 la dimensión europea de la enseñanza y la integración de las competencias básicas de los alumnos.

A la vista de estos documentos de primer nivel, se evidencia la puesta en marcha de un proceso europeo que, en convergencia con otras políticas y otros planteamientos internacionales, incumbe a la totalidad del sistema educativo en todos y cada uno de sus niveles. Y es en el marco de esta transformación global que debe interpretarse la actual reforma de la enseñanza universitaria; máxime cuando se ha establecido como pivote común la noción de «competencia». Pero queda pendiente el tercer aspecto que diferencia el último cambio; un aspecto que puede leerse ya no sólo en las entrelíneas sino también en la literalidad de los acuerdos establecidos en el Consejo Europeo de Barcelona de 2002: el hecho de que la reforma afecta a todas las facetas del proceso y la institución educativos. Una cuestión que ha ido cobrando relieve, pasando a primer plano y concretándose a medida que los diferentes países han incorporado estos principios inspiradores europeos en sus textos y disposiciones legales. Y si ya

el espíritu adolecía de imperfecciones —como no podría ser de otro modo—, su despliegue en forma de cuerpo jurídico, de procedimientos, protocolos y plantillas, pero también de no pocas aportaciones académicas, no ha hecho más que agravarlas. Diversos autores han señalado esta otra vertiente del carácter omnicomprendivo del lenguaje de las competencias. Por ejemplo, y por citar una publicación reciente, J. M. Álvarez Méndez ya resumió este particular haciendo referencia al marco legal español:

«Se trata ahora de seguir un discurso que lo abarca y lo condiciona todo, desde los programas de formación de profesores a la programación de los contenidos curriculares escolares; desde los niveles básicos de la educación a los niveles superiores y universitarios; desde la programación y la implementación hasta la evaluación de los programas de formación y los programas escolares; desde la evaluación institucional de los sistemas educativos a la evaluación del rendimiento de los alumnos.»<sup>11</sup>

¡Qué duda cabe! En el lote de la reforma, algunos aspectos de no poca importancia nos mueven a fruncir el ceño; y habrá que lidiar con ellos. Si se persigue una mejora sustancial de la educación superior, y un mayor compromiso de la institución universitaria con la sociedad, no hay excusas para pasar de largo. Y, aquí convendría subrayar cuatro premisas que no son nuevas en absoluto. La primera ya se ha introducido en este mismo párrafo, pero es necesario remacharla: la institución universitaria forma parte de la sociedad; esto quiere decir que es parte inviolable de la misma, y no es una suerte de excrescencia, de manera que tiene que hacer valer su especial responsabilidad y su voz privilegiada en asuntos de educación superior. Segundo, que es imposible establecer un corte nítido entre educación y política. Tercero, y como desarrollo de lo anterior, que esta dimensión política tiene que verse no sólo —y no

<sup>10</sup> La atención directa a la educación superior no sólo aparece en la referencia al proceso de Bolonia, sino también en la mención específica del ECTS y en otra mención más genérica a los suplementos de los diplomas, como alusión clara al Suplemento Europeo al Título.

<sup>11</sup> ÁLVAREZ MÉNDEZ 2008: 210.



en primer lugar— como una concreción específica del Derecho, sino también como una reflexión sobre el modelo de convivencia que queremos darnos, que tenemos que pactar y con el que debemos comprometernos; y una reflexión sobre el papel que debe desempeñar la universidad en la construcción de un marco educativo compartido y firmemente orientado hacia aquel proyecto de sociedad. En cuarto y último lugar, que debe entenderse y aceptarse que la institución educativa —y particularmente la universidad— está animada por un decurso cuya lentitud exaspera la percepción y los ritmos temporales de los individuos.

En consecuencia, es tan urgente como importante ponerse manos a la obra, a fin de no quedar suspendidos indefinidamente en la demora; y es que son muchos los frentes abiertos. Y tan importante es recuperar la tradición pedagógica más valiosa para seguir avanzando, y explorar y aventurarse en nuevos territorios didácticos, como sortear obstáculos y despejar incógnitas. La propia noción de «competencia» es un buen ejemplo de los unos y de las otras, sobre todo por constituir la piedra angular de la reforma educativa. Se ha destacado una y otra vez la rémora que supone la ambigüedad y la incongruencia, cuando no la pura indefinición, que rodea este concepto central, tanto en contribuciones académicas como en textos legales. Tal vez ayude el reflexionar sobre el modo en que la cuestión ha sido recogida en documentos principales de la historia reciente de la reforma. Los resultantes del proyecto Tuning forman parte de este grupo, y a ellos se dedica el presente artículo.

## 2. El proyecto Tuning

A punto de concluir los plazos establecidos para la puesta en marcha de un marco europeo de educación superior, nadie podría negar hoy la importancia del proyecto Tuning Educational Structures in Europe —Tu-

ning, en adelante— en el desarrollo de este proceso. Financiado por la Comisión Europea con cargo al programa Sócrates<sup>12</sup>, el proyecto se inició en el año 2001 y se ha articulado en fases bienales, todas ellas coordinadas por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen. Aunque Tuning sigue activo en su vertiente europea<sup>13</sup>, han sido sus dos primeras fases —a la que habría que añadir su despliegue en América Latina, por su especial incidencia en la temática de este artículo— las que obligan a reconocer el incuestionable carácter pionero del proyecto y su impacto, a nivel europeo, en la reforma en curso de la educación superior. En efecto, nadie negaría la existencia de una «metodología Tuning» en la concepción e implantación de las nuevas titulaciones universitarias; así como tampoco que dicha metodología ha sido utilizada no pocas veces como punto de partida de una reflexión sobre el particular, cuando no como un auténtico modelo a seguir a pies juntillas.

En otro orden de cosas, su efecto aglutinador de un amplio número de instituciones universitarias europeas no ha tenido parangón hasta la fecha. Dejando a un lado el prestigio concreto de las universidades que se han ido sumando al proyecto con el paso del tiempo, cosa que convendría no pasar por alto, es innegable el mérito de haber establecido y consolidado redes de trabajo a escala europea con unas finalidades, objetivos y planes de trabajo compartidos. Ya en su primera fase (2001-2002), consiguió reunir cerca de cien universidades organizadas en torno a siete disciplinas. En la se-

<sup>12</sup> Excepto su expansión al otro lado del Atlántico con el formato de Tuning-América Latina. Este proyecto tuvo lugar entre finales de 2004 y 2006, y fue subvencionado por el programa ALFA.

<sup>13</sup> En la actualidad, Tuning concentra sus esfuerzos en la aplicación de la metodología definida en el proyecto al ciclo de doctorado. Cf.: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2008; GONZÁLEZ; ISAACS; WAGENAAR 2008.

gunda fase (2003-2004), el número ascendió hasta ciento treinta y cinco universidades provenientes de veintisiete países europeos y se incluyeron además otros dos ámbitos disciplinares. En 2007, el número de instituciones europeas de educación superior era ya de ciento setenta y cinco; un número que se incrementaría notablemente si se añaden las ciento noventa universidades, de diecinueve países de la región, que participaron en el proyecto de América Latina en torno a doce disciplinas<sup>14</sup>.

El proyecto fue planteado desde el inicio en función de las diez líneas de actuación que condujeron el proceso de Bolonia y que, en el año en que se publicó el informe final de la primera fase (2003), ya habían sido recogidas en las reuniones ministeriales de Bolonia, Praga y Berlín. Ésta es la razón de que, en la justificación del proyecto, se destacara su compromiso con la construcción de un marco europeo en materia de educación superior que satisficiera las necesidades de una mayor comparación, compatibilidad, confianza y reconocimiento mutuo entre las diferentes instituciones involucradas<sup>15</sup>. Asimismo, se explicitó sin tapujos la adhesión a ese enfoque de carácter económico sobre la educación europea que dominó la Agenda de Lisboa sobredicha y que también alentó notablemente el proceso de Bolonia<sup>16</sup>. Así, los fundamentos de esa convergencia europea se explicaron en términos de movilidad: movilidad académica de los estudiantes a lo largo y ancho de la geografía europea, coincidente con una movilidad pro-

fesional a escala también europea que respondiese a las tendencias dominantes del mercado laboral<sup>17</sup>.

Desde esta convergencia con las políticas educativas de la Unión Europea, Tuning parte del postulado de que es posible establecer una diferenciación competencial entre la definición de los sistemas educativos —responsabilidad de los gobiernos— y la definición de las estructuras escolares y contenidos de los *currícula* —compromiso de las instituciones educativas. Un presupuesto que, sin dejar de ser cierto desde una determinada perspectiva, corre el riesgo de simplificar la inequívoca dimensión política que alcanza a todas las facetas de la reforma, y que, en consecuencia, ocasiona lógicas interferencias entre los dos planos de actuación planteados. A partir de aquella premisa, se establece la finalidad del proyecto: para que la definición de las estructuras y contenidos educativos adquiriera un auténtico alcance europeo, se requieren iniciativas de trabajo en red que, tras el establecimiento de un lenguaje común, permitan el intercambio de información y una dinámica de colaboración entre diferentes universidades<sup>18</sup>. Una finalidad sin duda ambiciosa que se concreta del siguiente modo:

«[...] la sintonía de los planes de estudio en términos de estructuras, programas de titulación y enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación.»<sup>19</sup>

Ni que decir tiene que la idea es bien sencilla, pero no lo es tanto la puesta en práctica de la misma; particularmente en lo que se refiere a la construcción de esa envergadura europea de la red de trabajo. Aquí reside tal vez el logro principal de Tuning, que debe ser mere-

<sup>14</sup> BENEITONE 2007: 18-19.

<sup>15</sup> Tampoco se escondieron las previsiones de una competitividad creciente entre las mismas sin pararse demasiado a pensar en que este escenario mellaría por fuerza las premisas de transparencia, confianza y mutuo reconocimiento. Cf.: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 25.

<sup>16</sup> El informe final de la segunda fase del proyecto no deja lugar a dudas. Cf.: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 10.

<sup>17</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 25.

<sup>18</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 31.

<sup>19</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 27. También, pero menos desarrollado: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 26.

cidamente reconocido. Sin embargo, hay que señalar también que, según acontecieron las cosas, aquel lenguaje común mencionado más arriba fue el producto de desplegar en el terreno de la enseñanza universitaria las directrices generales recogidas en los principales documentos inspiradores del proceso de Bolonia. Como no podía ser de otro modo, emergió la relación asimétrica existente entre el discurso y los acuerdos políticos, por un lado, y los planteamientos teóricos y registros pedagógicos y didácticos, por el otro. Esto mismo acababa por poner en su sitio la realidad de aquella diferenciación competencial que constituyó el punto de partida del proyecto. Y, de hecho, aquí se halla uno de los fundamentos más criticados del proyecto: el ser en el fondo una iniciativa de aplicación técnica en la que lo pedagógico o ha desaparecido por completo o ha sido supeditado sin ambages a finalidades no educativas. Incluso desde un punto de vista práctico, la exposición franca del marco teórico pedagógico habría servido para despejar muchas dudas sobre la orientación del proyecto en este terreno. En cambio, esta desconsideración no sólo no ha disipado las dudas sino que, además, ha levantado sospechas<sup>20</sup>. Malo para un proyecto de tamaño alcance, en el que su propia magnitud e impacto toman inadmisiblemente la hipótesis de una falta de preparación pedagógica del equipo de trabajo.

Si se echa un vistazo a los objetivos que despliegan el proyecto en su primera fase<sup>21</sup>, se observará que de los ocho aspectos establecidos, al menos cinco se

<sup>20</sup> Sospechas que afectan de lleno a la noción de competencia con la que trabaja Tuning, cuanto menos en sus dos primeras fases. Es fácil de comprender que la sintonía total —y el adjetivo es lo que aquí marca la diferencia— de Tuning con la perspectiva económica sostenida desde Bruselas, y desde la mayor parte de los organismos internacionales mundiales, haya provocado asociaciones entre el modelo de enseñanza universitaria sostenido en el proyecto, y una pedagogía por objetivos hoy desautorizada.

<sup>21</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 31-32.

encaminan hacia la constitución de esas redes europeas que faciliten la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación y la calidad a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas. Unas redes europeas de las que formarían parte las instituciones universitarias y también otras entidades con responsabilidades en la educación superior<sup>22</sup>. Todo con el objeto de elaborar una metodología consensuada que conduzca, primero, al análisis de los elementos comunes y las divergencias existentes en materia de estructuras educativas y planes de estudio; y, segundo, a la consecución de un alto nivel de convergencia entre los ámbitos disciplinarios concurrentes en el proyecto. Si se prescinde de la ambigüedad que se cierne sobre este último punto, sobre todo en lo concerniente a cómo esto respetará esa diversidad educativa reconocida como valor específicamente europeo, y cuál será el alcance ejecutivo de ese «alto nivel de convergencia», las metas propuestas no deberían suscitar pareceres contrarios.

Sin embargo, sí que emergen problemas de fondo cuando se analizan los tres ítems que completan los objetivos señalados. Por un lado, y en el primero de ellos, en el que se plantea el impulso de la convergencia europea en las diferentes áreas disciplinares, es ya un desliz político —sobre todo si se considera que el proyecto se dirige principalmente a las instituciones de educación superior— no sólo establecer una tajante separación entre «resultados profesionales y de aprendizaje» de los estudiantes, sino incluso presentarlos en este orden. Y, naturalmente, el desacierto no es ningún

<sup>22</sup> Y así se incluyen el grupo de seguimiento de Bolonia —BFUG, en inglés—, los ministerios de educación de los países involucrados, organismos como la Asociación Europea de Universidades —EUA, en inglés— y la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior —EURASHE, en inglés—, y las agencias de evaluación de la calidad y acreditación.

patinazo desde el momento en que vuelve a subrayar esa perspectiva económica dominante a la que ya se ha hecho mención. Porque sobre este punto habría que formular las siguientes preguntas. Primero, si la profesionalización no exige de por sí un aprendizaje; y cuál debe ser el papel de la institución educativa sobre el particular. Segundo, si esta profesionalización debe considerarse más importante que las otras facetas que, de una manera integradora, deben constituir el proceso educativo del sujeto. Y tercero, si es posible y conveniente —incluso si de lo que se trata es de valorar la cualificación profesional del individuo— que la faceta profesionalizadora sea abordada de modo aislado en la enseñanza universitaria. Por otro lado, el objetivo ordenado en segundo lugar merece ser citado literalmente:

«Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido [...]»<sup>23</sup>

El fragmento es confuso y desconcertante por el número de interrogantes que plantea. Por enumerarlos rápidamente: En primer lugar, ¿cuál es la relación que, en el proyecto Tuning, se establece entre perfil profesional, resultados de aprendizaje y competencias?: ¿ninguna o, por el contrario, una total identificación? ¿Tuning defiende la determinación del perfil de la titulación *exclusivamente* en términos de perfil profesional? En segundo lugar, y ya centrados en la noción de competencia, ¿las «competencias deseables» lo son porque tengan una orientación profesionalizadora; esto es, cualquier otra competencia que careciese de una aplicación inmediata en el mundo del trabajo, o que esta aplicación fuese menos evidente, debe ser desechada o considerada menos relevante? ¿Los tipos de competencias mencionados en el fragmento se resuelven por

<sup>23</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 31.

la inclusión de destrezas, conocimientos y contenidos? Y si es así, ¿qué significa aquí «inclusión»? ¿Qué relación hay entre destrezas, conocimientos y contenidos? Si se está hablando de contenidos de las asignaturas, de las materias, de los módulos o del conjunto de la titulación, ¿acaso esos «contenidos» no se refieren ya a conocimientos, destrezas y otras dimensiones inherentes al aprendizaje y a la educación?

Ante todas estas incertidumbres, el proyecto Tuning no pudo escamotear una debilidad conceptual producto de su inconsistencia pedagógica, que no —en absoluto— ideológica. Y, de resultados de ello, pudo salir perjudicada su capacidad de convergencia y de liderazgo de los esfuerzos que muchas instituciones de educación superior europeas se aprestaban a realizar o ya lo estaban haciendo. A la postre, se debilitaba aquello que constituía el punto fuerte del proyecto. De hecho, en la segunda fase del mismo, los objetivos establecidos en la fase anterior se mantuvieron, y se procedió a ajustar y desarrollar sus resultados<sup>24</sup>. Como ya expuse en otro sitio<sup>25</sup>, una de las razones principales que podrían explicar el debilitamiento que experimentó el proyecto Tuning en el contexto de la reforma europea de la enseñanza universitaria fue que su naturaleza era demasiado invasiva. Mirado el asunto desde la perspectiva

<sup>24</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 29-31. Las principales novedades, además de la incorporación de dos nuevos ámbitos disciplinares —Enfermería y Estudios Europeos— y de los normales ajustes metodológicos de la fase precedente, girarían en torno al despliegue del proyecto en el planteamiento de las titulaciones involucradas en el mismo: enfoques de aprendizaje, enseñanza, evaluación y promoción de la calidad en el proceso educativo. Cf.: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 28 y 31.

<sup>25</sup> MENÉNDEZ VARELA 2009: 387-391. En esta ocasión, el asunto estudiado era la contribución de Tuning en el proceso de implantación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, en inglés), que constituyó otra de las principales líneas de actuación del proyecto en sus dos primeras fases.



dominante en Bruselas por aquel entonces, Tuning se movía en el estrecho límite de la dimensión política del proceso de convergencia y la dimensión técnica del mismo. Y claro está, aunque la segunda dimensión pretenda ser la correa de transmisión de la primera, pocas veces esta transferencia es sencilla y directa. En esta delicada situación, Tuning acabó por deslizarse demasiado hacia un modelo técnico de aplicación de los acuerdos de Bolonia que se hizo incómodo. Utilizando su propio lenguaje, podría decirse que Tuning pecó de ambición en la puesta en marcha de una visión y una metodología determinadas en lo que a la enseñanza universitaria europea se refiere, mientras que desatendía las repercusiones de su propuesta en los sistemas educativos nacionales y en las propias instituciones de educación superior, que eran al fin y al cabo las que debían y podían conducir la reforma.

La dificultad de la reforma siempre estuvo —especialmente en las primeras fases de la misma— en un malabarismo entre el objetivo político de impulsar el proceso de convergencia europeo, y entre el objetivo, también político, de respetar las diversidades nacionales. Sobre todo si se tiene en cuenta que este respeto de la diversidad era el necesario reconocimiento de una tradición y cultura educativa, pero más aun la observancia debida a los ámbitos competenciales nacionales, a sus problemas específicos y a los ritmos del cambio que mejor se adecuaban a sus necesidades. Por eso, y en lo que se refiere a un asunto tan importante como el establecimiento de unos resultados de aprendizaje comunes a las titulaciones —pieza clave para la definición del marco común de cualificaciones—, el trabajo de la Joint Quality Initiative (JQI) desbancó al proyecto Tuning y, de resultas de ello, sus Dublin Descriptors fueron trasladados a los principales documentos que jalonaron el proceso de Bolonia desde la reunión de Bergen, y se incorporaron finalmente a las disposiciones nacionales en materia de enseñanza universitaria.

Es indiscutible que la JQI presentó un proyecto mucho menos definido y elaborado que Tuning pero, precisamente por ello, resultó ser más viable políticamente y, por consiguiente, más efectivo en la práctica.

No puede afirmarse que en el proyecto Tuning no hubiese una clara conciencia de los obstáculos, de las contradicciones que no podían ser superadas dialécticamente y, por lo tanto, de los riesgos que debían asumirse. En este mismo terreno de la planificación de una metodología que condujera a unas estructuras comunes en las titulaciones europeas, las cautelas con las que se procedió no fueron pocas; al menos, a tenor de lo recogido en los dos primeros informes del proyecto. Algunos fragmentos son de por sí explícitos:

«*Tuning* no espera desarrollar ninguna especie de currículos europeos, ni desea crear ningún conjunto de especificaciones de asignaturas para limitar o dirigir el contenido educativo y/o poner fin a la rica diversidad de la educación superior europea. Además, no desea restringir a los académicos y especialistas o perjudicar la autonomía local o nacional.»<sup>26</sup>

Si este texto de la primera fase no deja lugar a dudas, hay otro que ilustra hasta qué punto en 2005 la cuestión había adquirido todavía más importancia. Recuérdese que, en este año, tuvo lugar la reunión bienal de Bergen y que, en un informe preparado por el Bologna Follow-Up Group para la reunión de ministros, se recogen los Dublin Descriptors como los puntos de referencia en lo relativo a las competencias y resultados de aprendizaje en cada uno de los ciclos, y también en lo concerniente al marco de cualificaciones y el ECTS<sup>27</sup>. En estas circunstancias, no es de extrañar que, en la segunda fase del proyecto Tuning, se pusiera aun más énfasis en

<sup>26</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 31.

<sup>27</sup> BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP 2005: 3-4, 25, 27.

este tema hasta el punto de caer en el sinsentido de emprender una estéril discusión terminológica entre los verbos «sintonizar» y «armonizar», a la hora de dar noticia de la finalidad del proyecto. En efecto, si antes se había descrito tal finalidad como *sintonía* de los planes de estudio en sus estructuras, programas de titulación y enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación<sup>28</sup>, ahora se menciona que:

«El proyecto ha sido bautizado como *Tuning*, con el fin de expresar la idea de que las universidades no pretenden “armonizar” sus programas de titulaciones ni planifican poner en práctica ninguna suerte de planes de estudio europeos unificados, prescriptivos o definitivos, sino que su interés reside más bien en establecer puntos de referencia y estimular la convergencia y la comprensión. La protección de la extraordinaria diversidad de la educación europea ha revestido una importancia primordial para el proyecto desde su comienzo, y lo último que este último pretende es restringir la independencia de los especialistas académicos y de cada área o causar algún perjuicio a las autoridades académicas locales y nacionales.»<sup>29</sup>

Ya el hecho de que, en esta justificación del proyecto, predominen las oraciones negativas no debe pasar inadvertido. En los dos años que median entre la primera y la segunda fase, debieron de llegar, a los coordinadores del proyecto, severas críticas que ponían en peligro el apoyo recibido desde Bruselas en su primera fase. Como al final acabó demostrándose. Es verdad que la segunda fase del proyecto discurrió por unos cauces muy similares a los trazados en el comienzo; tal vez porque los acontecimientos acabaron precipitándose, tal vez por la dificultad de reorientar una línea de trabajo trazada con detalle que había recibido la aquiescencia de las más altas instancias europeas en materia de educación superior. En cualquier caso, en

<sup>28</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 27.

<sup>29</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 28.

ese párrafo se asiste en realidad a la desnaturalización del proyecto Tuning y se anticipa su declive en el panorama europeo. De aquella primera apuesta decidida por la convergencia en las titulaciones europeas, por establecer incluso una metodología con tal fin, casi no queda nada: se trata ahora de «establecer puntos de referencia y estimular la convergencia y la comprensión». Un giro hacia posiciones mucho más vagas en la línea de lo realizado por la JQI. Toda aquella decisión inicial se neutraliza haciendo hincapié en el respeto de una diversidad que se califica ahora de «extraordinaria» y cuya «protección» revistió —se afirma— siempre «una importancia primordial» en el proyecto. Las tres últimas líneas del texto destacan la vertiente eminentemente política del proceso reformador, y casi explicitan de dónde pudo venir el grueso de los ataques al proyecto.

No es este el único aspecto que manifiesta, si no una marcha atrás del proyecto, sí un serio revés en su desarrollo, tal y como éste había sido trazado en sus primeros compases. Nótese que el fragmento citado comienza cediendo la palabra a las universidades y a sus misiones institucionales en materia educativa. Pero no había sido así en la primera fase. En aquel momento, se había dejado caer un comentario que no podía sentar nada bien a la institución universitaria porque reducía —y algunos dirían también que tergiversaba— el papel de la universidad en la definición y desarrollo de la educación superior:

«En este proceso de reforma deberán desempeñar un importante papel, además de los objetivos que fije la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad.»<sup>30</sup>

En efecto, del texto parecen desprenderse dos argumentos de notable calado. Primero, que la determinación de los perfiles académicos y profesionales compe-

<sup>30</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 26.

te a la sociedad, de la cual —al parecer— no forma parte la universidad. Habría que preguntarse entonces si esto es cierto, y para ello sería indispensable dilucidar de qué sociedad se está hablando o incluso si se está tomando una parte de la misma por el todo. Y no es necesario incidir en que lo que está en juego aquí es el esclarecimiento de la dimensión *académica y profesional* de los egresados; esto es, de aspectos fundamentales del modelo de sujeto que la sociedad precisa. Segundo, al separarse los «objetivos» de la institución universitaria de esta finalidad crucial, su contribución queda automáticamente devaluada. Dejando a un lado la intrigante pregunta de cuáles podrían ser esos objetivos propios, uno no puede zafarse de la posibilidad de que quizás el proyecto Tuning reservara a la universidad un cometido puramente técnico de diseño e implantación de los medios para alcanzar del mejor modo posible aquellos perfiles deseados.

Como ya se vio, la declaración es corregida en la segunda fase del proyecto. En la publicación de 2005, no sólo cobra relieve a tal efecto el párrafo citado; es bien visible también un énfasis renovado en la relevancia de la comunidad académica en su conjunto a la hora de abordar la reforma de la educación superior. Sólo a título de ejemplo, un fragmento especialmente significativo:

«De acuerdo con Tuning, un perfil de titulación debería estar basado en un proceso de consulta con las partes interesadas en el diseño de su programa, los “satkeholders” (sic.). Estas partes interesadas no sólo están integradas por profesores y estudiantes, sino también por los graduados, empleadores y organizaciones profesionales. Estos tres últimos grupos representan un importante vínculo con las necesidades de la sociedad. Aunque la consulta a estos grupos revista una gran importancia en el diseño, impartición y posterior ejecución de cualquier programa, Tuning está convencido de que los órganos formales de la universidad y la facultad académica implicada tienen que ser los últimos respon-

sables del diseño final de cada programa. Ellos, en efecto, son los que tienen que juzgar el modo en que un programa podrá preparar de la mejor manera posible a sus estudiantes de cara a su futuro como ciudadanos y miembros de la sociedad.»<sup>31</sup>

De una manera más ajustada a la realidad, ahora la determinación del perfil de la titulación se presenta como el resultado de un proceso más complejo. Una primera fase —se dice— debería estar constituida por una colaboración entre todos los agentes involucrados. En el texto, se habla de una fase de «consulta» en la cual todos los participantes contribuirían al proceso desde un estatus de igualdad: la comunidad académica universitaria en pleno —profesores y estudiantes—, graduados, empleadores y organizaciones profesionales. Por cierto que, con esta enumeración, se despeja una de las dudas que había suscitado el fragmento anterior en torno a la idea de sociedad proclamada y, además, se aclara que los tres últimos agentes «representan un importante vínculo con las necesidades de la sociedad»... pero no necesariamente la *identificación* con el conjunto de la misma. Pero, tras esta consulta, se afirma el reconocimiento de la competencia y responsabilidad última de la institución educativa en la conclusión del proceso. El párrafo se cierra con una cuestión de no menor importancia: aquella excesiva presencia de los móviles económicos de la reforma queda minorada con una más amplia y adecuada apelación a la educación del estudiante como «ciudadano y miembro de la sociedad».

La declaración de intenciones fue afinada entre las dos fases del proyecto en otros muchos extremos. Y la tendencia fue siempre la misma. Con el avance del proceso de Bolonia, quedó bien demostrado que el mismo no podría llevarse a cabo, en tiempo y forma, sin la inequívoca implicación de las instituciones de educación su-

<sup>31</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 12.

perior. Y con la creciente consideración de su peso específico, también en la vertiente política del proceso, fue calando progresivamente sus perspectivas y sus necesidades. De manera que la postergación a la que Tuning las había sometido en su primera fase no podía quedar sin consecuencias. Y de ahí, producto directo de la crítica del proyecto, el cúmulo de matizadas rectificaciones perceptible en su segunda fase que afectaron incluso a un uso más escrupuloso de los términos empleados. Todavía resuena, por ejemplo, que en la definición de la cuarta línea de actuación del proyecto se incluyese en la primera fase el giro «la garantía y *control* de la calidad»<sup>32</sup>. Por todo lo anterior, se entiende perfectamente que la voz «control», en relación con la institución universitaria, pasase a ser considerada políticamente incorrecta y, por consiguiente, fuese sustituida en la segunda fase del proyecto por una expresión más comedida y adecuada a los nuevos vientos: «el aseguramiento y *mejora* de la calidad»<sup>33</sup>.

Cuanto menos, estas son las palabras. Pero hay que volver a recordar que esta parte más programática del proyecto que aflora en su segunda fase no halló su justo correlato en la que tendría que haber sido una modificación de la metodología con la que se desplegaba el mismo. Así, sin el apoyo de las instituciones europeas de educación superior, Tuning perdería fuelle por fuerza, en la medida en que la Comisión Europea le recortara los apoyos prestados —económicos y políticos.

<sup>32</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 29. La cursiva es del autor. La cuarta línea de trabajo en cuestión, que quedaría desatendida hasta la segunda fase, se sintetizaba en «enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad».

<sup>33</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 28. La cursiva es del autor. Más adelante, en la página 31, se mencionará incluso una promoción de la calidad mediante «sistemas basados en una cultura de la calidad institucional interna». El cambio no podía ser más palpable.

### 3. La noción de competencia en el proyecto Tuning

Dentro de este marco general en el que se definieron los presupuestos, la finalidad y los objetivos del proyecto, se establecieron cuatro líneas de trabajo. La primera recoge de manera literal la definición y selección de las competencias genéricas —compartidas en toda enseñanza universitaria—; la segunda hace lo propio con las competencias específicas de cada ámbito disciplinario<sup>34</sup>. La justificación de estas dos líneas no deja lugar a dudas en el proyecto. En su afán por alcanzar un notable grado de detalle en su propuesta metodológica, aquellos perfiles académicos y profesionales mencionados no son suficientes. Es necesario también dar noticia de las cualificaciones que caracterizarán a los egresados; lo cual deberá plantearse «en términos de competencias y resultados de aprendizaje»<sup>35</sup>, en cada uno de los ámbitos disciplinarios —y, más claramente, en cada una de las titulaciones— involucrados en el proyecto. El análisis del significado que estas dos nociones adquieren en el proyecto se presenta entonces como una tarea impostergable.

#### 3.1. Tuning y la competencia desde una perspectiva psicológica

La definición de «competencias» —en plural— recogida en el glosario de la primera fase de Tuning sirve de punto de partida; sobre todo tras considerar que se

<sup>34</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 28-29; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 28, 31. Las otras dos líneas incluyeron el papel del ECTS, por un lado, y los enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación, juntamente con el asunto de la calidad de la enseñanza universitaria, por otro.

<sup>35</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 26, 34, 72, 73, 102, 103; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 71.



mantiene inalterada en sus líneas generales en fases sucesivas del proyecto:

**«Competencias (Académicas o Profesionales)**

En el Proyecto Tuning, las competencias representan una combinación dinámica de atributos —con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades— que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo.»<sup>36</sup>

Ya en el paréntesis que acompaña la entrada del término figura una disyuntiva entre lo académico y lo profesional que no debe pasar inadvertida. Pero dicha cuestión quedará aplazada para más adelante para ser tratada con mayor detalle. Por el momento, lo relevante del fragmento son tres aspectos que discurren relacionados: primero, que las competencias apuntan a «una combinación dinámica de atributos»; segundo, que informan de los resultados obtenidos tras concluir un proceso de aprendizaje; y tercero, y a tenor de lo anterior, que dan noticia de las capacidades del egresado. En el texto, se presentan pues las competencias con una función informativa; pero ésta no puede ser cumplida satisfactoriamente sin aclarar antes el qué de esa «combinación dinámica» mencionada. Es en este momento cuando sale a la luz toda la complejidad que encierra el intento de hacer de este vocablo —«competencia»— la clave de bóveda del proyecto educativo. En el propio discurso de Tuning, el escollo queda desplazado mediante la apertura de dos nuevos frentes. Por un lado, y ciñéndonos a la literalidad de la cita, la naturaleza de la competencia en relación con el proceso educativo y en relación con el educando. Por otro, el de los elementos constitutivos de la propia competencia o, dicho de otro modo, aquello a lo que refiere el término «atributos» presente en la definición.

<sup>36</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 280.

Respecto al primero de ellos, pronto se observa que el proyecto Tuning asocia la noción con el vocablo genérico de «capacidad», sin ulteriores precisiones. Hay fragmentos especialmente esclarecedores:

«Cuando hablamos de **competencias genéricas** nos referimos a cosas como la capacidad de análisis y síntesis, conocimientos generales, conocimiento de la dimensión europea e internacional, capacidad para el aprendizaje independiente, cooperación y comunicación, tenacidad, capacidad de liderazgo, capacidad de organización y planificación. En otras palabras, estamos hablando de cualidades útiles en muchas situaciones [...]»<sup>37</sup>

Dejando a un lado el asunto de si es posible hablar de competencias genéricas en sentido estricto<sup>38</sup>, y por extensión, de la posibilidad de un aprendizaje descontextualizado y de una similar movilización de recursos en circunstancias diversas, lo importante de la cita ahora es comprobar que la competencia refiere indistintamente funciones cognitivas, procesos metacognitivos de diversa índole, rasgos de la personalidad y —si se obvia la incógnita de los «conocimientos generales»— también conocimientos disciplinares. El riesgo en este caso es la disipación del vocablo por hipertrofia semántica: todo tiene cabida en la competencia. Sin embargo, en las dos últimas líneas se constata una de las señas de identidad del proyecto. En total convergencia con la asociación entre competencia y capacidad, la incorporación de la expresión «cualidades útiles» alienta la tesis de que Tuning se vale de una perspectiva *exclusivamente* psicológica a la hora de definir la noción de competencia. Y un nuevo fragmento, esta vez extraído de una fase avanzada del proyecto —Tuning América Latina (2007)— acaba por reforzar esta afirmación:

<sup>37</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 256; también: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 35.

<sup>38</sup> Por la contundente afirmación de esta posibilidad, véase: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 34.

«La competencia, al igual que la inteligencia, no es una capacidad innata, sino que, por el contrario, es susceptible de ser desarrollada y construida a partir de las motivaciones internas de cada cual [...].»<sup>39</sup>

El modo explícito en que se presenta la competencia como capacidad «desarrollada y contruida» en el sujeto exime de ulteriores comentarios. Si se toma el texto al pie de la letra, se observará que negar el innatismo de cualquier capacidad significa antes que nada orientar el discurso hacia las operaciones cognitivas. Por supuesto, esto no quiere decir que en Tuning se entienda de un modo tan restringido la noción de competencia como capacidad, pero sí que se considere algo poderosa y principalmente arraigada en el sujeto. Por otro lado, el que en tal proceso constructivo desempeña un papel esencial la institución educativa —aspecto que también se colige del texto—, es algo reconocido unánimemente como mínimo desde los múltiples estudios que la psicología soviética emprendió sobre la relación existente entre desarrollo cognitivo y proceso de aprendizaje en edad escolar desde los años 30 del siglo XX. Mas, para recuperar el meollo del asunto, la cuestión sería aquí despejar los siguientes interrogantes. En primer lugar, si se puede hablar de competencia como capacidad, dando por sentado naturalmente que el sujeto requiere ciertas capacidades —recursos cognitivos— para desarrollar una acción competente. En segundo, si el sujeto puede disponer a voluntad de tal capacidad, presentándose así como una operación totalmente consciente del individuo. En tercer y último lugar, si la acción concluida con éxito, que es lo que define a la postre al sujeto competente, depende *en exclusiva* de las capacidades del individuo. Las tres son cuestiones de máxima importancia en la medida en que tienen una incidencia directa en la concepción y desarrollo del proceso de aprendizaje basado en competencias.

<sup>39</sup> BENEITONE 2007: 36.

Aun cuando en el proyecto Tuning no se encuentra una reflexión prolija sobre estos puntos, la respuesta a las tres preguntas formuladas es afirmativa. De hecho, son innumerables los ejemplos que ilustran esta convicción en los tres informes primeros del proyecto; aquellos en donde se asientan los conceptos fundamentales y la metodología que terminarán por identificarlo a nivel internacional. En efecto, salvo unos pocos fragmentos en los que las competencias aparecen como una combinación dinámica de varios aspectos entre los cuales se hallan las capacidades<sup>40</sup>, cosa que arroja no poca confusión, por lo general, Tuning trabaja con un enfoque psicológico según el cual la competencia se manifiesta como aquello que capacita a una persona, que determina su «grado de preparación», su «suficiencia o responsabilidad»<sup>41</sup>; en suma, aquello que posibilita, en el individuo, un «desempeño competente»<sup>42</sup>. En alguna ocasión, no se duda incluso en aseverar sin medias tintas que la competencia se posee<sup>43</sup>. Sentencias como esta última, obligan a plantearse el auténtico significado del verbo «poseer» en este contexto; sobre todo si se examina la cosa desde el punto de vista del tipo de recursos que activa el individuo en la realización de la acción competente, y se valora tanto el alcance real de su responsabilidad sobre la acción, como el peso específico de las limitaciones que impone cada situación particular. Al hilo de todo esto, y cambiando de registro, cabría también preguntarse si algo así es sostenible dentro de las cavilaciones postestructuralistas en torno

<sup>40</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 34, 417; BENEITONE 2007: 37. En estos casos, nos encontramos con los atributos de aquella combinación dinámica que representan las competencias: conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades.

<sup>41</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 79.

<sup>42</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 80.

<sup>43</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 80; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 182.

al sujeto que son las que, al fin y al cabo, definen el horizonte contemporáneo: qué posesión sobre sus competencias puede predicarse de un sujeto que no acaba de disponer de sí mismo más que de una forma pulsátil e incompleta.

En cualquier caso, el corolario de esta concepción es que la competencia puede y debe ser adquirida y desarrollada en la institución educativa mediante una adecuada planificación del proceso de aprendizaje. Más aun, la adquisición de las competencias establecidas en el programa de cada titulación, competencias que son resultado y despliegue de la previa definición de un perfil de titulación así como aspectos determinantes de las cualificaciones del egresado, se presenta como la finalidad por excelencia de la enseñanza. Y esto, tanto en lo que se refiere a los resultados últimos de la titulación<sup>44</sup>, como a los indicadores del proceso de aprendizaje en cada una de sus fases intermedias<sup>45</sup>. El hecho de que el sentido último de la enseñanza sea no sólo el «promover» o «fomentar» acciones competentes en los egresados —verbos utilizados en el proyecto<sup>46</sup>— sino, de manera más categórica, el «adquirir», «lograr» o «poseer» las competencias establecidas en la titulación, traslada al primer plano el delicado tema de la evaluación de las competencias. Y la posición defendida en Tuning no deja lugar a dudas.

### 3.2. Tuning y la evaluación de las competencias

La incorporación de estas capacidades específicas que son al parecer las competencias no sólo es posible; también dicha incorporación es susceptible de ser evaluadas mediante «indicadores con alta probabilidad de medición»<sup>47</sup>. La posibilidad inequívoca de proceder a la evaluación de las competencias logradas en el sujeto se afirma sin titubeos a lo largo de diferentes fases del proyecto<sup>48</sup>. Según se dice en los informes, el principal escollo no se halla en la naturaleza del objeto de evaluación —la propia competencia—, sino en el sistema y procedimiento evaluador<sup>49</sup>; cosa que debe ser examinada. La cuestión se expone de una manera bien sencilla por conjeturarse un problema simple de diseño y planificación curricular: un problema de adecuación eminentemente didáctica que involucra a los recursos utilizados, pero nunca a los fundamentos pedagógicos del modelo. Dado que las competencias constituyen los objetivos de aprendizaje, deben identificarse «las unidades que enseñan las distintas competencias para asegurar su evaluación»<sup>50</sup>; y debe asimismo indicarse en el programa de la titulación sólo las competencias de evaluación explícita, omitiendo en este caso aquellas otras que quepa modelar implícitamente<sup>51</sup>. De este modo, se consigue un estricto «cumplimiento de los criterios de calidad» en la titulación<sup>52</sup>. Hasta aquí todo se expone con la rotundidad de algo que se presume sencillo. Sin embargo, no puede descuidarse que el

<sup>44</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 34, 35, 43, 72, 78, 80, 102, 104, 175, 267, 268, 272, 283; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 39, 180, 182, 321.

<sup>45</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 35, 74, 267, 272, 273, 283; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 34, 39, 177, 178, 182, 308, 321, 417.

<sup>46</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 417; BENEITONE 2007: 37.

<sup>47</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 35, 74.

<sup>48</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 80; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 68, 69, 70, 122, 176, 321, 417.

<sup>49</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 321.

<sup>50</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 273.

<sup>51</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 39.

<sup>52</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 273.

asunto constituye también una necesidad perentoria del proyecto.

En síntesis: si el logro de las competencias por parte del estudiante no pudiera ser objeto de una constatación fehaciente mediante un sistema de evaluación apropiado, el modelo *específico* de enseñanza basada en competencias defendido en el proyecto Tuning se desmoronaría como un castillo de naipes. Y más: si aquello no fuera posible, afectaría a la lectura, a la transparencia, a la comparación y al mutuo reconocimiento de los programas de titulaciones de las diferentes instituciones y sistemas educativos. En consecuencia, la finalidad principal del proyecto —el plantear unos fundamentos y una metodología de repercusión europea— habría sido alcanzada en su línea de flotación. En realidad, las complicaciones emergen cuando se parte de la pregunta previa sobre la naturaleza de la competencia; un punto de partida lógico puesto que el qué del objeto de evaluación debe anteceder siempre al procedimiento evaluador para así poder determinarlo. En caso contrario, se correría el riesgo de que el procedimiento de análisis se convirtiera en un fin en sí mismo, y terminase por adular a su conveniencia el propio objeto del que pretendía dar noticia. Algo que, más allá de concitar el clamor unánime de los especialistas ante semejante atentado contra la validez del instrumento, podría encubrir asimismo un sesgo ideológico sobre el papel social de la educación; una posición ideológica que, si bien es legítima como tal, debería en buena lid hacerse explícita.

