

# OBSERVAR

6/2012 Vitoria 2012

## SUMARIO / SUMMARY

### ARTÍCULOS / PAPERS

José Luis Menéndez Varela

9`XYUj`fj c`i WCEVbWdhi U`XY`UWUfdYHJXfUdfYbYbHU[ Y`i b]j Yfg]!`  
k{f]U`i b`fZYI`XY`dfcW,g`XYWUbj`j`XY`a cXY`YXi WUji` .....

Gabriela de la Cruz Flores; Luis Felipe Abreu Hernández

Rúbricas, currículum y trabajo docente colaborativo: una experiencia`dfzWjWU`..... %

Guillem Antequera Gallego

El papel y el impacto del tutor en el Aprendizaje Basado en Problemas: una revisión de la evidencia empírica.....49

Carla Costa Sanz

La tutoría entre iguales en la educación superior: una aproximación a sus modalidades didácticas.....71

Eva Gregori Giralt

Ironías de la ironía: argumento dialéctico, figura retórica o categoría estética.....89

### NOTICIAS / NEWS

Guillem Antequera Gallego

Somos lo que decimos. Reflexiones en torno a las competencias comunicativas en los estudios universitarios de las artes.....114



eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

Área de Didáctica de la Expresión Plástica

# El debat i l'evolució conceptual de la carpeta d'aprenentatge universitària: un reflex del procés de canvi del model educatiu<sup>1</sup>

## The debate and conceptual evolution of the university learning portfolio: a reflection of the process of change of the educational model

José Luis Menéndez Varela

Universitat de Barcelona

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

Data de recepció de l'article: maig 2012

Data de publicació: desembre 2012

### Resum

La carpeta d'aprenentatge representa un punt de trobada dels grans temes que han ocupat la Didàctica d'ençà dels anys 90 del segle passat: el caràcter formatiu de l'avaluació, l'assumpte de les competències, la metacognició i el pensament crític de l'estudiant, el paper desenvolupat per les TIC, i la concepció d'un aprenentatge col.laboratiu i plantejat a llarg termini. En aquest article de revisió, hom estudia com aquests temes s'han concretat en la carpeta d'aprenentatge i n'han determinat la seva evolució.

**Paraules clau:** carpeta d'aprenentatge, educació superior, avaluació, e-carpeta, fiabilitat, validesa.

### Abstract

The learning portfolio represents a meeting point for the big questions that have concerned teaching since the 1990s: the formative character of the assessment, the issue of competencies, metacognition and the student's critical thinking, the role played by ICTs, and the idea of collaborative learning considered in the long term. The article looks at how these subjects have taken shape in the learning portfolio and how they have determined its evolution.

**Keywords:** learning portfolio, higher education, assessment, e-portfolio, reliability, validity.

---

<sup>1</sup> El present treball forma part dels resultats dels projectes d'investigació següents: HAR2008-06046/ARTE, finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació i co-finançat pel FEDER, REDICE-06: A0601-06 i REDICE-10: 1001-24, sufragats per l'ICE de la Universitat de Barcelona, i 2011PID-UB/23 i 2012PID-UB/067, amb finançament del PMID de la Universitat de Barcelona.

## 1. Introducció

La carpeta d'aprenentatge ha estat testimoni de les reflexions, debats i canvis que els sistemes educatius han protagonitzat durant el darrer segle. L'ambigüitat de la seva naturalesa i la coincidència del seu naixement amb un context de transformació dels paradigmes pedagògics li han permès adoptar múltiples formes, fer-se ressò de cadascuna de les propostes que s'han anat generat en els diferents nivells formatius i recollir en la seva definició el rumb i les principals preocupacions del panorama pedagògic arreu del món. Seguir la seva història és, per tant, contemplar l'evolució educativa dels últims cent anys: observar com es planteja un nou concepte d'aprenentatge i d'avaluació, com es modifica el paper de l'estudiant, del professor i de les institucions i també, per què no dir-ho, com es trasbalsen les polítiques educatives a nivell nacional i internacional. El marc de l'educació superior constitueix, en aquest sentit, un mirador especialment privilegiat per a analitzar el nostre passat recent, el nostre present i el nostre futur immediat. I ho és perquè els esdeveniments s'estan succeint encara i, d'alguna manera, això dóna l'oportunitat de compartir i viure en primera persona la culminació de les reflexions sobre el paper de la formació en el sí de la societat que van començar ara fa un segle.