De hecho, en el espacio dedicado al tema de la evaluación de las competencias, hay algún fragmento que arroja las sombras suficientes como para poner entre paréntesis aquella rápida afirmación de que la valoración de su logro por el estudiante era sólo una empresa técnica. Por consiguiente, los graves problemas que ro-

dean la noción de competencia vuelven al primer plano. He aquí un texto suficientemente ilustrativo:

«Las competencias representan una combinación de atributos [...] que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo.»<sup>53</sup>

En el texto, reaparecen aspectos ya comentados: que la competencia representa una «combinación de atributos»; que la competencia se «posee»; que las competencias pueden ser «verificadas y evaluadas». Puede pasarse también por alto la contradicción acerca de si el sujeto posee y no posee una determinada competencia mediante una sencilla operación: concediendo que esa posesión es sólo incompleta; lo que ya está implícito en el fragmento. Como es fácil admitir, así se supera el obstáculo a costa de complicar el modo en que la competencia es incorporada por el sujeto, de manera que no se ha producido un avance significativo en el esclarecimiento de la cuestión. Pero, lo que debe concentrar aquí toda la atención es lo que se recoge en las últimas líneas del texto: que el sujeto «ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos»; que «la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo». Porque, en efecto, la cuestión central es dilucidar si el proceso de adquisición y la manifestación de la competencia puede confrontarse con una escala de desempeño. O, por echar mano

<sup>53</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 80.



de una actividad concreta y común en el ámbito de la docencia, ¿es posible, por ejemplo, referir la —o una— competencia de un estudiante con la calificación de «4»?

A tenor de lo visto, la posición de Tuning conduce a una respuesta afirmativa. Pero, incluso así, la cosa no deja de extrañar, sobre todo cuando se extrapola a contextos ajenos a las prácticas educativas. Para echar un vistazo a lo que ocurre en aquellos casos, debe primero asentirse ante la ya bien reiterada polisemia que caracteriza el término en su uso cotidiano<sup>54</sup>. En su acepción más próxima al campo semántico en el que se mueve Tuning, da la impresión de que la «competencia» se predica de los sujetos y de sus acciones: un sujeto competente y, como resultado de una sinécdoque respecto del anterior, una acción competente. En la ocasión en que un sujeto o una acción son reconocidos como competentes, en realidad no se está apuntando hacia una manifestación de maña, destreza o habilidad, sino hacia algo más complejo. La competencia se presenta como el atributo de un perito, de un experto, del que se presume —y no de forma gratuita, sino porque se constata en cada circunstancia— una movilización de los recursos que tiene a su disposición para coronar con éxito una situación problemática. En resumidas cuentas, se es o no se es competente, así radicalmente; y no se dice de alguien, por ejemplo, que es casi competente. Del mismo modo, tampoco se opina de un individuo que es competente por la realización de una tarea. Hablando con propiedad, se indica en estos casos que es hábil, diestro, mañoso. La competencia parece reservarse a actividades del sujeto que revisten mayor complejidad. Por eso, y con este sentido, no es extraño que algunos autores utilicen sólo el término para las «actuaciones»<sup>55</sup>, diferenciándolas de otras

actividades cuyo proceso de ejecución esté más pautado, regulado y organizado; *verbi gratia*, las tareas.

Tras lo dicho, y a diferencia de lo visto en el fragmento seleccionado, las competencias no pueden ser dispuestas en un continuo; bien al contrario suponen una neta discontinuidad, la superación de un umbral establecido en un contexto determinado que en gran medida responde a leyes no escritas. Una vez más: se es o no se es competente. Por ello, la competencia nunca se resuelve en lo fundamental en una escala de desempeño. Aunque hay grados en la actuación competente —por ejemplo, como resultado de aplicar a la acción el criterio de eficiencia en la utilización de los recursos—, esto ya constituye una dimensión secundaria y subsiguiente a la manifestación de la competencia. Si todo esto es cierto, salta a la vista que, por las características contundentes que pretende atribuírsele, el sistema de evaluación propuesto en el proyecto Tuning es inviable. Y el problema, que se manifiesta primeramente como una cuestión técnica —la imposibilidad de sostener la pertinencia de una escala de desempeño con la que contrastar el proceso de adquisición de competencias—, responde en realidad a las dificultades que entraña explicar de modo incontrovertible el acontecer de la actuación competente de un sujeto. Otra vez el asunto de su naturaleza. Sin salir del enfoque exclusivamente psicológico en el que se mueve Tuning, lo que resulta insostenible es la opinión de que sea posible una valoración detallada, minuciosa, contrastada y calculada de la construcción de la competencia en el estudiante.

### 3.3. Tuning y los atributos de la competencia

Hay otro aspecto problemático fácil de formular que también se deriva de la propia naturaleza de la competencia: ¿cómo evaluar una «combinación dinámica de atributos»? Por consiguiente, aclarar cuáles pudieran ser esos atributos y cuál la especificidad de su combi-

<sup>54</sup> Cf., por ejemplo, GIMENO SACRISTÁN 2008: 17, 38-39.

<sup>55</sup> LE BOTERF 2001: 52, 92.

nación se demuestra como un ejercicio indispensable. Sin embargo, tampoco aquí se hallan respuestas satisfactorias. Primero, la segunda pregunta no tiene ninguna cabida en el proyecto Tuning. A pesar de su importancia manifiesta, simplemente se ignora; algo, por otro lado, comprensible por la magnitud del interrogante. Por su parte, los atributos cuya combinación desencadena la competencia en el sujeto, sí que alcanzan una presencia notable entre las páginas del proyecto. La dificultad es que los argumentos que se suceden en los diferentes informes son extraordinariamente confusos en la medida en que lo que en ocasiones se presenta como un atributo de la competencia, en otras lo hace como un aspecto no constitutivo de aquella y que se coloca a su mismo nivel. Esto ocurre con las destrezas. En el informe de la primera fase, unas veces hacen acto de presencia al lado de las competencias<sup>56</sup>, sin aclarar en ningún momento sus diferencias, y otras son partes integrantes de las mismas<sup>57</sup>. Idéntico contrasentido surge con las habilidades: se presentan como capacidades al mismo nivel que las competencias<sup>58</sup>, hasta el punto de que se predica también la existencia de habilidades genéricas y habilidades específicas<sup>59</sup>; o, indistintamente, como sus atributos<sup>60</sup>. La confusión alcanza niveles inverosímiles como es el caso del siguiente texto, elaborado por el grupo del área temática de Física e incluido en el informe de la primera fase:

<sup>56</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 35, 37, 78, 79, 80, 102, 103, 175.

<sup>57</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 34, 80.

<sup>58</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 102, 255, 283; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 51, 225, 117.

<sup>59</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 283; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 51, 225.

<sup>60</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 80; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 226.

«El presente informe trata sobre las *competencias*, más que sobre las *habilidades*. Una *Habilidad* es la capacidad de llevar a cabo una tarea bien definida. Una *Competencia* es un concepto más amplio, a un nivel superior al de las habilidades: es la capacidad de llevar a cabo una tarea más amplia, para la que se precisan unos conocimientos (por ejemplo, competencia de investigación, capacidad para organizar una reunión,...). Dentro de este contexto destacamos que la habilidad de *Resolución de Problemas*, incluso aunque se encuentre listada en los cuestionarios de las consultas del proyecto Tuning entre las habilidades genéricas es una competencia *específica* muy importante en el campo de la Física.»<sup>61</sup>

Las dificultades de discernir entre la habilidad y la competencia quedan bien recogidas en el fragmento. Aunque se explicita la existencia de un diferente grado de complejidad entre los dos conceptos, a la postre, el intrínquilis queda cifrado vagamente en una superior envergadura —amplitud— de la competencia. Por cierto, habilidad y competencia son recogidas como «capacidad de llevar a cabo una tarea». Se verá más adelante que, en el contexto de las competencias, el énfasis puesto en este último término —«tarea»— no es insignificante. A ello se le añade una aserción del todo infundada: al parecer, sólo la competencia precisa ciertos conocimientos, como si esto no fuera requerido por igual en la realización de cualquier tarea. Por último, el texto concluye con una tipificación de la resolución de problemas como habilidad, a contracorriente incluso del propio proyecto Tuning en el que tal acción se categoriza repetidas veces como una de las principales competencias genéricas<sup>62</sup>, para reivindicar a continuación que

<sup>61</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 191.

<sup>62</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 83-84. En este documento, la resolución de problemas se presenta como una de las competencias genéricas instrumentales. Dicha clasificación vuelve a recogerse tal cual en el informe de la segunda fase (GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 35). En este artículo no se analizará si es procedente o impropio afirmar la existencia de las competencias genéricas, así como

se trata de una «competencia específica muy importante en el campo de la Física». Huelgan más comentarios. Así, el grado de confusión alcanza cotas tan elevadas en aquel contexto que obliga a insertar una nota a pie de página en donde se señala que la distinción entre los términos no está clara y que a menudo son equivalentes.

Con los conocimientos ocurre otro tanto: de igual modo que ocurría con las destrezas y las habilidades, no se duda en situarlos al mismo nivel que las competencias<sup>63</sup>, de las que en principio no forman parte, o incluirlos en el seno de aquellas<sup>64</sup>. Con la misma tónica que siguen estas confusiones más repetidas en los informes, las competencias se intrincan aquí y allá por otros derroteros. Poniendo en entredicho la tesis recurrente en Tuning de sostener que la competencia es una capacidad, también se define otras veces en contraposición con la propia capacidad, bien como conocimiento bien como destreza o habilidad<sup>65</sup>, según el supuesto erróneo de que la competencia se identifica con estos aspectos mencionados en lugar de definirla como su movilización, de manera que aquellos constituirían en realidad recursos cognitivos.

Empero, tampoco puede omitirse que hay algunas formulaciones bien orientadas y que deben valorarse en su justa medida en lo que se refiere a la difícil resolución de los aspectos determinantes de la competencia. Siempre desde un enfoque limitado a los procesos

---

tampoco la congruencia de la clasificación de las mismas propuesta por Tuning.

<sup>63</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 35, 36, 38, 103, 255; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 62.

<sup>64</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 34; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 181, 320; BENEITONE 2007: 25.

<sup>65</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 43, 185, 272; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 63, 234.

psicológicos, en diferentes momentos se subraya que la competencia representa una combinación dinámica de un conjunto de recursos con vistas a la resolución de una situación problemática. Veamos la secuencia de algunos textos bien ilustrativos.

«[...] las competencias y las destrezas se entienden como **conocer y comprender** (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), **saber cómo actuar** (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) **saber cómo ser** (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).»<sup>66</sup>

Nótese en primer lugar que se trata de un fragmento extraído de la primera fase del proyecto. Esta particularidad podría explicar el grave error de situar al mismo nivel la competencia y la destreza, así como otros fallos menores. Primero, podría discutirse si la elección de los verbos resaltados en negrita son los más apropiados; sin embargo, es verdad que las aclaraciones introducidas entre paréntesis ayudan a despejar dudas. Segundo, no queda claro si hay o no algún tipo de relación entre estos tres bloques principales. Tercero y último, decir que las competencias «se entienden como...» parece indicar que se identifican o coinciden con alguno de dichos aspectos destacados; en suma, *son* alguna de sus modalidades. Esta última objeción queda contradicha por —y se despeja en— otros fragmentos repartidos por las diferentes fases del proyecto. Viene al caso sobre todo una referencia del informe sobre la fase de América Latina, en donde se manifiesta que «la competencia *representa* una combinación de atributos con respecto» a —literalmente— aquel conocer y aque-

---

<sup>66</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 80. La negrita pertenece al texto original.

llos saberes listados en el fragmento anterior<sup>67</sup>. Lejos de ser un remilgo, la sustitución de otros verbos más rotundos por el de «representar» tiene repercusiones notabilísimas sobre la resbaladiza noción de competencia. Ahora, la competencia no es, no se identifica ni coincide con todos aquellos aspectos; ahora, la competencia apunta con mayor claridad hacia la activación de algunos elementos de aquellas tres dimensiones —conocer, actuar, ser. Y lo que viene está casi implícito en el nuevo verbo: que represente esa movilización no impide que no haya otros aspectos, de diferente género, igualmente determinantes en la actuación competente. Así, el verbo «representar» pondría sobre el tapete la suficiencia o insuficiencia de la perspectiva psicológica para explicar, ella sola, toda la complejidad de este asunto. Las consecuencias que se desprenden de todo lo anterior en relación con la enseñanza caen por su propio peso.

También en el informe de América Latina, hay otro fragmento que debe ser citado por derecho propio:

«[...] las competencias son “complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”.»<sup>68</sup>

Se mire por donde se mire, he aquí un texto de indiscutible interés y viene a demostrar que es la tercera fase

<sup>67</sup> BENEITONE 2007: 25. La cursiva es mía. También en el informe de la segunda fase hace acto de presencia el nuevo verbo. Cf., por ejemplo: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 14, 181, 320.

<sup>68</sup> BENEITONE 2007: 35. Como se indica en el informe, el entrecomillado está extraído del artículo de C. Cullen publicado en la revista *Novedades Educativas*.

de Tuning la que supone un neto avance en la aclaración de la noción de competencia. Además, la presencia de esta reflexión en el proyecto no deja de extrañar. Por un lado, el autor no oculta su transpiración ideológica: a diferencia de Tuning, que ha optado por vestir su discurso de un carácter más técnico, Cullen pone en primer plano la dimensión política inherente a una concepción particular de la enseñanza basada en competencias. Por otro, la orientación ideológica apunta en una dirección bien distinta de la que se desprende de las fases europeas del proyecto. Pero, para centrarnos primero en el tema que nos ocupa en este momento, Cullen comparte con Tuning el enfoque psicológico. Para él, las competencias son «complejas capacidades integradas que la educación debe formar en los individuos». El desafío casi provoca vértigo, principalmente porque nos presenta las competencias —por su nivel de complejidad y de integración— como unas supercapacidades o metacapacidades. Es verdad que de este modo se conjura el peligro de asociar la competencia a la ejecución de una tarea, a lo que tan inclinado se muestra en ocasiones Tuning. Pero, ciñéndonos al enfoque y las palabras del autor, quizá habría bastado cambiar el orden dentro del sintagma y cifrar la competencia como una «compleja integración de capacidades». De este modo, se habrían cumplido los objetivos sin tener que sacar de la chistera nuevas capacidades a añadir a las ya existentes, que exigen de por sí mucho esfuerzo a los especialistas para desentrañar su naturaleza y procesos.

El texto incluye, además, otras consideraciones de no menos importancia. Por el contexto en el que plantea sus reflexiones, Cullen procede a reivindicar el papel de la educación formal en la construcción de todos aquellos recursos que posibilitan la actuación competente. Algo urgente en la actualidad, pero más aun en las circunstancias del momento en que fue escrito su artículo (1996). Por aquel entonces, no solo se asistía a



una revisión profunda de los fundamentos pedagógicos y didácticos, sino que también la institución educativa experimentaba el cuestionamiento, desde fuera, de su ámbito de competencias. Todo ello bajo los auspicios de unas tendencias políticas favorables a la apertura del sector educativo a agentes económicos que hasta la fecha se habían movido por otros derroteros. En resumidas cuentas, era la época en que comenzaba a manifestarse con claridad el peligro de que la propia idea de educación viese menoscabada su naturaleza de bien y responsabilidad públicos. En circunstancias como aquellas, cuando los criterios y móviles económicos manifestaban su mayor grado de penetración, contribuciones como la de Cullen apelaban a contracorriente al compromiso y a la responsabilidad del sujeto respecto de las decisiones tomadas, como se observa en el fragmento. Una postura que no pocas veces debió juzgarse extravagante ante el modo generalizado en que la necesidad de formar ante todo profesionales se infiltraba rápidamente en los programas de las titulaciones y en las misiones institucionales de los centros educativos. Una postura que, vista desde la actualidad, desempeñó un papel fundamental para que fuera posible una correcta reconducción de la enseñanza basada en competencias. Es desde esta perspectiva histórica que debe comprenderse por qué Cullen y tantos otros cayeron, a la hora de pensar la función educativa, también en el mismo error que caracterizaron las tesis contrarias: la fragmentación del aprendiente. Su beligerancia contra la profesionalización desbocada les llevó a subrayar sólo aquellas dos dimensiones del sujeto —la personal y la cívica— que permanecían desatendidas intencionadamente en los documentos oficiales.

### 3.4. Tuning y el trasfondo económico de las competencias

Tal y como se dijo, esta corriente de opinión que en los años 90 no alcanzó púlpitos oficiales, y que fue recogida

en el documento Tuning de América Latina, resulta insólita en la vertiente europea y más característica del proyecto. Y esta particularidad ha determinado sustancialmente la noción de competencia más reiterada en sus informes. En páginas anteriores, ya se dejó constancia de la extrañeza de ver separadas las competencias académicas de las profesionales en la definición del término que la primera fase de Tuning presentaba en su glosario<sup>69</sup>. Y lo que en aquel momento era sólo un motivo de sospecha respecto al enfoque que planeaba sobre la competencia, debe ser ahora confirmado. Así, lo primero que debe ser resuelto es si aquella contraposición constituyó un hecho esporádico o, por el contrario, está arraigada con firmeza en el conjunto del proyecto. La realidad es que esa misma disyuntiva se alega también en el momento crucial de definir el objeto de la titulación. Desde la primera fase de Tuning, se afirma la conveniencia de distinguir entre un perfil académico y un perfil profesional de la misma, en aras de una mayor transparencia y calidad<sup>70</sup>. Por si pudiera justificar este proceder, es notorio que incluso hoy se mantiene una tendencia a calificar de académico o de *profesionalizador* el sesgo que se imprime a los planes de estudios.

Qué duda cabe que, en las actuales circunstancias, esto podría resultar clarificador. Pero se puede argumentar igualmente que tal separación es insostenible en términos educativos. Más allá de la certidumbre de que sólo una construcción integral del sujeto constituye una educación de calidad, esta oposición incide en la diferencia existente entre los atributos del titulado y los que caracterizan a los perfiles profesionales asociados. Y, sobre todo, que tal distancia no sólo pudiera ser lícita sino incluso deseable. Por contestar con un ejemplo,

<sup>69</sup> Véase página 20 de este mismo artículo.

<sup>70</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 103.

todo lo que sea establecer una separación insalvable entre un titulado en historia y el historiador de profesión revela insuficiencias en la concepción del plan de estudios. Naturalmente, también resulta obvio que un egresado formado por y para reproducir al dedillo los dictados coyunturales del mercado de trabajo con mucha dificultad podrá desarrollar aportaciones relevantes en su campo profesional. Y aquí no puede olvidarse que la academia resulta ser una salida profesional preferente, si no única, en no pocas titulaciones. Otra insuficiencia, en sentido contrario, si se quiere, del plan de estudios. En resumidas cuentas, sin descuidar otras facetas asimismo decisivas en la construcción del sujeto, una buena educación debería poner en tela de juicio precisamente esta distancia, que parece haberse establecido en una amplia variedad de planes de estudio.

Se podría aducir también que el conflicto entre lo académico y lo profesional —que a veces acontece bajo la forma de lo teórico y lo práctico—, tiende a desaparecer o como mínimo a atenuarse en el espíritu de la normativa que regula la definición de las nuevas titulaciones. En el caso español, el compromiso con la «empleabilidad» se explicita respecto del conjunto de los egresados, sin hacer distinción alguna de sus niveles de titulación<sup>71</sup>. Y aunque el término no está exento de ambigüedad, del contexto se desprende que esta *empleabilidad* se refiere a la utilización de lo aprendido en el campo profesional. Bien es verdad que dicho empeño se plantea con mayor énfasis y claridad en los estudios de Grado<sup>72</sup>, pero tampoco está ausente del Máster. En efecto, incluso a pesar de que se incurra en el *presunto* error de restablecer aquella disyuntiva cuando se trata

<sup>71</sup> Cf. el preámbulo del Real Decreto 1393/2007, en donde se señala que la nueva organización de las enseñanzas universitarias oficiales «incrementará la empleabilidad de los titulados».

<sup>72</sup> Real Decreto 1393/2007: preámbulo; especialmente el art. 9.1.; y también, de un modo menos contundente, en el Anexo I, 3.2.

la finalidad de los másteres<sup>73</sup>, es difícil imaginar una «formación avanzada» y altamente especializada del estudiante de la que no forme parte también su aplicación profesional, bien sea dentro bien sea fuera de la universidad. Entonces, quizás haya que interpretar la reaparición de aquella contraposición como un gesto de especial deferencia hacia una institución universitaria que, tradicionalmente, ha juzgado su contribución a la sociedad sobre la base de una finalidad bien distinta de las que regulan las actividades económicas y el mercado laboral. Nótese, además, que esto se señala de los estudios que dan acceso al ciclo de doctorado; un tercer ciclo que constituye la aportación diferencial de la institución universitaria en materia educativa. Empero, tampoco puede dejarse entre renglones que, en la reciente legislación, ya ha quedado recogida la importancia de la finalidad profesional de los grados, así como también la posibilidad de que se programen másteres con una similar orientación de perfeccionamiento profesional. Es notorio pues el reforzamiento de una dimensión que hasta ahora no había tenido mucha incidencia en la misión educativa de la universidad.

Ante las innegables consecuencias de estos planteamientos, hay que preguntarse por el impacto de este sesgo profesional en el perfil de los titulados, y por el papel que la institución universitaria debe desempeñar en la definición de estos perfiles. ¿No hay otra salida para la universidad más que abandonarse en los brazos del mercado laboral? El panorama no se antoja tan dramático si se da por bueno el modo en que la reforma de la educación superior ha sido recogida en el ordenamiento jurídico español. Y, en este sentido, el Real Decreto citado pone de relieve algunas cuestiones de interés. En consonancia con esa afirmación de la autonomía de la institución universitaria —acompañada de la consabida rendición de cuentas— que jalona todo el

<sup>73</sup> Real Decreto 1393/2007: art. 10.1.

texto legal desde su preámbulo hasta sus disposiciones adicionales, del Anexo I, dedicado a la memoria para la solicitud de verificación de los títulos oficiales presentados por las universidades en el ejercicio de sus legítimas competencias, se infiere que también corre a cargo de la universidad solicitante la «descripción de los procedimientos de consulta internos y externos utilizados para la elaboración del plan de estudios»<sup>74</sup>. Como no podría ser de otro modo, corresponde a la universidad la responsabilidad última y la conducción de todo el proceso de estudio, reflexión, debate, y, en último término, definición y ordenación del plan de estudios y, por lo tanto, del perfil de los titulados.

En lo que concierne a este último aspecto, también tiene su lugar en el decreto la afirmación de que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir a la educación del sujeto también en su vertiente ética<sup>75</sup>. Y si en el preámbulo esto podría parecer el habitual brindis a los Derechos Humanos y a los principios democráticos que se queda en una mera declaración de intenciones, en el articulado se vuelve a recoger en dos ocasiones más el beneficio de proceder a esta estrecha vinculación entre las dimensiones profesional y ética, dándole de este modo mayor consistencia. En la primera de ellas, se afirma la conveniencia de tener en cuenta en el plan de estudios que el ejercicio profesional debe desarrollarse en escrupulosa atención de los principios que regulan la convivencia de las sociedades democráticas avanzadas<sup>76</sup>. En la segunda, la importancia de que, tanto en el Grado como en el Máster, el estudiante adquiera los recursos necesarios que le permitan emitir juicios sobre temas relevantes también de índole social o ética, queda igualmente recogida

<sup>74</sup> Real Decreto 1393/2007: Anexo I, 2.3.

<sup>75</sup> Real Decreto 1393/2007: preámbulo.

<sup>76</sup> Real Decreto 1393/2007: art. 3.5.

en el Anexo I<sup>77</sup>. Uno puede echar mano de su experiencia e imaginar que estas cosas quedarán por enésima vez en papel mojado. Muy cierto: no puede pasar inadvertido que estas consideraciones se plantean en el preámbulo y en un anexo. Pero no lo es menos que estos pronunciamientos no se han escamoteado de documentos legales de primer nivel, están ahí, y podrían y deberían ser enarbolados y constituir un ámbito de reflexión y trabajo destacado en la institución universitaria. Que el desafío sea difícil es una cosa, pero bien distinto es que sea cosa imposible.

La diferencia con Tuning no puede ser más evidente y esto constituye un nuevo síntoma de cómo los fundamentos del proceso de Bolonia han sido convenientemente matizados, y de cómo esto influyó en el declive europeo del proyecto. Cuando en la primera fase, se declara que «la transparencia y la calidad en los perfiles académicos y profesionales constituyen una inestimable ventaja en el momento de acceder al mundo del trabajo»<sup>78</sup>, se está haciendo mucho más que resaltar el hecho de que la correcta definición de los perfiles de los titulados y una adecuada información pública sobre el particular son condiciones indispensables de una titulación de calidad. Se está insinuando también que la calidad de la titulación se cifra en función de las ventajas que ofrece de cara a la inserción laboral de los egresados. Que este aspecto sea uno de los criterios de calidad podría estar lejos de toda discusión; ahora bien, aseverar que sea el único o el más influyente sí que debe ser sopesado con cuidado. Luego está el asunto de discernir de qué tipo de acceso y de qué tipo de mercado laboral estamos hablando. Y por último, si la universidad, como parte integrante de la sociedad que es, podría tener algo que decir sobre estas cuestiones.

<sup>77</sup> Real Decreto 1393/2007: Anexo I, 3.2.; 3.3.

<sup>78</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 103.

La realidad es que el proyecto Tuning, en su vertiente europea, ha incorporado como una de sus características más llamativas este acomodo de la educación superior a las actividades económicas y al mercado de trabajo. Un primer fragmento:

«[...] los resultados de aprendizaje van más allá del empleo para incluir también las demandas y patrones que la comunidad académica ha establecido en relación con determinadas cualificaciones. Pero el empleo sigue siendo un elemento importante [...].»<sup>79</sup>

Un enunciado cauto; no hay que darle más vueltas. Pero el problema de Tuning no es que el empleo sea visto como un «elemento importante» sino que es juzgado como el *más* importante. Además, su tratamiento del acceso al empleo no es el resultado de mirar el asunto a través del prisma del derecho del individuo y del conjunto de la sociedad, sino del de las fuerzas e intereses económicos específicos que regulan dicho ámbito; algo bien distinto. En ningún momento —y esto es significativo en sí mismo— se habla del derecho al trabajo, sino de la «capacidad de acceder al empleo», para lo cual «las competencias y destrezas pueden relacionarse mejor y preparar a los graduados para la solución de problemas cruciales en el mundo laboral»<sup>80</sup>. De estas palabras, parece desprenderse la idea de una adaptación unidireccional: siempre del sujeto al mercado de trabajo; y, en términos educativos, siempre de la institución universitaria a los sectores económicos pujantes. En todos los informes, no se halla ni una palabra de los ajustes que convendría realizar en sentido contrario. El siguiente texto refiere lo que aquí se está diciendo:

«Además, **este desplazamiento de incorporación de conocimientos a resultados del apren-**

**dizaje** se refleja en la evaluación del estudiante, que de estar centrada en el conocimiento como referencia dominante, y a veces única, pasa a incluir una **evaluación** basada en las competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionadas con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante y a su articulación con los perfiles profesionales [...].»<sup>81</sup>

Aun cuando la cita no requiera más comentarios en lo grueso, hay que apostillar alguna sutileza. Más allá de la paradoja de si en los resultados de aprendizaje tiene cabida la construcción de conocimiento; más allá de la confusión existente entre competencias y capacidades; y más allá de que las competencias referidas son sólo las que están «estrechamente relacionadas con el trabajo», en el fragmento se nos indica de manera subrepticia que esta propuesta impulsada por Tuning, y vinculada a los perfiles profesionales establecidos, es la que conduce «al progreso del estudiante», y que éste no se halla en modo alguno en la otra alternativa. Por si quedaba alguna duda, en un texto previo también extraído del primer informe, se señala que:

«[...] las competencias y las destrezas pueden relacionarse mejor y pueden ayudar a los graduados a resolver problemas cruciales en ciertos niveles de ocupación en una economía en permanente proceso de cambio.»<sup>82</sup>

Según Tuning, lo educativo debe ceñirse principalmente a la formación de aquellos titulados capaces de afrontar y resolver las necesidades generadas en el interior del actual modelo de actividad y desarrollo económico. De ahí, la constante llamada de atención sobre la necesidad de dar cabida a otros agentes, provenientes de los diferentes sectores económicos, en la planificación y regulación de la educación superior. Recuérdese

<sup>79</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 76.

<sup>80</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 76.

<sup>81</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 75. La negrita es original.

<sup>82</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 37.



que el desarrollo de una metodología que posibilite su incorporación destacada —al mismo nivel que profesores, estudiantes y graduados— constituye una de las principales características del proyecto. Una peculiaridad, por otro lado, que sería tan saludable como útil si viniese acompañada de una olvidada reciprocidad: la reorganización de la educación superior —y del sistema de enseñanza en su conjunto— habría de encuadrarse en un cuestionamiento profundo de otros aspectos socioeconómicos asimismo determinantes de ese modelo de sociedad que, esbozado en los documentos políticos europeos, todavía no acaba de zafarse de una fastidiosa ambigüedad. Así, y a pesar de que aquella participación se vista con los ropajes de un proceso consultivo, ha de quedar bien claro que su cometido se centra en el proceso de definición, descripción y jerarquización de las competencias para cada título; es decir, su entrada incide de manera directa en los auténticos pivotes del nuevo modelo de enseñanza, y tanto en lo que se refiere a su organización como a su seguimiento. Literalmente:

«El lenguaje de las competencias, puesto que viene de fuera de la academia, podría considerarse más adecuado para el intercambio y el diálogo con grupos que no están directamente involucrados en la vida académica pero que pueden contribuir a la reflexión necesaria para el desarrollo de nuevas titulaciones y a la creación de un sistema permanente para mantener al día los ya existentes.»<sup>83</sup>

Las dos primeras líneas son elocuentes acerca del origen de la noción de competencia; y se puede aventurar, además, sin mucho esfuerzo que el punto de partida de este nuevo lenguaje no está muy distante de esos nuevos agentes que incrementan su presencia en la institución universitaria. El hecho en sí no es motivo suficiente para rasgarse las vestiduras: la propia universidad atesora múltiples ejemplos del influjo benéfico

que innumerables factores externos han promovido en su decurso histórico. Y tampoco debe omitirse algo todavía más importante y ya mencionado antes: que, por su naturaleza de bien y responsabilidad públicos, la institución universitaria está al servicio del *conjunto* de la sociedad, en la que debe participar de manera activa, y con plenos derechos, como una de sus partes integrantes que es. Lo que tampoco está en discusión es que la afirmación de la autonomía universitaria no es en modo alguno ni una reivindicación de un fin que le resulta exclusivo ni una proclamación de principios que sólo a ella competen y afectan. Entonces, de lo que se trata más bien es de comprobar, en este caso concreto de las competencias y del modelo propuesto por Tuning, si la aportación de los agentes externos no sólo es relevante —y basta juzgar su impacto— sino sobre todo pertinente para la mejora de la educación superior. Motivo por el que resulta indispensable valorar la calidad de esta contribución, entendida dicha calidad como adecuación al fin propuesto, y recogiendo a pies juntillas una expresión exitosa en la documentación derivada del proceso de Bolonia.

Como se infiere del proyecto Tuning, el ámbito en el que se gestó la noción de competencia fue el ámbito empresarial del que pasó a la psicología del trabajo directamente relacionada con la gestión de los recursos humanos y la productividad. Y como también se señala, la relación entre competencias y empleo viene de antiguo, movida por la voluntad de predecir del mejor modo posible «el éxito en el mundo laboral»<sup>84</sup>. Un propósito ambicioso donde los haya. No es la primera vez, y tampoco será la última, que se indiquen las deficiencias de este planteamiento en su aplicación a la educación y a la formación. Estas incorrecciones conceptuales tienen su explicación en un contexto industrial en el que se estaban imponiendo irrefragablemente los postulados

<sup>83</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 38, 72, 73.

<sup>84</sup> GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 37, 76.

de la máxima división del trabajo y la estandarización de la producción, que hallaría su paradigma en la cadena de montaje tan característica del sector automovilístico norteamericano de los años 50 del siglo pasado. Este proceso se vio reforzado por el desarrollo paralelo de la psicología conductista y de su aplicación específica en educación bajo la forma de la pedagogía por objetivos, que alcanzaría su cenit en la década de los años 70. El término «competencias» se constituyó en la piedra angular de una formación profesional concebida como adquisición de simples habilidades relativas a tareas mecánicas de aplicación inmediata a los procesos industriales estandarizados; unas habilidades en las que no tenían cabida ninguna otra dimensión del sujeto—incluso en el propio puesto de trabajo— que no fuera la correcta ejecución de su cometido en la cadena de producción. Desde este punto de vista, las competencias se presentaron como la finalidad de una formación que, concebida como entrenamiento, culminaba con la evaluación de los comportamientos reducidos a la reproducción de unos protocolos que se habían diseñado única y exclusivamente según criterios de productividad.

Nadie podría negar que este enfoque sobre la organización de la economía y la producción, sobre el comportamiento humano, y sobre la idea de la educación, es de otra época. Sin embargo, hay que discernir si se detectan en la actualidad trazas de esta perspectiva en el sector empresarial y la psicología del trabajo, por un lado. Y si estas marcas han llegado a influenciar también la idea de educación superior, por otro. Ante la primera pregunta hay que asentir, no sin añadir alguna matización de relieve que se presentará en breve. En cuanto a la segunda, esas influencias son asimismo perceptibles. En la medida en que esta penetración ha venido de la mano de la propia noción de competencia, ésta ha saltado a todos los titulares y ha suscitado un amplio abanico de reacciones: desde una adhesión

entusiasta e inquebrantable, hasta una reacción feroz y airada no menos proclive que la otra postura a enrocarse de manera acrílica en tópicos. Por fortuna, entre ambos extremos se hallan también intentos más comedidos de reflexionar sobre la noción de competencia y de contestar aquel concepto de competencia anacrónico; otro tipo de análisis que no ha generado todavía toda la literatura especializada que habría sido deseable. Como han hecho otros autores, tuve la oportunidad de denunciar en otro sitio los peligros que se cernían sobre la misión educativa de la universidad, si de lo que se estaba hablando era de incorporar en la educación superior una versión remodelada de la primitiva noción de competencia<sup>85</sup>. Para sintetizar todo ello se podrían recuperar alegatos esgrimidos en más de una ocasión: la supeditación de la finalidad educativa a los intereses económicos, la devaluación del conocimiento, el empobrecimiento de la sociedad democrática, el menoscabo de un modelo educativo de amplia envergadura. Y el riesgo no es sólo hipotético puesto que la presencia de aquella comprensión de la competencia dista mucho de ser testimonial en la educación superior a juzgar por los no pocos programas de titulaciones y no pocas universidades que se han adherido a la misma.

Se debe hacer hincapié en la responsabilidad del proyecto Tuning respecto a la irrupción de una idea de competencia que ya ha tenido efectos indeseables, como demuestra el ya varias veces referido retroceso del proyecto en el ámbito europeo. Y se está todavía a la espera—porque es pronto—de observar en toda su magnitud los efectos de esta operación. Sin embargo, vaya también por delante que, si bien es cierto que Tuning actuó como un auténtico banderín de enganche en este sentido, y ahí está la trascendencia internacional del proyecto, su implicación se circunscribe al desarrollo de la faceta metodológica y técnica, pero nunca a

<sup>85</sup> MENÉNDEZ VARELA 2008: 67 y ss.

la dimensión política del asunto, que quedó bien lejos de su capacidad de actuación. En páginas anteriores, ya se puso de relieve que, en el proyecto Tuning, la competencia podía ser demostrada por el sujeto, era plenamente observable y, por consiguiente, susceptible de verificación y evaluación por terceros<sup>86</sup>. Nada extraño si se presta atención al hecho de que aquella competencia se relacionaba de una forma confusa con las destrezas y el desempeño de una *tarea*. Y en esta última voz radica el ápice del asunto; sobre todo si se considera que estas asociaciones afloran repetidas veces en el proyecto. Todavía imbuido por la noción originaria de competencia, en Tuning perdura una visión que no se ha desprendido de aquel carácter fragmentario, mecánico y poco cualificado de la acción competente, tal y como era concebida en un comienzo. Y no se trata de un extravío conceptual sino de una exigencia técnica y de una exigencia ideológica. Técnica, porque sólo si la competencia se vincula de manera inextricable a la tarea —que no a la actuación competente— se despejan obstáculos para afirmar con rotundidad un sistema de evaluación inapelable de los resultados de aprendizaje y, de resultados de ello, la posibilidad de enjuiciar de manera similar el correcto *funcionamiento* de las titulaciones. También ideológica, porque, si de lo que se trata es de formar a los estudiantes en *tareas profesionales*, así se afianza una gestión de la enseñanza universitaria dirigida por criterios y agentes externos a lo propiamente educativo.

No obstante todo lo dicho, está por ver incluso que esta concepción de la enseñanza universitaria y esta noción de competencia respondan en verdad a las necesidades de los agentes económicos contemporáneos. Autores provenientes de la formación de recursos humanos en el ámbito empresarial, y por lo tanto muy poco sospechosos de arrimar el ascua a la institución académi-

<sup>86</sup> Cf. en especial la página 23 de este artículo.

ca, han afirmado sin ambages, y bastante antes de la puesta en marcha del proyecto Tuning, la inconsistencia de la noción primitiva de competencia, la extraordinaria complejidad que ésta había ido cobrando con el tiempo, y las dificultades que entraña la planificación de una enseñanza orientada hacia un aprendizaje que posibilite su construcción<sup>87</sup>. Las cosas parecían estar suficientemente claras como mínimo al final de la década de los 90, pero estas advertencias proferidas desde la psicología del trabajo fueron desoídas por los responsables del proyecto. Tanto es así que, desde la gestión de los recursos humanos, se ha puesto finalmente en entredicho la posibilidad de identificar y listar detalladamente las competencias de un puesto de trabajo. Y las razones que se han aducido no son de poca monta. La identificación de estas competencias no es sólo imposible en los empleos de alta cualificación, centrados fundamentalmente en la gestión estratégica de los recursos. También en lo que concierne a las actividades menos cualificadas, los puestos de trabajo están cada vez más sujetos a continuas modificaciones o son desempeñados, con resultados satisfactorios, de diversas maneras según los diferentes individuos. Por otro lado, los puestos de trabajo son en extremo sensibles al contexto en el que se ejercen y exigen en consecuencia —aun siendo en principio el mismo puesto de trabajo— actuaciones competentes específicas. Por último, el ejercicio competente apela de manera constante a la dimensión ética implícita en la toma de decisiones; una dimensión que es la menos susceptible de un control sistemático pero cuya consideración se hace cada vez más obligada debido al creciente peso del factor humano motivado por el actual basculamiento hacia la economía de los servicios.

<sup>87</sup> Por ejemplo: LÉVY-LEBOYER 1997: 40-42, 54; LE BOTERF 2001: 50 ss.

El fondo de la cuestión radica así en esclarecer si el propio sector económico persigue una catalogación de los puestos de trabajo y una definición de las competencias tan cerrada. En este sentido, el lenguaje utilizado en el mundo de los negocios y que está penetrando en las instituciones de educación superior es indicativo de por donde parecen ir en realidad los tiros. Expresiones tan en boga como «gestión de la incertidumbre», «anticipación del cambio», «adaptación a las nuevas circunstancias», que se han convertido en moneda corriente en los discursos económicos, apuntan sin duda en otra dirección. Y lo mismo cabría resaltar de la importancia empresarial de la gestión y expedición de intangibles, que imponen la consideración de variables de difícil objetivación pero con un impacto económico determinante. A la vista está el relieve que ha ido cobrando la ideación de otros servicios cada vez más sofisticados y la correspondiente penetración de necesidades añadidas al imaginario colectivo que generen nuevos mercados y sustenten así la viabilidad de la actual economía. A la vista está la consideración pujante de los factores subjetivos, tanto de clientes como de empleados, en los vigentes modelos de evaluación de la calidad total que, por cierto, comienzan a ser aplicados también en las instituciones públicas en general y en las universidades en particular<sup>88</sup>. A la vista está la demostración de la ineficacia de una planificación minuciosa y rígida de los procesos que, por ejemplo, ha llevado a sustituir la expresión «planificación estratégica» por la de «gestión estratégica»; cosa que también se observa en los estatutos de las instituciones universitarias.

En conclusión: a pesar de que buena parte de este vocabulario salpique la andadura del proyecto Tuning, la noción de competencia esgrimida nunca se ajustó a

<sup>88</sup> Es el caso del Modelo EFQM de Excelencia, y la ISO 9000. Cf.: BERMÚDEZ; CASTRO 2007.

las expectativas; y ello, por las reminiscencias de una noción de competencia de otra época a la que se echó mano para no emprender una reflexión concienzuda que requería, sobre todo, eso: tiempo. Con aquel concepto anticuado se podía trabajar en la dirección de franquear la entrada de nuevos agentes a la institución universitaria, ahora también en materia educativa; pero posiblemente nunca atender el fondo de las urgencias económicas que se plantearon en la Agenda de Lisboa.

Por último, no hay que malgastar mucho esfuerzo en glosar los efectos negativos que una perspectiva principalmente económica sobre la universidad, y en concreto sobre su misión educativa, comporta para con el conjunto de la sociedad. Máxime cuando este punto de vista es contestado de modo concluyente tras las dos primeras fases del proyecto. Aunque pueda resultar paradójico, no es nada extraño que el proyecto llevado a cabo en América Latina se pronunciara a contrapelo:

«En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante.»<sup>89</sup>

El contenido del fragmento no sólo está expresado con una claridad meridiana, sino que también se remacha en varias ocasiones a lo largo de ese estudio, hasta constituir uno de sus principales elementos distintivos. Esta contradicción interna del proyecto Tuning es tan evidente que se hace necesario buscar una explicación más allá de una improbable falla gigantesca en el mar-

<sup>89</sup> BENEITONE 2007: 36.



co conceptual del proyecto. Para ello tal vez convenga rescatar una perspectiva más ideológica y poner en primer plano las operaciones que de ella han podido desprenderse. Hay que refrescar la memoria sobre el hecho de que si el proyecto Tuning fue costado siempre por la Comisión Europea, también lo fue el proyecto específico de América Latina; en este último caso, con cargo al programa ALFA. La misma entidad financiadora; pero existe una diferencia nada despreciable: los seis años que median entre el comienzo de la singladura del proyecto (2001) y el año en que se publica el informe final de América Latina (2007). Un período de seis años en el que pudieron ocurrir muchas cosas, sobre todo en este proceso uniformemente acelerado de la reforma de los sistemas educativos y, particularmente, de la enseñanza universitaria, conducido por las más altas instancias de la Unión Europea. También el ejercicio político se ha alterado con el paso del tiempo. Ahora está más claro, si cabe, que no es época para el debate ideológico de fondo ni para la confrontación de sesudos programas políticos planteados a largo plazo. Con la presunta disolución de las ideologías, es la ocasión para la gestión política; va de suyo con la aceleración histórica que ha alcanzado una velocidad de cruce-ro vertiginosa. A estas alturas nadie se atreve a saber nada a ciencia cierta, y hay que hacer esfuerzos titánicos para no ir siempre tras los acontecimientos. Metas a corto plazo, porque prospectivas de mayor envergadura son tan difíciles de establecer, como imposibles de gestionar, y poco rentables en términos políticos. De ahí, el respeto reverencial por las tendencias y, ante lo errático en apariencia, por la estadística, por el matrimonio agridulce con los medios y por no dar más pasos sin sondeo previo.

Esto pudo haber ocurrido con el proyecto Tuning. Más allá de que las particularidades socioeconómicas y políticas de la región hicieron imposible cerrar los ojos a algunas realidades más que manifiestas, la fase de

América Latina supuso un punto y aparte, y un cambio de rumbo, en aquella iniciativa política que impulsó el proyecto en sus comienzos. Se lanzó una propuesta, se observaron sus efectos en la sociedad y en la institución universitaria, y hubo que rectificar sobre la marcha sin recular. En todo esto, la responsabilidad de los coordinadores del proyecto en sus fases europeas está más que probada. Pero no lo está menos que el proyecto Tuning ha sido un instrumento al servicio de los móviles políticos; una herramienta de tanteo; un globo sonda que cumplió su misión y, en determinado momento, dejó de ser útil y hubo de ser apartado a un segundo plano.

#### 4. Conclusiones

De todo lo anterior, correspondería concluir, en primer lugar, que debe restañarse la fisura existente entre las políticas de gestión, que parecen orientar ahora todos los esfuerzos en materia de educación, y las políticas educativas propiamente dichas. Y la experiencia del proyecto Tuning debería constituir un buen ejemplo al respecto. Una política educativa sin los correspondientes procedimientos que la desarrollan y concretan en la práctica pronto cae en el desaliento aporético y, en consecuencia, en la inacción. Una política de gestión, sin la perspectiva más amplia, comprometida y proyectada hacia el futuro de una política educativa, es una estrategia de la cataplasma que tiene menos de medicina que de cosmética. Magros resultados a costa de esfuerzos e inversiones que dejan en ridículo cualquier criterio de eficacia y eficiencia. La cortedad de miras y los sesgos de este tipo de actuaciones difícilmente hacen factible el arraigo de nuevas culturas en los colectivos involucrados por la insuficiencia de medios, la falta de transparencia y participación, y la ausencia de resultados significativos. El producto, en este caso, es el refuerzo del inmovilismo como una modalidad tenaz de resistencia, en muchas ocasiones legítima.

No parece que, en la actualidad, nadie pueda negar la existencia de graves problemas que aquejan los sistemas de enseñanza. Tampoco parece que nadie pueda negar que la resolución de parte de estos problemas exige el replanteamiento de la dinámica interna de las instituciones de enseñanza. Y tal vez no se trate tanto de poner patas arriba las principales aportaciones de la pedagogía. Porque modelos pedagógicos renovadores ya existen; y con una tradición a sus espaldas que más a uno sorprendería. Otra cosa es que se haya generalizado su implantación, se hayan explotado al máximo sus reflexiones, se hayan corregido sus puntos débiles, y se hayan desarrollado y concretado dichos modelos en el terreno didáctico. La cuestión, por este lado, es conceptual y metodológica, e implica a los profesionales de la educación. Pero la auténtica mejora de los sistemas de enseñanza nunca será posible si no va de consono con la afirmación sin rubor de que la educación es, antes que nada, una cuestión política. Quiero decir una cuestión política y una cuestión de políticas. Política, primero, casi apelando a su faceta etimológica de asunto público o común, por lo que tiene de diálogo, debate, consenso, compromiso y responsabilidad —sí, por este orden. Tanto dentro como fuera de la institución educativa. Políticas, segundo, porque —ya se sabe— quien aspire a zanjar las deficiencias educativas con ajustes sectoriales aislados anda errado. O consenso amplio sobre la necesidad de un enfoque integrador, sobre cuáles son las prioridades y sobre cuáles las políticas de convergencia más adecuadas, o bien poca cosa.

Es por esto que una auténtica reforma del sistema educativo debe involucrar al conjunto de la sociedad. Aunque deban tener una responsabilidad prioritaria las instituciones educativas y, por consiguiente, sean ellas quienes tengan que liderar el proceso de cambio en lo que compete a los aspectos específicos de la enseñanza y del aprendizaje, no puede olvidarse que el tipo de

educación es una respuesta concreta a la pregunta sobre el modelo de convivencia al que una sociedad aspira. No puede olvidarse que una reforma educativa es inviable si no va acompañada de transformaciones asimismo importantes en otras facetas fundamentales de la experiencia colectiva que se orienten en una misma dirección y un mismo sentido. Según se recoge incluso en manifestaciones gubernamentales, la actual situación internacional constituye tanto una prueba irrefutable como una ocasión más que propicia. No puede olvidarse que una reforma educativa es determinante en este proceso. En efecto, ya que dicho proceso no es realizable más que a largo plazo, debe ir acompañado indefectiblemente de un modelo educativo al que se le encomienda la construcción de los sujetos que, en su dimensión personal, cívica y profesional, sean los que encarnen de facto la realidad de la dinámica social, económica y política. No puede olvidarse tampoco que una reforma educativa de fondo no está exenta de riesgos ni puede llevarse a cabo sin recursos. A coste cero, lo único que se consigue es marear la perdiz, y marear también a los colectivos implicados. Hay que asumir que la educación es cuestión seria y compleja. Que no se resuelve actuando sobre uno de sus aspectos —por muy capital que éste sea—, aunque sí sea posible establecer en cada momento líneas prioritarias de actuación. Que no le resulta aplicable criterios *universales* de eficacia y eficiencia; porque en educación no siempre dos más dos son cuatro. Que, como todo, no puede ser de calidad —esto es, adecuada a los fines propuestos, lo que supone la previa consideración de los propios fines— ateniéndose a la contabilidad de los duros a cuatro pesetas. Y a la par, lógicamente, bienvenida la rendición de cuentas, tanto en lo individual como en lo colectivo. Todas ellas son consideraciones trilladas; pero salta a la vista que todavía no conviene omitir esa machacona repetición. Y si no es así, si son otros los derroteros, el dispendio será aun mayor porque la pescadilla continuará mordiéndose la cola.

En segundo y último lugar, habría que extraer también alguna conclusión acerca del enfoque característico de Tuning sobre las competencias. En una frase: habría que alertar sobre la insuficiencia de la perspectiva psicológica al respecto. Ya no es el momento de referir la endeblez del discurso «Tuning» en esta materia: la inconsistencia de su argumentación, con sus errores conceptuales, titubeos y contradicciones, tuvo que haber sido puesta de manifiesto en el cuerpo del artículo. Pero me he permitido reservar un último texto como colofón:

«Para describir esta competencia [capacidad de análisis y síntesis] se utilizaron un amplio número de expresiones: interpretar, identificar los puntos más importantes, comprender, valorar, manejar la información, evaluar críticamente, unir teoría y práctica, organizar la información, entender, contextualizar, desarrollar con objetividad, combinar, investigar, formular, no limitarse a reproducir, aplicar, describir, concluir, pensar, comparar, seleccionar, distinguir, contrastar, analizar, resumir, argumentar, relacionar, generalizar, pensar lógicamente, pensar racionalmente, estimar, considerar, predecir, procurar, resolver. Esta amplia definición [...] Destaca, asimismo, que la competencia guarda una relación directa con la capacidad de resolver problemas, otra de las competencias genéricas más valoradas.»<sup>90</sup>

A tenor de lo dicho en el fragmento, la afirmación del fracaso del proyecto Tuning de dar cuenta de las competencias desde una perspectiva psicológica no parece amenazada por argumentos contrarios. Además, la cita está extraída del informe correspondiente a la segunda fase; momento en que la vertiente europea del proyecto está bien consolidada en lo conceptual y en lo metodológico. Con total seguridad, algún especialista pondría más de una objeción al hecho de que los procesos analítico y sintético, que tanta literatura han generado en el campo de la psicología del aprendizaje en el siglo

pasado, se vean presentados ahora bajo la etiqueta de «competencias». Pero, también es seguro que no sería éste el primer aspecto que le suscitaría perplejidad y, de resultas de esta primera impresión, en el que concentraría sus críticas. Sólo tras una lectura somera del fragmento, y tras constatar la retahíla de verbos utilizados para describir la «competencia de análisis y síntesis», observaría el hecho de que detrás del fragmento se halla el más voluminoso tratado jamás escrito sobre aquel ámbito disciplinario. O, por decirlo de otro modo, y si se admite la conformidad de tal competencia, ésta quedaría recogida por escrito pero de ningún modo descrita ni explicada. Eso sí, semejante ausencia yace bien disimulada entre las yuxtaposiciones verbales. La guinda la pondría el hecho de que a la otra competencia «genérica» mencionada al final de la cita —resolución de problemas— le podría ser aplicado en su totalidad el mismo listado de términos recogido en el texto. No hay avances; bien al contrario, se arroja confusión sobre un tema de primer orden en la reforma educativa.

Pero el núcleo del asunto es el de la insuficiencia del enfoque psicológico para resolver la naturaleza de las competencias y su incorporación al sistema educativo. Y lo primero que debe ser confirmado es que el problema no radica en una inadecuación de la disciplina sino en la extrema complejidad de la competencia. En efecto, sí que es posible, y no sólo posible sino absolutamente necesaria, la contribución de la psicología en el esclarecimiento de tal problemática. La conexión innegable y estrecha entre la actuación competente y la movilización de recursos cognitivos —es habitual en la literatura hallar expresiones del tipo «componentes de la competencia»—, así como su directa relación con los procesos de aprendizaje, son argumentos poderosos que ratifican la necesidad de esa aportación proveniente del campo de la psicología. Pero la complejidad de la competencia no se agota en el terreno de esta disciplina, como bien demuestra el hecho de que esa actua-

<sup>90</sup> GONZÁLEZ, WAGENAAR 2005: 235-236.

ción específica no puede explicarse únicamente a partir de la adquisición de recursos internos por parte del sujeto competente. Ni por la obviedad de que el sujeto no es una isla inexpugnable, ni por la elementalidad de que la actuación competente reclama un contexto específico, una situación problemática compleja, un concierto de factores y actores de diverso signo que se dejan sentir en diferente grado y modo. Toda esta exterioridad frente a lo que acontece en el seno del individuo competente tiene que ser también considerada; y también porque tiene su correlato en los contextos y procesos de aprendizaje que procuran la puesta en acto de las competencias. Se ha dicho reiteradas veces que la competencia tiene una acusada dimensión colectiva, y de ahí su vertiente también política y sociológi-

ca. Por otro lado, de aquella complejidad intrínseca de la competencia se derivan las enormes dificultades de incorporarla, como uno de sus principales ejes de referencia —que no el único—, a una institución educativa en cuya tradición no hay parangón alguno; de proceder en consonancia al replanteamiento de la enseñanza y del aprendizaje; de repensar la figura del alumno y la del estudiante así como la del profesor; y de establecer para este último los sistemas de formación inicial y permanente que conduzcan a una más acorde identidad profesional. Y también en esto, la participación de la psicología debe venir acompañada de aquella otra proveniente de la sociología de la educación.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2008). «Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias». In: GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 206-233.
- BENEITONE, P. *et al.* (eds.). (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning—América Latina [documento en línea]. Bilbao: Universidad de Deusto - University of Groningen. [Fecha de consulta: 12 de febrero de 2008].  
[http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&asc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&asc=DESC)
- BERMÚDEZ, M. P.; CASTRO, A. (eds.) (2007). *Evaluación de la calidad de la educación superior y de la investigación. IV foro (Universidad de Granada – Facultad de Ciencias. Granada, 22–26/10/2007)* [documento en línea]. Granada: Fundación Empresa Universidad de Granada. [Fecha de consulta: 7 de junio de 2008].  
<http://feugr.ugr.es/pags/cursos/IVForo/LibroResumenesIVForo.pdf>
- BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP. (2005). *From Berlin to Bergen. General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005* [documento en línea]. Oslo: BFUG. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006].  
[http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503\\_General\\_rep.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503_General_rep.pdf)



CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2000). *Consejo Europeo de Lisboa (23 y 24 de marzo 2000). Conclusiones de la Presidencia* [documento en línea]. Bruselas: Consejo de la Unión Europea. [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2008].

[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2001a). *Consejo Europeo de Estocolmo (23 y 24 de marzo 2001). Conclusiones de la Presidencia* [documento en línea]. Bruselas: Consejo de la Unión Europea. [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2008].

[https://www.camaras.org/publicado/europa/pdf/estocolmo2001\\_es.pdf](https://www.camaras.org/publicado/europa/pdf/estocolmo2001_es.pdf)

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2001b). *Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación (5680/91 EDU 18)* [documento en línea]. Bruselas: Consejo de la Unión Europea. [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2008].

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm)

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2002). *Consejo Europeo de Barcelona (15 y 16 de marzo de 2002). Conclusiones de la Presidencia* [documento en línea]. Bruselas: Consejo de la Unión Europea. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006].

[http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Consejo\\_Barcelona%20.pdf](http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Consejo_Barcelona%20.pdf)

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. (2002). *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe (6365/02 EDU 27)* [documento en línea]. Brussels: Council of the European Union. [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2008].

[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/misc/69810.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/misc/69810.pdf)

DELORS, J. *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid - Paris: Santillana -UNESCO.

FAURÉ, E. *et al.* (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid - Paris: Alianza - UNESCO. [Fecha de consulta: 13 de junio de 2009].

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). «Diez tesis sobre la aparente utilidad de las *competencias* en educación». In: GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 15-58.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase Uno* [documento en línea]. Bilbao: Universidad de Deusto - University of Groningen. [Fecha de consulta: 12 de febrero de 2008].

[http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (eds.) (2005). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase Dos* [documento en línea]. Bilbao: Universidad de Deusto - University of Groningen. [Fecha de consulta: 12 de febrero de 2008].

[http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&Itemid=59&task=view\\_category&catid=19&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2008). *Introduction to Third Cycle (Doctoral) Studies as part of the Tuning 'Process'* [documento en línea]. Bilbao: Universidad de Deusto - University of Groningen. [Fecha de consulta: 12 de julio de 2009].

[http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Third\\_cycle/INTRODUCTION\\_TO\\_THIRD\\_CYCLE.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Third_cycle/INTRODUCTION_TO_THIRD_CYCLE.pdf)

GONZÁLEZ, J.; ISAACS, K.; WAGENAAR, R. (2008). *Applying the Tuning Approach to the Third Cycle* [documento en línea]. Bilbao - Groningen -Pisa: Universidad de Deusto - University of Groningen. [Fecha de consulta: 12 de julio de 2009].

[http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Third\\_cycle/APPLYING\\_THE\\_TUNING\\_APPROACH\\_TO\\_THIRD\\_CYCLE\\_STUDIES.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Third_cycle/APPLYING_THE_TUNING_APPROACH_TO_THIRD_CYCLE_STUDIES.pdf)

LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

LÉVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2008) «Crónica de un descrédito: repercusiones de la noción de competencia en la estructura organizativa de la universidad». *Diálogos Educativos*. Núm. 15, 62-88. [Fecha de consulta: 3 de marzo de 2009].

[http://www.umce.cl/~dialogos/n15\\_2008/menendez.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n15_2008/menendez.swf)

MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2009). «La aplicación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Consideraciones sobre la noción de carga de trabajo y los procedimientos de cálculo». *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20, núm. 2, 381-401.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* [documento en línea]. Paris: UNESCO. [Fecha de consulta: 13 de junio de 2009].

<http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*. España, 30 de octubre de 2007. Núm. 260, 44037-44048.

# Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior<sup>1</sup>

**María Isabel Arbesú**

Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco)

[isabel.arbesu@gmail.com](mailto:isabel.arbesu@gmail.com)

**Juan Manuel Piña**

Universidad Nacional Autónoma de México (IIUE)

[jmpo@servidor.unam.mx](mailto:jmpo@servidor.unam.mx)

**Fecha de recepción del artículo:** junio 2009

**Fecha de publicación:** julio 2009

## Resumen

Este trabajo expone resultados parciales de una investigación de corte cualitativo que se propone conocer, entre otras cuestiones, qué significados tiene el trabajo docente para un grupo de profesores universitarios. Con este propósito, se analizaron sus comentarios sobre su concepción de la enseñanza y el aprendizaje desde la teoría de las representaciones sociales. Los planteamientos más destacados refieren la importancia del factor humano en la actividad educativa, y la necesidad de integrarlo en el desarrollo intelectual. También se enfatizó la responsabilidad del docente en la selección de problemas socialmente relevantes como objeto de la investigación de los estudiantes. Sin embargo, debe ser mencionado que este grupo de profesores, que participaron voluntariamente en el proyecto, comparten un elevado compromiso por la actividad docente. Sería indispensable explorar también este tipo de representaciones sociales en otros colegas para los que la enseñanza no ocupa un lugar preferente en su actividad profesional.

**Palabras clave:** representaciones sociales, significados de la docencia, educación superior.

## Abstract

This paper exposes partial results of a qualitative research that aims to know, among other questions, what is the meaning of teaching for a group of university teachers. To this end, their comments about their conception of teaching and learning were analyzed from the theory of social representations. The most prominent approaches refer to the importance of human factor in the educational activity, and the need to integrate it with intellectual development. It was also emphasized the teacher's responsibility in the selection of socially relevant issues as objects of students' research. However, it should be mentioned that this group of teachers, who participated voluntarily in the project, are highly committed to teaching. It would also need to explore this type of social representations in other colleagues who do not give a special place to teaching in their professional activity.

**Keywords:** Social representations, meanings of teaching, higher education.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER.

## 1. Introducción

La docencia es una actividad profesional que consiste en transmitir contenidos, actitudes, habilidades y valores a las personas que se forman, se especializan o capacitan en alguna rama del conocimiento científico, humanístico o tecnológico. El docente de educación básica se forma, principalmente, en las Escuelas Normales, instituciones encargadas de capacitar a los profesores. En el caso de la educación superior, los docentes estudiaron una profesión científica, humanística o tecnológica. Incorporaron conocimientos y habilidades vinculados con la profesión seleccionada. Tienen una profesión en algo, pero no fueron formados como profesores. Así sea la enseñanza su actividad principal, muchos de ellos seguirán asumiéndose como médicos, arquitectos, diseñadores, filósofos, abogados, historiadores, entre otros. No hay una pertenencia con su actividad principal, porque fueron preparados para ejercer profesionalmente, o para cultivar una disciplina, no para ser docentes.

Por otro lado, al docente de educación superior, independientemente de que se sienta adaptado o no a su actividad principal, se le exige que cumpla satisfactoriamente numerosas responsabilidades: preparar a los jóvenes en la disciplina que estudian; formarlos en competencias tanto disciplinares como otras que les serán útiles a lo largo de la vida; transmitirles valores indispensables en la vida diaria; preparar a los jóvenes para los acelerados cambios que se viven en el siglo XXI; llevar a cabo una evaluación y no sólo una medición de las tareas académicas, entre otras. Ante esto las autoridades de las Instituciones de Educación Superior (IES) ofrecerán a su planta de profesores, semestre tras semestre, cursos de formación docente en los que generalmente se incluyen contenidos relacionados con diferentes temáticas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje, con el propósito de que se cumplan ade-

cuadamente las metas programadas en el plan de estudios.

No se niega que estos cursos de formación docente les proporcionarán herramientas importantes a los profesores para su actividad cotidiana. Sin embargo, Ramírez llevó a cabo una detallada revisión bibliográfica acerca de los resultados de los programas de formación docente y su repercusión en la práctica diaria y encontró que no se tiene información suficiente para conocer si los programas de formación inciden en el trabajo docente<sup>2</sup>.

El docente de nivel superior no fue preparado para ser profesor. Asumirá, por tanto, una determinada actitud ante la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, la cual no es fácil de cambiar con cursos de formación. Su incursión en este trabajo obedece a circunstancias particulares: deseo de ser como sus profesores de la licenciatura, oportunidad para impartir clases en la institución anhelada, posibilidad de tener un empleo, tener un trabajo ante la escasez de oportunidades en el mercado profesional, etc.

Las actitudes que tienen los profesores ante su actividad laboral pueden ser positivas, negativas o indiferentes. Estas actitudes, necesariamente, repercuten en la práctica educativa. Por lo tanto, es necesario indagar en la subjetividad del profesor; en esa esfera muchas veces olvidada porque asumimos que la sociedad se mueve armónicamente y que sus actores sólo desplieguen acciones basadas en medios y fines previamente programados.

Desde esta perspectiva, la espontaneidad, lo pasional, lo banal, lo inesperado no cabe. Las acciones de los individuos, como bien lo demostró Weber, pueden ser

---

<sup>2</sup> RAMÍREZ 1999.



tanto racionales como no racionales. Algunas marcadas por la planeación entre medios y fines, otras más basadas en los valores; no faltan las que se apegan a tradiciones, y las hay que descansan en la emotividad. La actividad diaria del docente, antes, durante o después de llevar a cabo el acto educativo, puede estar marcada por algunos de estos tipos de acción. Cualquiera que haya sido el camino seguido, cada uno de estos tipos vendrá acompañado de un punto de vista concreto sobre su actividad como profesional de la enseñanza. Ante esto, surgieron las siguientes preguntas: ¿Qué significados tiene la docencia para un grupo de profesores? ¿Cómo conciben la enseñanza y el aprendizaje? Como puede entenderse con facilidad, la teoría de las representaciones sociales permitirá incursionar en la subjetividad de un grupo de profesores.

Cabe mencionar que estos interrogantes son algunas de otras tantas cuestiones por indagar en una investigación de tipo cualitativo que se realiza en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, cuyo título es: El portafolios docente como un recurso innovador para evaluar y mejorar la docencia universitaria. El objetivo general de la construcción del portafolios<sup>3</sup>, es promover distintas formas de reflexión y autoevaluación en los profesores con las que aprendan a buscar evidencias que documenten los logros y problemas que han enfrentado en su labor profesional como docentes; de tal modo que esta reflexión les permita realizar los cambios que requieren para mejorar su enseñanza<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> De acuerdo con Inostroza; Damm; Jara; Riquelme; Tagle (2008), el portafolios docente permite documentar los logros de enseñanza de un profesor, los que se apoyan por medio de información relevante y se analizan por él con el objeto de que se puedan tener evidencias del proceso de reflexión sobre su práctica.

<sup>4</sup> Por lo pronto no ahondaremos más en dicho proyecto ya que éste, se explicará con más detalle en el apartado del procedimiento metodológico.

## 2. Propuesta teórica y metodológica de las representaciones sociales

En el proceso de indagación se encontraron varios elementos que indicaban los diversos sentidos que tiene la docencia para los profesores participantes. Esto hizo necesario considerar a la teoría de las representaciones sociales como una herramienta conceptual que permite comprender los significados y actitudes que asumen los profesores ante su quehacer diario

Las representaciones sociales son una manifestación del conocimiento de sentido común<sup>5</sup>, las expresa un actor<sup>6</sup> y se refieren a algo o a alguien<sup>7</sup>. Son complejas construcciones sociales que condensan imágenes y anhelos de las personas de un grupo, comunidad o sociedad<sup>8</sup>. Son un cuerpo de conocimientos que permite hilvanar ideas, clasificar el mundo social y a sus actores, organizar y actuar en el mundo de la vida cotidiana. Es en los pequeños espacios de interacción donde se elaboran las representaciones sociales a través de la comunicación entablada con los amigos, familiares y pequeños círculos profesionales; un proceso en el que sin duda influye poderosamente la difusión de imágenes e ideas transmitidas en los medios de comunicación masiva<sup>9</sup>. No son una clasificación fría y objetiva emprendida por quienes observan o analizan algo o a alguien, sino formulaciones del pensamiento que, con un mayor o menor grado de definición, y sobre las que el individuo tiene diferentes niveles de conciencia, refieren aquello que se observa o analiza. Las representa-

<sup>5</sup> MOSCOVICI 1979; 1986.

<sup>6</sup> SECORD 1989.

<sup>7</sup> JODELET 1986.

<sup>8</sup> JODELET 1986; PALMONARI; DOISE 1986; ROUQUETTE 2000.

<sup>9</sup> CARUGATI; SÉLLER 2000.

ciones sociales no son ajenas a la particularidad del actor, específicamente, de sus condiciones socioeconómicas y códigos culturales; condiciones que, como es natural, se extienden mucho más allá de la propia información acerca del objeto de representación.

Jodelet ya indicó que la construcción de representaciones sociales supone una cierta autonomía y una cierta creatividad<sup>10</sup>. Autonomía, porque cada grupo o comunidad puede colocar su sello específico en la representación; creatividad, porque se pueden construir numerosas representaciones de algo o alguien. Las representaciones sociales no buscan el rigor ni lo sistémico, incluso pueden diferir de un grupo a otro, en gran parte porque responden a la ubicación social de quienes expresan su posición. Son producto de la vida cotidiana y orientan las acciones de los actores en las actividades diarias, a diferencia del especialista que hace un análisis distanciado del proceso y de las prácticas en la vida cotidiana. Incluso, pueden o no coincidir con las metas institucionales o con el perfil que la institución espera de los profesores. Los funcionarios educativos podrán instrumentar en sus microespacios escolares las políticas de corte nacional e institucional, incluso evaluar periódicamente sus alcances, pero la aceptación de éstas estriba en la disposición de los actores (profesores, estudiantes) que viene determinada en gran medida por sus respectivas representaciones. En otras palabras, las autoridades podrán instrumentar numerosos programas de formación y actualización docente y éstos podrán o no tener impacto en los profesores y en sus prácticas, dependiendo de cómo estos programas hallen correspondencia en sus representaciones sociales: compromiso con la tarea que realizan, el manejo de los contenidos, la disposición para la práctica docente. Sin esto, los cursos ofrecidos institucionalmente o en otros

espacios académicos, poco impacto pueden tener en los académicos y en sus prácticas.

A partir de todo lo anterior, se puede señalar que las representaciones sociales son formas de conocimiento elaboradas en los espacios de interacción cotidiana; untridas por unidades de información diferentes y con distintos niveles de estructuración, que provienen de fuentes de variado signo e impacto; y herederas de un momento histórico determinado y de la ubicación social del actor. En el caso de la educación superior, los intercambios diarios entre los actores son un terreno fértil para la construcción de representaciones sociales sobre lo educativo: contenidos, prácticas, agentes, instalaciones, reglamentos, etc. En consecuencia, estas representaciones se enlazan con las prácticas educativas que los agentes instrumentan, dentro de un entorno social y cultural. Reconocer los significados diseñados en los microespacios sociales ha llevado a que este enfoque cobre importancia dentro de la investigación educativa en México<sup>11</sup>. Investigar las representaciones sociales que tienen un grupo de profesores de educación superior es una tarea importante y necesaria que nos permite reconocer los diversos sentidos que afectan su identidad profesional.

### 3. Procedimiento metodológico

Como se mencionó en la introducción, este artículo corresponde a un trabajo de investigación que pretende conocer, evaluar y mejorar la docencia universitaria, a partir de la elaboración del portafolios docente.

El fundamento teórico que sustenta este proyecto se basa en el paradigma del profesor reflexivo bien cono-

<sup>10</sup> JODELET 1986.

<sup>11</sup> PIÑA; CUEVAS 2004.

cido en la actualidad<sup>12</sup>, que constituye uno de los fundamentos principales de la metodología de la investigación-acción aplicada al ámbito de la enseñanza. El portafolios docente se presenta así como un instrumento de primer orden para propiciar la mejora de la enseñanza a partir de un desarrollo de ciclos sucesivos en los que los momentos de práctica y reflexión sobre la misma acontecen en total imbricación. Los resultados de este enfoque no se hallan sólo en una mejora de la actividad docente por la vía de un más detallado análisis conceptual y afinación progresiva de las acciones, sino también en la elaboración de registros pautados sobre tal actividad. Se trata de dos aspectos de inequívoca importancia en la construcción de la identidad profesional del docente.

Con este fin se realiza un seminario taller, desde enero de 2009, en el que participan un grupo interdisciplinario de profesores de las tres Divisiones Académicas que tiene la Unidad Xochimilco: Ciencias y Artes para el Diseño, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Biológicas y de la Salud. En este seminario los profesores sistematizan su práctica a través de distintos materiales que ellos elaboran, a partir de los cuales conforman su propio portafolios.

Con el objeto de propiciar la reflexión entre los profesores, el grupo se organiza en equipos de trabajo *colaborativo*, a través de los cuales se fomenta la autoevaluación, la co-evaluación y la reflexión sobre su propia práctica. Esta forma de trabajo constituye un elemento fundamental para desarrollar la colaboración, el intercambio de ideas y una serie de acciones que permiten romper con el aislamiento en el que generalmente se ven sometidos los profesores en su trabajo diario. Permite, asimismo, promover un proceso situado de formación y actualización docente que parte de las nece-

sidades y problemática real de las aulas y conduce a fortalecer el trabajo colegiado y continuo.

El portafolios está organizado a partir de cuatro secciones que se vinculan entre sí. Al final de cada una, se tiene programado un cierre en el que se lleva a cabo una reflexión y una autoevaluación de las actividades realizadas y de los logros y las metas alcanzadas, con el objeto de ir construyendo colectivamente criterios o indicadores que permitan caracterizar ciertos rasgos que podrían definir un buen profesor y una buena enseñanza en el contexto específico del Sistema Modular impartido en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> La UAM es la segunda Universidad Pública más reconocida en la República Mexicana, después de la UNAM. Se crea en 1974 y se integra con tres Unidades: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. En septiembre de 2005, se inaugura el Campus Cuajimalpa. Hace algunos meses se incorpora al grupo UAM, la Unidad Lerma, la que aún está en proceso de creación. Todas en la Ciudad de México. Cada una trabaja independiente entre sí, con un rector por Unidad, y las cuatro que están funcionando se coordinan por medio un rector general.

De todas las Unidades, la única que desde su creación trabaja, hasta la fecha, con un modelo educativo innovador, denominado Sistema Modular, es Xochimilco. Éste pretende vincular la universidad con los problemas que atañen a la sociedad, y se organiza curricularmente a través de objetos de transformación, no por materias. El objeto de transformación es un fenómeno de la realidad social o natural que puede ser investigado y que se toma como objeto de estudio para la formación y el aprendizaje de una determinada práctica profesional. Esta nueva forma de concebir las prácticas educativas requiere que los cursos se organicen por medio de módulos (unidades de enseñanza-aprendizaje autosuficientes) que integran simultáneamente docencia, investigación y servicio a la comunidad. El objeto de transformación es el elemento clave a partir del cual se construyen los módulos con contenidos de tipo interdisciplinario, los cuales se van desarrollando durante el trimestre, mientras se realiza paralelamente un trabajo de investigación por parte de los estudiantes, con la guía y coordinación del docente. De esta manera se vincula la teoría con la práctica (ARBESÚ 2006).

<sup>12</sup> SCHÖN 1983; 1992; BRUBACHER; CASE; REAGAN 2005.

La primera sección se denomina: La identidad de la docencia. La idea de este bloque es proporcionar un marco contextual del profesor y de sus actividades relacionadas con la enseñanza cuya finalidad es poder interpretar adecuadamente lo que se muestre en el portafolios y sus anexos. La segunda se titula: La representación del ser de la docencia. En este apartado, se pretende dar a conocer las distintas formas en que los docentes elaboran su programa de trabajo o unidad didáctica modular; así como las diversas maneras en que planean su trabajo cotidiano en el aula. La tercera: La puesta en práctica de la docencia. El objetivo, es explicar cómo trabaja el profesor, en otras palabras, qué enseña, cómo enseña, cómo evalúa el aprendizaje y demás cuestiones relacionadas con su labor en la docencia. La cuarta: Prospectiva de la docencia, el profesor se tiene que ubicar en una perspectiva que le permita pensar la enseñanza como un proceso de reflexión y mejora permanente, por lo que se le pide que escriba qué tipos de cambios implantará en su práctica en los próximos tres años.

Hasta el momento, se han concluido los dos primeros bloques. Lo que presentamos en este artículo son algunas reflexiones de los profesores en relación con ciertas actividades realizadas en el primer contenido: La identidad de la docencia, en donde indagamos a partir de diversas actividades cuáles son las concepciones que tienen los profesores del seminario respecto a la docencia, a la enseñanza y al aprendizaje en un Sistema de Enseñanza Modular. Con este propósito, se pidió a los profesores que escribieran una autobiografía tomando como eje su actividad docente. También se les solicitó un escrito, en donde describieran su idea de la enseñanza y del aprendizaje en general, y del campo disciplinario que enseñan en particular.

El grupo de profesores tiene profesiones distintas<sup>14</sup>: veterinario, arquitecta, diseñador gráfico, socióloga, licenciada en educación, química, matemática, diseñadora industrial, arquitecto-urbanista. Tres son hombres y seis mujeres. Aquellos con más experiencia llevan dando clases en la UAM-X unos veinte años; los más jóvenes, tres años. La gran mayoría está en posesión del título de doctor; en los otros casos, están cursando una maestría. Se inscribieron a este proyecto de investigación de una forma voluntaria, no reciben por participar en el mismo ninguna compensación salarial o de cualquier otro tipo. Todos son profesores involucrados en su profesión docente, y están convencidos de que la reflexión sobre la práctica es una forma de perfeccionar la docencia y, por ende, de contribuir a la construcción del aprendizaje por parte de sus estudiantes y a la mejora de la calidad de su institución universitaria.

El análisis del material empírico se realizó de acuerdo con ciertos procedimientos de orden cualitativo<sup>15</sup>. En un primer momento, se leyó y ordenó de forma general cada una de las respuestas que dieron los profesores. Después, se clasificó la información a partir de sus diferentes temáticas y recurrencias. Posteriormente, se volvió a leer y a analizar toda la información, buscando comparar, contrastar y ordenar las temáticas en categorías o dimensiones de análisis que pudieran agrupar dichas temáticas.

---

<sup>14</sup> Deseamos agradecer muy especialmente la colaboración de estos profesores, quienes nos permitieron amablemente incluir sus reflexiones en este trabajo. Reflexiones que, por cuestiones de orden ético, aparecen anónimas.

<sup>15</sup> GOETZ; LE COMPTE 1988; TAYLOR; BOGDAN 1987.



## 4. Resultados

### 4.1. Representaciones sociales sobre la docencia

Entre las diversas representaciones sociales encontradas en las reflexiones de los profesores acerca de su concepción sobre la docencia se distinguen tres dimensiones: dimensión social de la docencia; dimensión humana de la docencia; dimensión profesional de la docencia.

#### 4.1.1. Dimensión social de la docencia

Los profesores perciben la docencia como una profesión que tiene la posibilidad de formar a las nuevas generaciones, las que en un futuro podrán resolver problemas sociales y económicos que atañen a sus comunidades en particular y a la sociedad en general. Las reflexiones demuestran que en la labor del docente entran en juego diversas concepciones en las que se observa una visión ante la vida, ante la sociedad y ante el trabajo:

«En 2007, inicié mi labor como profesora en arquitectura, incidiendo ahora en la educación de estudiantes que cursan el último año de estudios. Sin perder mi objetivo principal que es el incidir en la construcción de la futura sociedad y equilibrar un poco las dificultades de este mundo.»

«El docente es el responsable de plantear los problemas socialmente relevantes, dentro de un plan y programa de estudios determinado, y de buscar la mejor forma de abordarlos. Para ello se vale de los saberes acumulados. Con estos elementos incita la participación de los estudiantes en el desarrollo de conocimientos para encontrar respuestas a los problemas.»

Los testimonios coinciden en que una faceta crucial de la figura del profesor es incorporar en su trabajo aque-

llos aspectos de su disciplina con mayor relevancia social; y ello, como premisa para incidir del mejor modo posible en la mejora de la sociedad.

#### 4.1.2. Dimensión humana de la docencia

En estos testimonios, los profesores reconocen explícitamente el lado humano de la enseñanza, en el que sin duda desempeña un papel indiscutible esa faceta afectiva y emocional que en muchas ocasiones resta desatendida. Es el momento en el que la figura del profesor debe recuperar lo mejor de aquella otra figura del maestro, que en la actualidad parece haber perdido vigencia.

«Profesor es aquel que recuerda que el acto educativo es un acto humano y le da ese sello a su interacción con sus estudiantes.»

«El profesor acompaña a sus estudiantes en la elaboración de su proyecto de vida, el que integra valores, actitudes y comportamientos.»

Otros se aplican a la docencia desde un enfoque humano y formal, dando por supuesto que ambas facetas tienen que vincularse armónicamente.

«[...] las discusiones y las actividades que se programan en el módulo son formales, gratas, creativas y sin tensiones adicionales. La metodología seguida en el desarrollo de los contenidos se realiza mediante un orden en el que hay participación equilibrada de la formalidad conceptual, la búsqueda e incorporación del conocimiento, el sentido lúdico y la integración relacional del grupo.»

«La docencia es poder apoyar a otros a cumplir sus propósitos de mejorar y de aprender, de descubrir sus propias capacidades, de alcanzar metas propuestas. La docencia es seguir aprendiendo, ser parte de un sueño por lograr, ser útil a los otros, el llevarlos al “nuevo mundo”, el compartir los descubrimientos gozosos al estudiar.»

En los testimonios, se lee que la docencia es útil porque ayuda a los otros y que ésta, lejos de ser una carga laboral, es un espacio de búsqueda, de satisfacción y de juego, no menos que de rigor, responsabilidad y compromiso profesional.

#### 4.1.3. Dimensión profesional de la docencia

Existen docentes que dan cuenta de algunas características que definen, desde su percepción, a los buenos profesores: ser guías, coordinadores, facilitadores en el proceso de aprendizaje; esto es, a una buena preparación en la materia de la disciplina debe añadirse una formación pedagógica y didáctica complementaria.

«La docencia es una gran responsabilidad, ya que somos coordinadores, guías, facilitadores y nuestra labor es crear un ambiente cordial que permita a los estudiantes adquirir herramientas para ser responsables de construir su propio proceso de aprendizaje.»

Otros perciben la docencia identificando lo que implica realizar este acto pedagógico: actividad placentera, que se ejerce con interés y pasión, creativa, satisfactoria, como un espacio de interlocución. No se trata del trabajo por el trabajo, sino del trabajo como una actividad creativa que tiene recompensas interiores.

«El buen docente no es necesariamente el que más sabe sobre su área disciplinaria, más bien el que disfruta su actividad y la realiza con interés y pasión.»

«Disfruto compartir, aprender y trabajar con creatividad todos los días en el aula. La academia es algo en lo que uno se debe preparar muchísimo, por lo tanto, la mayor parte de mi tiempo la dedico a estudiar y actualizarme.»

«Cuando reflexiono acerca de lo que hago en la actualidad, aún me sorprende pensar que se trata de hablar sobre cine, explicar cómo se hace un pro-

ducto audiovisual, comentar y discutir películas y, lo asombroso es, cuando me doy cuenta de que ¡me pagan por hacerlo!»

En consecuencia, la docencia tiene también una vertiente lúdica, que se puede disfrutar cuando ésta se lleva a cabo con pasión y, como dijo un profesor, resulta ser en sí misma una actividad gratificante.

## 4.2. Semejanzas en las representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje

En un primer nivel de análisis, las reflexiones de los docentes indican que, en lo que respecta a las concepciones sobre las prácticas educativas, éstas se presentan bajo una doble dimensión; a saber: dimensión de proceso único; dimensión de aprendizaje mutuo.

### 4.2.1. Dimensión de proceso único

Se identificó que, en todos los casos, los docentes consideran que las actividades de enseñanza y aprendizaje forman parte de un mismo proceso, ya que ambas están vinculadas armónicamente dado que se complementan entre sí.

«Mi propia formación, me ha llevado a ver a la educación como una actividad participativa en la que intervienen varios sujetos en la transmisión de información, es decir, no como el proceso en el que los conocimientos son transmitidos de una persona hacia otra, sino más bien como un proceso que incluye diálogo y discusión entre varios sujetos.»

«Ya no es el docente el que enseña y los estudiantes quienes aprenden: ambos realizan las dos tareas de forma indistinta, en un proceso que se desarrolla conjuntamente.»

«La actividad recíproca del aprendizaje y la enseñanza en el módulo, Energía y Consumo de Sustancias Fundamentales, me resulta altamente satis-

factoria, creativa y provechosa tanto para los estudiantes como para mí misma.»

Como se muestra, las actividades de enseñanza y aprendizaje no sólo se realizan de forma simultánea, sino que la combinación indistinta entre ambas resulta altamente provechosa tanto para los estudiantes como para el propio profesor.

#### 4.2.2. Dimensión de aprendizaje mutuo

Los profesores concuerdan que, en este proceso, no sólo aprenden los estudiantes, sino que el profesor continuamente aprende de aquellos; inclusive reconocen que hay ocasiones en que el profesor aprende más de lo que él mismo esperaba.

«En mi primera experiencia docente, durante la preparatoria, participé en algunas campañas de alfabetización, nos trasladábamos a una comunidad rural, vivíamos en la comunidad e impartíamos clases de alfabetización y educación básica para adultos. En ese contexto, no hay duda de que aprendí mucho más de lo que pude haber enseñado.»

«La manera en la que siempre he leído la relación enseñanza-aprendizaje, es la de una relación dialéctica en donde todos estamos enseñando y aprendiendo a la vez. La poca experiencia docente me ha confirmado que uno aprende de sus estudiantes tanto como les enseña.»