Immiscir-se en l'anàlisi d'algunes de les investigacions que s'han generat d'ençà dels anys 90 del segle XX sobre la carpeta d'aprenentatge en el món universitari, és treballar amb la idea que la introducció del recurs ha estat molt tardana i que aquesta tardança revela una certa reticència tant davant del recurs pròpiament dit com davant de la reforma i el concepte pedagògic i didàctic que ell comporta i representa. Si la forma més habitual de manifestar aquesta reticència ha estat posant en entredit la fiabilitat i la validesa de les carpetes d'aprenentatge, les darreres aportacions semblen tendir a mostrar línies de recerca en sentit contrari. I això resulta particularment curiós perquè, almenys en aparença, hom pretén donar carta de ciutadania a la carpeta mitjançant la comprovació que el recurs aconsegueix amb tots aquells requisits relacionats amb una idea d'avaluació tradicional que la carpeta qüestiona. Ara bé, l'existència mateixa d'aquests intents revela moltes més coses i, en aquest sentit, permet tornar a situar el debat sobre les carpetes en el nucli de la reflexió educativa més ambiciosa. De fet, en les últimes investigacions és gairebé impossible descobrir la utilització d'una carpeta d'aprenentatge com a instrument únic d'avaluació. I no només perquè no se n'ha pogut demostrar de forma fefaent la seva validesa i fiabilitat sinó perquè sembla detectar-se una certa tendència —encara molt incipient— a relacionar la carpeta amb d'altres recursos didàctics.

Des d'aquesta perspectiva, és possible suggerir com a hipòtesi que el recorregut traçat per la carpeta en el món universitari troba el seu punt d'inflexió quan les e-carpetes irrompen en el sí de les aules acadèmiques i, quan, a redòs dels problemes que aquestes plantegen es comença a discutir —i aquest és un assumpte que està encara sobre la taula— sobre el caràcter col·lectiu de l'aprenentatge. Però no tan sols en relació amb la figura de l'estudiant sinó també, i aquesta és la qüestió, respecte la institució educativa. Al capdavall, una carpeta d'aprenentatge no troba l'oportunitat de desplegar la seva vertadera naturalesa metacognitiva si no es planteja a nivell de titulació i s'orienta vers la construcció d'un aprenentatge disciplinar; la validació del qual s'aconsegueix a l'interior del col·lectiu que li dóna significat. El desenvolupament de la investigació que aquí es proposa se centra en l'examen de part de la documentació que les principals bases de dades educatives

recopilen al voltant de la carpeta d'aprenentatge en el context universitari i les seves relacions amb l'avaluació, les competències, la reflexió de l'estudiant i el nou concepte d'aprenentatge que emergeix de resultes de la irrupció de les TIC en l'última dècada. En aquest sentit, cal deixar ben clar que quan hom s'enfronta a aspectes tals com la validesa, la fiabilitat o la pròpia noció d'avaluació, ho fa des de l'òptica de la investigació sobre la carpeta i amb l'objectiu d'examinar com s'ha anat dissenyant aquest recurs, com ha estat capaç de prendre el pols a les principals preocupacions del món acadèmic i com, en definitiva, carpeta per un costat i món acadèmic per l'altre s'han influït mútuament. La selecció dels apartats en els quals s'estructura l'article esdevé, així, una mostra fidel del que en els darrers 30 anys ha anat dibuixant la pràctica i la reflexió sobre les carpetes d'aprenentatge. Ni més ni menys.

## 2. Els nous debats sobre l'avaluació: l'avaluació com aprenentatge i l'aprenentatge com avaluació

Defensar la conveniència d'una avaluació fiable és gairebé una obvietat. I més encara si hom entén que la fiabilitat és una condició indispensable i prèvia per a establir la validesa d'un sistema d'avaluació<sup>2</sup>. Però el que ja no resulta tan obvi és considerar fins a quin punt cal entendre la fiabilitat en termes de qualitat del sistema avaluador<sup>3</sup> i aquesta qualitat en termes d'estabilitat en la puntuació<sup>4</sup>, coherència i constància del mètode avaluador<sup>5</sup>, bon rendiment<sup>6</sup>, precisió i suficiència<sup>7</sup>, llibertat en errors de mesura<sup>8</sup> o consistència interna<sup>9</sup>. Si d'una banda és possible relacionar directament l'assumpte de la fiabilitat amb els resultats d'aprenentatge construïts pels estudiants<sup>10</sup>, de l'altra és igualment possible deduir que la proliferació de definicions sobre la fiabilitat és indicativa d'algun tipus de reticència. Tal vegada no està clar què és la fiabilitat o què són uns resultats

<sup>2</sup> BAUME; YORKE 2002: 12; MOSKAL; LEYDENS 2000: 79; GANNON; DRAPER; WATSON *et al.* 2001: 538. Cf. també SHAPLEY; BUSH 1999: 112-113.