Podemos notar que, para estos docentes, no se puede dar la enseñanza sin el aprendizaje, ya que ambos favorecen tanto la asimilación como la generación de conocimientos. Hay mucho de interacción que permite que, en varios momentos de este proceso, todos los participantes realicen ambas tareas de forma indistinta. Es en este contexto que resuenan las palabras de Freire en boca de uno de los participantes: «no hay educador ni educando, sino dos hombres aprendiendo entre

sí mediatizados por el mundo, si es que mi memoria no me falla».

### 4.3. Diferencias en las representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje

A pesar de estas similitudes encontradas en los docentes en relación con la concepción de la enseñanza, en un siguiente momento de análisis, se pudo observar que los integrantes de esta iniciativa perciben ciertas diferencias en dichas prácticas; unas diferencias que, como se verá más adelante, no siempre tienen que ver con la división académica a la que pertenecen. Los profesores expresan que la enseñanza forma parte de un proceso de apropiación de conocimientos que se vislumbra a partir de dos nuevos ejes: dimensión de proceso de conocimiento y autoconocimiento; dimensión de proceso de conocimiento desde la objetividad científica.

#### 4.3.1. Dimensión de proceso de conocimiento y autoconocimiento

Los profesores manifiestan que las prácticas educativas forman parte de un proceso de conocimiento en el que se presentan varios aspectos. El primero tiene que ver con la capacidad del ser humano de conocerse y de tomar conciencia de lo que es capaz de hacer, así como de sus limitaciones.

«La enseñanza es la posibilidad de brindarle a alguien el pretexto para conocerse a sí mismo, sus capacidades, sus miedos, las recompensas que busca al estudiar. El aprendizaje es conocer y conocerse uno mismo. Crecer, ser mejor, descubrirse, descubrir a otros, tener más herramientas para apoyar a otros, encontrar humildad al reconocer qué poco se sabe.»

«La enseñanza de las matemáticas es un reto, en el sentido de lograr que los alumnos se valoren, se

descubran como seres inteligentes capaces de comprender y trabajar aun con las matemáticas, de enfrentar retos y “sacar la casta”, es decir de no amedrentarse, de ser pacientes y tercos, de pensar y argumentar de manera lógica, de ser universitarios.»

El segundo incide en que este proceso de conocimiento debe ser entendido desde dos ámbitos: uno conceptual y otro experiencial.

«El aprendizaje es una necesidad intelectual, ontológica, y relacional. Responde a la esencia humana de reflexión, de construcción de sí mismo, de beneficio personal y del entorno. La actividad de enseñar es otra necesidad. Para enseñar, al mismo tiempo aprendo el conocimiento, actualizo la información, ejercito la capacidad relacional, soy útil, construyo una parte del mundo. El nivel experiencial del aprendizaje y de la enseñanza es simultáneo y tiene profundo significado en la construcción correlativa de las personas en sus más profundos niveles del ser.»

El tercero apunta hacia ese carácter aplicado del conocimiento. En este sentido, los docentes conciben a las actividades de enseñanza y de aprendizaje como un único proceso en que se integran los conocimientos, las experiencias y la aplicación de todo ello en el ámbito profesional tanto del profesor como del estudiante.

«La enseñanza se desarrolla a partir del aprendizaje de los estudiantes. Este proceso se manifiesta en distintos niveles: generación y construcción de conocimientos, aplicación de éstos a múltiples situaciones profesionales.»

«En mi módulo intento integrar la enseñanza-aprendizaje a partir de proyectos de diseño industrial, los que preferentemente se realizan en espacios reales para que todos podamos tener experiencias y aprendizajes lo más cercanos a la práctica profesional.»

En los testimonios se lee la importancia que tienen las actividades de enseñanza y de aprendizaje para un de-

sarrollo integral de los participantes. Éstas favorecen no sólo una avance del conocimiento disciplinar, sino también de la dimensión metacognitiva del profesor y del estudiante. Además, no concierne sólo al desarrollo intelectual y profesional sino también personal y colectivo de todos los participantes, sin distinción de funciones ni estatus en el encuentro educativo.

4.3.2. Dimensión de proceso de conocimiento a partir de la objetividad científica

Algunos docentes conciben a las prácticas educativas como un proceso en el que se tiene que lograr que profesores y estudiantes lleguen a una objetividad de tipo científico, similar a la que se da en una investigación.

«Como punto de partida, el docente —con base en su experiencia— transmite los conocimientos fundamentales a los estudiantes que servirán para buscar soluciones a los problemas planteados. De esta manera, se comienza a desarrollar un proceso de investigación con una retroalimentación constante en el que encuentran soluciones a los problemas y, en el proceso, se desarrollan nuevos saberes.»

«Durante los últimos módulos de la licenciatura en arquitectura, el taller de diseño lo imparto con un equipo de profesores, en donde hemos logrado la integración modular de tal manera que el problema que tratamos, forma parte de un proyecto de investigación académico llevado a cabo en una comunidad. Retomamos los aportes teóricos y los materializamos por medio del diseño urbano-arquitectónico. Así, se impulsa la generación de conocimientos ligados a un problema concreto, y al final son materializados en los productos de diseño.»

## 5. Conclusiones

La teoría de las representaciones sociales proporciona las herramientas conceptuales para acercarse a los diferentes significados que tiene el trabajo docente para los profesores universitarios. Estas representaciones



manifiestan un conocimiento complejo derivado del sentido común que, por lo tanto, se elabora socialmente, y en donde las dinámicas grupales dejan sentir todos sus efectos. Los actores construyen necesariamente estos constructos sociales acerca de lo que está en juego en la práctica cotidiana de su ámbito de interacción. Al ser complejas construcciones colectivas, y al ser expresadas por un actor y orientadas de modo específico, pueden ir de la mano de lo establecido institucionalmente, o bien, pueden trazar planteamientos y líneas de acción que se confrontan e inciden a su vez de maneras y con grados diversos sobre los designios oficiales. Se encuentran ancladas en el pensamiento de los actores y no es fácil cambiarlas por nuevas y distintas representaciones, por tanto, se convierten en orientadoras para la acción. En esta investigación, interesó conocer algunas de estas representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores universitarios, y se particularizó en lo que un grupo de profesores de una universidad mexicana expresó acerca de algunos temas concretos de su actividad profesional.

Al tratarse de un grupo de profesores que se sienten identificados con su actividad profesional, se encontró que, para varios de ellos, su impacto como docentes no se circunscribe al salón de clases, espacio en el cual se realizan las prácticas educativas, sino que su repercusión se hará notoria en otros espacios más amplios. Los estudiantes al egresar, se encargarán de resolver problemas económicos, políticos o sociales. En el trabajo diario, se deben formular problemas socialmente relevantes, de los que la actividad docente no puede quedar al margen. Emerge así la idea de que la práctica de la enseñanza es una actividad profesional con un alto contenido social.

Otro significado que tiene el trabajo docente es su sentido humano, ya que se trata de una actividad que orienta el proyecto de vida de los estudiantes y también

el de los propios profesores. Mediante la interacción, el profesor es capaz de descubrir el potencial del estudiante para que éste «descubra sus propias capacidades». Hay algo más: se apuntó lo grato que es la docencia para que todos se sientan en confianza, el sentido lúdico de esta actividad, la participación equilibrada, la posibilidad de estar aprendiendo constantemente. La docencia es como un juego serio que no termina sino que se inicia o reinicia permanentemente.

Otro aspecto subrayado es la responsabilidad que tiene el docente con su tarea profesional. Para cumplir con sus propósitos, el docente debe ser una persona responsable en su trabajo, debe cumplir satisfactoriamente con las numerosas actividades que demanda esta compleja labor. El docente debe preparar sus clases, ser creativo. Esto es posible si se realiza la función docente con pasión y creatividad, si se disfruta y se comparte. El trabajo del docente es una guía para facilitar el aprendizaje del estudiante. Es la posibilidad de ofrecerle a otra persona el pretexto para conocer sus capacidades y sus limitaciones; conocer y conocerse uno mismo y así crecer en todas las facetas que caracterizan el ser humano. Para nuestros informantes, la docencia no tiene un carácter económico sino ante todo humano, tanto para desarrollar el potencial humano del profesor como el del estudiante; uno enseña y el otro aprende pero ambos se recrean en este proceso. El resultado son las recompensas intangibles.

Como se pudo observar existen diferentes significados de la docencia, de la enseñanza y del aprendizaje. Algunos profesores fueron enfáticos en señalar la parte humana que debe incluir su trabajo cotidiano; otros señalaron la importancia de integrar el aspecto humano y el relativo a las disciplinas en cada una de las actividades que se realizan en las prácticas educativas. Otros más enfatizan que el docente es el responsable de plantear problemas socialmente relevantes y de buscar

junto con sus estudiantes alguna forma de poder solucionarlos, en ocasiones, a través de la investigación de tipo científico. Todos ejercen su profesión con compromiso y están orgullosos de ella. Viven apasionadamente la docencia. Disfrutan el trabajo docente. Tal vez a-

hora será indispensable conocer las representaciones sociales de otros profesores que no se sientan tan comprometidos con lo que hacen.

### Bibliografía

ARBESÚ, M. I. (2006). *La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM/Plaza y Valdés.

BRUBACHER, J.; CASE, C.; REAGAN, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.

CARUGATI, F.; SELLERI, P. (2000). «Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales». In: GARNIER, C.; ROUQUETTE, M.-L. *Représentations sociales et éducation*. Montreal-Québec: Éditions Nouvelles, 1-25.

DOISE, W. (1986). «Les représentations sociales: définition d'un concept». In: DOISE, W.; PALMONARI, A. *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux & Niestlé, 81-94.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988). «Análisis e interpretación de datos». In: GOETZ, J.; LECOMPTE, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 172-211.

INOSTROZA, G. et al. (2008). *Formando Educadores Integrales para el Siglo XXI. Guía para trabajar el portafolio. Evaluación de desempeño inicial docente* [documento en línea]. Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación. [Fecha de consulta: 30 de mayo de 2009]  
[http://www.uctemuco.cl/proyecto\\_ffid/docs/PortafolioEDID02.ppt](http://www.uctemuco.cl/proyecto_ffid/docs/PortafolioEDID02.ppt)

JODELET, D. (1986). «La representación social: fenómenos, concepto y teoría». In: MOSCOVICI, S. *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 469-494.

JODELET, D. (2000). «Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras». In: JODELET, D.; GUERRERO, A. *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Facultad de Psicología-UNAM, 7-30.

MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

PALMONARI, A.; DOISE, W. (1986). «Caractéristiques des représentations sociales». In: DOISE, W.; PALMONARI, A. *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux & Niestlé, 12-33.

PIÑA, J. M.; CUEVAS, Y. (2004). «La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México». *Revista Perfiles educativos*. Vol. XXVI, núm. 105-106, 102-124.

RAMÍREZ, J. L. (1999). «Los programas de formación docente de profesores universitarios: resultados y limitantes». *Perfiles educativos*. Vol. XXI, núm. 85-86, 104-125.

ROUQUETTE, M.-L. (2000). «Représentations et pratiques sociales: une analyse théorique». In: GARNIER, C.; ROUQUETTE, M.-L. *Représentations sociales et éducation*. Montreal-Québec: Éditions Nouvelles, 133-141.

SECORD, P. F. (1989). «¿Cómo resolver la dialéctica actor/sujeto en la investigación psicosocial?». In: IBAÑEZ, T. (coord.). *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai, 13-37.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionistas reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona - México - Madrid: Paidós - Ministerio de educación y ciencia.

TAYLOR, S., BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

# La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué<sup>1</sup>

Eva Gregori Giralt

Universidad de Barcelona

[gregori@ub.edu](mailto:gregori@ub.edu)

**Fecha de recepción del artículo:** mayo 2009

**Fecha de publicación:** julio 2009

## Resumen

La carpeta de aprendizaje es un recurso didáctico que goza de una larga y fructífera historia en la enseñanza primaria y secundaria. Este hecho contrasta con su reciente introducción en la educación superior. El presente artículo parte de esta consideración y explora las consecuencias que la irrupción de la carpeta de aprendizaje tiene en la enseñanza universitaria. Para ello, se investigan las diversas definiciones que los especialistas en la materia han dado del instrumento y se analizan sus repercusiones en el terreno del aprendizaje y su evaluación.

**Palabras clave:** carpeta de aprendizaje, portafolio, educación superior, evaluación, enseñanza-aprendizaje, estudiante.

## Abstract

The learning portfolio is a teaching resource that has a long and fruitful history in primary and secondary schools. This contrasts with its recent introduction in higher education. The paper starts from this fact and explores the consequences of the learning portfolio in university teaching. To this end, the various definitions that specialists have given about the instrument and its implications in the field of learning and assessment will be investigated.

**Keywords:** learning portfolio, higher education, assessment, teaching and learning, student.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER.



## 1. Objetivo del estudio

El objetivo del presente artículo es investigar los orígenes y la evolución de la carpeta de aprendizaje en el marco de los estudios universitarios. La claridad de este objetivo contrasta, sin embargo, con la realidad de la documentación existente. Por un lado, la mayor parte de la bibliografía sobre el particular ha sido siempre de índole práctica. Es decir, ha descrito experiencias concretas llevadas a cabo en pequeños grupos de estudiantes. Por el otro, la propia naturaleza de la carpeta y de sus aplicaciones dificulta el hallazgo de una definición válida y universal. A nadie escapa que la carpeta de aprendizaje es mucho más que un instrumento de evaluación. En sus bases está el replanteamiento del modelo educativo, del papel del estudiante y de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, no puede negarse que este modelo dispone ya de una tradición solvente, diversa y prolongada en el tiempo. Pero también está claro no sólo que en la actualidad ha dejado de representar la vanguardia didáctica sino que su éxito le ha permitido entrar en terrenos que, como el de la promoción profesional por ejemplo, se alejan del campo educativo propiamente dicho. Lo positivo de todo esto es que existe una bibliografía ingente —y baste mencionar, a título de ejemplo, las más de 3000 entradas que alberga la base de datos ERIC bajo el literal «portfolio». Lo negativo, es que el marco teórico que sustenta la carpeta se difumina bajo sus diversas prácticas, se esconde tras una tradición pedagógica y didáctica suficientemente conocida y, por decirlo brevemente, llega tarde a los ciclos superiores de la educación.

La reflexión sobre nuevos modelos de aprendizaje en la institución universitaria, promovido el denominado proceso de convergencia europeo, parece sintonizar con esa tradición renovadora que había visto nacer a la carpeta de aprendizaje. No puede olvidarse que todo lo

que rodea al portafolio ya ha superado su edad dorada, y que su introducción en la educación superior ha coincidido con la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el seno del aula. Actualmente, parece que el portafolio de aprendizaje ha cedido su lugar de vanguardia a lo que algunos denominaban el portafolio digital, *edublog* o *weblog* con finalidades educativas<sup>2</sup>. Su aparición en 1994 y su rápida proliferación abrían el campo hacia las plataformas electrónicas de aprendizaje y los nuevos paradigmas de las redes sociales, la creación de contenidos de forma cooperativa y, en general, de los entornos virtuales de aprendizaje. Sin embargo, por mucho que la irrupción de las TIC hubiese influido en el panorama educativo, lo cierto es que la diferencia entre un portafolio digital y un portafolio convencional concernía únicamente al medio en que se desarrollaban. Las pretensiones didácticas que los sustentaban y la tradición que los legitimaba eran exactamente las mismas: en la medida en que el portafolio se definía siempre como una recopilación de evidencias, resultaba irrelevante si dichas evidencias se presentaban en papel o en soporte digital.

Los apartados que siguen se organizan en tres grandes bloques. Un primer bloque, dedicado a la definición de la carpeta de aprendizaje, un segundo dedicado a los contenidos que dicha carpeta debía recoger y un tercero dedicado al sistema de evaluación asociado al recurso. Como no podía ser de otro modo, cada uno de los tres apartados implica a los otros dos: la definición del portafolio se une inextricablemente a sus contenidos y a su proceso de evaluación. No obstante, esta triple estructura responde a la naturaleza específica de la infor-

<sup>2</sup> Aunque en estos casos es siempre arriesgado atribuir la paternidad de la iniciativa a una sola persona, un ejemplo significativo de *edublog* lo constituye la experiencia descrita por Will Richardson (RICHARDSON 2006) para su clase de literatura inglesa.

mación hallada. Por un lado, el carácter general de la documentación concerniente a las prácticas educativas y a los ensayos de innovación didáctica en pocas ocasiones iba más allá de los estudios de caso y la descripción de iniciativas muy concretas. Por el otro, la coincidencia temporal de la irrupción de las TIC y de la necesidad de reforma en el seno de la institución universitaria implicaba un cambio de tal relevancia que los esfuerzos debían concentrarse en la elaboración de intervenciones antes bien que en la especulación sobre las mismas. La educación superior se hallaba en una encrucijada lo suficientemente compleja y necesaria como para aplazar sine die la reflexión sobre algo que ya gozaba de los avales de su aplicación a la educación primaria y secundaria.

En este sentido, el hecho de no trabajar con documentación que describiera y analizara las experiencias más recientes era fruto de la propia naturaleza de la bibliografía disponible. La gran mayoría de las prácticas recientes no disponen todavía de publicaciones de alcance que les hagan justicia; así quedan circunscritas a informes que a duras penas van más allá de lo descriptivo. Por lo tanto, el recurso a las fuentes clásicas es obligado, y se acompaña de la utilización continua de las publicaciones periódicas y las contribuciones a congresos para compaginar la información más desarrollada sobre el tema con las últimas experiencias.

## 2. ¿Qué es una carpeta de aprendizaje?

Un portafolio es una cartera de mano para llevar libros y papeles. Esta sucinta definición que se lee en el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*<sup>3</sup> resume la larga entrada que le dedica el *Dictionnaire de l'Académie Française* en donde la descripción enumera

<sup>3</sup> Literalmente, la entrada reza lo siguiente: «cartera de mano para llevar libros, papeles, etc».

el material del que está hecho, sus usos figurados —como por ejemplo, la cartera ministerial o el carácter inédito de un trabajo— y sus acepciones<sup>4</sup>. Portafolio en francés señala, por último, el conjunto de valores económicos que posee una persona.

Recurrir en primera instancia a dos diccionarios oficiales para analizar la fortuna histórica del portafolio tiene un carácter simbólico. Mientras el diccionario castellano incluye en su definición la procedencia etimológica francesa de la palabra portafolio, el diccionario francés sirve de ejemplo de lo que sucede en la mayor parte de los idiomas que empleaban términos similares dentro y fuera de la educación. Se trata de ver cómo y por qué la referencia al portafolio en general y al del artista en particular se ha convertido en el emblema de la vanguardia didáctica. Por último, hay que considerar también la di-

<sup>4</sup> Literalmente, la entrada correspondiente a la octava edición reza lo siguiente: «enveloppe, étui de carton, d'étoffe, de cuir, servant à renfermer des papiers, des dessins, etc. *Mettre des estampes dans un portefeuille. Des portefeuilles.* Fig., *Avoir un ouvrage en portefeuille, Ne pas l'avoir encore publié.* [...] Se dit spécialement d'une Serviette de cuir, munie de poches et de compartiments, qui sert à renfermer et à porter des papiers, des livres, etc. *Le portefeuille d'un ministre. Je vais garder soigneusement votre note dans mon portefeuille.* Il se dit, figurément, du Titre, des fonctions de ministre. *Le portefeuille des Affaires étrangères, de la Marine, etc. Recevoir, conserver un portefeuille. Refuser un portefeuille. Ministre à portefeuille, Celui qui gère un département. Ministre sans portefeuille, Ministre d'État, Celui qui n'a pas de département.* [...] Se dit aussi d'une Pochette, le plus souvent de cuir, d'assez petite dimension pour tenir dans la poche Intérieure d'un vêtement, et où l'on met des billets de banque, des lettres, des cartes de visite, etc. *Il a perdu, on lui a volé son portefeuille.* [...] Se dit aussi de l'Ensemble des valeurs que l'on possède, par opposition aux biens-fonds. *Le portefeuille d'une banque, d'une société. Avoir un portefeuille bien composé, mal composé, Posséder de bonnes, de mauvaises valeurs. Gérer son portefeuille, Acheter ou vendre des valeurs en Bourse. Il s'emploie encore pour désigner une Collection de dessins ou d'estampes renfermée dans un ou plusieurs portefeuilles. Le portefeuille d'un peintre. Le portefeuille d'un amateur. De précieux portefeuilles».*

ferencia que algunos especialistas establecen entre el portafolio y la carpeta de aprendizaje<sup>5</sup>.

Los motivos que podían explicar la paulatina introducción del portafolio del artista en el terreno educativo deben buscarse en la confluencia de las observaciones desarrolladas por Jean Piaget, el nacimiento de la escuela activa y el planteamiento maduro de la teoría constructivista del aprendizaje<sup>6</sup>. Las exigencias del presente estudio no permiten entrar con la debida profundidad en ninguna de las tres líneas citadas anteriormente. Pero sí que admiten una breve alusión a la influencia que podían haber ejercido en la construcción final del concepto de portafolio de aprendizaje. En una de las tesis doctorales más recientes sobre la carpeta de aprendizaje, M. Valero defendió que una de las primeras aplicaciones del portafolio se había llevado a cabo en las escuelas Montessori —en lo que a educación primaria se refiere—, y a medio camino entre el mundo académico y profesional en el Reino Unido y los Estados Unidos —en lo que se refiere a secundaria<sup>7</sup>. Lo relevante de la afirmación es que M. Valero establece un vínculo estrecho entre el método Montessori y la expresión por parte del estudiante de sus gustos y preferencias ante un aprendizaje que él mismo debía construir y reflejar en las denominadas libretas o carpetas de trabajo para mostrar a los padres<sup>8</sup>. Asimismo, y en lo relativo a las iniciativas desarrolladas en el Reino Unido, Valero relataba cómo en la década de los 70 del siglo

XX los estudiantes que abandonaban la escuela y se introducían en el mundo laboral recopilaban materiales diversos para acreditar lo que sabían. El éxito de la iniciativa tuvo su repercusión en los Estados Unidos y, a partir de 1990, empezaron a desarrollarse los denominados *perfiles* o perfiles como instrumentos para reconocer, documentar e informar a los docentes de los logros y las necesidades reales de los estudiantes<sup>9</sup>.

Las experiencias estadounidenses combinaron el fomento de la libertad del estudiante, a la hora de elegir la documentación de su portafolio, con el análisis sobre si la educación debía aumentar los conocimientos adquiridos o las herramientas para que dicho conocimiento fuera construido por los propios estudiantes. La expresión de «evaluación para el aprendizaje» resume muy justamente todos los intentos que la década de los 80 vio florecer alrededor de un concepto educativo basado en el aprendizaje y de una evaluación destinada a apoyarlo. Mediante expresiones como «evaluación alternativa o auténtica», los especialistas se plantearon qué debía aprender y cómo había que evaluar el aprendizaje de un estudiante<sup>10</sup>. Tal y como sostuvieron M. Colén, N. Giné y F. Imbernon en su estudio de 2006,

«[el portafolio no es] únicamente [...] un sistema de evaluación (aunque esta fue su finalidad cuando se empezó a utilizar en los años 80), sino que se convierte en una herramienta para el seguimiento y la autorregulación del proceso de aprendizaje; un medio para dejar constancia de la adquisición de competencias, así como una manera personal de expresar la comprensión y la reelaboración de los contenidos —objeto de estudio— y también un instrumento para la introspección, la reflexión y el crecimiento personal y académico.»<sup>11</sup>

<sup>5</sup> Consideración esta última, que por su importancia, se reserva para el apartado siguiente.

<sup>6</sup> Cuando hablamos de planteamiento maduro de la teoría constructivista del aprendizaje, nos referimos a su proliferación durante la segunda mitad del siglo XX, aunque es de sobras conocido el papel crucial desempeñado por Piaget en su creación. Cf.: AUSUBEL; NOVACK; HANESIAN 1983.

<sup>7</sup> VALERO 2006: 31-32.

<sup>8</sup> VALERO 2006: 32.

<sup>9</sup> VALERO 2006: 33; MABRY 1999: 55.

<sup>10</sup> DRIESSEN *et al.* 2003: 18-23.

<sup>11</sup> COLÉN; GINÉ; IMBERNON 2006: 50.

La claridad de esta definición permite explicar por qué se había elegido el portafolio del artista ante cualquier otra acepción del término. En la medida en que se trataba de un conjunto de pruebas del trabajo de una persona que permitía valorar sus cualidades profesionales con un orden establecido y seleccionado por el propio autor, el portafolio educativo partía del presupuesto de la libertad, la creatividad, la exhibición, la reflexión, la síntesis y la demostración de unos determinados recursos del estudiante. Lógicamente, ello implicaba un cambio tanto en el concepto de enseñanza como en el concepto de evaluación y acreditación de los aprendizajes. En primera instancia, se trataba de convertir la acumulación cuantitativa de evidencias en una *acumulación cualitativa* de las mismas —lo que suponía un problema de muy difícil solución: establecer la calidad de un aprendizaje no es lo mismo que determinar su cantidad, dando por supuesto que esto último fuese un objetivo sencillo y bien contrastado. Pero también implicaba, en segunda instancia, entrar en una reflexión sobre la transformación del modelo educativo en su conjunto.

Y ello resultó ser especialmente importante cuando esta transformación afectó a ciclos académicos ajenos hasta el momento a la innovación didáctica. La afirmación de M. Colén, N. Giné y F. Imbernon sobre los años 80 partía de este presupuesto: la carpeta no había nacido en los 80 pero sí que en ese momento había entrado en la enseñanza secundaria y superior causando el mismo impacto que tiempo atrás había causado en primaria. El proceso seguido por estos ciclos educativos fue casi idéntico al seguido por la enseñanza primaria: acumulación de experiencias durante un lapso de tiempo determinado, extensión paulatina del modelo y posterior elaboración teórica de los resultados. Con ello, evidentemente, no se está señalando que el impulso de la escuela activa careciera de un soporte conceptual previo. Al contrario, fuera de toda duda están las conexiones con la larga tradición educativa que partía de J.-

J. Rousseau y se prolongaba con las aportaciones de F. Schiller, Fichte, Pestalozzi, Fröebel o incluso Nietzsche. Sin embargo, cuando Dewey, Ferrière o Kerchens-teiner, entre muchos otros, realizaron sus investigaciones y elaboraron sus propuestas tuvieron muy claro que el trasfondo teórico acumulado en los siglos anteriores exigía ahora una aplicación práctica concreta.

La educación secundaria jugaba con una cierta ventaja. Además de disponer de las mismas referencias conceptuales que los pioneros de la enseñanza primaria, disponía también de las aportaciones que dichos pioneros le habían brindado. No obstante, tuvo que enfrentarse con nuevos retos, como por ejemplo, la extensión de la obligatoriedad, las tasas de abandono y las dificultades laborales de la sociedad de los 70. El planteamiento de Montessori intentaba ayudar a grupos reducidos de niños a que aprendieran a leer. De modo que los resultados obtenidos eran tan evidentes que no había espacio para la discusión. En el ámbito de la educación secundaria, ya no se trataba únicamente de aprender a leer sino de introducir y preparar al estudiante para su incursión en el mundo laboral o universitario<sup>12</sup>.

La vinculación del portafolio con la actividad artística, el replanteamiento global del sistema educativo y el problema de la calidad y definición de los aprendizajes se unieron a la tendencia generalizada de utilizar el término para designar todo tipo de instrumentos de evaluación no tradicionales. Si era muy difícil hallar definiciones claras sobre el portafolio, era muy fácil que las encontradas sirvieran para todo tipo de posibilidades y

<sup>12</sup> En este sentido, conviene no perder de vista que el punto de partida de las iniciativas que afectaban a la educación secundaria fueron los portafolios elaborados por estudiantes que pretendían abrirse camino en el mundo profesional tras abandonar la escuela.



experiencias<sup>13</sup>. Ello obliga a establecer una restricción bibliográfica considerable pero significativa de lo que entraña el portafolio. Por un lado, es necesario agrupar todos los informes hallados que se dedican fundamentalmente a la descripción de iniciativas que han tenido en la carpeta de aprendizaje su punto de mira. Por el otro, hay que profundizar en aquellos pocos textos que se han atrevido a proponer una definición concreta del portafolio. El resultado de ordenar cronológica y temáticamente esta literatura fue descubrir que con anterioridad a la década de los 80 del siglo XX, únicamente destacaba la aportación que J. Knapp publicó en 1975: el portafolio de aprendizaje es un dossier con información acumulada de los logros de un estudiante que puede convertirse en el medio para organizar experiencias previas de una forma manejable para la evaluación, la acreditación o el reconocimiento académico<sup>14</sup>. La enumeración realizada por Knapp incluía los aspectos básicos que todos los especialistas en la materia desarrollarían en el futuro. Esto es, la acumulación de logros de una persona que sirven para el aprendizaje y la evaluación o que constituyen un entorno completo de aprendizaje en donde la evaluación significativa es una de sus características principales<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> El rápido crecimiento experimentado en los últimos años por el denominado portafolio digital, *weblogs* o *edublogs* constituye una buena muestra de lo dicho. A pesar de lo significativo de su presencia y de lo relevante de la coincidencia de su nacimiento con la introducción del portafolio en los estudios superiores, hay poca documentación que vaya más allá del tradicional estudio de caso. En consecuencia, los criterios de selección manejados en este estudio obligaron a desestimar sus aportaciones, siempre que éstas no tuvieran una vocación más general e incumbieran al conjunto teórico del recurso.

<sup>14</sup> KNAPP 1975: 45.

<sup>15</sup> PAULSON; PAULSON 1994: 12. La idea de que la carpeta suministra un entorno de trabajo en el cual se puede apreciar dónde hay que ir y qué debe hacerse en cada momento para controlar el propio progreso fue también planteada por M. E. Diez (DIEZ 1994: 10). Un año después, en 1995, E. F. Parker, afirmó que Ford, Larkin, Burnham, Elbow, Belanoff, Desai, Carter, Sommers, Hamp-Lyons, Condon, Elliot

En 1991, F. L. Paulson y P. R. Paulson sostuvieron que la carpeta de aprendizaje era una colección de los trabajos del estudiante que mostraba su esfuerzo, progreso y consecuciones en una o diversas áreas de conocimiento<sup>16</sup>. Dicha colección se basaba en estándares de rendimiento e incluía la autorreflexión y la participación del estudiante a la hora de elegir los contenidos y establecer los criterios para juzgar sus méritos<sup>17</sup>. En semejante afirmación parecían estar de acuerdo S. Imel y T. Vernetson que recuperaron el mismo planteamiento e incluso lo citaron casi literalmente<sup>18</sup>. En la misma línea estaba también la síntesis de N. Giné:

«La carpeta de aprendizaje se puede definir como un conjunto estructurado de documentos (anotaciones, análisis, reflexiones, gráficas, etc.) que son elaborados por el estudiante, con la tutoría del docente, que se ordenan de forma cronológica o temática, y que evidencian la evolución, el progreso y el grado de consecución de los objetivos planteados en cada entrega, del mismo modo que demuestran las estrategias de cada estudiante para la indaga-

y Arriman defendían un portafolio que era más una herramienta de aprendizaje que un simple instrumento de evaluación. La diferenciación de Price entre un objetivo demostrativo de un aprendizaje logrado y un objetivo de crecimiento personal y profesional podía encajar con el debate suscitado desde las primeras iniciativas documentadas acerca del carácter cuantitativo y cualitativo del portafolio y sobre su relación más o menos estrecha con la evaluación. Cf.: MARTÍNEZ 2005: 26. En 2003, McMullan recuperó esta idea y la concretó subrayando que el portafolio era una colección de evidencias de los productos y los procesos de aprendizaje que testifican sobre los logros y el desarrollo personal y profesional mediante el análisis crítico de sus contenidos. Cf.: MCMULLAN *et al.* 2003: 285.

<sup>16</sup> PAULSON; PAULSON 1991: 8.

<sup>17</sup> Sobre este particular, la gran parte de las aportaciones de F. L. Paulson y P. R. Paulson podían constituir un buen ejemplo. Cf.: PAULSON; PAULSON 1990.

<sup>18</sup> IMEL, 1993: 3; VERNETSON 1993: 45. El punto de partida de ambos estudios parecía hallarse en la definición propuesta por Arter y Spandel en 1992 a la que diversos autores recurrían. Cf.: ARTER; SPANDEL 1992: 36-44.

ción, el pensamiento reflexivo, el rigor y el análisis.»<sup>19</sup>

Lo curioso de esta última definición es que, a diferencia de las anteriores, introducía la figura del profesor así como una clara alusión a la idea de periodicidad del trabajo del estudiante que brillaba por su ausencia en los otros ejemplos. El lector habrá tenido ocasión de comprobar que la semejanza a la hora de destacar los aspectos básicos de un portafolio había hecho acto de presencia en todas las definiciones comentadas hasta la fecha. Por lo tanto, no dejaba de ser peculiar que ahora se incluyera en la definición de los pilares fundamentales del portafolio una breve referencia al rol del profesor. La insistencia en el papel desempeñado por el estudiante y el énfasis puesto en la necesaria libertad, responsabilidad y protagonismo de éste parecían hallar en el olvido del docente un mecanismo rápido y simbólico para remarcar el cambio de modelo didáctico<sup>20</sup>. Si a ello se añade la referencia a las entregas periódicas, estaba claro que a partir de un determinado momento, la teoría sobre el portafolio había visto la necesidad de limitar la también simbólica libertad que el modelo didáctico de la carpeta de aprendizaje otorgaba al estudiante<sup>21</sup>.

En 2001, R. G. Chatel definió la carpeta de aprendizaje como una colección sistemática de una variedad de productos y artefactos de los estudiantes, recopilados a lo largo del tiempo y que representaban un fiel reflejo de su desarrollo y progreso en una o más áreas. La carpe-

ta, pues, mostraba el esfuerzo y las consecuciones respecto a unos objetivos claramente definidos que, además, debían incluir pruebas de autorreflexión por parte de los estudiantes<sup>22</sup>. La similitud de todas estas definiciones parecía hallar su punto de inflexión en la propuesta de N. Kaczmarek: la carpeta era una ordenación de ejemplos de los trabajos de un estudiante a lo largo del tiempo, elegidos según unos criterios específicos y que podían reflejar los progresos y las consecuciones de dicho estudiante<sup>23</sup>. La referencia a la propuesta que Valencia, por un lado, y Olson por el otro habían planteado en 1991 era clara. Si para la primera, el portafolio era una colección útil de los trabajos de un estudiante y los registros de progreso y logros obtenidos durante un período de tiempo; para Olson, y según sus propias palabras, había que diferenciar «folio» y «portafolio», aduciendo que mientras uno era una gran colección de materiales relacionados con una o más dimensiones de la vida profesional o académica de una persona, el otro era una pequeña colección de materiales seleccionados para un propósito específico.

Los elementos comunes que compartían todas estas definiciones eran tan evidentes como significativos. Por un lado, todas hacían referencia al concepto de colección o estructura de trabajos y a la exhibición del esfuerzo, del progreso y de las consecuciones de un estudiante en un área de conocimiento determinada y en un lapso temporal específico. Por el otro, era importante la sustitución de la idea de colección de trabajos por la idea de colección sistemática y ordenación de ejemplos. Para decirlo brevemente, estas últimas definiciones empezaban a limitar la vaguedad del portafolio en relación con su objetivo, su contenido y su evaluación. La idea de una mayor o menor libertad por parte del es-

<sup>19</sup> GINÉ 2007: 8. La traducción del original catalán al castellano es nuestra.

<sup>20</sup> CALFEE; PERFUMO 1993: 535.

<sup>21</sup> Creemos especialmente importante aprovechar la ocasión para remarcar un aspecto que en las páginas sucesivas habrá que tratar: la gestión de la libertad y los criterios de selección de los materiales en aras de un aprendizaje bien conducido.

<sup>22</sup> CHATEL 2001: 5.

<sup>23</sup> KACZMAREK 1994: 10.

tudiante abría una puerta al debate sobre si el grado de libertad en la selección del contenido del portafolio tenía una relación directa con la mejora del aprendizaje<sup>24</sup>. Y no solo eso. Gracias a esta reducción de los ejes centrales que constituían la naturaleza de un portafolio, desde finales de los 90, los especialistas simplificaron sus definiciones, discutieron sobre el grado idóneo de estandarización de la carpeta y concentraron la atención en los aspectos cualitativos y de crecimiento personal del portafolio. Así, por ejemplo, Snadden y Thomas por un lado y Davis y colaboradores por el otro, defendieron entre 1998 y 2001 que el portafolio era una colección de evidencias que mostraban un aprendizaje<sup>25</sup>. Por su parte, M. K. Reed empezaba su análisis re-

cuperando la idea del portafolio del artista y analizando sus consecuencias principales. Las carpetas, afirmaba, se han utilizado durante muchos años para demostrar diferentes capacidades, seleccionar el mejor trabajo de un individuo y demostrar su progreso en una determinada área. Según Reed, la utilización de un portafolio permite al departamento, asignatura o institución que lo implementa desarrollar un proceso interno de evaluación continua, proporcionar una medida para determinar la adecuación y efectividad de los contenidos del curso y, por último, constituye un registro tangible del trabajo de un estudiante que se puede recuperar en cualquier momento<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> Tal y como se analizará más adelante, si el portafolio se convertía en algo muy cerrado podía llegar a traicionar sus principios básicos de libertad y elección por parte del estudiante que se habían considerado parte fundamental e indiscutible de su definición original. Hasta qué punto entonces, el portafolio podía convertirse en un trabajo más o menos convencional de asignatura era algo que estaba por dilucidar. Pero que en cualquier caso era capaz de explicar la insistencia de todos estos autores en el carácter abierto del mismo. De algún modo, en los ciclos educativos superiores, en los que el portafolio era por aquel entonces el portavoz de la vanguardia formativa, reivindicar la intervención del estudiante era algo tan simbólico como sintomático de la novedad de la iniciativa que habían heredado de la educación primaria. A modo de ejemplo, mencionamos las posturas opuestas que mantuvieron en la década de los 90 Paulson y Paulson, del lado de la individualización del portafolio, y French, Meyer, Schumann y Angello del lado de la uniformidad.

<sup>25</sup> SNADDEN; THOMAS 1998: 401-406; DAVIS 2001: 350. Aunque son muchos y muy variados los ejemplos que sobre este particular podrían aportarse, se destacan únicamente aquellos que ilustran sin lugar a dudas el carácter sintético que fue adquiriendo la documentación especializada durante la década de los 90 del siglo XX y los primeros años del XXI. La definición dada por Driessen en 2005 resulta especialmente significativa por ser una de las primeras en donde se prescinde de una definición propiamente dicha para adentrarse en la enumeración de lo que implica un portafolio. Esto es, una colección de información, en formato de evidencias, que demuestran el proceso de aprendizaje y/o el nivel de competencia de su autor. Cf.: DRIESSEN *et al.* 2005: 1230-1235.

Reed no estaba muy lejos de M. E. Diez cuando esta última afirmó que el portafolio era una forma simple o estructura que contenía un trabajo de calidad y podía ayudar al estudiante a expresar el significado de su trabajo. Es decir, ni se trataba de una acumulación cuantitativa ni se trataba de liberar al estudiante de la responsabilidad de sustituir dicha acumulación cuantitativa por otra cualitativa de materiales que dieran noticia de su progreso<sup>27</sup>. Tal y como habían defendido Paulson y Paulson en 1991, el portafolio era una invitación a la diversidad que ofrecía una perspectiva sobre el rendimiento de un estudiante que era única en sí misma. En definitiva, el portafolio era una historia individual de conocimiento construido por el discente que permitía adaptarse a las cada vez más diversas poblaciones de estudiantes y prestar mayor atención al proceso que al producto final<sup>28</sup>. Si el planteamiento de Paulson y Paulson era correcto y el portafolio no podía someterse a ninguna estructuración externa no había debate posi-

<sup>26</sup> REED 1993: 3.

<sup>27</sup> DIEZ 1994: 11.

<sup>28</sup> PAULSON; PAULSON 1991: 5.

ble: todo lo que hiciera y presentara un estudiante debería aceptarse como parte integrante de este recurso.

Sin embargo, los propios Paulson y Paulson habían desarrollado diversas experiencias en este sentido, y no abogaban por una libertad incuestionable sino más bien por una responsabilidad que el estudiante tenía que incorporar como parte de su trabajo. En este sentido, las observaciones hechas por N. Kaczmarek en 1994 tuvieron gran interés. Para dicha investigadora, el quid de la cuestión residía en tres parámetros básicos que ella misma se encargó de analizar por separado. Estos tres parámetros eran la colección de ejemplos del trabajo de un estudiante, el tiempo que tarda en desarrollarlos y el criterio a partir del cual se seleccionan. En relación con el primero, Kaczmarek defendía que un portafolio podía incluir versiones definitivas de un trabajo o versiones que denominaba informales —esto es, proyectos, notas, esbozos. Respecto a la cuestión temporal afirmaba que el estudiante debía disponer del tiempo suficiente para producir regularmente trabajos y reflejar los conocimientos adquiridos en un área determinada, aunque no planteaba un margen temporal fijo. Por último, en la parte dedicada a los criterios de selección señalaba la necesidad de que estos pudieran reflejar los progresos del estudiante y de que, por lo tanto, fueran diversos y conocidos por él desde el principio. Para Kaczmarek esta era la parte más importante de un portafolio porque era la que establecía las reglas mediante las cuales iba a adquirir sentido todo el trabajo del estudiante<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> KACZMAREK 1994: 5. Esta alusión a la importancia de los criterios de selección también se había convertido en un verdadero lugar común de la bibliografía especializada. Y aunque no todos los autores hablaban de criterios, sí que casi todos reconocían la necesidad de que el estudiante reflexionara sobre su trabajo, participara en la selección de los contenidos y juzgara sus méritos en virtud de unos determinados parámetros. Ejemplos de ello lo aportan las observaciones de PAULSON; PAULSON 1991: 10; VERNETSON 1993: 100.

Si la carpeta de aprendizaje era un registro del progreso obtenido por un estudiante en un tiempo y en un espacio determinados, podía interpretarse como una herramienta para evaluar la calidad y la cantidad de información usada para lograr un determinado aprendizaje<sup>30</sup>. En la medida en que cada carpeta mostraba el progreso de un estudiante, cada carpeta no solo era única sino que se convertía en una especie de declaración pública y personal de lo que dicho estudiante sabía o podía hacer<sup>31</sup>. Desde este punto de vista, devenía un conjunto holístico de imágenes del aprendizaje del estudiante y adquiría las características de la unidad, el proceso y la adaptabilidad<sup>32</sup>. Si la carpeta se hacía con —y no para— un estudiante resultaba evidente que la libertad y la autodisciplina la transformaban en un instrumento para crear entornos de trabajo y de aprendizaje reales<sup>33</sup>. En el fondo, la carpeta de aprendizaje no era nada más ni nada menos que lo que un estudiante quería que fuese.

La alusión a los criterios de selección y a su importancia, la referencia al tiempo y al área o la idea de estructura de progreso y autorreflexión del estudiante parecían indicar que la iniciativa didáctica corría el riesgo de caer en la ambigüedad. Por otro lado, la vocación renovadora que entrañaba el portafolio así como el planteamiento pedagógico que albergaba tenían el desarrollo de la libertad del estudiante y el fomento de su aprendizaje como el eje central de sus preocupaciones. El debate entre dicha libertad y la responsabilidad madura ya había sido tema de discusión de Paulson y Paulson, cuyas diversas experiencias en el aula les habían dado un bagaje muy completo. Pero había sido re-

<sup>30</sup> VERNETSON 1993: 125.

<sup>31</sup> PAULSON; PAULSON 1991: 10.

<sup>32</sup> PAULSON; PAULSON 1994: 15.

<sup>33</sup> PAULSON; PAULSON 1994: 12.



cuperado tan pronto como había aparecido la necesidad de fomentar un conocimiento vinculado con los problemas reales y con las diferentes dimensiones de la vida profesional<sup>34</sup>: si el portafolio era realmente un instrumento de aprendizaje tenía que estar abierto a la actividad libre del estudiante y a su formación integral como individuo. El problema volvía a estar en la tipología de los contenidos que debería incluir y en los sistemas de evaluación que habría que manejar. En 2007, por acuerdo de la Comisión Académica del Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona, el portafolio quedaba definido del siguiente modo<sup>35</sup>:

«Contenedor o carpeta que recoge los esfuerzos y los resultados de un proceso de aprendizaje. Incorpora trabajos elaborados por un estudiante en el curso de una determinada práctica formativa y acredita dichos aprendizajes con evidencias sobre el proceso seguido y el producto logrado, en un área o contenido específico (o varios). Deviene un documento personal de descripción y de reflexión que facilita la construcción de conocimiento.»<sup>36</sup>

<sup>34</sup> VERNETSON 1993: 110.

<sup>35</sup> Debe recordarse aquí que en el mismo documento de donde procede la definición, la Universidad de Barcelona utiliza el término carpeta de aprendizaje y desestima, por incorrecto, el término portafolio. Los comentarios oportunos sobre el particular se desarrollarán en el apartado siguiente. Cf.: UNIVERSITAT DE BARCELONA 2008: 39.

<sup>36</sup> UNIVERSITAT DE BARCELONA 2008: 15-16. Aunque la descripción del portafolio propuesta por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona debería haberse situado temáticamente en las primeras páginas del presente capítulo, resultaba especialmente significativo que una de las definiciones más recientes sobre el portafolio elaborada por la propia academia recuperara los puntos clave de las definiciones originales, y descartara cualquier alusión a la figura del profesor o a la limitación y el ejercicio responsable de la libertad del estudiante; quizá, por estar estos dos últimos aspectos implícitos en el perfil del estudiante universitario. En realidad, los elementos que se enumeraban eran totalmente compatibles con las aportaciones de Kaczmarek o Chatel, por citar sólo a dos. Pero no dejaba de resultar curioso que en un documento de este calibre, elaborado tras superar la fase álgida del portafolio, las coordenadas de la definición no quisieran entrar en los pormenores más problemáticos del nuevo modelo. Al parecer, el reco-

### 3. ¿Qué debe contener?

Como recurso de aprendizaje y evaluación, la definición del portafolio estaba tan indisolublemente unida a los contenidos y a los criterios de evaluación que resultaba imposible intentar separarlos. Sin ir más lejos, la utilización del portafolio por parte de un sector del alumnado que pretendía entrar en el mercado laboral sin haber finalizado sus estudios era la mejor prueba de ello. Por un lado, los interesados debían diseñar y elegir las evidencias que creyeran oportunas para demostrar su capacitación en un determinado ámbito. Por otro, dicha selección de evidencias así como su estructuración definitiva no respondían a los cánones acostumbrados del currículo, del certificado de estudios o de la acreditación oficial. Al contrario, se trataba de demostrar que aun cuando no estaban en posesión de los diplomas correspondientes eran capaces de realizar tareas concretas; motivo por el cual las evidencias seleccionadas tenían que ser el testigo fehaciente de la competencia de los candidatos en un campo profesional determinado.

De un modo similar, podrían analizarse los planteamientos que M. Montessori aplicaba a la enseñanza y al aprendizaje de los niños: libertad, fomento de la iniciativa y recopilación de trabajos que marcaban la evolución del estudiante, entendiéndose que dicha evolución era la única y mejor garantía de los conocimientos adquiridos y del cumplimiento de la misión educativa. En cualquiera de los ejemplos y en la práctica totalidad de la bibliografía, tales consideraciones sobre la flexibilidad que acompañaba siempre al portafolio como recurso didáctico señalaron la dificultad intrínseca de fijar de una vez por todas los contenidos que debía albergar. Una

nocimiento oficial de esta herramienta de aprendizaje no discurría en paralelo a las últimas tendencias críticas sobre el portafolio, lo cual era, a nuestro juicio, un síntoma claro de que el portafolio era mucho más que un instrumento de evaluación.

vez más: el portafolio no era sólo ni principalmente un instrumento de evaluación sino que era una herramienta de aprendizaje.

Desde este punto de vista, no debe extrañar a nadie que bajo el término portafolio hallaran cobijo métodos completamente diversos y con grados de rigurosidad también muy diferentes. Las observaciones que, en este contexto, realizaron F. Ben David, Webb y Driesen en 2001, 2002 y 2005 respectivamente iban en esta dirección y hasta cierto punto anticipaban lo que M. Colén, N. Giné y F. Imbernon, entre muchos otros, señalaron en 2006: el portafolio no solo varía en virtud del estilo docente de cada profesor sino también en virtud del estilo de aprendizaje de cada estudiante<sup>37</sup>. Por lo tanto, acometer una clasificación exhaustiva de los diversos modelos de portafolio carecía de interés e incluso rozaba con el equívoco. Pero lo cierto es que pocos especialistas habían logrado escapar de la tentación de hacer alguna propuesta en este sentido, y pocos también los usuarios que no habían intentado incluir su experiencia en alguna de las denominaciones ofrecidas por dichos especialistas<sup>38</sup>.

La paradoja entre la naturaleza flexible y la cantidad de discusiones existentes sobre las tipologías y los conte-

<sup>37</sup> COLÉN; GINÉ; IMBERNON 2006: 51.

<sup>38</sup> Tal y como se ha indicado en repetidas ocasiones, ejemplos sobre el particular son claramente mayoritarios en el conjunto de la bibliografía consultada. La relación y descripción de experiencias diversas ha sido sin duda alguna la mejor representante del carácter general de la documentación sobre la carpeta de aprendizaje. De modo que, más allá de la escasa relevancia que tendría una enumeración exhaustiva de todas las aportaciones hechas en este sentido, sería prácticamente imposible no olvidarse de alguna. Simplemente como testigos de semejante realidad o como ejemplos más o menos singulares —por razones cronológicas o temáticas— se recomiendan los siguientes: ELBOW, BELANOFF 1986; FRAZIER; PAULSON 1992; GROSVENOR 1993; LeMAHIEU; ERESH; WALLACE 1992; CARR 1987; BELANOFF; DICKSON 1991.

nidos recomendables de un portafolio eficaz se plasmaba en los múltiples sintagmas adjetivales que le acompañaban habitualmente: portafolio docente, portafolio del estudiante, portafolio del profesor, portafolio de aprendizaje, portafolio acreditativo, etc. Sin embargo, el núcleo de tales debates se hallaba en la contienda abierta entre portafolio y carpeta, puesto que los sintagmas adjetivales mencionados se podían aplicar indistintamente a ambos términos y desarrollarse en diferentes ámbitos académicos y profesionales —de ahí, por ejemplo, el portafolio o la carpeta de la escuela, de formación profesional, de grado, de postgrado, etc. La falta de unanimidad entre los especialistas no trazaba un panorama alentador. Si en líneas generales se podía admitir que la apuesta por uno u otro de los vocablos respondía a razones de índole lingüística e incluso de modas pasajeras, también era cierto que para algunos autores era importante establecer fronteras y delimitar con ellas tipologías de portafolio o de carpeta que afectaban a la naturaleza de lo que estos debían contener<sup>39</sup>.

Así, por ejemplo, el *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona* en la entrada correspondiente a «portafolio» indicaba que esta denominación era incorrecta y remitía al lector a los términos «carpeta de aprendizaje del estudiante» y «carpeta docente»<sup>40</sup>. En el estudio citado de N. Giné, el «portafolio» era definido como una herramienta con finalidades evaluadoras a diferencia de la «carpeta de aprendizaje» que poseía

<sup>39</sup> A todo este debate, había que sumar las semejanzas entre lo que entrañaba el portafolio como recurso y lo que entrañaba el diario de aprendizaje, el dossier, el *log book* o los más recientes portafolios digitales, *edublogs* o *weblogs*.

<sup>40</sup> UNIVERSITAT DE BARCELONA 2008: 39. Como no podía ser de otro modo, puesto que el término *portafoli* no estaba incluido en el *Diccionari normatiu de l'Institut d'Estudis Catalans*.

además una finalidad formativa<sup>41</sup>. En un sentido similar, F. Martínez Olmo se decantaba por el «dossier de aprendizaje», —interpretando que era el que estaba triunfando en la literatura española— y concluía afirmando la conveniencia de diferenciar el «dossier de aprendizaje» en sentido amplio, del «dossier de aprendizaje universitario», y dentro de este último, el «dossier de docencia» correspondiente al profesor o al estudiante que se preparaba para ser profesor<sup>42</sup>. En cambio, y siempre en opinión de Martínez, la expresión «carpeta evaluativa» o «carpeta de aprendizaje» añadía al original inglés una alusión al formato de presentación —la carpeta propiamente dicha— así como una referencia a su funcionalidad concreta —evaluación o aprendizaje— que perfilaban mejor su naturaleza y contenidos<sup>43</sup>.

A diferencia de estos estudios, el documento *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*, la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU) utilizaba el término «portafolio»<sup>44</sup>, y en su tesis doctoral, M. Valero defendía que la traducción del término inglés «portfolio» había experimentado ciertas alteraciones. En su opinión, los países de habla francesa se habían decantado por el vocablo *dossier*, los de habla hispana habían optado por el de «portafolio» o «portafolios», y los de habla catalana simultáneamente por «portafoli», «carpeta» o «dossier». La naturaleza flexible del portafolio pudo ser un motivo de primer orden para que cada país lo ajustara a sus características y se identificara con él mediante las

transformaciones lingüísticas oportunas. Mientras el término francés y catalán de «dossier» ponía el acento en la agrupación de piezas o documentos concernientes a un mismo aspecto —y en el caso catalán incluso añadía la acepción de «dossier de presentació», relativo explícitamente a la promoción profesional—, el término «carpeta» aludía al tipo de receptáculo que contenía dichos documentos, independientemente de la naturaleza o características de los mismos<sup>45</sup>. Lo más interesante de la presente discusión se hallaba en el hecho de que, por ejemplo en catalán, no existía el término «portafoli» y que, por ello, había sido necesaria la utilización del campo semántico de otra palabra ya existente para designar esta herramienta didáctica<sup>46</sup>. En castellano, en cambio, la situación era diferente. Pero incluso en los casos en los que el idioma sí disponía de una traducción casi literal del vocablo inglés, habían sido varias las propuestas de empleo de un término común para identificar a este nuevo instrumento.

<sup>41</sup> GINÉ 2007: 8.

<sup>42</sup> MARTÍNEZ 2005: 26.

<sup>43</sup> MARTÍNEZ 2005: 26.

<sup>44</sup> MATEO; ARBOIX; BARÀ *et al.* 2003: 7. A partir de dicho documento, trabajaba, por ejemplo, M. Valero en su tesis doctoral de 2006. Recuérdese que el término *portafoli* no estaba aceptado por el Institut d'Estudis Catalans.

<sup>45</sup> Literalmente, el vocablo francés *dossier*, en la octava edición del *Dictionnaire de l'Académie française* señalaba lo siguiente: «Partie d'un siège contre laquelle on appuie le dos. *Le dossier d'une chaise, d'un banc, d'un canapé*. Il se dit aussi d'un Assemblage, d'une liasse de pièces relatives à une même affaire, à un même objet. On l'emploie particulièrement en parlant des Pièces d'un procès ou de Documents d'archives. *Le dossier d'une procédure. L'étiquette d'un dossier. Examiner un dossier. Dépouiller un dossier. Étudier le dossier d'une affaire. Communiquer le dossier à l'avocat de la partie adverse*. En termes d'Administration, il se dit, par extension, d'un Ensemble de pièces concernant telle ou telle personne. *Le dossier d'un fonctionnaire. Il y a une pièce importante dans son dossier*». Por su parte, el *Diccionari normatiu de l'Institut d'Estudis Catalans*, definía *dossier* como: «Camisa o carpeta que conté els documents que fan referència a un afer o a una persona determinats. Expedient, conjunt de documents sobre un mateix assumpte. Dossier de premsa a) Recull de les informacions aparegudes a la premsa sobre un tema. b) Fulllet que conté una sinopsi de l'argument i una fitxa artística i tècnica, emprat per al llançament publicitari d'un film, d'una obra de teatre, d'un espectacle, etc».

<sup>46</sup> De ahí la indicación del *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona* sobre la incorrección del término *portafoli*.

Desde este punto de vista, podía plantearse una doble posibilidad. Por un lado, se podía destacar que la alternativa de la carpeta planteaba un cierto vínculo con las prácticas llevadas a cabo por la escuela primaria, muy especialmente en el territorio catalán. Es de sobras conocida la repercusión que todo el movimiento de la escuela activa tuvo en Cataluña durante la primera mitad del siglo XX así como sus relaciones con M. Montessori, J. Piaget o Decroly —por citar solo tres ejemplos— y con lo que, en algunos casos, se habían denominado álbumes del estudiante<sup>47</sup>. La idea de carpeta recogería de un modo más natural una tradición propia. Por otro lado, podía y debía considerarse también la posibilidad de que dicha decisión respondiera a razones conceptuales que aconsejaran la utilización del término «carpeta» por encima del de «dossier». Por ejemplo, mediante la carpeta se incidía en el formato de la presentación —recuperando parte de la idea de la carpeta del artista— y se planteaba la necesidad de que incluyera un proceso de reflexión sobre los contenidos, reflexión específica que el dossier descartaba, al menos en principio<sup>48</sup>. Como puede comprobarse, ambas alternativas no eran ni opuestas ni incompatibles sino que, bien al contrario, respondían las dos a un horizonte muy similar: tradición y familiaridad con el término, en primer lugar y reivindicación de determinados principios didácticos, en segundo.

El hecho de que todos estos planteamientos se hubiesen realizado durante los últimos años parecía coincidir con la irrupción de otros formatos —los propios del medio digital— en la educación superior. Por mucho que el

portafolio siguiera siendo para este ciclo, el emblema de la vanguardia educativa, lo cierto es que no eran pocos los ámbitos y las disciplinas que ya estaban incorporando alternativas. A nuestro juicio, el debate terminológico entrañaba tanto una madurez de la herramienta como una reflexión sobre los problemas derivados de su naturaleza flexible. Pero en cualquier caso, se podía llegar a un acuerdo y establecer qué se quería indicar con la elección de una u otra de las denominaciones. Mientras el portafolio ponía el acento en la evaluación o acreditación de los aprendizajes, la carpeta y el dossier ponían el acento en el aprendizaje más o menos guiado, estructurado y concentrado en un determinado ámbito. A partir de esta sencilla diferenciación, se abría el campo a la cuestión de los contenidos y a la gestión de la libertad y elección de los materiales.

En opinión de F. Martínez Olmo —para el que la elección de la expresión «dossier de aprendizaje» estaba fuera de toda duda—, los tres criterios básicos de clasificación eran: la funcionalidad, la temporalidad y el contenido<sup>49</sup>. En lo que a la funcionalidad se refiere, Martínez diferenciaba un dossier de aprendizaje *sumativo* de un dossier de aprendizaje *formativo*<sup>50</sup>. El objetivo del dossier de aprendizaje *sumativo* estaría muy cerca del portafolio tal y como había quedado definido con anterioridad. Esto es, como una recopilación de evidencias que pretenden hallar una certificación o acreditación en una determinada área. En cambio, el objetivo del dossier de aprendizaje *formativo* estaría muy cerca de la carpeta de aprendizaje, en la medida en que su centro de atención se hallaría en los procesos de autoevaluación y en el aprendizaje desarrollado en cada una de las partes que lo constituyen. El propio F. Martínez citaba la clasificación que Arter había propuesto en

<sup>47</sup> MONÉS 1977: 146; 185-186.

<sup>48</sup> Valgan como ejemplo las opiniones encontradas de Rees y Cole. Cf.: REES 2005: 1140-1142; COLE 2005: 1141. Obsérvese, a título anecdótico, la coincidencia en las fechas de publicación así como al desacuerdo mostrado por F. Martínez en su texto también de 2005. Cf.: MARTÍNEZ 2005: 25.

<sup>49</sup> MARTÍNEZ 2005: 31.

<sup>50</sup> MARTÍNEZ 2005: 31.



1995 y en virtud de la cual las funciones del dossier de aprendizaje podían dividirse en evaluadora —lo que Martínez denominaba *sumativa*— e instructiva o de aprendizaje —lo que Martínez denominaba *formativa*. Pero también recuperaba aquella idea de Cole y su equipo según la cual convenía hablar de un dossier de aprendizaje de producto —similar al *sumativo*— y separarlo de un dossier de aprendizaje de proceso —similar al *formativo*<sup>51</sup>. La propuesta que Montgomery realizó en 2001 no estaba muy lejos de estos planteamientos. Según él, sólo se podía diferenciar un portafolio de producto, un portafolio de proceso y un portafolio de progreso. El primero hacía referencia a la recolección del mejor material producido por un estudiante o profesional. El segundo, a la recopilación de evidencias mediante las cuales se alcanza un determinado producto. Y el tercero mostraba la evolución de una persona en una misma área a través del tiempo<sup>52</sup>. En todos los casos, Martínez se mostraba partidario de diferenciar únicamente un aspecto *sumativo* de un aspecto *formativo*, entendiendo que incluso en el portafolio denominado de aprendizaje, en la clasificación de Arter, estaban incluidos aspectos relativos a la evaluación y toma de decisiones propios del dossier evaluativo<sup>53</sup>. Da la impresión de que, con este pronunciamiento, F. Martínez pone entre paréntesis su propia distinción funcional de los

dossieres. Creemos obvio que, una colección orientada de trabajos de los estudiantes lleva implícito la doble posibilidad de servir como recurso formativo o *sumativo*. Ahora bien, lo importante aquí es el énfasis que se pone en cada una de estas funciones; así, la carpeta de aprendizaje o, en términos del propio Martínez el dossier de aprendizaje formativo, vendría determinada por un hincapié en los recursos cognitivos construidos por el estudiante en su realización.

En referencia a la temporalidad, Martínez diferenciaba dossiers breves, medios y largos en función del tiempo de realización que comprendían: un cursillo, un semestre o un curso entero<sup>54</sup>. Por último, en relación al contenido, diferenciaba dos tipos de dossiers. Por un lado, los dossiers educativos, que eran descritos por el autor como:

«Aquellos dossiers de aprendizaje realizados por el alumnado y orientados por el profesorado. Suelen estructurarse alrededor de alguna asignatura curricular o etapa educativa.»<sup>55</sup>

Por otro lado, los dossiers profesionales, descritos como aquellos

«realizados por personas adultas que ya han abandonado la escolarización y que normalmente están orientados por los propios profesionales o por las instituciones ocupadoras. El contenido principal consiste en mostrar y reflexionar sobre las competencias. Dentro de este tipo, pueden incluirse los “dossiers docentes”. El contenido principal consiste en mostrar y reflexionar sobre las competencias profesionales adquiridas.»<sup>56</sup>

<sup>51</sup> En este contexto, podía mencionarse también la diferenciación establecida por L. Grosvenor en 1993 en donde se distingue una carpeta descriptiva, que demuestra la asunción de diversos contenidos teóricos y prácticos, de una carpeta evaluativa que contiene material sujeto únicamente a criterios de evaluación. Cf.: GROSVENOR 1993: 9-17. Sin embargo, la semejanza de esta propuesta con las comentadas en el cuerpo del texto aconsejaron referirla en nota a pie de página y como ejemplo de la unanimidad que existía en este aspecto entre los diferentes especialistas aunque la terminología variara. A nuestro juicio, resultaba más importante destacar grandes líneas de trabajo que enumerar una a una todas las alternativas.

<sup>52</sup> MONTGOMERY 2001: 40.

<sup>53</sup> MARTÍNEZ 2005: 31.

<sup>54</sup> MARTÍNEZ 2005: 31.

<sup>55</sup> MARTÍNEZ 2005: 32.

<sup>56</sup> MARTÍNEZ 2005: 32.

Esta clasificación permitía poner punto y final a una serie de motivos de reflexión ampliamente discutidos ya por los especialistas y abrir nuevas vías de análisis. Por ejemplo, permitía superar la clasificación de F. Ben David según el ciclo de estudios en el que se utilizaba el instrumento —portafolio de la escuela, portafolio de pregrado, de postgrado, etc. Por otro lado, podía darse por razonablemente concluida una diferenciación de la carpeta según el agente involucrado y su finalidad en el seno de la institución educativa. En este sentido, era posible diferenciar la carpeta de aprendizaje —del estudiante— de la carpeta docente —del profesor. Y, al mismo tiempo, establecer una distinción entre recursos didácticos dependiendo del énfasis puesto en la función *sumativa* o *formativa* de la evaluación, sin que ello supusiera negar que ambas funciones están presentes en los dos tipos de recursos: una vez más, la cuestión aquí era un problema de énfasis. Como ejemplo del primer caso podría señalarse un trabajo de curso; como ejemplo del segundo, la carpeta de aprendizaje propiamente dicha.

Es el momento de iniciar una reflexión sobre otra dimensión determinante de la carpeta: su estructuración interna y sus contenidos. Con respecto a la primera, es interesante esa clasificación, no exenta de ironía, presentada por Webb en 2002 sobre el portafolio en las ciencias de la salud, en la que distinguía el «shopping trolley» como acumulación de material sin estructurar, el «toast rack» como acumulación ordenada de material especificado por el programa de diferentes asignaturas, el «spinal column» como portafolio compartimentado según las competencias a valorar y el «cake mix» como portafolio en el cual el estudiante debía demostrar que había logrado los diversos objetivos de aprendizaje sin respetar un formato determinado<sup>57</sup>.

<sup>57</sup> FRIEDMAN BEN DAVID *et al.* 2001: 540; VALERO 2006: 21-22.

Según Poyatos Matas<sup>58</sup>, el problema de la reflexión del estudiante, de los criterios de selección y de los materiales que finalmente debían incluirse en la carpeta de aprendizaje obligaba a considerar los siguientes aspectos:

- a) El objetivo perseguido con su realización.
- b) El grado de interdisciplinariedad.
- c) El grado de estandarización y estructuración de la carpeta.
- d) El tiempo disponible para su realización.
- e) El destinatario.
- f) El formato de presentación.

Sin embargo, había ciertos aspectos que podían cuestionarse. Aunque es evidente que el objetivo *sumativo* o *formativo*, que Poyatos asocia con el objetivo perseguido, el destinatario —profesor o empleador— o el tiempo disponible para su realización inciden en la concepción de la estructura y contenidos de la carpeta, no apuntan al centro del asunto. Sobre todo, si se considera que estamos hablando de una carpeta de aprendizaje y, por lo tanto, está implícito el énfasis en la función *formativa* de la evaluación y el ser realizada por el estudiante. En cambio, sí son del todo pertinentes los otros aspectos referidos por el mismo autor: interdisciplinariedad —que por fuerza supone la consideración de los resultados de aprendizaje—, estandarización, estructura y formato. También en esta ocasión, la impronta de las tecnologías de la información y la comunicación se dejaba oír en la enumeración de Poyatos y revelaba su situación cronológica en el seno de la bibliografía especializada<sup>59</sup>. Sin embargo, sólo a condición de aunar los puntos b), c) y f) de Poyatos, era posible descubrir la reapertura de las discusiones vistas con anterioridad.

<sup>58</sup> POYATOS MATAS; ALLAN 2004: 20.

<sup>59</sup> Nos referimos a las preocupaciones propias de los primeros años del siglo XXI.

En efecto, era posible descubrir una clara coincidencia de los cuatro primeros aspectos citados con las perspectivas señaladas por F. L. Paulson y P. R. Paulson en 1994 —personas involucradas, registro de cambios y actividades implicadas<sup>60</sup>— y la clasificación de F. Martínez de funcionalidad, temporalidad y contenido. Pero, una vez más, no puede olvidarse que la carpeta de aprendizaje es siempre un recurso para lograr algo diferente de su propia producción, tal y como han señalado diferentes autores<sup>61</sup>. Y una afirmación como esta vuelve a colocar en el punto de mira la necesidad de reflexionar no solo sobre aquello para lo cual la carpeta es un recurso, sino también y específicamente sobre el recurso mismo. Otra cosa distinta es que este último aspecto haya concentrado la atención de los estudiosos.

Tal y como señaló Martínez Olmo, la estructura de las carpetas de aprendizaje varía en función de su finalidad principal, de forma que, si ésta es de carácter *sumativo*, la carpeta es más estructurada y uniforme; mientras que, si se trata de una orientación formativa, el grado de libertad del estudiante es claramente mayor<sup>62</sup>. Una aproximación de este tipo es lo que ha llevado a muchos autores a desplazar la reflexión sobre la estructura de la carpeta de aprendizaje hacia el terreno de su evaluación, tal y como se verá en el siguiente apartado. Valga por el momento la constatación de algo obvio: dicha finalidad es el verdadero motor para diseñar la estructura, establecer los resultados esperados y determinar el tiempo necesario para la realización de las diferentes actividades de una carpeta de aprendizaje.

En lo que a la estructura se refiere, dos cosas resultaron de interés. Por un lado, la coincidencia de la mayoría de los autores en resaltar que una carpeta de aprendizaje no debe contener todos los trabajos, esbozos o pruebas realizadas por el estudiante sino únicamente una selección de los mismos. Por el otro, que el valor fundamental de esta estructura residía en lo que ella podía revelar a nivel de reflexión, madurez y progreso de la persona que realizaba la carpeta<sup>63</sup>. En opinión de M. Colén, N. Giné y F. Imbernon:

«Esta estructura formal debe estar explicitada dentro de la propia carpeta (a través de una introducción, un índice detallado, de mapas conceptuales, de resúmenes, etc.); también debe tener una estructura formal correcta, previamente pactada, en relación con la presentación, la apariencia formal, la corrección lingüística y ortográfica, la tipología, bibliografía, tipos de evidencias, formato, etc. Las condiciones de presentación deben ser conocidas y aceptadas por el alumnado.»<sup>64</sup>

En líneas generales, podía afirmarse que una carpeta de aprendizaje debía incluir un índice de contenidos, una recopilación seleccionada del material desarrollado, y una reflexión del propio estudiante en donde comentara las evidencias aportadas así como los puntos fuertes y débiles de su trabajo<sup>65</sup>. A partir de ahí, la estructura podía desarrollarse y especificarse añadiendo un capítulo dedicado al marco o contexto de aprendizaje; otro dedicado a los objetivos de aprendizaje, las responsabilidades y los compromisos adquiridos en virtud de los objetivos; otro más dedicado a metodologías utilizadas, a los materiales realizados, a las evidencias de autoevaluación, reflexión y comentario, a las eviden-

<sup>60</sup> PAULSON; PAULSON 1994: 10.

<sup>61</sup> PAULSON; PAULSON 1991: 11.

<sup>62</sup> MARTÍNEZ 2005: 34; VALENCIA 1990: 338-340.

<sup>63</sup> FRIEDMAN BEN DAVID; DAVIS.

<sup>64</sup> COLÉN; GINÉ; IMBERNON 2006: 51.

<sup>65</sup> MARTÍNEZ 2005: 32; VALENCIA; CLAFEE 1991: 334; VALERIGOLD; OLSON 1991-1992: 299.

cias de la evolución experimentada; y un último apartado dedicado a objetivos futuros y agradecimientos<sup>66</sup>.

En resumidas cuentas, y ante estas últimas consideraciones, se presenta un conflicto en lo que a la estructura de la carpeta se refiere. Siguiendo el hilo argumental, si el estudiante debe realizar una selección de los materiales, si debe ajustarse a un formato de presentación, si debe respetar un pacto o compromiso establecido con el profesor, la carpeta de aprendizaje pierde esa apertura que algunos autores juzgan condición *sine qua non*. La problemática aquí, irresuelta hasta la fecha, radica en el establecimiento de criterios, de si estos son pertinentes en el proceso de aprendizaje, de por qué medio y quién debe establecerlos, y de si su presencia desvirtúa la naturaleza de la carpeta de aprendizaje. De algún modo, tras todas estas observaciones se planteaba lo que para la mayoría de autores era el eje central de la carpeta de aprendizaje: la reflexión periódica sobre la actividad desarrollada por el propio estudiante en aras de planificar mejoras en algún aspecto de su progreso educativo<sup>67</sup>.

«El potencial educativo del dossier de aprendizaje consiste en dotar de sentido el trabajo aprendido, en facilitar la comunicación sobre el trabajo realizado, en relacionar el aprendizaje con un texto más amplio que las lecciones enseñadas en el aula y en promover procesos metacognitivos [...]. De hecho, a diferencia de los exámenes tradicionales, el dossier de aprendizaje revaloriza todo el trabajo real del alumnado y lo hace más consciente de que la educación es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.»<sup>68</sup>

Un alegato contundente a favor de la necesaria intervención del estudiante en el proceso de aprendizaje se convertía en el factor determinante de una carpeta.

«Sea cuál sea el tipo de dossier de aprendizaje, siempre interesa que su autor se implique plenamente en su desarrollo, que no lo entienda como una carga más, sino como una oportunidad de aprender de sí mismo y de reflejar lo que es capaz de hacer. Por este motivo, es importante que el autor del dossier de aprendizaje sepa claramente para qué lo hace, y así podrá responsabilizarse de sus decisiones (contenido, estructura, auto-evaluación, etc.)»<sup>69</sup>

La importancia de que el estudiante fuese el verdadero propietario de la carpeta discurría en paralelo a la necesidad de que el profesor planificara las finalidades de dicho aprendizaje y los comunicara a los estudiantes desde el principio<sup>70</sup>. De este modo, la introducción de la carpeta no sólo afectaba al comportamiento y la figura del estudiante sino que implicaba un cambio sustancial en el papel desempeñado por el profesor.

«El papel del profesorado, entonces, consiste sobre todo en facilitar y orientar el proceso reflexivo, auto-evaluativo, formativo y educativo que conlleva la elaboración del dossier de aprendizaje.»<sup>71</sup>

M. Valero planteaba la idea del profesor como *facilitador* del proceso de aprendizaje y defendía que su ejercicio consistía, primero, en tomar conciencia de que el aprendizaje mediante la realización de una carpeta surgía en cualquier momento —y no únicamente en el de coincidencia entre profesor y estudiante—, y segundo, en estimular y apoyar la reflexión autónoma del es-

<sup>66</sup> MARTÍNEZ 2005: 33.

<sup>67</sup> VALERO 2006: 25.

<sup>68</sup> MARTÍNEZ 2005: 27. La traducción al castellano es nuestra.

<sup>69</sup> MARTÍNEZ 2005: 36. La traducción al castellano es nuestra.

<sup>70</sup> CHALLIS 1999: 379; DRIESSEN *et al.* 2003: 18-23; MARTÍNEZ 2005: 27.

<sup>71</sup> MARTÍNEZ 2005: 39. La traducción al castellano es nuestra.



tudiante<sup>72</sup>. Pero la cuestión no acababa aquí. En la medida en que la carpeta se convertía en una herramienta de promoción del pensamiento crítico, de la responsabilidad del aprendizaje y de la fusión de la doble dimensión, teórica y práctica, del conocimiento incumbía a todos los agentes del proceso y transformaba incluso el marco tradicional del aula.

En realidad, ya se había tenido ocasión de mencionar en el apartado anterior, ciertas observaciones acerca de la creación de un entorno de trabajo y aprendizaje y del fomento de un conocimiento útil asociado a los problemas que el estudiante se encuentra y se encontrará más allá de la institución educativa. Para Van der Vleuten, Poyatos Matas, Allan y Jarvis, la carpeta era un instrumento especialmente adecuado para la formación y la evaluación de las competencias genéricas o transversales del individuo. Pero precisamente por ello, precisamente por ese carácter de implicación personal a todos los niveles era difícil, cuando no imposible, determinar qué debía contener en concreto una carpeta de aprendizaje eficaz. Por mucho que a tenor de lo comentado pudiera parecer relativamente sencillo definir los contenidos y las fases que debía superar un estudiante para convertirse en experto en un ámbito específico, lo cierto es que tanto la implicación personal como las exigencias de un cambio de todo el sistema educativo hacían las cosas muy complejas. Sobre todo cuando estas cosas incluían la implicación del estudiante, el fomento de dicha implicación y la alteración conjunta del entorno académico<sup>73</sup>.

Tanto en el libro compartido con M. Colén y F. Imbernon como en el libro coordinado recientemente por ella misma, N. Giné defendía la existencia de tres grandes

tipos de carpetas en función de la estructura: cerrada, mixta y abierta. Como se desprende de los nombres concedidos, una carpeta cerrada es una carpeta en donde el profesor señala el índice y el estudiante desarrolla el contenido; una mixta es una carpeta en donde el profesor determina como obligatorias algunas partes y deja libertad al estudiante para que incluya aspectos de su propia experiencia de aprendizaje en otras; por último, una carpeta abierta es una carpeta en donde el profesor expone los objetivos de aprendizaje y el estudiante desarrolla la estructura y el contenido<sup>74</sup>. Pues bien, motivos que podían vincularse a la dificultad de alterar todo el contexto de aprendizaje —fomento de la implicación del estudiante, cambio del entorno académico— ayudan a explicar la elección de un determinado tipo de carpeta adecuada al perfil del estudiante, a los objetivos de aprendizaje establecidos y, también, al contexto de la institución educativa concreta. Sin embargo, no hay fórmulas universales que puedan utilizarse para especificar más el contenido de una carpeta y definir sus posibles tipologías. Como señala M. E. Diez, la carpeta de aprendizaje ofrece un triple estímulo para la reflexión. En primer lugar, aportando disciplina y libertad en su estructura, lo que permite ver el trabajo del estudiante en la configuración de dicha estructura y en el ejercicio de dicha libertad. En segundo lugar, ofreciendo la oportunidad de evaluar los esfuerzos y debilidades propias mediante el examen de una colección de ejemplos. En tercer y último lugar, impulsando la retroacción del rendimiento del estudiante, fomentando la autoevaluación y fijando metas para el futuro desarrollo

<sup>72</sup> VALERO 2006: 26-27.

<sup>73</sup> HERBERT 1992: 58-61; MYERS 1987: 4.

<sup>74</sup> GINÉ 2007: 8-9. Como ejemplo, podrían citarse las observaciones de Webb, Davis, Challis, Driessen, Poyatos Matas, Scholes y F. Ben David. Cf.: WEBB *et al.* 2002: 897-898; DAVIS; HARDEN 2003: 565-568; CHALLIS 1999: 380; DRIESSEN *et al.* 2003: 18-23; POYATOS MATAS 2004: 20; SCHOLES *et al.* 2004: 600; FRIEDMAN BEN DAVID *et al.* 2001: 540.

y progreso profesional<sup>75</sup>. La insistencia en la reflexión, en el acompañamiento, en el establecimiento de nuevas metas o en los beneficios de la autoevaluación volvía a poner sobre la mesa que el contenido de una carpeta no podía desvincularse de su función evaluadora. Pero lo más curioso de la cuestión era que, en este contexto, la evaluación era aprendizaje del mismo modo que el aprendizaje implicaba evaluación.

#### 4. ¿Qué y cómo debe evaluarse?

En la medida en que una carpeta está concebida para que el estudiante pueda mostrar su particular proceso de aprendizaje, e ilustrar los progresos realizados en tal sentido, los resultados serán siempre positivos<sup>76</sup>. Con esta contundente afirmación, Challis sacaba a relucir que la carpeta de aprendizaje era un recurso de formación tanto como de evaluación. De tal manera que cualquier modificación en sus contenidos repercutía directamente en la evaluación y viceversa<sup>77</sup>. La primera y principal consecuencia de esta afirmación es que, desde el momento en que es el estudiante el que elabora la carpeta y desarrolla su propio aprendizaje, está influyendo también en el modo en que esa carpeta debe ser evaluada. A estas alturas, era difícil admitir una separación neta entre los contenidos de la carpeta y los protocolos para su evaluación. Con solo echar un rápido vistazo a la bibliografía disponible, enseguida se cae en la cuenta de que, a diferencia de las breves referencias a la definición de la carpeta de aprendizaje, todas las investigaciones sin excepción se han dedicado extensamente a analizar dicho asunto en relación con el de los contenidos y la estructura. A nuestro juicio, ello presenta ciertas incoherencias. Por un lado, la car-

peta había sido diseñada como un instrumento de aprendizaje en el seno de un enfoque que pretendía reproducir en el aula los mecanismos *naturales* que utiliza el ser humano para conocer y enfrentarse al mundo. Por el otro, resultaba prácticamente imposible eliminar el aspecto acreditativo inherente a cualquier sistema y nivel de enseñanza. Si la carpeta y el modelo pedagógico y didáctico que la sustentaba preguntaban al estudiante qué revelaban sus actividades acerca del aprendizaje conseguido, era evidente que el estudiante compartía la responsabilidad de evaluar su propio trabajo y que, por ello, la evaluación entraba en una dimensión más fuerte y vulnerable a la vez<sup>78</sup>. El estudiante no solo aceptaba esta responsabilidad en su proceso de aprendizaje y evaluación sino que dicha responsabilidad era una parte indiscutible de cualquier carpeta.

Podía así establecerse una especie de ecuación que diera cuenta de la novedad de la carpeta y de sus vínculos con los debates sobre la evaluación y la reforma que se habían impulsado respecto a esta última. Sin ninguna duda, dichos cambios habían sido de los más importantes que, en el ámbito educativo, se habían introducido en el último siglo. Desde el énfasis puesto en el aprendizaje hasta las transformaciones en los contenidos sujetos a evaluación —y pensamos aquí en los conocimientos, las habilidades, los procedimientos, las actitudes, como conceptos centrales de los cuales surgen una multiplicidad de derivaciones—, lo que nunca pudieron evitar las reflexiones sobre la evaluación fue la necesidad de valorar la asunción por parte del estudiante de toda una serie de aspectos. Es decir, la importancia dada al aprendizaje *natural* del estudiante debía ser adecuadamente matizada con los requerimientos del sistema de enseñanza. Y la mejor prueba de ello fue que este último tendió siempre a abogar por

<sup>75</sup> DIEZ 1994: 11.

<sup>76</sup> CHALLIS 2001: 437-438.

<sup>77</sup> PAULSON; PAULSON 1990: 33.

<sup>78</sup> PAULSON; PAULSON 1990: 33.

el establecimiento de unos criterios y estándares —de evaluación— que en sí mismos resultaban extraños a esa *naturalidad* del aprendizaje preconizada. Y, naturalmente, la solución al conflicto no se produjo con la búsqueda de un justo término, o, lo que es lo mismo, no se produjo. En consecuencia, no es de extrañar que el hilo conductor de las propuestas evaluadoras alternativas fuese el desarrollo de una política de paños calientes. Es decir, los esfuerzos se dedicaron fundamentalmente a atemperar el rigor y la rigidez del sistema evaluador, lo que suponía de manera inequívoca la aceptación de las reglas del juego establecidas por el sistema de enseñanza, cuya primera manifestación era el currículo.

Dejando a un lado esta perspectiva más sociológica de la educación y retomando el discurso anterior, muy pronto se tomó clara conciencia de que la evaluación influía en el qué y el cómo aprenden los estudiantes. De suerte que se hacía imprescindible diversificar los enfoques, los contenidos —objetos de valoración— y los métodos de la evaluación.

«Ahora ya no se considera la evaluación únicamente como un elemento final, de juicio, que se aplica al terminar un proceso didáctico, sino como un instrumento que sirve para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, a la vez, puede modificar dicho proceso si lo cree necesario.»<sup>79</sup>

Desde este punto de vista, podía afirmarse que la evaluación dejó de ser *únicamente* —y aquí se halla un adverbio clave para la correcta comprensión de la cita precedente— un sistema acreditativo para transformarse en un mecanismo de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje ajustado a las necesidades de cada uno de los estudiantes en sus diferentes etapas formativas. Por lo tanto, a la pluralidad de enfoques y

métodos mencionados había que añadir la pluralidad de ritmos de aprendizaje y la pluralidad de etapas en las que dichos ritmos se desarrollaban. Se abrió así el debate sobre cómo se podía contemplar una evaluación que fuera a la vez unitaria en su conjunto y respetuosa de las diferentes individualidades. La carpeta de aprendizaje entraba de lleno en estos debates, y por consiguiente, introducía en ciclos educativos todavía vírgenes en estas cuestiones el problema de la adecuación entre los sistemas de enseñanza y las teorías del aprendizaje.