<sup>3</sup> GRAHAM; SIMS-GUNZENHAUSE 2009: 19.

<sup>4</sup> JOHNSON 2006: 413-414; TUMMONS 2010: 854; WITHAUS 2002: 5; SHAPLEY; BUSH 1999: 113.

<sup>5</sup> CHANG 2001: 442.

<sup>6</sup> TUMMONS 2010: 847, 855; BEAUSAERT; SEGERS; GIJSELAERS 2011: 262; AA.VV. 2002: 73; BAUME; YORKE 2002: 12. Segons S. Messick, la necessitat d'investigar els productes d'avaluació sorgeix vers els anys 60 del segle XX, però no entra en el terreny educatiu fins la dècada dels 90. Cf. MESSICK 1994: 14. Per d'altres, molt especialment als Estats Units, l'avaluació d'aquest rendiment ha anat disminuint amb el temps i això ha estat la causa d'una certa desharmonia entre l'avaluació i els plans d'estudi. Cf. NEWHOUSE; NJIRU 2009: 223.

<sup>7</sup> FOURIE; VAN NIEKERK 1999: 345.

<sup>8</sup> MEEUS; VAN PETEGEM; ENGELS 2009: 402, 410.

<sup>9</sup> BEAUSAERT; SEGERS; GIJSELAERS 2011: 45; MOSKAL; LEYDENS 2000: 77; BROOKHART 1996: 2; PITTS; COLES; THOMAS *et al.* 2002: 197; SHAPLEY; BUSH 1999: 113.

<sup>10</sup> BAUME; YORKE 2002: 22.

d'aprenentatge fiables? És que no tots els sistemes d'avaluació a l'ús són fiables? I si és així, què justifica la utilització d'un sistema d'avaluació no fiable o, com a mínim, poc fiable? En la mesura que la qualitat de qual-sevol procés avaluador depèn de la seva capacitat per a elaborar un retrat fidel del —i contribuir al— progrés aconseguit per l'estudiant que s'hi adhereix, esdevé indispensable demanar-se si, i fins on, aquest progrés s'ha d'examinar des d'una perspectiva quantitativa i ésser objecte, per això, de les tradicionals especulacions sobre la seva fiabilitat. Altrament, és correcte plantejar la valoració del progrés en termes estrictament i exclusivament quantitativus? I en cas negatiu, tindria sentit preguntar-se sobre la fiabilitat de l'estimació qualitativa d'aquest progrés? Si hom no és capaç de demostrar la fiabilitat d'un determinat sistema, molt difícilment podrà trobar raons de pes per a argumentar-ne el seu ús i haurà de prescindir no només de l'avaluació en termes generals sinó també d'aquella part del procés d'aprenentatge que ella vehicula en termes més concrets.

Segons W. E. Knight, M. D. Hakel i M. Gromko, d'ençà de la dècada dels anys 80 del segle XX es va començar a gestar un moviment que pretenia introduir l'avaluació com a motor de canvi del procés d'aprenentatge tot vinculant les experiències de dins i fora de l'aula i promovent la col.laboració i la participació de l'estudiant<sup>11</sup>. Transformar l'avaluació en una eina formativa significa, també per a S. Peacock, L. Gordon, S. Murray *et al.*, permetre i fomentar la reflexió per part de l'estudiant<sup>12</sup>. De manera que l'avaluació comença a proposar-se com un repte llençat al discent per a fer-li prendre consciència del seu aprenentatge dins d'un determinat context. O el que és el mateix, l'avaluació reflecteix la capacitat dels estudiants per a produir artefactes propis de la disciplina o de la professió a l'interior de la qual s'executa l'esmentada avaluació, només quan forma part d'una reflexió més àmplia sobre la disciplina, el pla d'estudis de l'ensenyament i la valoració del resultat com un tot perfectament integrat<sup>13</sup>. De fet, recentment, S. Himbeault ha emprat l'expressió «aprenentatge integral» per a definir un procés de síntesi d'aprenentatges a través d'experiències múltiples on es ratifica la conveniència de trencar les barreres entre l'exterior i l'interior de l'aula i d'establir aliances entre institucions educatives i professionals<sup>14</sup>. Si l'objectiu de l'educació superior —continua Himbeault— és que els estudiants es graduïn amb una forma més sofisticada de coneixement i interacció amb l'entorn, és evident que les institucions i el professorat han d'orientar els seus esforços vers l'expressió d'objectius d'aprenentatge coherents amb aquest entorn i la creació deliberada d'oportunitats en les quals els estudiants puguin connectar llurs experiències i aprendre per sí mateixos a través de la síntesi i la generació de nou coneixement sorgit de la reflexió sobre l'acció<sup>15</sup>.