La denominada evaluación alternativa surgió defendiendo la observación directa del trabajo de los estudiantes y se dividió en una evaluación auténtica, en donde los estudiantes realizaban tareas reales, y en una evaluación de ejecución en donde dichos estudiantes resolvían y producían algo a partir de unas condiciones y unos estándares conocidos de entrada<sup>80</sup>. A partir de ahí, se establecían tres grandes líneas de actuación que coincidían con las tres grandes fases del proceso de aprendizaje: la evaluación inicial o diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación *sumativa*. La idea general era la de una evaluación que recopilaba información sobre la situación del estudiante desarrollando una tarea real o produciendo algo a partir de unos protocolos. Si la evaluación inicial o diagnóstica informaba al profesor sobre diversos aspectos de los estudiantes que le ayudaban a decidir si su programación era adecuada al perfil de la audiencia, la evaluación formativa englobaba la mayor parte del proceso didáctico programado y se concentraba en el análisis

<sup>80</sup> Aunque son muchas y muy prolíficas las discusiones acerca de las denominaciones, clasificaciones y diferencias entre ellas, no es el objetivo del presente estudio entrar en los pormenores de este tipo de investigación. Nuestra opción ha sido la de recoger las grandes líneas de trabajo, evitar confrontaciones de detalle y establecer el marco general en cuyo interior cobra todo su sentido la carpeta de aprendizaje.

<sup>79</sup> MONEREO 1998: 11.

del modo de asimilación del trabajo efectuado por el estudiante. Finalmente, la evaluación *sumativa* se situaría al final del proceso e indicaría hasta qué punto se habrían o no asumido los resultados didácticos establecidos por el sistema de enseñanza.

Según la propuesta de C. Monereo, E. Barberà, M. Castelló y otros, se podía admitir una clasificación de las estrategias de aprendizaje que tuviera como telón de fondo las consideraciones esbozadas en el párrafo anterior. Por un lado, dichos autores valoraban si la aplicación del instrumento formativo era colectiva o individual; por el otro, valoraban si la actividad evaluadora propuesta se refería o no a una situación real. Los paralelismos entre esta clasificación y la que J. Mateo había resumido en una evaluación auténtica y otra de ejecución eran más que evidentes. Y aunque las denominaciones cambiaran y la discusión sobre el particular resultara inagotable, lo cierto es que todas ellas compartían un campo semántico muy similar. Se trataba de observar hasta qué punto se enfrentaba a los estudiantes con problemas hipotéticos generados en el seno del aula o con problemas reales que se encontrarían fuera de la misma. El lector recordará las alusiones que, en este sentido, habían hecho acto de presencia desde que se planteara el debate sobre la definición de la carpeta de aprendizaje. Pues bien, de un modo resumido, la siguiente tabla rinde cuentas de lo que significa introducir la carpeta de aprendizaje como recurso didáctico, alterar la tradición evaluadora aceptada por la universidad y unir ambas premisas en un nuevo enfoque educativo<sup>81</sup>.

TABLA I. SISTEMAS DE EVALUACIÓN

	Aplicación colectiva	Aplicación individual
Situación hipotética	Cuestionarios Análisis de casos	Entrevistas
Ejecución real	Informes Carpetas Autoinformes	Entrevistas Tareas evaluadoras

Sin ninguna duda, la clasificación propuesta en el cuadro anterior por los autores mencionados es discutible y en algunos casos confusa. Pero en su momento marcaba un intento de ordenación que no carecía ni de interés ni de sentido. En primer lugar, situaba a las carpetas de aprendizaje y a los autoinformes, que algunos autores defendían como parte integrante de las mismas, en el apartado correspondiente a la ejecución real —lo que sería el equivalente de la evaluación auténtica<sup>82</sup>— y como método de aplicación colectiva. En segundo, situaba a los cuestionarios en el apartado correspondiente a la situación hipotética y como método de aplicación colectiva. Por último, consideraba que las tareas evaluadoras que un estudiante podía realizar junto con el profesor eran de índole individual. A nuestro juicio, todas estas consideraciones entran en contradicción con las líneas directrices de la bibliografía especializada sobre la carpeta de aprendizaje. E incluso en los detalles que describían cada una de estas modalidades, se detectaban serias ambigüedades. Por ejemplo, si una carpeta de aprendizaje podía incluir actividades desarrolladas durante el curso, proyectos y entrevistas elaboradas fuera del aula y materiales especialmente confeccionados para ella, era evidente que bajo el término carpeta quedaban integradas la mayor parte de las estrategias de aprendizaje mencionadas. En el mismo sentido, las dos tipologías de aplicación quedaban en entredicho a partir del momento en el que la carpeta era reconocida como instrumento individual y colectivo. Por lo tanto, cualesquiera que fuesen los ar-

<sup>81</sup> MONEREO 1998: 19.

<sup>82</sup> MATEO 2005: 14-15.



gumentos que la bibliografía especializada utilizara para justificar tal clasificación, lo cierto es que la carpeta salía reforzada en su naturaleza compleja. El hecho de que no concretara nunca ni el contenido ni la estructura básica de la documentación que debía integrar favorecía que, en cada una de las propuestas de carpeta, la reflexión sobre su sistema de evaluación se reabiera. La carpeta podía ser un ejemplo claro de una evaluación auténtica o de una evaluación de ejecución; podía ser individual o colectiva, incluir entrevistas e informes y desarrollarse en campos del saber completamente diversos. Siempre era una carpeta y siempre era una carpeta nueva.

Durante los primeros años del siglo XXI, la mayoría de los autores que se enfrentaron al tema de la carpeta de aprendizaje empezaron a barajar la idea de que convenía planificar única y exclusivamente la evaluación en función del aprendizaje perseguido<sup>83</sup>. Tal perspectiva suponía una auténtica revolución puesto que ponía en entredicho las exigencias que establecía el propio sistema de enseñanza. La valoración en términos absolutos cedió su puesto a una valoración en términos relativos: no se trataba de que el estudiante lograra un volumen preestablecido de conocimientos sino que mostrara su progreso y fijara él mismo los puntos de partida y llegada de su evolución. Lo que se convino en denominar evaluación personalizada, pues, tenía como eje central de su discurso la comparación de los resultados de un mismo estudiante. Pero descartaba la comparación de dichos resultados con un estándar que el profesor podía haber diseñado a priori. Como en el caso de los portafolios de enseñanza primaria, su mejor garantía de éxito residía en la exhibición del proceso experimentado por el estudiante y en la resolución de los proble-

mas o retos planteados durante su desarrollo. Pero precisamente por ello, a los criterios cuantitativos había que añadir los cualitativos, velar para que la evaluación finalmente aplicada sintonizara con la naturaleza de la carpeta y del estudiante, y procurar que el sistema de evaluación no perjudicara la dinámica reflexiva del instrumento<sup>84</sup>.

En opinión de J. Mateo, el beneficio fundamental de la carpeta es que permitía al estudiante presentar sus creaciones al profesor para que éste pudiese juzgar su trabajo de una forma global, integral y no desconectada de otros aspectos de su propia personalidad<sup>85</sup>. Al mismo tiempo, y por el hecho de que el estudiante elegía los materiales que debían incluirse en la carpeta, le obligaba a tomar conciencia de los que mejor reflejaban su progreso, de la intencionalidad de la intervención educativa y de sus propios niveles de éxito<sup>86</sup>. En consecuencia, las ventajas de la carpeta frente a otros instrumentos eran que reflejaba mejor los resultados del estudiante, refería contenidos disciplinares de carácter fundamental, exigía un pensamiento crítico y complejo, devenía significativa para el estudiante y se adecuaba al nivel de desarrollo y al ritmo de aprendizaje de cada persona<sup>87</sup>. F. Martínez añadía a estas coordenadas de trabajo una serie de matices que las perfilaban y que al mismo tiempo ponían al descubierto parte de sus fisuras. Por ejemplo, uno de los beneficios destacados de la carpeta, y en el que la mayor parte de los especialistas coincidían, era que ésta ofrecía una visión más amplia y profunda de lo que se sabe y de lo que se puede hacer, constituye la base para una evaluación auténtica y complementa, mediante evidencias, la información

<sup>83</sup> FRIEDMAN BEN DAVID *et al.* 2001: 535-538; DAVIS; HARDEN 2003: 566; SCHUWIRTH; VAN DER VLEUTEN 2004: 810; VAN DER VLEUTEN; SCHUWIRTH 2005: 311.

<sup>84</sup> VALERO 2006: 28-30.

<sup>85</sup> MATEO 2005: 18.

<sup>86</sup> MATEO 2005: 18.

<sup>87</sup> MARTÍNEZ 2005: 28.

obtenida por otras vías de evaluación tradicionales<sup>88</sup>. Y en esta última apostilla hacen de nuevo su entrada las lógicas exigencias del sistema de enseñanza, que sitúa en su justo lugar unas reflexiones que en principio parecían revolucionarias.

Porque precisamente uno de los elementos clave de la carpeta de aprendizaje era el papel activo desempeñado por el profesor pero, sobre todo, por el estudiante mediante la selección del material, la reflexión sobre el proceso, la defensa de determinadas pruebas y, lógicamente, el establecimiento de los criterios de evaluación. La necesidad de conocer desde el principio dichos criterios, de pactarlos con el estudiante y de lograr que los asumiera y los considerara propios podía entrar en conflicto con la idea de una calificación elaborada por expertos. En la medida en que ésta debía constituir el testimonio de un proceso de aprendizaje individual o colectivo, resultaba difícil, cuando no contradictorio, que tanto el profesor como el estudiante acordaran de entrada cuáles iban a ser los logros finales de dicho proceso. Si ello se llevaba a cabo y se estandarizaba, la libertad y flexibilidad del recurso quedaban en entredicho. Pero si no se hacía y únicamente se valoraba la carpeta desde la especificidad que ésta representaba podía incurrirse en graves conflictos.

En el capítulo dedicado a la reflexión sobre la evaluación del portafolio, M. Valero planteaba que la objetividad de dicha evaluación había arrojado resultados muy deficientes y que estos podían solucionarse a través del consenso entre los evaluadores y mediante una alta estructuración de los contenidos<sup>89</sup>. Sin embargo, el riesgo de traicionar la carpeta de aprendizaje como instrumento libre, flexible y adaptable a las necesidades de

cada persona era evidente. Según Wilkinson y Driesen, esta alta estructuración de los contenidos implicaba una pérdida de validez y de las propiedades autoformativas del instrumento, que afectaban directamente a la libertad que tiene el estudiante para elegir los documentos que debe adjuntar<sup>90</sup>. En un sentido similar, y atendiendo a las peticiones de Visser, Challis, Mateo, Hudson, Tonkin, Colén y Giné entre otros, si los estudiantes formaban parte de este grupo de evaluadores la cuestión era todavía más conflictiva<sup>91</sup>.

En los últimos años, gran parte de los especialistas en la materia han empezado a cuestionar el rol desempeñado por la carpeta de aprendizaje a la hora de rendir cuentas del progreso de un estudiante y se han unido en la defensa de una mayor pluralidad de métodos y puntos de vista. Los motivos de semejante cambio de actitud se hallaron fundamentalmente en las debilidades atribuidas a la carpeta, y más concretamente, a lo relacionado con la consistencia y fiabilidad del recurso. Algunos autores señalaron que la dificultad a la hora de establecer comparaciones entre carpetas constituía un grave inconveniente para utilizar dicho sistema de un modo *sumativo*<sup>92</sup>. Por su parte, otros ponían sobre la mesa que la evaluación continuada, de colaboración, multidimensional, basada en el conocimiento y auténtica implicaba más tiempo y dinero así como una formación más especializada del profesorado que debía llevarla a cabo<sup>93</sup>. En realidad, la evaluación de la carpeta implicaba valorar la percepción que tenía el estudiante sobre su utilidad e importancia, estimar si se prefería o no a los métodos tradicionales de evaluación, si dicho

<sup>88</sup> MARTÍNEZ 2005: 29-30.

<sup>89</sup> VALERO 2006: 29.

<sup>90</sup> WILKINSON *et al.* 2002: 920; DRIESSEN *et al.* 2003: 21.

<sup>91</sup> VISSER *et al.* 1997: 1034-1035; CHALLIS 1999: 385; MATEO ANDRÉS *et al.* 2003: 12; HUDSON; TONKIN 2004: 839.

<sup>92</sup> KORETZ *et al.* 1994: 12.

<sup>93</sup> VALENCIA 1990: 339.

estudiante tenía intención de utilizarla en futuros aprendizajes y si su nivel de satisfacción personal en la creación del producto había sido más o menos elevado. En síntesis, evaluar una carpeta significaba proceder a un análisis cuantitativo y a un análisis cualitativo de un modo permanente.

A juzgar por las observaciones de F. Martínez, la validez de las carpetas de aprendizaje es relativamente alta en la medida en que las evaluaciones se basan en observaciones directas y múltiples de los rendimientos de una persona. La interdisciplinariedad, la libertad de elección y el reflejo de las actitudes y de los valores del estudiante que elabora la carpeta constituyen una muestra amplia, representativa y significativa del aprendizaje conseguido. Pero no ocurre lo mismo ni con la fiabilidad ni con la aceptación por parte del profesorado de una mayor carga de trabajo. La necesidad de introducir experiencias y estudios piloto en este campo se acompaña de la exigencia de aplicar las carpetas de aprendizaje con finalidades formativas hasta obtener los datos indispensables para establecer con garantías su repercusión *sumativa*<sup>94</sup>. Máxime, cuando estas aplicaciones se introducen en entornos académicos en los que todavía siguen representando una muestra inequívoca de innovación didáctica. En este sentido, la propuesta de F. Martínez podía servir como síntesis de las únicas recomendaciones de índole general admisibles en un contexto de falta de unanimidad. En su opinión, para evaluar una carpeta de aprendizaje conviene<sup>95</sup>:

- Especificar o negociar claramente los objetivos y la finalidad de dicha carpeta.
- Proponer un formato general de carpeta.

- Especificar o negociar la naturaleza de las evidencias que debe contener.
- Especificar o negociar la extensión de las evidencias.
- Preparar una lista de comprobación o escala de estimación para evaluar la carpeta.
- Utilizar notas adhesivas para esbozar los comentarios evaluativos que se devolverán al estudiante.
- Ofrecer posibilidades de auto-evaluación durante el proceso de elaboración de la carpeta.

Nótese que en la práctica totalidad de los ítems enumerados, F. Martínez planteó la necesidad de especificar o negociar diversos aspectos de la carpeta, de ofrecer posibilidades de auto-evaluación durante su desarrollo y de fomentar la retroacción entre profesor y estudiante en cada una de las fases de realización. El punto medio entre el pacto y el establecimiento de los criterios para elaborar y evaluar la carpeta señalaban dos cosas. Por un lado, que podía hablarse de una etapa de acomodación durante la cual las costumbres del antiguo sistema fueran adaptándose de forma paulatina a las exigencias del nuevo. Por el otro, que la evaluación era una parte fundamental e inextricable del trabajo del estudiante siempre que dicho trabajo se interpretara como aquel espacio de fusión entre el conocimiento y la acción guiados. Posiblemente, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación desempeñarían un papel destacado en la relación entre profesor y estudiante tan pronto como entraran y se pusieran efectivamente al servicio de los objetivos didácticos perseguidos con la carpeta de aprendizaje. A nuestro juicio, sin embargo, ello está todavía por resolver.

<sup>94</sup> FRIEDMAN BEN DAVID *et al.* 2001: 547.

<sup>95</sup> MARTÍNEZ 2005: 36-37.

## Bibliografía

- AA.VV. (2001). *Student Teacher's Portfolio Handbook and Evaluation Of Student Teachers Guidebook and Implementation Guide for Evaluation of Student Teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappa International. Center for Professional Development & Services.
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA (AQU). (2004). *Guia per al disseny i la implantació d'un model institucional d'avaluació docent del professorat de les universitats públiques catalanes* [documento en línea]. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. [Fecha de consulta: 26 de enero de 2006].  
[http://www.agucatalunya.org/uploads/pagines/arxiu%20pdf/GuiaAvaluacioDocent\\_cat.pdf](http://www.agucatalunya.org/uploads/pagines/arxiu%20pdf/GuiaAvaluacioDocent_cat.pdf).
- ARTER, J.; SPANDEL, V. (1992). «Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment». *Educational Measurement: Issues and Practice*. Vol. 11, núm. 1, 36-44.
- AUSUBEL, D. P.; NOVACK, J. D.; HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- BARBERÀ GREGORI, E. (2003). «Estado y tendencias de la evaluación en educación superior». *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 3, 94-99.
- BELANOFF, P.; DICKSON, M. (eds.) (1991). *Portfolios Process and Product*. Hanover: Boynton/Cook.
- CALFEE, R. C.; PERFUMO, P. (1993). «Student Portfolios: Opportunities for a Revolution in Assessment». *Journal of Reading*. Vol. 36, 532-537.
- CARR, B. (1987). «Portfolios: A mini-guide». *School Arts*. Vol. 86, 55-56.
- CHALLIS, M. (1999). «AMEE Medical Education Guide N. 11 (revised): Portfolio-based learning and assessment in medical education». *Medical Teacher*. Vol. 21, 370-386.
- CHALLIS, M. (2000). «AMEE Medical Education Guide Nº 19: Personal learning plans». *Medical Teacher*. Vol. 22, 225-236.
- CHALLIS, M. (2001). «Portfolios and assessment: meeting the challenge». *Medical Teacher*. Vol. 23, 437-440.
- CHALLIS, M.; MATHERS, N. J.; HOWE, A. C.; FIELD, N. J. (1997). «Portfolio-based learning: continuing medical education for general practitioners —a mid-point evaluation». *Medical Education*. Vol. 31, 22-26.



CHATEL, R. G. (2001). *Portfolio Development: Some Considerations* [informe en línea]. West Hartford: Saint Joseph College. [Fecha de consulta: 30 de agosto de 2008].

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED459437>

COLE, D. J. (1994). «Bridging Traditional and Authentic Assessment» [ponencia en línea]. In: AA.VV. *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (Chicago, 16-19 de febrero de 1994)*. S/l: s/e, 1-17. [Fecha de consulta: 21 de junio de 2008]

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/51/f4.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/51/f4.pdf)

COLE, G. (2005). «The definition of “portfolio”». *Medical Education*. Vol. 39, 1140-1142.

COLÉN RIAU, M.; GINÉ FREIXES, N.; IMBERNÓN, F. (2006). *La Carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

COROMINAS ROVIRA, E. (2000). «¿Entramos en la era del Portafolio?». *Bordón*. Vol. 52, 509-522.

DAVIES, A.; LEMAHIEU, P. (2003). «Assessment for Learning: Reconsidering Portfolios and Research Evidence». In: SEGERS, M.; DOCHY, F.; CASCALLAR, E. (eds.). *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 141-169.

DAVIS, M. H. (2001). «Portfolios, projects and dissertations». In: DENT, J. A.; HARDEN, R. H. (eds.). *A practical guide for medical teachers*. London: Harcourt Publishers Limited, 344-356.

DAVIS, M. H. *et al.* (2001). «Portfolio assessment in medical students' final examinations». *Medical Teacher*. Vol. 23, 357-366.

DAVIS, M. H.; HARDEN, R. M. (2003). «Competency-based assessment: making it a reality». *Medical Teacher*. Vol. 25, 565-568.

DIEZ, M. E. (1994). «The Portfolio: Sonnet, Mirror and Map». In: AA.VV. *Conference on Linking Liberal Arts and Teacher Education: Encouraging Reflection through Portfolios*. San Diego: Mission Valley Hilton, 1-14.

DRIESSEN, E. W. *et al.* (2003). «Use of portfolios in early undergraduate medical training». *Medical Teacher*. Vol. 25, 18-23.

DRIESSEN, E. W. *et al.* (2005). «The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study». *Medical Education*. 39, 214-220.

- DRIESSEN, E. W. *et al.* (2005). «Conditions for successful reflective use of portfolios in undergraduate medical education». *Medical Education*. Vol. 39, 1230-1235.
- DRIESSEN, E. W.; VAN DER VLEUTEN, C. (2000). «Matching student assessment to problem-based learning: lessons from experience in a law faculty». *Studies in continuing Education*. Vol. 22, 235-248.
- EDUCATION DEVELOPMENT CENTER (1994). «Assessment of Student Learning in Video Projects». *News from the Center for Children and Technology and the Center for Technology in Education*. Vol. 2, 6.
- ELBOW, P.; BELANOFF, P. (1986). «State University of New York, Stony Brook Portfolio Based Evaluation Program». In: CONNELLY, J.; VILARD, P. (eds.). *New Methods in College Writing Programs*. New York: Modern Language Association of America, 95-104.
- FRAZIER, D. M.; PAULSON, F. L. (1992). «How Portfolio Motivate Reluctant Writers». *Educational Leadership*. Vol. 49, núm. 8, 62-65.
- FRIEDMAN BEN DAVID, M. (2000). «The role of assessment in expanding professional horizons». *Medical Teacher*. Vol. 22, 472-477.
- FRIEDMAN BEN DAVID, M. *et al.* (2001). «AMEE Medical Education Guide Nº 24: Portfolios as a method of student assessment». *Medical Teacher*. Vol. 23, 535-548.
- FRIEDMAN BEN DAVID, M.; SNADDEN, D. (2003). «Linking Appraisal of On-the Job Professional Competencies with Education». *Educación Médica*. Vol. 6, 3-6.
- GAIRÍN, J.; ARMENGOL, C. (eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- GARCÍA DOVAL, F. (2005). «El portafolios electrónico en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas». *Glosas Didácticas*. Vol. 14, 112-119.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. *et al.* (2002). «Otras técnicas y estrategias para el diagnóstico en educación». In: PADILLA, M. T. *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS, 263-277.
- GINÉ, N. (coord.). (2007). *Aplicació de la carpeta d'aprenentatge a la Universitat*. Barcelona: ICE-UB.
- GROSVENOR, L. (1993). «Taking Assessment Matters Inot Our Own Hands». *Student Portfolios*. 9-17.

- HERBERT, E. A. (1992). «Portfolios Invite Reflection-From Students and Staff». *Educational Leadership*. Vol. 49, 58-61.
- HESSLER, A. C.; KUNTZ, S. (1992). «Student Portfolios: Effective Academic Advising Tools». *Assessment Update-Progress, Trends, and Practices in Higher Education*. Vol. 4, 6-9.
- HETTERSCHIEDT, J. et al. (1992). «Using the Computer as a Reading Portfolio». *Educational Leadership*. Vol. 49, 73-75.
- HILTIBRAN, Ch. (1998). *Alternative Assessments for Accelerative Learning Classes*. Minnesota: Learning Strategies Corporation.
- HOPKINS, R. L. (1994). «“Like Life Itself”: Narrative and the Revitalization of Educational Practice» [ponencia en línea]. In: AA.VV. *Annual Meeting of the John Dewey Society* (New Orleans, abril 1994). s/l: s/e, 1-29. [Fecha de consulta: 20 de junio de 2008].  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/cf/e4.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/cf/e4.pdf)
- HOWARD, K. (1990). «Making the Writing Portfolio Real». *The Quarterly of the National Writing Project*. Vol. 27, 4-7.
- HUDSON, J. N.; TONKIN, A. L. (2004). «Evaluating the impact of moving from discipline based to integrated assessment». *Medical Education*. Vol. 38, 832-843.
- IMEL, S. (1993). *Portfolio Assessment in Adult, Career, and Vocational Education. Trends and Issues Alerts* [informe en línea]. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2008].  
[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/16/11.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/16/11.pdf)
- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION. (1990). «Portfolios Illuminate the path for Dynamic, Interactive Readers». *Journal of Reading*. May, 644-647.
- JARVIS, R. M. et al. (2004). «Can one portfolio measure the six ACGME general competencies?». *Academic Psychiatry*. Vol. 28, 190-196.
- KACZMAREK, N. (1994). «Using Portfolios: How Do You Begin?» [ponencia en línea]. *91<sup>st</sup> Annual Convention and Exposition of the National Catholic Educational Association*. S/l: s/e. [Fecha de consulta: 30 de julio de 2008].  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/5d/40.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/5d/40.pdf)

- KNAPP, J. (1975). *A Guide to Assessing Prior Experiences Through Portfolios*. Princeton: Education Testing Service.
- KORETZ, D (1994). *The evolution of a portfolio program: The impact and quality of the Vermont portfolio program in its second Year (1992-93)*. Los Angeles: National Centre for Research on Evaluation, Standards and Student Testing.
- KORETZ, D. (1998). «Large scale portfolio assessments in the US: evidence pertaining to the quality of measurement». *Assessment in Education*. Vol. 5, 309-334.
- KORETZ, D. *et al.* (1994). «The Vermont Portfolio Assessment Program: Findings and Implications». *Educational Measurement: Issues and Practice*. Vol. 13, 5-16.
- KREST, M. (1990). «Adaptaing The Portfolio To Meet Student Needs». *English Journal*. Vol. 79, 29-34.
- LeMAHIEU, P. G.; ERESH, J. T.; WALLACE, R. C. (1992). «Using Student Portfolios for a Public Accounting». *The School Administrator*. Vol. 49, 8-15.
- MABRY, L. (1999). *Portfolios Plus: A critical guide to alternative assessment*. California: Corwin Press.
- MARTÍNEZ, F. (2005). «El dossier d'aprenentatge: tècnica d'avaluació alternativa». In: MATEO, J.; MARTÍNEZ, F. *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: ICE-UB, 23-47.
- MATEO ANDRÉS, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- MATEO ANDRÉS, J. (2005). «Nou enfocament de l'avaluació dels aprenentatges en el context europeu d'educació superior». In: MATEO, J.; MARTÍNEZ, F. *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: ICE-UB, 7-22.
- MATEO ANDRÉS, J. *et al.* (2003). *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- MATEO ANDRÉS, J.; MARTÍNEZ OLMO, F. (2005). *L'avaluació alternativa dels aprenentatges* [documento en línea]. Barcelona: ICE-UB. [Fecha de consulta: 7 de julio de 2008.]  
<http://www.ub.es/ice/universitat/quaderns.htm>
- McMULLAN, M. *et al.* (2003). «Portfolios and assessment of competence: a review of the literature». *Journal of Advanced Nursing*. Vol. 41, 283-294.



- MONEREO, C. (coord.). (1998). *Estratègies d'aprenentatge*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- MONÉS, J. (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana.
- MONTERO MESA, M. L.; GEWERC BARUJEL, A.; AGRA PARDILLAS, M. J. (2003). «El portafolios como herramienta de análisis en experiencias on line y presenciales». *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*. Vol. 21, 101-114.
- MONTESSORI, M. (1937). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en la "case dei bambini" (casa de los niños)*. Barcelona: Araluce.
- MONTGOMERY, K. (2001). *Authentic Assessment: A Guide for Elementary Teachers*. New York: Addison Wesley Longman.
- MYERS, D. G. (1991). *Psicología Social*. Madrid: Panamericana.
- MYERS, M. (1987). «Institutionalizing Inquiry». *The Quartely of the National Writing Project and the Center for the Study of Writing*. Vol. 9, 1-4.
- NIGUIDULA, D. (1993). *The Digital Portfolio: A richter Picture of Student Performance. Studies on Exhibitions*. Providence: Coalition of Essential Schools. Brown University.
- OLIVERAS, J., CORNET, A., BRUNA, J. et al. (2005). *Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca i la docència a la Universitat*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- PAULSON, F. L. (1991). «What Makes a Portfolio a Portfolio?». *Educational Leadership*. Vol. 48, núm. 5, 60-63.
- PAULSON, L. F.; PAULSON, P. R. (1990). «How Do Portfolios Measure Up? A Cognitive Model for Assessing Portfolios». In: AA.VV. *The Annual Meeting of the Northwest Evaluation Association (Union, 2-4 de agosto de 1990)*. S/l: s/e, 1-33.
- PAULSON, F. L.; PAULSON, P. R. (1991). «The Ins and Outs of Using Portfolios To Assess Performance». In: AA.VV. *The Joint Annual Meeting of the National Council of Measurement in Education and the National Association of Test Directors (Chicago, 4-6 abril de 1991)*. S/l: s/e, 1-12.

- PAULSON, P.; PAULSON, F. L. (1991a). «Portfolios: Stories of Knowing». In: DREYER, P. H. (ed.). *Claremont Reading Conference 55<sup>th</sup> Yearbook 1991. Knowing: The Power of Stories*. Portland: Center for Developmental Studies of the Claremont Graduate School, 45-67.
- PAULSON, F. L.; PAULSON, P. R. (1994). «Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm». In: AAVV. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, 4-8 abril de 1994)*. S/l: s/e, 1-15.
- PAULSON, F. L.; PAULSON, P. R.; MEYER, C. A. (1991). «What makes a portfolio a portfolio?». *Educational Leadership*. Vol. 48, 60-63.
- PITTS, J.; COLES, C.; THOMAS, P. (1999). «Educational portfolios in the assessment of general practice trainers: reliability of assessors». *Medical Education*. Vol. 33, 515-520.
- PITTS, J.; COLES, C.; THOMAS, P. (2001). «Enhancing reliability in portfolio assessment: “shaping” the portfolio». *Medical Teacher*. Vol. 23, 351-356.
- PITTS, J. *et al.* (2002). «Enhancing reliability in portfolio assessment: discussions between assessors». *Medical Teacher*. Vol. 24, 197-201.
- POYATOS MATAS, C.; ALLAN, C. (2004). «Using learning portfolios to develop generic skills with on-line adult students». *Australian Journal of Adult Learning*. Vol. 44, 6-26.
- REED, M. K. (1993). «The Portfolio as a Teaching and Evaluation Tool» [ponencia en línea]. In: AA.VV. *Teaching of Psychology: Ideas and Innovations. Proceedings of the Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology (Ellenville, 24-26 de marzo de 1993)*. [Fecha de consulta: 19 de julio de 2008].  
[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/28/f1.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/28/f1.pdf)
- REES, Ch. (2005). «“Portfolio” definitions: do we need a wider debate?» *Medical Education*. Vol. 39, 1140-1142.
- REES, Ch. (2005a). «The use (and abuse) of the term “portfolio”». *Medical Education*. Vol. 39, 436.
- REES, Ch. E.; SHEARD Ch. E. (2004). «Undergraduate medical students’ views about a reflective portfolio assessment of their communication skills». *Medical Education*. Vol. 38, 125-128.
- REES, Ch. E.; SHEARD Ch. E. (2004a). «The reliability of assessment criteria for undergraduate medical students’ communication skills portfolios: the Nottingham experience». *Medical Education*. Vol. 38, 138-144.

- RICHARDSON, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Tools for Classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997). «El portafolios: ¿modelo de evaluación o simple historial del alumno?». In: SALMERÓN, H. (coord.). *Diagnosticar en educación. III Jornadas andaluzas de orientación*. Granada: FETEUGT, 183–199.
- SCHOLES, J. et al. (2004). «Making portfolios work in practice». *Journal of Advanced Nursing*. Vol. 46, 595-603.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHUWIRTH, L. W.; VAN DER VLEUTEN, C. (2004). «Changing education, changing assessment, changing research?» *Medical Education*. Vol. 38, 805-812.
- SCHUWIRTH, L.; VAN DER VLEUTEN, C. (2004a). «Merging views on assessment». *Medical Education*. Vol. 38, 1208-1211.
- SNADDEN, D. (1999). «Portfolios—attempting to measure the unmeasurable?» *Medical Education*. Vol. 33, 478-49.
- SNADDEN, D. et al. (1996). «Portfolio based learning in general practice vocational training». *Medical Education*. 30, 148-152.
- SNADDEN, D.; THOMAS, M. L. (1998). «Portfolio learning in general practice vocational training – does it work?». *Medical Education*. Vol. 32, 401-406.
- SNADDEN, D.; THOMAS, M. (1998a). «The use of portfolio learning in medical education». *Medical Teacher*. Vol. 20, 192-199.
- STRUYVEN, K.; DOCHY, F.; JANSSENS, S. (2003). «Students' Perceptions about New Modes of Assessment in Higher Education: a Review». In: SEGERS, M.; DOCHY, F.; CASCALLAR, E. (eds.). *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 171-223.
- UNIVERSITAT DE BARCELONA (2008). *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- VALENCIA, Sh. (1990). «A Portfolio Approach To Classroom Reading Assessment: The Whys, Whats and Hows». *The Reading Teacher*. January, 338-340.

- VALENCIA, Sh.; CLAFEE, R. (1991). «The Development and Use of Literacy Portfolios for Students, Classes, and Teachers». *Applied Measurement in Education*. Vol. 4, 333-345.
- VALERI-GOLD, M. *et al.* (1991-1992). «Portfolios: Collaborative Authentic Assessment Opportunities for College Developmental Learners». *Journal of Reading*. Vol. 35, 298-305.
- VALERO, M. (2006). «Introducció del portafoli de l'estudiant i del portafoli docent a la Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida de la Universitat Pompeu Fabra». Tesis doctoral [en línea]. Director: Pérez Sánchez, J. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.  
[http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UPF/AVAILABLE/TDX-0122107-172845/tmvm.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UPF/AVAILABLE/TDX-0122107-172845/tmvm.pdf)
- VAN DER VLEUTEN, C. (2000). «Validity of final examinations in undergraduate medical training». *British Medical Journal*. Vol. 321, 1217-1219.
- VAN DER VLEUTEN, C. *et al.* (2000). «Clerkship assessment assessed». *Medical Teacher*. Vol. 22, 592-600.
- VAN DER VLEUTEN, C.; SCHUWIRTH, L. (2005). «Assessing professional competence: from methods to programmes». *Medical Education*. Vol. 39, 309-317.
- VERNETSON, Th. (ed.). (1993). «Selected Papers from the Spring 1993 Breivogel Conference at the University of Florida on Alternative/Portfolio Assessment». *Educational Research Council Research Bulletin*. Vol. 25, núm. 1, 1-183.
- VISSER, K. *et al.* (1997). «Students can be full partners in designing their education». *Academic Medicine*. Vol. 72, 1034-1035.
- VIZCARRO, C. (2003). «Evaluación de la calidad de la docencia para su mejora». *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 3, 5-18.
- WEBB, C. *et al.* (2002). «Models of portfolios». *Medical Education*. Vol. 36, 897-898.
- WEBB, C. *et al.* (2003). «Evaluating portfolio assessment systems: what are the appropriate criteria?» *Nurse Education Today*. Vol. 23, 600-609.
- WILKINSON, T. J. *et al.* (2002). «The use of portfolios for assessment of the competence and performance of doctors in practice». *Medical Education*. Vol. 36, 918-924.



WOLFE, E. W.; CHIU, C. W. T. (1997). «Measuring Change over Time with a Rasch Rating Scale Model» [ponencia en línea]. In: AA.VV. *Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, 24-28 de marzo de 1997)*. S/l: s/e, 1-48. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2008].

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/a1/d7.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/a1/d7.pdf)

# Pintura, una matèria interdisciplinària. Metodologies docents<sup>1</sup>

Joaquim Cantalozella i Planas

Universitat de Barcelona

[jcantalozella@ub.edu](mailto:jcantalozella@ub.edu)

Marta Negre i Busó

Universitat de Barcelona

[martanegre@ub.edu](mailto:martanegre@ub.edu)

**Fecha de recepción del artículo:** junio 2009

**Fecha de publicación:** julio 2009

## Resum

El grau de Belles Arts permet revisar les assignatures vinculades als tallers de creació i millorar-ne les metodologies docents. Pintura passarà a compartir espai amb les matèries de Dibuix, Escultura i més endavant Imatge. Així doncs, el que s'imposa és un aprenentatge basat en la interdisciplinarietat que pot arribar a proporcionar una major flexibilitat del coneixement. L'article presenta una sèrie de reflexions sobre la docència en els tallers de Pintura, dels dos primers cursos del grau, i tot un seguit de propostes metodològiques per millorar-la.

**Paraules clau:** pintura, interdisciplinarietat, art contemporani, didàctica de les arts, Espai Europeu d'Educació Superior.

## Abstract

The changes to the bachelor's degree in Fine Arts have provided an opportunity to reassess the organization of courses that involve practical work in workshops and to introduce improvements in the teaching methodologies used. Painting will now share a workshop space with teaching in Drawing and Sculpture, and in the near future, with teaching in Image. This new structure will increase the possibilities for interdisciplinary study and will provide greater flexibility. This article presents a series of reflections on teaching in the Painting workshops in the first two years of the bachelor's degree, and considers a series of methodological proposals aimed to introduce improvements.

**Keywords:** painting, interdisciplinary education, contemporary art, education in the arts, European Higher Education Area.

---

<sup>1</sup> El present treball forma part dels resultats dels projectes d'investigació HAR2008-06046/ARTE, finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació i co-finançat pel FEDER, i A0801-18, costejat per l'ICE de la Universitat de Barcelona.

## 1. Pintura dins d'Expressió artística

L'actual reestructuració de la Universitat ha afectat, en bona manera, el que s'entén com a ensenyament disciplinar. Almenys en els cas de les Belles Arts, el disseny de la graella del nou graduat mostra amb claredat com les disciplines tradicionals hauran de compartir espais comuns per donar pas a un plantejament plural. No estem dient que desapareixeran assignatures com Dibuix, Escultura, Pintura, Fotografia..., sinó que aquestes s'impartiran conjuntament des de diferents àrees amb els seus especialistes corresponents. D'alguna manera, tot això afectarà els sistemes que funcionen actualment, i és per això que hem de tornar a valorar les competències, alguns dels continguts, les metodologies, els resultats i els sistemes d'avaluació.

Entenem la implementació del grau en la facultat de Belles Arts com una molt bona oportunitat per revisar la nostra matèria i adaptar-la a la nova estructura acadèmica, incorporant-hi noves metodologies didàctiques que esdevinguin eficients en un marc en què l'autoaprenentatge de l'estudiant pren un pes específic. Dins d'aquest panorama de canvis, hem volgut aprofitar el treball realitzat en els diferents grups i projectes d'investigació i d'innovació docent en què estem implicats per examinar la nostra tasca docent i fer aportacions que serveixin per millorar l'aprenentatge de l'art i, en concret, de la pintura.

L'article està dedicat a explicar i valorar els nous recursos docents que es posaran en marxa dins dels tallers de pintura, tenint en compte que aquests passaran a tenir un caràcter interdisciplinari. Abans d'entrar en el tema, ens agradaria aportar algunes notes que permetin reflexionar al voltant de com se situa actualment la pintura dins de l'ensenyament de les arts. Per fer-ho, ens basem en l'experiència recollida durant els anys que

hem impartit docència en Tallers de Pintura<sup>2</sup>, tant en el primer com en el segon cicle. La nostra feina diària i el contacte directe amb l'estudiant ens són de gran ajuda per fer autocrítica i alhora extreure conclusions per ajudar-nos a millorar la nostra tasca docent, així com els processos d'aprenentatge de l'estudiant.

### 1.1. Un marc comú per a les disciplines

Hem dit que les branques principals de l'ensenyament de les arts —Dibuix, Pintura, Escultura i Imatge— s'organitzen en estructures interdisciplinàries dins del grau de Belles Arts, cal afegir, però, que això no suposa cap pèrdua en la seva presència dins de la carrera. És a dir, ja no s'impartiran tallers específics sinó que els continguts de cada un es desenvoluparan dins de matèries compartides, de manera que es propiciï l'intercanvi de coneixements entre les diferents àrees i que el procés d'aprenentatge sigui més flexible. Tot plegat hauria d'ajudar que el professor entengués la seva especialitat d'una manera global i no aïllada, veure com actuen les especificitats dins d'un entorn complex: l'entramat de l'art contemporani. Aquí es fa necessari situar cada una de les disciplines respecte a les altres i confrontar-les amb el llenguatge de l'art. El que és intrínsec de cada tècnica aporta necessàriament part del discurs —és aquí on entra la figura de l'especialista—, però el sentit complet de l'obra ha d'estar forçosament lligat a un enteniment profund del context —sigui aquest social, històric, filosòfic, etc.— que s'acomplirà d'una manera efectiva amb un treball d'equip de professors.

<sup>2</sup> Les assignatures que de manera genèrica anomenem «Tallers de Pintura» són aquelles que es desenvolupen en espais de la facultat adaptats per crear obra, encara que a la pràctica cap assignatura de la llicenciatura porti aquest nom. En el nou grau de Belles Arts s'ha definit una matèria amb el nom de *Taller de Creació*. Per tal que no es creïn confusions amb les denominacions genèriques, d'aquí en endavant els nom de les matèries o assignatures específiques apareixeran en cursiva.

La pintura ha demostrat ser un art molt permeable. Al llarg de la seva història s'han donat innumerables exemples que ho demostren, provocant noves fórmules conceptuals i formals que han enriquit notablement el llenguatge. Les interaccions del llenguatge poden tenir un caràcter pràctic, definit pels comportaments pluridisciplinaris tècnics —interaccions entre pintura, escultura, fotografia, etc.—, o bé conceptual, en què els coneixements entre les ciències o les humanitats flueixen. L'ensenyament interdisciplinari ajudarà a aprofundir en aquests aspectes i veure quins són els punts d'inflexió que aporten sentit al discurs que l'obra genera<sup>3</sup>. Tot plegat ha de revertir a definir la formació de l'estudiant amb quelcom que ajudi a entendre l'art com una forma de coneixement íntimament lligada a la nostra societat i la seva història<sup>4</sup>.

Molts dels plantejaments ja han estat posats en funcionament en diferents àmbits de la llicenciatura, ara tan sols es tracta d'activar-los a tota la carrera. No hauríem de fer-nos, però, la falsa idea que som davant d'una re-

núncia dels coneixements específics, perquè s'entén que són bàsics en qualsevol formació. És en els espais ocupats pels laboratoris on persisteix la idea de disciplina autònoma —Dibuix, Escultura, Fotografia, Pintura i Vídeo— i on s'impartirà allò que és intrínsec de cada branca, parant especial atenció als aspectes tècnics.

Nosaltres hem volgut dedicar la nostra atenció a les matèries que tenen un caràcter interdisciplinari i, més concretament, a aquelles que ocupen els dos primers cursos del grau. Ens referim, doncs, a *Expressió artística*, *Processos de creació artística* i *Projectes de creació artística*<sup>5</sup>. Aquestes comparteixen propòsits similars al del *Taller de creació* —matèria de tercer i quart curs—, de fet, són les matèries prèvies que l'estudiant hauria de cursar abans de matricular-s'hi<sup>6</sup>. Parlem, doncs, d'espais oberts i experimentals, on s'haurà de reflexionar entorn de l'art, les problemàtiques que planteja i els contextos on s'ubica, de manera pràctica i també teòrica.