La connexió entre les anteriors observacions i la noció de competència professional que defensava E. Jones, per exemple, és prou clara. I no sols en el sentit que l'actuació professional és el resultat d'una mobilització

<sup>11</sup> KNIGHT; HAKEL; GROMKO 2008: 2.

<sup>12</sup> PEACOCK; GORDON; MURRAY *et al.* 2010: 842.

<sup>13</sup> Cf. WITHAUS 2000: 4; ORZOFF; PEINOVICH; RIEDEL 2008: 15; GRAHAM; SIMS-GUNZENHAUSE 2009: 22.

<sup>14</sup> HIMBEAULT 2011: 14, 16.

<sup>15</sup> HIMBEAULT 2011: 15-17.

integrada de coneixement proposicional i d'altra mena que involucra la totalitat del subjecte en un entorn concret, sinó també en el sentit que aquest coneixement es desenvolupa en la pràctica i es planteja com un coneixement de i sobre l'acció<sup>16</sup>. El professional expert —sosté Jones— és capaç de formular i resoldre problemes nous; és analític i està preparat per usar enfocaments abstractes, prendre decisions i participar en la investigació sobre la pròpia pràctica per a millorar-ne la seva teorització. En definitiva, la competència professional implica la capacitat d'actuar de forma pertinent, coherent, eficaç i eficient, i de revisar els coneixements previs amb l'objectiu de construir-ne de nous. Per tant, i a condició d'acceptar que l'educació superior s'ha d'orientar cap a la preparació de professionals competents, cal admetre que les seves estratègies formatives també han d'adreçar-se al foment d'aquesta reflexió sobre l'acció que tots els especialistes en la matèria coincideixen en destacar quan afronten el problema de les competències. Valgui però la constatació que no és pas la finalitat del present article introduir-se en el debat sobre la noció de competència, la seva conveniència i adequació als estudis universitaris o les seves múltiples acepcions, sinó tan sols apuntar com i fins a quin punt la seva presència ha alterat el concepte d'aprenentatge i avaluació i, de retruc, també la idea de fiabilitat<sup>17</sup>. Com podria plantejar-se l'avaluació d'un procés d'aprenentatge que s'articula al voltant de la reflexió sobre l'acció i té per objectiu la formació de professionals competents? O millor encara, podria plantejar-se una avaluació fiable d'aquest nou paradigma educatiu?

En el seu treball de 2008, M. Baeten, F. Dochy i K. Struyven defensaven que l'avaluació ha d'ésser congruent amb la visió constructivista de l'aprenentatge i que aquesta visió comporta canvis en el grau de responsabilitat de l'estudiant en el procés d'avaluació, la utilització de múltiples mesures —vinculades cadascuna a les també múltiples capacitats cognitives— i una avaluació autèntica i integrada en el procés d'aprenentatge<sup>18</sup>. Sobre les afirmacions que l'aprenentatge és constructiu i acumulatiu perquè els estudiants adquireixen coneixement sobre la base d'allò que ja saben i són capaços de fer; és autoregulat perquè són els propis protagonistes qui gestionen tot el procés de formació; és orientat a objectius en tant que aquests són coneguts des del principi pels discent, i és situat perquè s'incrusta en un context autèntic de col.laboració i de respecte a la diversitat individual, l'avaluació s'ha de caracteritzar amb els mateixos atributs i definir-se des de la seva significació, justícia i transparència<sup>19</sup>. Ja l'any 2002, C. Withaus havia insinuat que l'avaluació és un procés de comunicació, i com a tal, distributiu, interactiu, descriptiu i situat en el sentit que reclama negociació, realimentació i consideració del context social<sup>20</sup>. Però encara no havia exhaurit tots els adjectius. Seguint encara a M. E. Huba i J. E. Freed entre d'altres, W. Baronak tancava l'assumpte l'any 2011 plantejant que l'avaluació ha-

---

<sup>16</sup> JONES 2010: 701.

<sup>17</sup> El lector interessat pot consultar el treball de 2009 sobre la noció de competència analitzada amb paràmetres propis de la sociologia de l'educació. Cf. MENÉNDEZ VARELA 2009.

<sup>18</sup> BAETEN; DOCHY; STRUYVEN 2008: 360.

<sup>19</sup> ADMIRAAL *et al.* 2011: 1026.

<sup>20</sup> WITHAUS 2002: 3.

via d'ésser vàlida, coherent, autèntica, rigorosa, motivadora, desafiant, respectuosa i sensible. És a dir, havia de guiar l'aprenentatge, estructurar-se en virtut dels resultats esperats, ocupar-se de fets reals que estaven esdevenint dins i fora de l'aula, basar-se en un coneixement declaratiu, procedimental i metacognitiu, despertar i provocar l'interès dels estudiants i permetre la revel.lació de la pròpia singularitat<sup>21</sup>.

Ara bé, en la mesura que, com més adult és l'estudiant, més divergent és també el seu punt de partença, més diversos són els seus referents i més singulars són el seu procés i el seu progrés d'aprenentatge, com pot valorar-se el seu aprenentatge de manera vàlida, coherent, autèntica, rigorosa, motivadora, desafiant, respectuosa i sensible? Caldria plantejar la necessitat que fos el propi estudiant qui dissenyés, gestionés i finalment avalués almenys una part del seu camí d'aprenentatge? I, en cas afirmatiu, quin paper, en quines condicions i de quina manera convindria definir o redefinir aquest camí d'aprenentatge i el rol del docent, del discent i de la institució educativa en el seu conjunt? Sense cap mena de dubte, la participació de l'estudiant en el procés avaluador i el canvi de paradigma educatiu que aquesta participació implica afecta tant la idea de fiabilitat de les valoracions acadèmiques com el concepte mateix de resultats d'aprenentatge. En opinió de S. Himbeault, cada cop esdevé més difícil definir els resultats d'aprenentatge en el món acadèmic, perquè aquests s'han de plantejar necessàriament en termes de significat del coneixement, desenvolupament d'habilitats específiques i concreció de l'aprendre a aprendre<sup>22</sup>. L'estudiant no només ha d'assumir una major responsabilitat en el seu progrés, i no només ha d'integrar diferents experiències d'aprenentatge i els seus resultats, sinó que també ha d'ésser capaç d'aplicar el coneixement construït en diferents contextos i moments de la seva llarga vida d'aprenent<sup>23</sup>. Naturalment, aquesta responsabilitat assumida per part de l'estudiant sobre el seu aprenentatge, amb totes les seves implicacions metacognitives, hauria d'enfortir la confiança en sí mateix<sup>24</sup>. Però la seva participació dificulta enormement qualsevol procés avaluador<sup>25</sup>. I les raons són tan òbvies que no necessiten ulteriors explicacions: la senzilla interrogació d'I. Fourie i D. van Niekerk, d'una banda, i de W. Meeus, P. van Petegem i N. Engels, de l'altra, sobre com es pot exigir als estudiants que reflexionin sobre el seu grau de consecució, si aquestes reflexions acaben essent avaluades i, en determinades circumstàncies, fins i tot penalitzades, és prou clara en aquest sentit<sup>26</sup>.

### 3. La resposta de la carpeta d'aprenentatge

No seria pas del tot forassenyat situar les anteriors observacions en el nucli dels esculls que l'educació superior ha hagut de superar d'ençà de la reforma educativa dels anys 90 del segle XX. I probablement tampoc no

<sup>21</sup> BARONAK 2011: 3.

<sup>22</sup> HIMBEAULT 2011: 14-15.

<sup>23</sup> HIMBEAULT 2011: 17.

<sup>24</sup> ROMOVA; ANDREW 2011: 119-120. Cf. també DAVIES; LEMAHIEU 2003.

<sup>25</sup> BARONAK 2011: 1.