La modificació de les antigues estructures disciplinàries respon a una necessitat que des de fa anys s'ha anat fent cada cop més evident dins les aules. Entendre la pintura, o qualsevol altra àrea de coneixement, com una cosa aïllada que es regeix per lleis pròpies esdevé, cada vegada més, un plantejament obsolet. La pintura ha estat una de les arts que ha patit més transformacions al llarg del segle XX; de fet, podríem dir que bona part del desenvolupament de l'art modern i contemporani s'ha fet a través seu. L'ensenyament de la pintura,

<sup>3</sup> «Ahora bien, reconocer conexiones de la pintura con otros fenómenos artísticos (...) no significa que sean intercambiables. Reconocer la permeabilidad de las diferentes acepciones de arte, o entre las distintas artes, constata la existencia de 'cualidades' comunes y explica la intervención histórica de fuerzas sociales que introducen categorías distintas sobre objetos y acciones concretas; dichas categorías interactúan con la función que define la puesta en práctica o realización del arte de tales objetos y acciones.» (CARRERE; SABORIT 2000: 22)

<sup>4</sup> Benjamín H. D. Buchloh argumenta la necessitat del compromís de l'art amb la seva historicitat: «Precisamente lo más característico del arte europeo de finales de los años cincuenta es su pérdida de ingenuidad histórica. Al analizar las presunciones epistemológicas de las prácticas artísticas, se llegó de nuevo a la conclusión de que estas no podían restringir su investigación a su propio discurso (ni a la historia de este discurso) sino que tenían que reflejar dialécticamente sus posiciones y prácticas en el seno de una realidad histórica, no sólo como forma dependiente y determinada sino también como modo de producción ideológica capaz de transformar la realidad.» (BUCHLOH 2004: 13)

<sup>5</sup> La denominació de les matèries són les que apareixen en el document que ha estat redactant la comissió promotora del grau de les arts de la Facultat de Belles Arts de Barcelona durant el curs 2008-09. En el moment que s'està escrivint aquest article encara està pendent d'aprovació. Tot i així, a causa de l'ampli consens que ha obtingut en les diferents reunions, creiem que es mantindran.

<sup>6</sup> Cal tenir present que totes aquestes matèries passen a ser obligatòries en el grau, a diferència del que succeïa a la llicenciatura.



doncs, no ha d'estar supeditat al coneixement tècnic ni tampoc a la seva aplicació als gèneres, sinó a la capacitat d'entendre tots aquells factors que d'una manera transversal condicionen el producte i la seva recepció<sup>7</sup>. La diversitat que regna dins del panorama artístic fa que sigui poc efectiu el fet d'establir fronteres dins de les mateixes àrees artístiques, ja que el llenguatge de l'art és totalment permeable i els seus límits cada cop esdevenen més confosos. La multidisciplinarietat ha estat una reivindicació constant dins dels tallers artístics, així com des dels estudis de la pedagogia artística<sup>8</sup>. La nova estructuració també pot facilitar la creació d'equips docents a les aules. El funcionament d'això a hores d'ara encara no s'ha definit, però tot apunta cap a la possibilitat de formar equips de professors en què hi hagi representants de cada una de les àrees de la facultat. A la nostra facultat ja fa anys que es treballa d'aquesta manera, sobretot a l'especialitat, i l'experiència recollida demostra uns resultats molt positius.

L'ensenyament de l'art ha de facilitar eines a l'estudiant per ajudar-lo a enfrontar-se amb la complexa realitat cultural i social on s'insereix, per tant no pot quedar al marge de les estructures conceptuals que la conformen. Si entenem l'art com una *construcció de la reali-*

*tat*<sup>9</sup>, haurem d'emfasitzar la importància que pren el context en què se situa l'obra —o el projecte de l'estudiant— i com aquest és capaç de condicionar-ne els continguts, la visualització i la interpretació. Evidentment, sense oblidar les problemàtiques del llenguatge, ja siguin conceptuals o tècniques, perquè són el *leitmotiv* principal de l'ensenyament dins dels tallers. Al final, el que es busca és que l'aprenentatge conflueixi en una flexibilitat del coneixement i permeti desenvolupar un esperit crític de l'art i de la societat.

## 1.2. Continguts i resultats

Entenem aquí el concepte de «taller de creació» com un espai —físic i temporal— de treball, que permet a l'estudiant desenvolupar obra, tutelat per un professor, que generalment és un professional de la disciplina que imparteix. Aquests tallers són la columna vertebral dels estudis de les Belles Arts i ocupen un espai central en el currículum de l'estudiant. La reflexió sobre com es gestionen i què s'hi ensenya esdevé, doncs, fonamental. No pretenem fer-ne una anàlisi exhaustiva, però sí apropiar-nos-hi en alguns aspectes importants que caldria revisar.

Els continguts en l'ensenyança de les arts ja fa molt de temps que estan submergits en un terreny confús, en què la possibilitat de consens i de trobar punts en comú entre els professionals que hi estan implicats és improbable. És possible que una de les causes d'això sigui que l'exercici creatiu s'ha convertit en una opció de política personal, que no sembla estar guiada per cap tipus de normativa o lògica que assegurí un judici de valor objectiu. Tan sols fent una ullada als principals esdeve-

<sup>7</sup> «Whatever the pictorial turn is, then, it should be clear that it is not a return to naive mimesis, copy or correspondence theories of representation, or a renewed metaphysics of pictorial "presence": it is rather a postlinguistic, postsemiotic rediscovery of the picture as a complex interplay between visibility, apparatus, institutions, discourse, bodies, and figurality.» (MITCHELL 1995: 16).

<sup>8</sup> «Si nuestras concepciones sobre las disciplinas del conocimiento plantean problemas manifiestos, ¿hasta qué punto está justificada la insistencia de los educadores del arte en mantener un currículo orientado hacia las disciplinas, tal y como se concebía hasta un pasado reciente?» (EFLAND; FREEDMAN; STUHR 2003: 101)

<sup>9</sup> «¿Cuál es la finalidad del arte y, por consiguiente, de la educación artística, en la época posmoderna? La función del arte a lo largo de la historia cultural de la humanidad ha sido y continúa siendo la 'construcción de la realidad'.» (EFLAND; FREEDMAN; STUHR 2003: 124)

niments artístics internacionals, com ara la Documenta de Kassel, la Biennal de Venècia o la de São Paulo, ja ens podem adonar de la gran heterogeneïtat del territori i, si ens fixem en l'àmbit comercial, com ara les galeries o les fires d'art, la dispersió augmenta de manera exponencial. Tot plegat afecta directament la realitat que ens trobem dins de les aules, ja que molts estudiants, per bé o per mal, gràcies a aquest panorama ja s'han creat una idea del que és l'art i de com volen enfrontar-s'hi. El problema és que les bases amb les quals se sostenen molts cops resulten summament qüestionables.

La dissolució de les ensenyances estrictament acadèmiques hereves del pensament del segle XIX, centrades primer en la còpia de gravats i pintures d'antics mestres i en un segon estadi en l'estudi del natural del cos humà i del paisatge<sup>10</sup>, van contribuir en bona part a aquesta confusió, ja que gradualment, a mesura que han anat desapareixent de l'àmbit acadèmic, la sensació que qualsevol plantejament podria ser possible va créixer. Les avantguardes artístiques conjuntament amb el llegat de la modernitat van fer inviable un discurs fonamentat en els preceptes del segle XIX, perquè les noves problemàtiques conceptuals aparegudes a causa de la seva acció van capgirar els fonaments de l'art tal com s'havien entès fins aleshores. A part d'això, en moltes escoles es va instaurar la idea que qüestionava l'estricta rigidesa de l'ensenyament acadèmic i la culpa va de minvar llibertat a l'ànim creatiu de l'estudiant. El problema va arribar quan, gràcies a un seguit de malentesos al voltant del llegat de la modernitat, alguns sectors van començar a entendre l'art des d'un punt de vista afectiu i en van obviar la càrrega cognitiva i in-

<sup>10</sup> L'acadèmia entenia l'aprenentatge com un procés esglaonat i estrictament tècnic, en què primer s'havia d'aprendre el dibuix, i un cop l'estudiant hagués demostrat les seves habilitats podia començar a enfrontar-se amb la pintura. (BOIME 1971: 36)

tel·lectual<sup>11</sup>. Aquests sectors van desenvolupar les seves experiències docents a partir de valoracions de judici subjectives, emfasitzant les càrregues sentimentals i emotives de les obres dels estudiants. En les avaluacions se seguien criteris que defensaven aspectes com l'originalitat, la creativitat, l'expressió creativa del jo, etc., com els valors màxims a assolir. En definitiva, en lloc de bolcar-se en l'estudi i l'anàlisi del coneixement artístic, se seguien metodologies destinades al desenvolupament de la subjectivitat de l'estudiant, guiades per un professor o tutor que postulava des d'una posició jeràrquica. En l'actualitat encara es poden veure redutes vigents d'aquest sistema en moltes acadèmies i facultats.

Òbviament, no estem advocant per una tornada als mètodes de l'acadèmia clàssica, ni tampoc als seus continguts, però sí que volem fer notar que moltes de les metodologies docents que van sorgir per combatre l'enquistament d'aquests van caure en errors flagrants que han contribuït al descrèdit de l'art i del seu ensenyament<sup>12</sup>. La nostra intenció és implementar tot un seguit

<sup>11</sup> Seguint els estudis de Parsons i referint-se a les arts, Arthur D. Efland diu: «Mientras estuvieran situadas en el cálido y borroso terreno de los sentimientos y la emoción, podría evitar el pesado trabajo de las pruebas objetivas al que se verían forzados los docentes de otras materias (Parsons, 1992). Y puesto que las artes no se tomaban en serio como medios para estimular el crecimiento intelectual, los docentes del arte disponían, por defecto, de un grado de libertad con el que no contaban el resto de las materias del currículum. [...] Nos guste o no, los docentes de arte ya no disponen del lujo y la comodidad que antes les permitía su rango.» (EFLAND 2004: 42-43). Efland no parla dels estudis universitaris, però el que explica també es dona dins del nostre àmbit i, malauradament, massa sovint. Per tant, creiem que és lícit fer-ne referència, ja que toca un aspecte clau per a la renovació dels estudis artístics.

<sup>12</sup> Efland es refereix a això per justificar l'escassa presència de les arts dins del currículum de l'estudiant no universitari (EFLAND 2004: 42-43). Podem afegir que aquesta sensació de descrèdit ja sembla inherent a l'art modern. Als textos de Suzi Gablik hi podem trobar una reflexió dura: «Una de las características más perturbadoras del arte moderno

de criteris que ajudin de manera objectiva a redefinir els continguts i la seva posterior avaluació. Creiem que una de les finalitats de la docència en els tallers és proveir d'un aparell crític, prou versàtil, perquè l'estudiant pugui contrastar les seves inquietuds artístiques o creatives amb la realitat social que l'envolta. La proposta comença amb la pregunta: Què ensenya la pintura? Naturalment ara no és el moment de respondre a una qüestió tan complexa, però sí que es podrien definir quatre blocs importants amb els continguts principals de l'assignatura:

- Percepció: aprendre a observar i entendre què és el que es veu<sup>13</sup>.
- Llenguatge: entendre i interpretar els codis i la retòrica de les imatges, com també els valors del llegat cultural i social.
- Projecte: planificació, metodologies i pautes per estructurar i realitzar un projecte.
- Realització i contextualització: execució d'una obra; confrontació amb la tècnica, i exposició i defensa.

Com es pot veure, dos blocs fan referència a problemàtiques conceptuals aplicades a la pràctica, i els altres dos, a desenvolupaments tècnics de la idea. Són aquests blocs els que reuneixen els continguts de la matèria i que s'haurien d'organitzar i gestionar des dels plans docents. Com es pot interpretar, no es renuncia a cap dels aspectes inherents de la pràctica pictòrica tra-

sigue siendo la sensación de fraude que des de un principio le ha pesado como una losa.» (GABLIK 1987: 13). Sense caure en el victimisme o en el derrotisme, hem de dir que aquesta sensació és molt viva en molts estudiants de primer cicle, en gairebé deu anys d'experiència docent compartida l'hem percebuda infinitat de vegades.

<sup>13</sup> «La cuestión objetiva consiste en saber qué es lo que el pintor hace con lo que ve; si lo que ve puede determinar lo que hace, lo que hace determina también en cierta medida lo que es capaz de ver.» (PLEYNET 1978: 41)

dicional, perquè s'entén que el més coherent és que es parteixi del que li és essencial, però sí que es reforça la idea que l'art és un llenguatge i com a tal no pot alienar-se del seu entorn, ni tampoc definir-se com un espai de privilegi. Al contrari del que es pot arribar a pensar, no estem apostant per una cessió completa del pensament irracional a favor del racional, perquè tant l'un com l'altre han sabut proporcionar obres de gran vàlua. També hem d'afegir que la intuïció és una qualitat molt valorada en l'estudiant, ja que mostra una aptitud receptiva amb la matèria i comprèn la capacitat de sorprendre. El problema que se'ns planteja com a professors és com gestionar aquesta intuïció perquè a la llarga derivi en coneixement i experiència. És aquí on hem de posar l'accent de la nostra actuació i aconseguir que l'estudiant enceti un procés de recerca, que giri al voltant de la seva idea o intuïció, per fonamentar els valors i els continguts que estan compresos dins de la seva obra i, posteriorment, valorar com ha anat la investigació i veure quines aplicacions s'han originat<sup>14</sup>.

Les fitxes de les matèries del grau de Belles Arts inclouen bona part del que s'ha dit i estan pensades per donar pautes a l'estudiant i al professor sobre quines competències, continguts i resultats s'haurien d'assolir al final del grau. El disseny de les tres matèries de taller de primer i segon curs s'ha resolt perquè aquestes matèries fonamentin els coneixements del *Taller de creació* i el *Treball de fi de grau*. Moltes de les competències i els resultats es repeteixen en les quatre matèries, tot i que evidentment a mesura que es va avançant de curs s'incrementa el nivell i se n'afegeixen de noves. *Expressió artística* és una matèria de caràcter introductor i a la carrera que ha de permetre fer la primera presa de contacte de l'estudiant amb els continguts generals del

<sup>14</sup> És habitual que els professors acabin projectant els seus coneixements a les peces que l'estudiant presenta, i això deriva en un comentari d'obra que molts cops no és contrastat per l'estudiant.

grau. També, però, és una introducció preparatòria per als tallers de tercer i quart curs.

## 2. Metodologia, eines docents i avaluació

Tot seguit analitzarem les millores docents que hem implantat o que s'implantaràn a partir del curs vinent. La majoria són experiències que tenen a veure amb el treball en equip o en grup, i també amb metodologies d'autoaprenentatge, que esdevenen bàsiques dins d'un sistema que suposa un augment significatiu del treball autònom de l'estudiant. Hem acompanyat el text amb obres d'estudiants de primer curs, per evidenciar resultats obtinguts dins les aules (Fig. 1, 2 i 3).



Fig. 1. Adriana Wallis. *Abril aguadas mil*. 2008. Tinta china sobre tela. 116 x 89 cm. (Barcelona)

En alguns aspectes la docència que s'ha estat impartint en els tallers de pintura, no s'ha de veure massa afectada per l'acció del pla de convergència europea, ja que

sempre s'ha basat en un seguiment tutorial individualitzat de l'estudiant. Les classes magistrals han ocupat un percentatge mínim en el gruix de l'assignatura, que principalment s'ha recolzat en tutories, classes expositives en què un grup d'estudiants ensenyen els projectes que estan realitzant, debats dirigits i rodes d'intervencions per opinar sobre els temes i els problemes plantejats per l'assignatura. La nostra matèria ha tingut sempre un caràcter pràctic i teòric. Les avaluacions, en la majoria dels casos, són contínues, cosa que permet que el docent des del principi de curs pugui establir un contacte directe amb l'estudiant i en pugui seguir correctament l'evolució.

Un altre tema interessant de les classes de taller és la relació que es crea entre els mateixos estudiants: aquests espais permeten que hi hagi un intercanvi de coneixements i que la informació flueixi entre el professor i l'estudiant. No hem d'oblidar que són assignatures amb un grau d'experimentació molt elevat, en què l'especulació conceptual i formal està a l'ordre del dia. Aquest fet es dona de manera natural, però el docent pot potenciar, a partir de noves estratègies d'aprenentatge, mecanismes perquè el procés sigui profitós per a la formació dels estudiants.

Les classes de taller són presencials, de fet la universitat disposa d'amplis espais on l'estudiant ha de realitzar el seu treball<sup>15</sup>. Mentre ho fa disposa de l'assessorament individualitzat del professor i, un cop ha acabat, ha de fer una presentació davant de tota la classe. Com hem dit, l'increment de les hores d'aprenentatge autònom serà notable, per tant la seva correcta gestió pot suposar un alleugeriment en el temari, ja que

<sup>15</sup> Tot i que en la pràctica ens trobem que molts estudiants han de treballar fora de les aules per motius diversos; potser perquè la seva obra necessita l'espai real, perquè la facultat no disposa dels recursos tècnics suficients, etc.



l'estudiant pot resoldre pel seu propi compte molts d'aquells temes que són importants per al correcte seguiment del curs, però que no formen part del temari, i així optimitzar més el temps de les classes. El que proposem són alguns canvis en la metodologia i les eines docents que permetin un desenvolupament més viable dels crèdits que l'estudiant haurà de realitzar fora de les aules.

## 2.1. Carpeta d'aprenentatge

Aquesta eina ha de potenciar la recerca de l'estudiant en el terreny artístic i ajudar-lo a desenvolupar tant pautes de treball com estratègies d'investigació. Així mateix, creiem que serà molt útil per al professor, ja que li permetrà fer un seguiment del procés creatiu i tenir més evidències per objectivar l'avaluació, cosa que considerem primordial, perquè, com hem dit abans, ens volem allunyar de les pràctiques docents basades en visions subjectives<sup>16</sup>.

Com hem dit, els objectius principals de *Pintura I* són que l'estudiant aprengui a percebre i interpretar la retòrica de les imatges i que sigui capaç d'estructurar i desenvolupar la seva proposta artística. Perquè això sigui possible, és important que els coneixements que el professor imparteix es contrastin amb més informació del seu entorn cultural i social. L'estudiant ha de ser capaç de situar els seus interessos dins l'ampli ventall de l'art contemporani. En aquest sentit, la carpeta d'aprenen-

<sup>16</sup> El grup d'investigació Observatori sobre la Didàctica de les Arts (ODAS) ha introduït, d'ençà del curs 2006-2007, la carpeta d'aprenentatge en les assignatures d'*Història de l'Art dels segles XVIII i XIX* i *Teoria de l'Art* en l'ensenyament de Belles Arts, i en les assignatures d'*Història de les Idees Estètiques fins a la Il·lustració*, d'*Història de les Idees Estètiques des de la Il·lustració* i d'*Art i Antropologia* en l'ensenyament d'*Història de l'Art*. Així mateix, també cal destacar la defensa i publicació de la tesi doctoral titulada *La carpeta de aprendizaje en los estudios universitarios de las artes. Planteamiento de un modelo y análisis de sus resultados*, de la professora Eva Gregori Giralt, sorgida d'una de les línies investigadores del grup ODAS.

tatge ens sembla una bona eina per poder encaminar l'estudiant cap a aquesta direcció, dotar-lo de les eines necessàries perquè sigui capaç de crear un mapa de referents i madurar la seva obra.

Els objectius generals d'aquest recurs didàctic són els que enumerem a continuació. En acabar el curs, l'estudiant ha de:

- Aplicar els seus mètodes de treball teòrics i pràctics.
- Saber introduir-se en el context de l'art contemporani.
- Conèixer les eines adequades per a la correcta recerca bibliogràfica.
- Conèixer els espais (biblioteques, centres d'art, espais culturals, galeries, etc.) rellevants per la investigació artística.
- Desenvolupar la dimensió metacognitiva de l'aprenentatge.
- Saber treballar en equip.

La feina del professor és incentivar un procés de reflexió i anàlisi. Els docents hem de saber transmetre la necessitat de recerca a l'estudiant, perquè aquesta sigui entesa com una eina cabdal a l'hora de generar coneixement i judici crític. Aquesta metodologia suposa molta implicació del professor, ja que ha d'estar atent a les diverses particularitats de cada estudiant. El professor s'ha de convertir en un mediador capaç de motivar l'estudiant perquè busqui, es deixi sorprendre i, en última instància, assimili la informació que ha trobat i la sàpiga gestionar en la seva proposta artística<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Daniel Buren explica molt bé quina és la feina del docent dins dels tallers de creació: «DB: Mi labor como maestro en el taller se reduce a entender cuál es la lógica que produce un artista. Aunque no esté de acuerdo con lo que propone un artista, me puedo dar cuenta y entender lo que el estudiante está haciendo. Si veo una falla en su propia

La carpeta d'aprenentatge de *Pintura I* consta de quatre activitats que transcorren paral·leles als temes i als treballs del curs. L'estudiant haurà de realitzar-les per via electrònica utilitzant el campus virtual. Per fer-ho, disposem de la col·laboració dels becaris del nostre grup de recerca, que impartiran un curs optatiu de formació per assessorar-los i guiar-los en el procés d'elaboració de la carpeta<sup>18</sup>.

L'estructura de la carpeta és la següent:

### 2.1.1. Carpeta d'esbossos

Aquest primer exercici consisteix a penjar al campus virtual els esbossos dels diferents treballs pràctics. Es tracta de fer-ne una tria, fotografiar-los i posteriorment muntar una presentació per mitjà d'una aplicació informàtica. El nombre, la tècnica i el suport dependran de cada exercici.

L'objectiu d'aquesta activitat és dotar l'estudiant d'una metodologia de treball i alhora potenciar valors com el rigor i la constància. L'obra final ha de contenir l'experiència assimilada en els estudis previ. Dit d'una altra manera, aquests han de permetre visualitzar l'evolució del treball. L'exercici també ajudarà l'estudiant a habituar-se a les tècniques d'arxiu i a les formes de presentar

---

lógica se lo hago saber, pero no hago un juicio de valor sobre lo que está haciendo.» (REPLICA 21 14.03.2004)

<sup>18</sup> Actualment, ODAS té en marxa dos projectes d'investigació sobre l'aprenentatge entre iguals, subvencionats pel Ministeri de Ciència i Innovació, l'ICE de la Universitat de Barcelona i l'Agrupació de Recerca en Humanitats de la mateixa Universitat de Barcelona. Des del curs 2008-2009, s'ha dut a terme la fase pilot de l'esmentada experiència en un total de cinc grups de les assignatures d'*Història de l'Art dels segles XVIII i XIX* i *Teoria de l'Art* de l'ensenyament de Belles Arts. Durant el curs 2009-2010, l'experiència s'ha ampliat a un total de vuit grups de les assignatures de *Pintura I* i les ja esmentades *Història de l'Art dels segles XVIII i XIX* i *Teoria de l'Art*.

l'obra, com ara els dossiers artístics, les presentacions digitals, etc.

### 2.1.2. Elaboració d'una llistat de referències

Aquí l'estudiant ha de preparar un llistat de tres referències bibliogràfiques que justifiquin cada una de les activitats de l'assignatura. Es tracta de fer una recerca en llibres, articles, revistes, catàlegs i pàgines web i seleccionar tres fonts que consideri oportunes per a la seva investigació. Cada referència haurà d'anar acompanyada d'una ressenya on s'especifiqui el contingut de la font. Creiem que sol·licitar tres fonts per tema implica un notable treball d'investigació, sobretot si tenim en compte que els referents escollits han d'estar relacionats amb la proposta artística de l'estudiant.

Un dels principals objectius d'aquesta activitat és que l'estudiant sigui capaç d'ampliar i contrastar els coneixements que el professor transmet a classe mitjançant informació especialitzada. Així, s'haurà de familiaritzar amb els recursos primaris de la recerca artística i prendre consciència que l'autoaprenentatge és necessari per a la seva formació.

### 2.1.3. Elaboració d'una galeria d'imatges

La tercera proposta consisteix a presentar una galeria d'imatges que acompanyarà les activitats del curs. L'estudiant haurà de buscar tres imatges relacionades amb la seva proposta plàstica. Es tracta de fer una recerca d'artistes, obres i moviments artístics que per afinitats l'ajudin a reflexionar sobre el seu projecte o treball. L'estudiant podrà buscar les imatges tant en biblioteques especialitzades com en les diferents exposicions que tenen lloc en l'àmbit local o nacional. Amb aquest treball l'estudiant ha d'aprendre a cercar els seus referents artístics i introduir-se en el context cultural de la ciutat.

#### 2.1.4. Autoavaluació

És interessant que l'estudiant prengui consciència de quines són les implicacions del treball propi i de les seves capacitats i que tanmateix s'acostumi a fer exercicis d'autocrítica. Per aquest motiu, volem implantar aquest sistema d'avaluació, tot i la dificultat que comporta: una autoavaluació ha de ser rigorosa, basada en paràmetres que en justifiquin l'aprenentatge<sup>19</sup> i s'ha de poder contrastar amb ítems més o menys objectius.



Fig. 2. Anna Benet, Clara Oliveres, Irene Solà. *Collage i Pintura*. 2008. Acrílic sobre tela. 162 x 130 cm. (Barcelona)

Per fer-ho, introduïrem un qüestionari de deu preguntes obertes que plantegen qüestions vinculades amb les competències i els resultats del curs. L'estudiant també haurà de realitzar un petit text on haurà de reflexionar sobre quina ha estat l'evolució en el transcurs de l'assignatura, destacant-ne els aspectes positius o negatius

<sup>19</sup> «El aprendizaje es un proceso que implica la persona, en la construcción social de conocimientos, el desarrollo de capacidades, competencia y la generación de actitudes y valores socialmente significativos, para un contexto determinado, en el que los actores del mismo se transforman y transforman la realidad. Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc., es decir cuando se producen modificaciones, reestructuraciones en su conducta.» (MAESO RUBIO 2008: 146)

en relació als objectius marcats en el curs, i analitzar quin és el grau de comprensió que ha assolit dels continguts impartits. És important que sigui honest i que entengui l'autoavaluació com una eina que l'ajudarà a conèixer les seves habilitats i competències a l'hora d'escollir una línia curricular concreta. Evidentment, l'autoavaluació es confrontarà amb l'avaluació contínua del professor en tutories personalitzades, per així tenir un espectre més ampli de com ha estat l'actuació de l'estudiant. Tot i això, creiem que l'autoavaluació pot esdevenir una metodologia molt útil dins del marc de l'autoaprenentatge<sup>20</sup>.

#### 2.2. Pràctiques

Aquest model d'aprenentatge és el que hem experimentat més: el professor, en una o més d'una classe teòrica, explica un tema a partir de diferents imatges i posteriorment proposa un treball pràctic que hi estigui relacionat.

Posem un exemple pràctic: la pintura plana. A partir de classes magistrals el professor explica com diferents artistes utilitzen aquests recurs i, també, les tècniques per aconseguir el recurs pictòric. Tot seguit es demana a l'estudiant que faci una pintura de temàtica lliure seguint aquesta estratègia. L'estudiant inicia el seu procés creatiu amb la producció d'esbossos preparatoris i amb la recerca de referents relacionats amb la proposta. Creiem que aquí la implementació de la carpeta d'aprenentatge serà una eina facilitadora del procés, ja que l'estudiant disposarà d'un sistema de treball i el professor tindrà més instruments per poder valorar objectivament la seva activitat d'aprenentatge. Les obres que re-

<sup>20</sup> «Los alumnos desarrollan el hábito de la reflexión, y la identificación de los propios errores, cuestión fundamental cuando se trata de formar personas con capacidad para aprender de forma autónoma.» (VALERO-GARCÍA; DÍAZ DE CERIO 2008: 27)

alitzat l'estudiant evidencien l'aprofitament de l'assignatura en aspectes com la capacitat per comunicar una idea i l'aprofundiment conceptual de les problemàtiques de l'art. La primera té a veure amb l'ús de la tècnica, que es va ajustant per mitjà d'un treball guiat pel professor; la maduració conceptual de l'obra té a veure amb factors diversos, com ara l'elecció d'unes qualitats expressives concretes, el coneixement de diferents recursos plàstics i el que és més important, una visió àmplia del context social i cultural. En definitiva, l'objectiu dels treballs és que l'estudiant sàpiga adequar l'execució plàstica a les finalitats del projecte.

### 2.2.1. Treball en equip

Volem destacar l'aplicació del treball en equip dins d'algunes d'aquestes tasques. Fa dos anys que vam introduir aquesta experiència<sup>21</sup> i, gràcies als resultats satisfactoris, hem decidit ampliar-la. La implantació d'aquesta metodologia va evidenciar alguns aspectes que són interessants d'assenyalar. Així, vam poder constatar que els estudiants que van treballar en grup —cosa que era opcional— van produir generalment obres més complexes i elaborades del que se sol presentar normalment. Hem de tenir present que el resultat havia de ser una obra unitària i coherent. Això, que semblava difícil de controlar, es va solucionar de manera òptima: els equips van saber distribuir les tasques i organitzar-se per evitar que les diferències estilístiques no perjudicessin el conjunt. La suma dels esforços es va fer evident, i també l'interès perquè el resultat fos satisfactori. Les qualificacions també van millorar substancialment. Per tant, hem pogut comprovar que el treball en grup propicia una motivació i implicació més gran en l'execució del treball.

<sup>21</sup> Tal com es va explicar a l'article «Una experiència didàctica amb el collage». (CANTALOEZELLA 2008: 58-61)

La seva implantació fa possible que es racionalitzin els esforços, que es generi debat i finalment que l'estudiant aprengui a organitzar-se. En definitiva, amb aquesta eina l'estudiant s'acostuma a un mètode de treball que fàcilment pot trobar en el terreny professional. A més a més, hem de pensar que dins del nou sistema interdisciplinari el treball en equip pot esdevenir molt engrescador tant per als estudiants com per als professors.

### 2.2.2. Coavaluació de les pràctiques

El sistema de coavaluació es durà a terme durant la presentació del projecte de final de curs<sup>22</sup>. Aquest és un treball de temàtica lliure que es basa en la idea de la sèrie —conjunt de peces amb un fil conceptual o formal unitari. El treball consta de quatre peces, en què s'ha de demostrar la capacitat per realitzar obres d'art d'una manera més autònoma i responsable. És evident que això no els eximeix de demostrar la capacitat d'entendre els problemes referents al llenguatge i el context de l'art. Al contrari, serveix per constatar què és el que ha après i ha recollit durant tot l'any. En definitiva, es converteix en una mena de conclusió que pren la forma d'una obra d'art.

La coavaluació consistirà en l'anàlisi entre companys de classe dels resultats obtinguts en aquest projecte. L'estudiant presentarà la sèrie públicament i els seus companys en faran les valoracions oportunes. La nostra voluntat és que aquest sistema ajudi a construir criteri a partir de la crítica i el debat davant de casos reals. De fet, aquest sistema fa temps que es porta a terme a l'es-

<sup>22</sup> La coavaluació o avaluació entre iguals vinculada a les exposicions orals ja va ésser posada en marxa per d'altres membres d'ODAS durant el curs acadèmic 2006-2007. En aquesta mateixa línia, d'ençà del curs 2009-2010, l'avaluació entre iguals s'aplica específicament a la presentació i la justificació públiques de projectes artístics en d'altres assignatures de caràcter més filosòfic i històric impartides dins de l'equip.



pecialitat, però creiem que és interessant adaptar-lo a les assignatures del primer cicle, ja que doten l'estudiant d'un esperit crític imprescindible dins del procés creatiu. Dit d'una altra manera: l'estudiant pren consciència del sentit que adquireix l'obra quan aquesta es confronta amb l'espectador; és a dir, quan es converteix en un objecte capaç de generar debat. El professor serà qui guiarà aquesta avaluació i moderarà les intervencions quan calgui.



Fig. 3. Clara Cortadelles, Roser Servalls. *S/T*. 2008. Acrílic sobre tela. 146 x 114 cm. (Barcelona)

### 2.3. Aprenentatge basat en problemes (ABP)

L'ABP és un sistema iniciat l'any 1969 per la McMaster University basat en una metodologia que té com a punt de partida la possible resolució d'un problema derivat d'un context més o menys definit<sup>23</sup>. El pilar fonamental

<sup>23</sup> «A McMaster es va començar a aplicar aquesta metodologia per a fases de l'aprenentatge d'estudiants que estaven al començament del seu programa en Medicina. Com que en l'aplicació en fases posteriors

d'aquesta metodologia és l'aprenentatge autodirigit: l'estudiant esdevé un autèntic agent actiu, que intervé en el seu procés d'aprenentatge i en la resolució de les situacions que es plantegen. L'estudiant, a partir del cas presentat pel professor, ha de desenvolupar estratègies per seleccionar i sintetitzar la informació necessària que li permeti desenvolupar una hipòtesi o comprendre més bé la situació proposada. Així mateix, ha d'identificar les necessitats d'aprenentatge i complir amb els objectius establerts en el grup d'estudiants. Finalment s'ha de ser conscient que els coneixements que ha adquirit l'estudiant es poden aplicar en successives situacions.

Aquesta metodologia la implementarem en una activitat que fins ara havíem desenvolupat amb l'aprenentatge basat en pràctiques<sup>24</sup>. L'exercici consisteix en la revisió d'una obra d'art. Fins ara, l'activitat s'estructurava amb una classe teòrica en què es presentaven diferents casos d'artistes revisant obres d'art. L'estudiant havia de triar una obra i fer-ne una segona versió. Se li demanava que no fes una còpia, ni un canvi purament estilístic, sinó que portés a terme una recerca tant de l'obra com de l'autor escollit i que a partir de la informació assimilada en fes una actualització formal i conceptual.

Som conscients que aquest treball, sobretot a primer curs, comporta una certa dificultat, ja que els referents

s'utilitzaven problemes clínics, va sorgir la frase d'aprenentatge basat en problemes' (Problem-based learning) que apareix en la majoria de publicacions. Però la metodologia s'aplica no necessàriament començant amb l'ús de problemes. Les paraules utilitzades per referir-se al que inicia l'aprenentatge en l'ABP han inclòs problemes, situacions problemàtiques, escenaris, casos. L'important en l'ABP són les característiques del problema que s'utilitza. S'ha trobat que un problema efectiu és aquell no estructurat, en el qual la informació es presenta de manera progressiva i redactada de manera que estimulen la discussió del grup, incloent-hi algunes vegades frases de controvèrsia.» (BRANDA 2009: 14).

<sup>24</sup> L'ABP ha estat dut a la pràctica per d'altres membres del grup durant el curs 2009-2010.

que l'estudiant té assimilats són limitats. Per altra banda, hem constatat que la classe teòrica disminueix les necessitats d'una recerca més exhaustiva: l'estudiant té una guia a seguir que el condiciona i s'hi acomoda, i això, en molts casos, en limita el resultat final.

Amb la incorporació del sistema ABP creiem que aquest aspecte es pot millorar. Amb aquesta metodologia l'activitat s'iniciarà amb una situació concreta: es presentaran dues obres, una primera versió i una revisió d'un artista contemporani, acompanyades d'un petit text relacionat, en què es defineix un marc de reflexió del qual es desprenen uns objectius a assolir. Els estudiants hauran d'agrupar-se i plantejar-se, durant mitja hora, quins aspectes volen investigar per aconseguir els objectius marcats. Després, presentaran públicament el tema d'estudi amb la supervisió del professor. A continuació tindran un temps limitat per fer l'oportuna recerca en grup. En la classe següent exposaran oralment a la resta de la classe les conclusions a què han arribat. Vinculat al procés desenvolupat amb anterioritat sota el format d'ABP, cada estudiant escollirà una obra i, a partir dels coneixements que ha adquirit en la recerca prèvia,

en farà un estudi que presentarà de manera individual al professor. Finalment, elaborarà la segona versió.

Els docents, en aquesta metodologia d'aprenentatge, ens convertim en tutors facilitadors, el nostre paper és el de promoure la investigació. Per tant, no facilitarem fonts d'informació ni referents, sinó que estimularem l'estudiant a identificar el que vol aprendre i de quina manera ho vol aplicar. La nostra tasca serà la de provocar la reflexió i el pensament crític i alhora assessorar cada grup perquè funcioni correctament, és a dir, perquè la seva recerca sigui eficaç i eficient en relació als objectius establerts. La classe magistral la podem impartir igualment, però quan l'estudiant ja estigui en el procés d'elaboració de l'obra. D'aquesta manera s'aportarà coneixement sense que condicioni el desenvolupament de la investigació duta a terme pels estudiants. De fet, la introducció d'aquesta metodologia té com a voluntat promoure l'autoaprenentatge; és a dir, aconseguir que l'estudiant sàpiga reconèixer i establir estratègies pròpies de treball, que sigui conscient de les seves habilitats i que s'organitzi dins d'un grup. Així mateix, que es pugui afrontar críticament amb el context artístic i que li sigui útil en successives investigacions.

## Bibliografia

- BOIME, A. (1971). *The Academy & French painting in the Nineteenth Century*. London: Phaidon.
- BUCHLOH, B. H. D. (2004). *Formalismo e historicidad. Modelos y métodos en el arte del siglo XX*. Madrid: Akal/Arte contemporáneo.
- CANTALOZELLA, J. (2008). «Una experiència didàctica amb el collage» [document en línia]. *Observar. Revista electrònica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*. Núm. 2, 51-61. [Data de la consulta: 3 d'agost 2009].  
<http://www.odas.es/site/new.php?nid=12>
- CARRERE, A.; SABORIT, J. (2000). *Retórica de la pintura*. Madrid: Cátedra. Signo e imagen.

- EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K.; STHUR, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.
- EFLAND, A. D. (2004). *Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro – EUB.
- GABLICK, S. (1987). *¿Ha muerto el arte moderno?*. Madrid: Hermann Blume.
- GREGORI GIRALT, E. (2009). *La carpeta de aprendizaje en los estudios universitarios de las artes. Planteamiento de un modelo y análisis de sus resultados* [publicació en línia]. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Data de la consulta: 3 d'agost 2009].  
<http://www.tdx.cat/TDX-0527109-092342>
- MAESO RUBIO, F. (2008). «Aprender a enseñar las artes visuales desde una perspectiva crítica y constructorista». In: MAESO RUBIO, F. (coord.). *El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en Bellas Artes*. Sevilla: Diferencia. Ediciones universitarias y de ciclos superiores. 129-152.
- BRANDA, L. A. (2009). «L'aprenentatge basat en problemes. Consideracions generals». In: BRANDA, L. A. et al. *L'aprenentatge basat en problemes*. Barcelona: Universitat Autònoma. Servei de publicacions. 11-46.
- MITCHELL, W. J. T. (1995). *Picture Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- PLEYNET, M. (1978). *La enseñanza de la pintura*. Barcelona: Gustavo Gili. Colección Comunicación Visual.
- REPLICA 21. (2004). «Educación y Arte: Entrevista con Daniel Buren» [Entrevista en línia]. *Réplica 21. Obsesiva compulsión por lo visual*. [Data de consulta 29 de juliol 2009].  
[http://www.replica21.com/archivo/articulos/q\\_r/331\\_replica\\_buren.html](http://www.replica21.com/archivo/articulos/q_r/331_replica_buren.html)
- VALERO GARCÍA, M.; DÍAZ DE CERIO, L. M. (2005). «Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada.» [Document en línia]. [Data de consulta 17 d'agost 2009].  
[URL:http://oldweb.informatica.uma.es/oa/seminarios/valero/material/autoevaluacion.pdf](http://oldweb.informatica.uma.es/oa/seminarios/valero/material/autoevaluacion.pdf)

# Por una educación filosófica: la herencia pedagógica de María Zambrano<sup>1</sup>

(ZAMBRANO, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Ágora)

**Guillem Antequera Gallego**

Universidad de Barcelona

[guillemantequera@odas.es](mailto:guillemantequera@odas.es)

**Fecha de recepción del artículo:** junio 2009

**Fecha de publicación:** julio 2009

## Resumen

Filosofía y educación comparten para María Zambrano un mismo objetivo: acercar al hombre al ser, a su ser. Porque hacerse como hombre es conocerse, es cumplir la vocación. Y este desvelamiento sólo acontece por revelación poética, sólo se efectúa en el momento de tránsito en el que el hombre se siente, más allá de los límites del espacio y el tiempo, en otro sustrato, donde puede ser libre. El maestro debe hacer escuchar al alumno el rumor interno de su vocación, debe servir de guía en este camino de retorno al ser originario.

**Palabras clave:** filosofía, educación, María Zambrano, razón poética, maestro, guía, vocación, ser.

## Abstract

According to María Zambrano, philosophy and education share the same goal: to bring closer the man to his being. To pretend being a man is getting to know yourself, is carrying out this vocation. And such a disclosure will only succeed through poetic revelation, it will only take place when someone, far from space and time limits, feels himself in a different level, where he is free. The role of the teacher is to help their students to listen to the inner voice of their own vocation, he must act as their personal guide in their return journey towards their original being.

**Keywords:** philosophy, education, María Zambrano, poetic reason, teacher, guide, vocation, being.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER.



## 1. Introducción

Fue en 2002 cuando el libro *María Zambrano: l'art de les mediacions. Textos pedagògics*<sup>2</sup> advirtió de la existencia de ciertos artículos inéditos sobre educación, la publicación de los cuales dependía exclusivamente de la Fundación María Zambrano. Así, el año 2004 —fecha del centenario del nacimiento de la filósofa mallorquina— marca un punto de inflexión a partir del que se desarrolla un proceso de recuperación de su obra y pensamiento, materializado en la emergencia de estudios, publicaciones, seminarios y congresos. Sin embargo, no es hasta 2007 cuando se hace efectiva la publicación de los manuscritos que aquí se reseñan; con un claro objetivo que los editores manifiestan en su introducción: impulsar el estudio en un campo —el de la pedagogía— que aún no ha recibido la atención merecida en el pensamiento de Zambrano.