<sup>26</sup> FOURIE; VAN NIEKERK 1999: 338, 347; MEEUS, VAN PETEGEM; ENGELS 2009: 404.

seria molt difícil considerar-les com la clau de volta de tots aquells debats que al voltant de la carpeta d'aprenentatge ha generat la literatura científica en general i la universitària en particular. Prenent com a referent l'observació de Z. Romova i M. Andrew que l'eix d'una carpeta d'aprenentatge és la formació en i a través de l'avaluació, hom pot començar a entendre el profund lligam entre aquest recurs didàctic de dilatada tradició fora de l'àmbit estrictament universitari, el nou paradigma avaluador i les exigències procedents de les institucions educatives a escala nacional i internacional<sup>27</sup>. Amb un ràpid cop d'ull a una de les principals bases de dades sobre educació, ERIC (Educational Research Information Center), hom pot constatar no només que la primera publicació sobre carpeta d'aprenentatge que apareix en els seus registres és de 1991, sinó que bona part de la documentació que emmagatzema sobre el tema s'orienta vers l'anàlisi de l'ús i l'impacte produït pel citat recurs en l'educació superior. I més concretament sobre els tres aspectes fonamentals següents. En primer lloc, sobre la idea d'ordenació d'exemples dels treballs formals o informals d'un estudiant durant un temps suficientment ampli com per a poder mostrar canvis en el seu procés d'aprenentatge. En segon, sobre la idea de selecció a partir d'uns determinats criteris més o menys específics i més o menys negociats entre docent i discent. I, en tercer, sobre la idea que el recurs és un reflex fidel de les consecucions de qui realitza la carpeta i la selecció d'evidències que aquesta implica. Tal i com M. Colén, N. Giné i F. Imbernon defensaven l'any 2006, la carpeta és una eina per al seguiment i l'autoregulació del procés d'aprenentatge, un mitjà per a deixar constància de l'adquisició de competències i una manera personal d'expressar la comprensió i la reelaboració de continguts així com un instrument per a la introspecció, la reflexió i el creixement personal i acadèmic<sup>28</sup>. En definitiva:

«La carpeta d'aprenentatge es pot definir com un conjunt estructurat de documents (anotacions, anàlisis, reflexions, gràfiques, etc.) que són elaborats per l'estudiant, amb la tutoria del docent, que s'ordenen de forma cronològica o temàtica, i que evidencien l'evolució, el progrés i el grau d'assoliment dels objectius plantejats en cada lliurament, com també palesen les estratègies de cada estudiant per a la indagació, el pensament reflexiu, el rigor i l'anàlisi»<sup>29</sup>.

La síntesi proposada en l'anterior definició dona una visió força aproximada del que les acaballes del segle XX ha ofert a la comunitat acadèmica del nou segle. Al capdavant, i en la mesura que una carpeta d'aprenentatge es defineix en virtut de la selecció dels esbossos, proves o treballs desenvolupats per un estudiant, el seu valor fonamental rau en allò que aquesta selecció revela de reflexió, maduresa i progrés de la persona que la duu a terme<sup>30</sup>. Més encara, la carpeta es postula com un estímul a la reflexió per tres raons bàsiques. Per un costat, perquè aporta rigor i llibertat en la seva estructura; cosa que permet veure l'acció de l'estudiant en la configuració d'aquesta estructura i en l'exercici d'aquesta llibertat. Per l'altre, perquè ofereix l'oportunitat d'avaluar els esforços i les debilitats pròpies mitjançant l'examen d'un seguit d'exemples recopi-

<sup>27</sup> ROMOVA; ANDREW 2011: 112.

<sup>28</sup> COLÉN; GINÉ; IMBERNON 2006: 50.

<sup>29</sup> GINÉ (coord.) 2007: 8.

<sup>30</sup> Veure, per exemple, les observacions de WOODWARD 1998; FRIEDMAN BEN DAVID; DAVIS; HARDEN *et al.* 2001.

lats segons uns criteris més o menys estandaritzats. Per últim, perquè impulsa la retroacció, fomenta l'autoavaluació i estableix fites per al futur desenvolupament i progrés professional<sup>31</sup>. De les anteriors observacions es desprèn que l'èmfasi de la carpeta està en els valors de llibertat i responsabilitat de l'estudiant en la construcció i gestió del seu procés d'aprenentatge en sentit ampli més que no pas en els continguts que acumula i recull. O el que és el mateix, si la carpeta és una invitació a desplegar la història individual del coneixement que ajuda a construir, cada carpeta és una declaració única del que l'estudiant sap i pot fer<sup>32</sup>. Els resultats d'una carpeta doncs, són tan positius com imprevisibles, de manera que tot el que presenti un estudiant haurà d'ésser acceptat com a part integrant del recurs i valorat com una bona consecució<sup>33</sup>. Però aleshores, com harmonitzar el respecte pel procés d'aprenentatge individual que caracteritza una carpeta i les exigències acreditatives que qualsevol recurs educatiu ha de contemplar, especialment quan es tracta de certificar la preparació de la persona per a l'exercici professional?

Malgrat que la pràctica totalitat dels autors que s'han ocupat de la carpeta d'aprenentatge han coincidit en afirmar que esdevenia indispensable classificar les seves diverses modalitats per a clarificar-ne la seva naturalesa, resulta gairebé impossible no detectar rera aquestes classificacions un reconeixement implícit de la debilitat del recurs des del punt de vista estructural i avaluador. Valgui com a exemple el debat sobre si l'anomenat «portfolio» posa l'accent en l'avaluació i acreditació dels aprenentatges, mentre la «carpeta» i el «dossier» el posen en un aprenentatge guiat, estructurat i vinculat a un determinat àmbit disciplinar. En opinió de J. Mateo i F. Martínez Olmo, a partir d'aquesta distinció, la funcionalitat —ensems amb la temporalitat i el contingut de les carpetes en segona instància— esdevé un dels criteris bàsics per a explicar i justificar les seves diferències<sup>34</sup>. Així, i en la línia que havien proposat abans J. Arter, V. Spandel, D. J. Cole i K. Montgomery, J. Mateo i F. Martínez Olmo subratllen que es pot parlar d'una carpeta sumativa o avaluativa i que cal separar-la d'una carpeta d'aprenentatge pròpiament dita —de producte, de procés o de progrés, com afegiria K. Montgomery. Si la carpeta de producte faria referència a la recollida del millor material produït per un estudiant, i la carpeta de procés al·ludiria a la recopilació d'evidències mitjançant les quals s'abasta un determinat producte, la carpeta de progrés mostraria l'evolució d'una persona en una mateixa àrea a través del temps<sup>35</sup>. Encara l'any 2011, S. Beusaert, M. Segers i W. Gijsselaers discutien sobre l'existència d'una carpeta professional i una carpeta de documents i apuntaven que la primera era una recopilació dels millors exemples del treball d'una persona i la segona una selecció d'aquells que, bons o dolents, testimonien el progrés

<sup>31</sup> DIEZ 1994: 11.

<sup>32</sup> Per bé que són múltiples i molt diverses les aportacions que es van realitzar durant els últims deu anys del segle XX sobre què era i què significava l'ús d'una carpeta en un entorn concret d'aprenentatge, hom destaca, només a títol il·lustratiu, les anàlisis de PAULSON; PAULSON 1991: 10; PAULSON; PAULSON 1994; VERNETSON 1993; IMEL 1993.

<sup>33</sup> CHALLIS 2001: 437-438.

<sup>34</sup> MATEO; MARTÍNEZ OLMO 2005: 31-32.

<sup>35</sup> MONTGOMERY 2001: 40.

d'un estudiant<sup>36</sup>. Dins de les carpetes professionals, els mateixos autors distingien la carpeta d'artista com un recurs per a seleccionar efectivament els millors exemples de la persona que els elabora, de la carpeta reflexiva realitzada de forma voluntària però amb objectius de selecció de personal. En canvi, les carpetes de documents integraven les formatives, com a recull de les mostres del progrés de l'estudiant, i les de desenvolupament personal, que serien aquelles que s'elaboren lliurement al llarg dels anys i només amb la finalitat d'aprendre<sup>37</sup>.

#### **4. La crisi de la carpeta d'aprenentatge: el qüestionament de la seva avaluació, la seva capacitat reflexiva i la seva individualitat**

De totes les classificacions proposades i més enllà de la subtileza dels elements que aquestes posen de manifest, hom pot extreure la idea que hi ha una distància gairebé insalvable, en ple segle XXI, entre la carpeta d'aprenentatge i l'avaluació. En opinió de S. M. Brookhart, l'oportunitat que ofereix la carpeta de reflexionar sobre la pròpia feina i de contestar a les preguntes de qui sóc, què he estat i què haig d'aprendre, indica que el seu punt clau és l'assumpte de la seva avaluació més que no pas la seva estructura o els continguts que ha d'incloure<sup>38</sup>. De fet, alguns investigadors alerten sobre el fet que considerar i emprar la carpeta d'aprenentatge com a *única* eina d'avaluació és traïr la seva naturalesa<sup>39</sup>. Per molt que hom pugui compartir una carpeta —continuen— aquesta és sempre personal, única i subjectiva; recull el procés individual de l'estudiant que l'elabora i mescla descripcions d'allò fet amb reflexions sobre el sentit trobat en la seva realització<sup>40</sup>. Per C. Chang, per exemple, una carpeta representa un determinat període durant el qual l'estudiant aprèn a escollir què ha d'incloure, amb quina estructura i a partir de quins criteris d'avaluació. Per l'autor, això implica un autèntic camí d'aprenentatge de l'estudiant que incorpora els seus treballs, reflexiona sobre allò que ha fet i estableix els resultats d'aprenentatge que l'afecten de manera directa. Discent i docent —afegeix— interactuen a través d'una carpeta en la mesura que un reflecteix les consecucions en el seu procés d'aprenentatge mentre l'altre troba un bon mètode per avaluar els èxits de l'estudiant<sup>41</sup>. Aquesta és la

---

<sup>36</sup> BEAUSAERT; SEGERS; GIJSELAERS 2011: 252.