El presente trabajo pretende, ante todo, rescatar los aspectos más destacados del mencionado libro, referidos fundamentalmente a la figura del maestro como guía y a la fenomenología del aula, y contextualizar sucintamente dichas cuestiones en el pensamiento de María Zambrano. De modo que, no solo quedará resuelta la exposición de los puntos esenciales de su concepción filosófica de la educación, sino que también podrá inferirse el vínculo de dicha concepción con la epistemología zambraniana.

## 2. Por una filosofía educativa

«La filosofía es entonces educación: conducción, método para el caminante. Y es este el carácter de la filosofía como ciencia sagrada lo que María Zambrano ha pretendido rescatar.»<sup>3</sup>

<sup>2</sup> ZAMBRANO 2002b.

<sup>3</sup> MAILLARD 1992: 22.

Así concluye Chantal Maillard el resumen de lo que para María Zambrano es la filosofía. Pues, como demuestra también *Filosofía y educación*, el pensar zambraniano es una forma pura de filosofar, es la pregunta original por el ser. Parece que, al fin, cobra sentido aquella inscripción del frontispicio de Delfos («conócete a ti mismo») para describir el horizonte infranqueable del ser humano al que se verá siempre sometido: la búsqueda de su ser que, aún siéndole propio, se muestra siempre oculto.

María Zambrano baja la filosofía de los cielos a la tierra para enfrentarse así con el hombre, con su educación. No obstante, aceptará finalmente que este educar al ciudadano en libertad, en la libertad creadora de su propio destino, es finalmente formular *la* pregunta en clave ontológica. Este educar filosófico mantiene, en suma, al hombre en el espacio fluctuante entre el mundo perecedero de la existencia y la dimensión metafísica del ser.

Para educar de tal modo no sirve cualquier método. Para acercarse al ser, el hombre ha de desprenderse de la razón instrumental, ha de alejarse del método occidental marcado por el compás del racionalismo que, por querer tener razón, desquicia toda realidad. Contrariamente, para acariciar lo que nos rebasa más allá del espacio y el tiempo hace falta otra forma de conocimiento, lo que María Zambrano llama razón poética.

Y así, teniendo en cuenta que el filosofar y el educar son en esencia la misma cosa, *Filosofía y educación* comienza con un primer bloque de artículos en el que se recoge lo que los editores han llamado «fenomenología del aula». Sobre tal expresión, se presentan distintas descripciones: sobre el aula como espacio vacío propicio para la revelación del conocimiento; sobre la pregunta filosófica, aquella pregunta que surge del no

conocer todavía; o sobre el silencio como la condición necesaria para el razonar poético.

### 3. La mediación del maestro

En un segundo bloque, se incluyen dos artículos relativos a la tarea del maestro, que nos retrotraen a la dimensión más ética de la filosofía zambraniana. Una filosofía existencialista que concibe el yo como revelación parcial de un origen que en cierto modo nos predestina. «Pues que toda persona humana es ante todo una promesa. Una promesa de realización creadora»<sup>4</sup>. De modo que sintamos recíprocamente como personas es esperar siempre nuestra realización. Acontecimiento que, cuando no se efectúa —o bien por hundimiento o bien por falsa promesa—, produce uno de los mayores sufrimientos en el propio individuo y en su guía.

En esta tesitura, la condición esencial del maestro ha de ser la de mediador, bisagra entre el saber y el desconocimiento. La mediación ha de servir para ordenar el caos en el que todo ser humano suele encontrarse al inicio de su vida. El maestro, en tanto que guía del ser humano, ha de impartir en él los principios de Razón, Bien y Verdad. Principios que, más tarde, en el despertar de su madurez, el alumno deberá aplicar al ser mismo, en respuesta a la pregunta que necesariamente se le ha de revelar. Así: «La pregunta [...] es al ser formulada el inicio del despertar de la madurez, la expresión misma de la libertad»<sup>5</sup>.

El madurar de la persona es, por tanto, este preguntarse, este pensarse desde el centro, desde aquello que le es propio y permanente al hombre. Una vez se ha dado esta pregunta se inicia el proyecto de vida al cual el

hombre deberá siempre volcarse. Es en este momento cuando Zambrano nos habla de vocación, y critica la escasa atención que, a lo largo de la historia del pensamiento, ha recibido el término. Porque como el hombre se encuentra, al madurar, bajo la condición del cumplimiento de un objetivo vital —su personal proyecto de vida—, su realización será siempre vocacional ya que sintió la necesidad de formularse la pregunta por su propio destino. La vocación se define entonces como una llamada, como un rumor interno que exige ser seguido y que, al cumplirse, comporta siempre una ofrenda, pues hace al hombre auténtico.

Este reencuentro del hombre con su propio ser es el trascender zambraniano. Cuando el hombre trasciende y descubre por revelación el ser, se sitúa en el espacio intermedio entre el existir que lo limita y el ser ilimitado. El proceso de acercamiento al ser es entonces un proceso de mediación. La capacidad mediadora viene dada por la habilidad humana de conjugar el tiempo lineal y finito de la existencia con el tiempo cíclico del ser verdadero, el presente efímero con la promesa infinita, el existir terrenal con otra modalidad del acontecer.

Esta capacidad mediadora del hombre es una característica innata, porque viene dada con la condición de trascender de todo ser humano. El artista, el sabio y el filósofo son, en su disciplina, mediadores de la belleza, de la ciencia y de la verdad, respectivamente. Sus producciones mantienen siempre una forma peculiar muy humana de ser: porque aún existiendo en nuestro tiempo y espacio, aún siendo limitadas, saben hacer referencia al ideal infinito que se encuentra fuera de esta realidad. Pero por encima de todas, la del maestro tiene una naturaleza especial, porque «[...] es la vocación entre todas la más indispensable, la más próxima a la del

<sup>4</sup> ZAMBRANO 2007: 101.

<sup>5</sup> ZAMBRANO 2007: 117.

autor de una vida, pues que la conduce a su realización plena»<sup>6</sup>.

El maestro sirve al alumno como guía; sus indicaciones han de iniciarlo en el camino individual, ha de facilitar las vías que conduzcan al sujeto a un vivir auténtico, a un reencuentro con su destino: con el ser mismo. Podríamos entender al maestro como la materialización del método zambrano, como las notas en sentido musical que nos guían, que nos marcan el ritmo de un vivir esperanzado.

Este método en sentido musical es lo que para Zambrano debería ser propiamente la filosofía: una forma de pensamiento fluido «sin pretensión de llegar a un final, a una conclusión o conclusiones resumibles en una doctrina»<sup>7</sup>. El objetivo de las notas es solo el de «señalar las condiciones de la manifestación posible y necesaria de la experiencia inagotable»<sup>8</sup>, porque sólo este conocimiento es capaz de posibilitar un saber que no está en sí mismo encerrado, sino que fluye y revela lo más íntimo de la existencia humana, que apunta indefectiblemente al ser originario del hombre.

El maestro es finalmente aquel que acompaña al alumno en los primeros compases de su vida. En este sentido, la escuela ha de servir como la práctica experimental de lo que acontecerá en la vida del alumno. Y, si algo debe enseñarse en este momento iniciático, es a caminar. Pero no a caminar aturdido, dando bandazos por las maravillas de lo fenomenológico, sino a caminar dirigido hacia un fin, soportando asimismo el peso de nuestro propio ser. Porque, sin lugar a dudas, para Zambrano el ser humano es potencialmente ca-

paz —u-na vez instruido adecuadamente— de llegar a la verdad.

#### 4. Claves para una didáctica del conocimiento poético

Sacar a la luz las entrañas del hombre, aquello que en él anida escondido tan íntimamente en su ser es, en conclusión, la pretensión del filosofar. La educación para María Zambrano tiene ese mismo objetivo: descubrimos para realizarnos auténticamente. Y ese misterio oscuro y sagrado que nos inunda solo puede revelarse mediante el conocimiento poético.

«El conocimiento poético se logra por un esfuerzo al que sale a mitad de camino una desconocida presencia y le sale a mitad de camino porque el afán que la busca jamás se encontró en soledad, en esa soledad angustiada que tiene quien ambiciosamente se separó de la realidad. A ése difícilmente la realidad volverá a entregársele. Pero a quien prefirió la pobreza del entendimiento, a quien renunció a toda vanidad y no se ahincó soberbiamente en llegar a poseer por la fuerza lo que es inagotable, lo que nos rebasa, a ése la realidad le sale al encuentro y su verdad no es nunca verdad conquistada, verdad raptada, violada; no es *alezeia*, sino revelación graciosa y gratuita; razón poética.»<sup>9</sup>

Así pues, la razón poética es la condición de necesidad para la revelación del ser y el cumplimiento de lo que el hombre ha de ser. Llenar el vacío del hombre precisa que la creación, la transformación y el cambio sean posibles. Y para que todo ello pueda llevarse a cabo es también necesaria la libertad como el vehículo que permitirá el desarrollo creativo de aquel que para ser antes ha de haberse creado.

El maestro debe allanar la tierra necesaria para que el alumno se inicie en el camino hacia el ser. La labor del

<sup>6</sup> ZAMBRANO 2007: 114.

<sup>7</sup> ZAMBRANO 1989: 11.

<sup>8</sup> ZAMBRANO 1989: 11.

<sup>9</sup> ZAMBRANO 1996: 50.

maestro recae en el hecho de salvar la libertad del alumno facilitando a la vez el acercamiento al ser. La realización del hombre es, por tanto, su propia liberación. De esta manera, las estrategias didácticas del maestro deberán contemplar siempre esta salida hacia el trascender unipersonal y libre.

Para concluir, se destacarán tres aspectos en relación con las estrategias didácticas de Zambrano que son de especial interés. Por un lado, en lo que concierne al aula, cabe mencionar que ésta debe mostrarse siempre abierta a la novedad, al cambio, a la sorpresa. Porque es en el espacio extraño cuando el hombre puede lograr olvidar sus propios prejuicios y así verse de un modo más transparente. El alumno en el nuevo contexto ha sentirse como un forastero con la necesidad de aprender toda novedad. Esta actitud más activa del educando está causada por el impacto de la novedad que, a su vez, le obliga a preguntarse por sí mismo.

Por otro lado, esa aula debe ser un emplazamiento vacío de doctrinas o pretensiones excesivamente delimitadas, pero también de un espacio o un tiempo concretos. Porque solo de este modo podrá tener lugar la revelación del ser de cada uno de los alumnos que ha de llenar el vacío. Ellos mismos son quienes han de demarcar las condiciones de su propio camino porque, solo siguiendo su verdadera voluntad, lograrán ser auténticos.

Y, finalmente, cabría destacar el carácter flexible del que toda aula ha de disponer porque debe adaptarse a las pretensiones individuales y originales de los alumnos. El aula y, en general, la escuela han de ser, en suma, el medio para todos los destinos.

## Bibliografía

ZAMBRANO, M. (1977). *Claros de bosque*. Barcelona: Seix Barral.

ZAMBRANO, M. (1993). *El hombre y lo divino*. Madrid: Fondo de cultura económica.

ZAMBRANO, M. (2007). *Filosofía y educación*. Manuscritos. Málaga: Ágora.

ZAMBRANO, M. (1996). *Filosofía y poesía*. México: Fondo de cultura económica.

ZAMBRANO, M.; GÓMEZ, G. (2005). *La vocación de maestro*. La aurora de la razón poética. Málaga: Ágora.

ZAMBRANO, M. (2002a). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.

ZAMBRANO, M. (2002b). *María Zambrano: l'art de les mediacions (textos pedagògics)*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.



ZAMBRANO, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.

CASADO, A.; SÁNCHEZ-GEY, J. (2007). «Filosofía y educación en María Zambrano». *Revista española de pedagogía*. Vol. LXV-2007, núm.238, 545-558.

LARROSA, J.; APARICI, B. (2003). «Un surco en el aire». *Aurora. Papeles del «Seminario María Zambrano»*. Núm. 3, 7-15.

MAILLARD, C. (1992). *La creación por la metáfora. Introducción a la razón-poética*. Barcelona: Anthropos.

REVILLA, C. (ed.). (1998). *Claves de la razón poética. María Zambrano: un pensamiento en el orden del tiempo*. Valladolid: Trotta.

# Por una nueva metodología en los estudios superiores de las artes<sup>1</sup>

(MAESO RUBIO, F (coord). (2008). *El arte de enseñar el Arte. Metodología innovadora en Bellas Artes*. Sevilla: Diferencia)

**Joan Ivern Magaña**

Universidad de Barcelona

[joanivern@odas.es](mailto:joanivern@odas.es)

**Fecha de recepción del artículo:** junio 2009

**Fecha de publicación:** julio 2009

## Resumen

El presente texto es una reseña de la publicación arriba referida, cuyo contenido recoge las diferentes experiencias docentes llevadas a cabo durante el curso académico 2006-2007, en el marco del proyecto *Revisión metodológica e innovación didáctica de algunas materias del título oficial de Bellas Artes*, desarrollado en la Universidad de Granada.

**Palabras clave:** metodología, enseñanza universitaria, educación superior, innovación, Bellas Artes, Granada.

## Abstract

This text reviews the publication mentioned above. The book includes the different educational experiences carried out, during the academic year 2006-2007, in the framework of the project *Revisión metodológica e innovación didáctica de algunas materias del título oficial de Bellas Artes*, developed at the University of Granada.

**Keywords:** methodology, university teaching, higher education, innovation, Fine Arts, Granada.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER.

Ante los retos que plantea la Convergencia Europea en el proceso de transición del Sistema Universitario Español, una parte del profesorado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada se ha preocupado por la mejora de la práctica docente. Con tal finalidad, se han introducido nuevas formas de enseñanza y aprendizaje relacionadas con los modelos pedagógicos vigentes y en sintonía con las necesidades del estudiantado. Una de las principales consecuencias de esta reestructuración de los títulos y de la adaptación al sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) es la restricción de los tiempos de dedicación a la práctica artística en clase. La formación del alumnado depende hoy en gran parte de su aprendizaje autónomo; de su propia capacidad para acceder a la información a partir de la guía del docente, conocido ahora como un mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como apunta Maeso Rubio:

«Los tiempos de la Academia ya han pasado y los dilatados y relajados ejercicios de clase con correcciones pausadas del profesorado han dado paso a una metodología basada en proyectos y ejercicios rápidos [...]. También hemos pasado de unas enseñanzas más tradicionales basadas en el desarrollo de destrezas y manejo de técnicas y procedimientos, a un desarrollo disciplinar universitario donde convergen teorías y prácticas con iniciativas de investigación»<sup>2</sup>.

Este nuevo contexto exige analizar y replantear los enfoques metodológicos, componente fundamental del presente proyecto de innovación docente. El proceso de investigación-acción desarrollado por el equipo ha pasado por diferentes fases. En primer lugar, la revisión de los programas de las materias impartidas prestando especial atención al apartado correspondiente a la metodología. Acto seguido, la lectura de documentos y la organización de sesiones de debate en las que se han

presentado diferentes estrategias educativas. Finalmente, el estudio de aquellos autores que han tenido mayor repercusión en la pedagogía crítica de las artes visuales de los últimos tiempos.

A continuación presentamos las aportaciones más relevantes de esta *Revisión metodológica e innovación didáctica de algunas materias del título oficial de Bellas Artes* desarrollada durante el curso académico 2006-2007. La propuesta de Bolívar Galiano y Romero Noguera, autores del primer capítulo, es ampliar la aplicación de las prácticas del *biodeterioro* al campo de la creatividad pictórica, con el objeto de presentar a los estudiantes las posibilidades plásticas derivadas del estudio de numerosos organismos y fenómenos naturales. Ello daría lugar a la apertura de un sugerente campo de inspiración en las formas naturales gracias a las actuales técnicas microscópicas y telescópicas, además de familiarizar al estudiante con algunas salidas profesionales como la ilustración científica y el *Wildlife Art*. Por otro lado, ante el riesgo de la reducción del área de restauración en los nuevos planes de estudio, es necesario un replanteamiento de algunos contenidos teóricos y prácticos. La línea a seguir sería la de demostrar cómo las prácticas de algunas asignaturas pueden aportar importantes referentes a la creatividad artística, además de versar sobre fundamentos científicos útiles para la restauración. Finalmente, los autores presentan el programa oficial de la asignatura en la que tendría cabida este nuevo enfoque.

*Investigación en la docencia* es el título del capítulo segundo en el que su autora, Rosa Brun Jaén, presenta el plan docente al completo de su asignatura: *La Pintura en la Práctica Interdisciplinar*. En la última parte, la autora comenta la metodología didáctica utilizada:

«La enseñanza de esta asignatura se basa en una enseñanza individualizada y globalizadora, aten-

<sup>2</sup> MAESO RUBIO 2008: 10.

diendo a la interdisciplinariedad del conocimiento (teniendo en cuenta la complejidad del mismo y sus relaciones con otras estructuras de la sociedad, dado que las prácticas artísticas se conforman en la contaminación cultural) y las relaciones múltiples existentes en el contexto educativo (en el que prevalezca el debate abierto y no sólo en la actividad de transmisión), fomentando la divergencia de los puntos de vista, incentivando con estrategias que exijan al alumnado justificar sus respuestas y estimular su investigación, valorando una postura crítica y coherente y propiciando el trabajo en grupo (ya que el aprendizaje del arte es una acción grupal, marcada por la dialéctica en la que estamos inmersos conformándola)»<sup>3</sup>.

Cruz Cabrera expone, en el tercer capítulo, una reflexión sobre la docencia de la Historia del Arte aplicada a la licenciatura de Bellas Artes, centrando su interés en la metodología de estudio, a partir de la experiencia acumulada desde el curso académico 2000-2001 hasta el 2005-2006, y en los resultados obtenidos de su participación en un proyecto de innovación docente durante el curso 2006-2007. En primer lugar, el autor reivindica la necesidad de dicha disciplina en la formación de los futuros titulados en Bellas Artes. Sin embargo, el peso de esta área es escaso en este contexto, y esto convierte las asignaturas en un recuerdo de materiales ya analizados durante la etapa anterior. A continuación, el docente presenta el programa oficial de *Teoría e Historia General del Arte*, asignatura impartida y objeto de estudio del presente capítulo. Acto seguido, desarrolla un análisis comparativo entre la práctica habitual de dicha asignatura y la práctica académica durante el curso 2006-2007. Tras realizar algunas precisiones sobre el programa expuesto con anterioridad, avisa del posible desinterés de un alumnado acostumbrado a las clases prácticas de talleres si se opta por impartir esta asignatura a partir del modelo magistral, y argumenta la falta de realización de trabajos personales o de sesio-

nes impartidas por el alumnado debido al escaso tiempo para esbozar una historia general del arte y al excesivo cupo de estudiantes por grupo. Como respuesta a estos problemas, Cruz Cabrera ha realizado algunos cambios en la asignatura para el curso 2006-2007.

Para realizar el seguimiento del trabajo autónomo del estudiante se ha optado por una serie de novedades respecto al desarrollo habitual de la asignatura: por ejemplo, la elaboración de resúmenes de temas no vistos en clase, la visita obligada a exposiciones con su correspondiente entrega de un comentario crítico de obras de arte, y la presentación oral en clase de algún tema o parte de éste. Para estimar la dedicación de estas actividades se facilitó un cuestionario al alumnado. De todo este estudio<sup>4</sup>, se han podido trazar las siguientes líneas de actuación para mejorar la calidad docente y el aprendizaje: reducir las sesiones magistrales y aumentar las actividades que fomenten la implicación de los estudiantes, y el seguimiento personalizado de su trabajo.

En el cuarto capítulo, Alfonso del Río Almagro reflexiona sobre algunas consideraciones cotidianas en torno a la enseñanza de la escultura: la relación que el alumnado mantiene con ésta, el cuestionamiento de sus conocimientos previos y su interés por este campo de conocimiento. A juicio del autor, es imprescindible antes que nada responder a las ideas preconcebidas del estudiante sobre esta disciplina artística; principalmente, su visión de la creación escultórica como algo meramente manual, técnico, y en la que apenas tiene cabida la reflexión teórica. Las repercusiones de omitir al espectador en la elaboración de las propuestas artísticas es otro de los temas centrales que se plantea en el presente capítulo.

<sup>3</sup> MAESO RUBIO 2008: 36.

<sup>4</sup> MAESO RUBIO 2008: 53-56.



La didáctica de las artes se presenta como un terreno de reflexión complejo e interdisciplinar en el que, adoptando una posición crítica, podemos revisar lo supuestamente aprendido y conectarlo con las vivencias personales. Para materializar este planteamiento, los programas se deben desarrollar a partir de las experiencias del docente y del estudiantado, y el resultado final

«debería estar encaminado a la consecución de un proyecto personal, dejando a un lado la concepción de un programa cerrado y buscando convertirlo en un plan de acción constante y el lugar apropiado para integrar la teoría y la práctica, el arte y la didáctica, en un campo expandido como es la escultura»<sup>5</sup>.

*La docencia en Pintura II: colocando al sujeto educando en el centro del proceso educador* es el título del capítulo sexto cuya autora expone una reflexión sobre la experiencia vivida en dicha asignatura durante el curso 2006-2007. González Vida enfatiza la necesidad de someter a revisión crítica aquellas prácticas docentes que centran más la atención en los contenidos que en el propio sujeto. Para ello, el nuevo enfoque debería fundamentarse en tres ejes —la experiencia personal del estudiante en el proceso de adquisición de conocimiento, el pensamiento crítico y la cultura visual—, a partir de los cuales implantar un tipo de sesiones de trabajo caracterizadas por la total imbricación entre la reflexión teórica, los procesos artísticos y la discusión colectiva. Una especial atención se presta a los bloques que el estudiante experimenta en su proceso de trabajo, y que son resultado de una reacción a los condicionantes técnicos del medio utilizado. La identificación de estas rémoras y su neutralización por la vía de actividades específicas han sido una de las líneas de trabajo llevadas a cabo por la autora. Por último, González Vida se ha preocupado también por la motivación del estudiante en su asignatura, y ha intentado incidir

<sup>5</sup> MAESO RUBIO 2008: 80.

sobre el asunto por medio de la renovación de algunos aspectos recurrentes en el trabajo de taller.

En el siguiente capítulo, Asunción Lozano reflexiona sobre su experiencia docente durante el transcurso de la asignatura *Introducción al Proyecto Pictórico* en el curso académico 2006–2007. De nuevo, se estudian los procesos pedagógicos desarrollados a partir del aprendizaje centrado en la figura del estudiante. Las finalidades propuestas en la asignatura podrían sintetizarse en las siguientes. En primer lugar, fomentar la interrelación de los estudiantes a partir del análisis del trabajo individual en grupo. En segundo, introducir al estudiante en un proceso artístico que no puede ser concebido más que desde una perspectiva holística. En tercero, impulsar la construcción de un sólido juicio crítico ante la importante cantidad de información existente, además de revisar los factores que intervienen en la recepción de las obras de arte.

Sin lugar a dudas, la aportación principal del texto es obra de Francisco Maeso Rubio. Ésta lleva por título *Aprender a enseñar las artes visuales desde una perspectiva crítica y constructorista*, y supone el núcleo en torno al cual giran las propuestas restantes. La asignatura impartida por el docente no podía ser otra que *Pedagogía de las Artes Visuales*, cuyo objetivo es dotar al estudiante de competencias para concebir, programar y poner en práctica iniciativas de enseñanza-aprendizaje. Tema central es la reivindicación de dicha asignatura en un contexto que adolece de dos graves limitaciones. Por un lado, la falsa creencia según la cual el alumnado de Bellas Artes puede formarse como docente sólo con el conocimiento de las disciplinas artísticas. Por el otro, la inexistencia de una formación didáctica en las licenciaturas que supla el fracaso del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Maeso Rubio concibe el desarrollo de las actividades de aprendizaje que articulan su asignatura desde planteamientos muy próximos a los en-

tornos de simulación:

«considerar al alumnado desde el comienzo de las clases como profesionales de la enseñanza de las artes visuales y, por lo tanto, situarlos en una serie de contextos similares a los que vivencia el profesorado en activo. Se trata de eludir un enfoque excesivamente académico y de posibilitar aprendizajes significativos siguiendo un proceso de planificación – ejecución – evaluación»<sup>6</sup>.

En lo metodológico, y para la construcción del conocimiento en su dimensión más teórica, el autor combina la lección magistral con un aprendizaje por descubrimiento. Por su parte, se seguirá un aprendizaje por reconstrucción para las actividades en las que destaca su vertiente más práctica. En relación con las actividades de aprendizaje, los estudiantes deben realizar una encuesta anónima con preguntas de carácter general sobre la educación artística, una lectura de tres textos de referencia y su correspondiente análisis y debate, el diseño de un currículum de Educación Plástica y Visual para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a partir del trabajo en grupo, y la realización de una Unidad Didáctica. Finalmente, el sistema de evaluación sigue el modelo de evaluación de proceso, para lo cual se utiliza como principal instrumento la carpeta de aprendizaje. No puede pasarse por alto que los criterios de evaluación serán negociados con los estudiantes al inicio de curso. En efecto, dejando a un lado la anécdota de que se trata de un compromiso todavía poco extendido en la enseñanza universitaria, el trabajar con criterios de evaluación negociados es capital a la hora de impulsar la integración del estudiante en el desarrollo de las actividades, de estimular su motivación y, en consecuencia, de promover la construcción del sentido de aquello que acontece en la asignatura.

*Problematización del proyecto personal en el segundo*

<sup>6</sup> MAESO RUBIO 2008: 136.

*ciclo de Bellas Artes. El caso de la asignatura: Técnicas y tecnologías pictóricas* es el título del décimo capítulo. El autor nos habla de los objetivos, las metodologías, los ejercicios y los sistemas de evaluación impartidos en esta asignatura, cuya función principal es dar soporte al proyecto final de carrera. De la propuesta de Pedro Osakar, destaca en primer lugar la realización de una evaluación diagnóstica a partir de un cuestionario básico que el alumnado debe responder y de una entrevista individual. De este modo, se establece el punto de partida del programa tras considerar algunos aspectos que definen el perfil de los estudiantes. Los contenidos se articulan en cuatro ámbitos —producción artística, historia del arte, estética y crítica—, y se despliegan para favorecer el proyecto de trabajo personal, que constituye la parte fundamental de la asignatura.

Después de la presentación de un esquema previo, la reflexión teórica y la producción de obra son las actividades que debe emprender el estudiante en el transcurso del cuatrimestre; un trabajo que será analizado conjuntamente en una exposición oral final. Una vez más, se aconseja la confección de una carpeta de aprendizaje a fin de estimular la reflexión crítica del estudiante y facilitar la recogida de evidencias cuya revisión ayuda a entender su proceso de aprendizaje. El trabajo práctico consiste en la realización de un mínimo de tres obras definitivas, y vendrá acompañado de un seguimiento semanal individualizado. Por último, el autor apunta algunas consideraciones sobre la enseñanza de esta asignatura en el contexto de las nuevas titulaciones de Grado como, por ejemplo, la necesidad de repensar la distribución del trabajo del estudiante en sus diversas vertientes y, en relación con ello, de revisar el concepto de taller.

Inmersos en la Sociedad de la Información y frente al impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTICs) en la universidad, en general, y

en los estudios de Bellas Artes, en particular, Aixa Portero y de la Torre toma el pulso a la repercusión de las nuevas herramientas para ejercer la tarea docente. Según sus propias palabras, la introducción de estas tecnologías está

«significando una transformación institucional que no solo permite innovar metodologías de enseñanza y aprendizaje, sino que también transforma su sistema organizativo, afectando a la propia estructura»<sup>7</sup>.

La coincidencia en el tiempo de lo presencial con lo virtual y la conversión de las instituciones de educación superior en organizaciones centradas en el estudiante son dos de las principales consecuencias de este fenómeno. La autora afirma que la recepción de estos instrumentos por parte del profesorado está bien lejos de lo que sería óptimo. Y, aunque menciona de pasada las razones que más habitualmente aducen quienes se resisten, prefiere centrarse en las iniciativas que exploran la utilización de estas tecnologías, no sin precisar que de ellas se hace un uso más administrativo que propiamente didáctico. La autora concluye con algunas consideraciones sobre el cambio de las formas de percepción, comunicación y creación artística propiciadas por el impacto tecnológico, y sobre la necesidad de renovar la enseñanza y el aprendizaje para dotar a los estudiantes de unos recursos más adecuados a las actuales circunstancias.

*Un pensamiento, un acto. Revisión metodológica* es el título del último capítulo del presente ejemplar. La autora analiza la aplicación de procesos inductivos en el campo de las artes; estudia concretamente los resultados de los procesos de reflexión teórica que parten de trabajos artísticos ya realizados. La propuesta docente de Soler Ruiz se articula del siguiente modo. En primer

lugar, propone una práctica inicial a realizar durante el transcurso del primer mes del cuatrimestre que consiste en una entrevista entre compañeros o en una exposición oral sobre un objeto seleccionado por los estudiantes. Esta actividad debe generar debates en donde se confronten diferentes puntos de vista y, en consecuencia, la necesidad de aclarar conceptos y de concretar ideas; en definitiva, de aprender a comunicarse. Al finalizar esta parte, se ofrece al estudiante una bibliografía que le permite continuar su investigación. El segundo ejercicio trabaja la naturaleza lingüística de la realidad, enfatizando su incidencia en el proceso de creación artística. En ella, objeto, lenguaje verbal y proceso creativo son los ejes de la actividad de aprendizaje realizada por el estudiante. Para acabar esta práctica se muestran proyectos artísticos contemporáneos donde la palabra es el principal objeto de estudio. Como última actividad, la docente exige al estudiantado la realización de un trabajo en formato libre que resuma los aspectos que han aprendido en el decurso de la asignatura. Finalmente, la autora examina algunos sistemas de evaluación con el fin de justificar aquel que le parece más apropiado.

En resumidas cuentas, las iniciativas recogidas en el presente volumen pretenden contribuir a la revisión, y por consiguiente, a la mejora de la docencia en los estudios universitarios de las artes. Sin embargo, no dejan de ser una primera aproximación al largo camino que queda por recorrer en la construcción de una didáctica específica, suficientemente contrastada y flexible para que pueda generalizarse en las facultades de Bellas Artes.

<sup>7</sup> MAESO RUBIO 2008: 182.

## Museus i educació: noves perspectives<sup>1</sup>

(HUERTA, R.; DE LA CALLE, R. (eds.). (2008). *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. València: Publicacions Universitat de València)

**Maria del Mar Oliver Barceló**

Universitat de Barcelona

[mdmoliver@gmail.com](mailto:mdmoliver@gmail.com)

**Fecha de recepción del artículo:** junio 2009

**Fecha de publicación:** julio 2009

### Resum

El llibre ressenyat sorgí de les presentacions realitzades en les 3es Jornades d'Investigació en Educació i Museus celebrades en el MuVIM de València el desembre de 2008. Diversos grups de recerca universitaris exposaren les seves propostes sobre diferents aspectes de la didàctica en el museu, entre els quals destaca la cooperació entre aquesta institució, la universitària i l'escolar. El present text pretén proporcionar una visió crítica i global del projecte i destacar-ne les aportacions més notables.

**Paraules clau:** didàctica, educació, museus, escola, innovació.

### Abstract

The reviewed book is the result of the 3rd Conference on Research in Education and Museums held in the MuVIM of Valencia in December 2008. Some university research groups exposed their ideas about different aspects of the teaching at museum, among which they stress the cooperation between this institution, universities and schools. The present text intends to provide a critical and global vision of the project, and emphasize its most outstanding contributions.

**Keywords:** teaching, education, museums, school, innovation.

---

<sup>1</sup> El present treball forma part dels resultats del projecte d'investigació HAR2008-06046/ARTE, finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació i co-finançat pel FEDER.

És indiscutible que la institució museística té, potencialment, una dimensió educativa molt rellevant, però la situació actual és descoratjadora, principalment per falta de personal qualificat, per un enfocament formatiu unidireccional i per altres motius relacionats amb les circumstàncies concretes de cada museu. Tots aquests dèficits ens indiquen clarament que és un àmbit necessitat de noves idees i propostes en matèria educativa.

En intentar desgranar detalladament quins són els agents implicats i la seva relació per a localitzar el focus del problema, en primer lloc, veiem que, pels mestres i professors de les escoles, les sortides als museus sovint són concebudes tan sols com un moment d'esbarjo amb un complement formatiu, on tant els alumnes com ells mateixos poden evitar la rutina de l'aula i canviar la dinàmica. Algunes vegades, fins i tot es realitzen activitats de caire puntual sense cap vincle amb els seus projectes quotidians. En segon lloc, els educadors i els departaments didàctics dels museus cauen en ocasions en l'error de veure al docent que ve amb el grup com un mer cuidador que ha d'ajudar a mantenir l'ordre, o com un obstacle que, fins i tot, pot dificultar l'activitat dissenyada pel museu. Finalment, en aquesta relació entre educació i museus no deixa d'ésser sorprenent la poca rellevància i repercussió que hi té el món universitari i investigador. Això fa que resulti més probable que les innovacions que s'implanten no siguin prou rigoroses, és a dir, que no tinguin una bona base teòrica, no estiguin convenientment planificades i documentades, i no es prevegi una avaluació i revisió dels seus resultats.

Davant d'aquesta situació, sembla imprescindible un replantejament per part de tots els àmbits, orientat a crear una estreta cooperació per tal d'afavorir la intervenció i renovació de les propostes. Aquest llibre és una iniciativa que planteja aquests anhels. És fruit de les presentacions realitzades en les 3es Jornades d'Investigació en Educació i Museus celebrades en el MuVIM de Va-

lència el desembre de 2008, que han estat recollides per Ricard Huerta i Romà de la Calle.

A l'inici es troba el que es podria considerar una declaració d'intencions dels editors: quins són els objectius del llibre, i sota quin enfocament s'han d'entendre les intervencions. Aquest és un punt fonamental, ja que és el referent a l'hora de combregar o no amb les aspiracions del llibre i la seva consecució. La seva exposició no resulta molt concreta, ja que es confonen els objectius del llibre amb els del projecte *Maestros y museos.com. Red iberoamericana de educación artística en museos*. Com a organitzadors, haurien d'explicitar quins són els principis que regeixen les diverses aportacions contingudes en aquest volum.

Els objectius de caire general que comenten es dirigeixen cap a la recerca dels nous reptes culturals i comunicatius, amb la universitat com a mitjà idoni per a una investigació sensible i permeable a la societat. Exposen que s'ha d'aconseguir la implicació de tots els protagonistes en l'educació artística per a convertir les visites als museus en experiències significatives, en les quals l'educador ha de reduir la distància entre alumnes i docents enfront de la cultura visual. Conclouen esperant que aquest llibre serveixi per a difondre l'alt grau d'implicació que s'està aconseguint, i aportant un àmbit d'acció acord amb la societat i la cultura.

Les finalitats del projecte de la xarxa iberoamericana són més precises, i es concreten en la creació d'una xarxa que afavoreixi el diàleg entre diversos països, i la posada a l'abast dels docents i dels museus eines, recursos i estratègies acords amb cada context. Entenen la universitat com a entitat idònia per a promoure la formació en els museus i apropar-la a les necessitats dels docents.



A l'hora d'avaluar la idoneïtat dels objectius considero que és molt encertat remarcar la transmissió d'eines per la intervenció educativa a través d'experiències aplicables a múltiples entorns. El tema de la difusió del que s'està aconseguint hauria de tenir un impacte significatiu en l'àmbit de la docència artística, ja que una mera divulgació propagandística no aporta cap millora en el camp.

S'han dividit les aportacions en: estratègies i col·laboracions; corresponent al primer apartat aquelles que es dediquen a qüestions més teòriques que cal tenir en compte per a investigar en aquest camp, i al segon apartat els estudis de casos on s'exposen diverses experiències. Al meu parer es podria replantejar aquesta distribució, ja que no són dos aspectes clarament diferenciables. No es pot portar a la pràctica una bona activitat sense el seu corresponent marc conceptual. Cal recordar abans quins són els propòsits del llibre, i actuar sempre en conseqüència. De les paraules dels coordinadors es pot extreure que la intenció de la proposta és fomentar iniciatives de qualitat en l'educació artística dels museus. En concordança, el més adient seria que tota reflexió tingués una conseqüència pràctica. Això sembla que sí ha quedat palès en el primer apartat, on cadascuna de les aportacions teòriques fa una breu referència a la seva posada en pràctica, la qual ha de servir per a verificar-les i ajustar-les. En canvi, en la segona part del llibre, fa la impressió que s'ha primat més la intenció divulgativa, però sense generar un marc teòric que la fonamenti, i sense donar la informació necessària perquè pugui ser aprofitable en d'altres entorns.

En conjunt es presenten dotze intervencions procedents de grups de recerca que pretenen establir una cooperació entre l'àmbit universitari, el museístic i l'escolar. Del primer bloc destaquen les aportacions dels grups MACEAC (Museos de Arte Contemporáneo y Educación Artística Caleidoscópica), GIMUPAI (Grupo de In-

vestigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil perteneciente al Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM) i Marián López Fernández Cao de la Universitat Complutense de Madrid. Aquestes presenten una nova proposta metodològica per a la implantació i l'estudi de les experiències educatives en museus. Veiem com operen des de diferents perspectives. Marián López focalitza què és el que cal millorar, quins són els paràmetres actuals que cal «deconstruir», i planteja unes premisses conceptuals concretes: entén l'art com una necessitat humana que proporciona un alt nivell de desenvolupament evolutiu, planteja una figura d'educador que escolta, és respectuós i que dóna seguretat però que alhora manté les distàncies fomentant l'autonomia. En definitiva, un guia i facilitador que fomenti una lectura crítica de l'obra artística. El grup MACEAC formula uns punts de partida teòrics des dels quals es poden generar múltiples propostes: ressaltarien la importància de la sensibilització del públic envers l'art, la seva apropiació simbòlica i la seva concepció com a referència d'identitat. Aquestes propostes hauran de tenir en compte els públics diferents als quals van destinats i una concepció precisa de l'objectiu del museu, de l'àmbit educatiu i de la seva intersecció. Finalment, ho exemplifiquen amb quatre experiències portades a terme seguint els seus preceptes. El GIMUPAI presenta una nova metodologia que rebutja les tècniques positivistes i proposa basar-se en tres pilars: «l'empowerment research», la investigació feminista, i l'etnografia visual. El primer planteja l'objectiu d'exercitar als grups sense poder perquè l'assoleixin, i ve acompanyat de la importància de la triangulació. El segon remarca el donar a tots els membres l'oportunitat d'utilitzar la seva pròpia forma d'expressió, i l'últim proposa utilitzar diverses tècniques d'aquesta disciplina. Per últim, declaren la importància d'assimilar aquests plantejaments teòrics amb la pràctica, i per això plantejgen una aplicació dels tres pilars. En les tres experiències queda palesa la presència d'una metodologia rigo-

rosa, acompanyada d'una avaluació i anàlisi dels resultats.

En el segon bloc, titulat «Col·laboracions» sobresurten les intervencions d'I. Agirre i A. Arriaga de la Universitat Pública de Navarra; i la d'A. Macaya i M. Suárez de la Universitat Rovira i Virgili i el Museu d'Art Modern de Tarragona respectivament. En la primera es planteja una aproximació a la concepció dels educadors de la Tate Britain on formulen diverses teories sobre la percepció de l'art entesa de forma esglaonada, què és l'art i com es percep. Es remarca la importància de la teoria implícita en cada educador i la necessitat de coherència en el grup d'educadors. La segona intervenció se centra en el diàleg i les competències comunicatives en l'entorn de la didàctica museística. Les preguntes mediadores ofereixen un gran ventall de possibilitats i poden ser de gran profit tant pels educadors com pels visitants. En ambdós casos es presenten unes propostes interessants, fonamentades en múltiples autoritats i teories, i serveixen d'experiència aplicable a altres entorns.

Lògicament una publicació d'aquest gènere es caracteritza per una gran heterogeneïtat, tot i que la tasca dels editors hauria d'ésser la d'assolir una coherència del conjunt. En aquest cas, podem veure grans divergències entre les aportacions del llibre: algunes de les quals sobresurten pel seu rigor, metodologia i utilitat, mentre que d'altres posen el seu èmfasi en la descripció del seu equip, els projectes que estan portant a terme i la seva organització. Des del meu punt de vista no es pot exigir als participants una mateixa línia de treball, ja que és en aquesta diversitat on radica la riquesa d'aquest tipus de projectes, però el que sí que s'hauria d'exigir és una coherència en quant als objectius fonamentals que ha d'assolir cada intervenció i algunes qüestions formals. Si la pretensió del llibre és servir d'eina per a millorar la situació i la problemàtica comentada, els articles que emfasitzin l'organització del grup de recerca i l'apli-

cació dels seus projectes tindran una funció principalment divulgativa, i no resultaran operatius en l'àmbit de la innovació educativa.

Un altre dels handicaps d'aquesta tipologia és la necessitat de plantejar un discurs complet en cada apartat, de forma que moltes intervencions estan estructurades a través d'una introducció, un nucli i unes conclusions. L'elaboració a través d'aquest sistema porta a unes introduccions sovint força generals, i amb ítems que és freqüent que s'assemblin, ja que cada autor els considera imprescindibles com a punt de partida. Una possible solució seria que els editors realitzessin una introducció que assentés les bases teòriques sobre les quals s'ha d'interpretar el conjunt; d'aquesta forma cadascun dels apartats podria entrar directament en el seu focus d'interès i estendre-s'hi amb més deteniment. Aquesta estructuració també exigeix un alt grau de síntesi, i en algunes ocasions s'enyora un comentari detallat de les experiències i teories explicades.

El que no es pot passar per alt d'aquesta publicació és el seu encert en la crítica al sistema actual d'educació en museus. Es pot percebre clarament la seva inquietud en plantejar un nou model d'investigació, on destaca l'aplicació d'una recerca metodològica i rigorosa, amb equips altament qualificats i compromesos. La concepció del conjunt del llibre presenta uns ideals totalment coherents amb les concepcions educatives constructivistes, on es trasllada el focus d'interès als alumnes i als assistents dels museus en general, que són els que han de construir el seu propi coneixement. En aquest procés és imprescindible que hi hagi una total cooperació entre l'educador del museu i el docent, ja que cada un pot aportar unes determinades competències. Com que aquest treball en equip rarament s'assoleix, són necessàries propostes com les presents per tal d'avançar en la direcció adequada.