<sup>37</sup> BEAUSAERT; SEGERS; GIJSELAERS 2011: 252. Aquesta classificació és recuperada per O. Dysthe i K. S. Engelsen que no només mantenen la separació entre una carpeta formativa i una carpeta sumativa sinó que emfasitzen la diferència entre ambdues en funció dels aspectes reflexius, d'autoavaluació i de llibertat que articulen. Les carpetes sumatives, conclouen, són aquelles que, lluny de les formatives, intenten documentar les competències en relació amb un seguit d'objectius d'aprenentatge predefinits. Cf. DYSTHE; ENGELSEN 2011: 65.

<sup>38</sup> BROOKHART 1996: 1. Veure també BEAUSAERT; SEGERS; GIJSELAERS 2011: 251; DORN; SABOL 2006: 346.

<sup>39</sup> GARRETT 2011: 188.

<sup>40</sup> MEEUS; VAN PETEGEM; ENGELS 2009: 411. Veure també CHANG 2001: 437, 435-436; PITTS; COLES; THOMAS *et al.* 2002: 199-200.

<sup>41</sup> CHANG 2001: 437.

grandesa i l'especificitat d'una carpeta<sup>42</sup>. I aquesta és també la raó principal per la qual no pot sotmetre's a una avaluació estandaritzada.

Ara bé, si hom no pot usar una carpeta per avaluar —o l'avaluació no pot recaure únicament en una carpeta—, i l'avaluació és una part inqüestionable del procés d'aprenentatge, cal parlar d'una carpeta i no pas d'una carpeta d'aprenentatge? Més encara, a què quedaria reduït aquell instrument que semblava adir-se millor que cap altre amb el nou paradigma avaluador que l'últim terç del segle XX havia començat a desenvolupar? En el seu article de l'any 2010, E. Jones defensava que una carpeta no necessàriament, ni d'una manera automàtica, provoca la reflexió de l'estudiant. Segons la investigadora, la reflexió ha estat mal definida i rares vegades s'ha tingut en compte que constitueix un examen crític de pràctiques actuals i passades com un mitjà per a construir coneixement<sup>43</sup>. Z. Romova, M. Andrew, E. Mu, S. Wormer, R. N. Foizey *et al.*, per un costat, i W. Baronak i S. Peacock, L. Gordon, S. Murray *et al.* per l'altre, afegien a tot plegat que la reflexió només es produeix quan la informació continguda en una carpeta s'actualitza i, per tant, quan s'entén que la carpeta no només és dinàmica sinó que ha d'ésser objecte d'una revisió continuada<sup>44</sup>.

Curiosament, en les investigacions presentades per O. Dysthe i K. S. Engelsen l'any 2011, s'afirmava que les carpetes dutes a terme en les disciplines de ciències naturals contenen menys reflexió que les carpetes realitzades en l'àmbit de l'educació; i que les carpetes professionals són encara més reflexives que qualsevol altra carpeta formativa<sup>45</sup>. En un context similar, i d'acord amb la línia iniciada per M. Birenbaum i R. A. Feldman a les acaballes dels anys 90, M. Baeten, F. Dochy i K. Struyven, demostren no només que els estudiants rebutgen qualsevol instrument d'aprenentatge que requereixi un pensament d'ordre superior sinó que hi ha una relació inversament proporcional entre la càrrega de treball de l'estudiant i la superficialitat del seu aprenentatge<sup>46</sup>. S. Peacock, L. Gordon, S. Murray *et al.* conclouen indicant que, en les etapes inicials de la formació, els estudiants es mostren menys preocupats pel seu futur professional i, per tant, se senten menys motivats també a l'hora de realitzar una carpeta<sup>47</sup>. Però al mateix temps recorden que els estudis més recents mostren un impacte positiu de la carpeta en l'experiència d'aprenentatge; bàsicament perquè aquesta representa un vehicle per a continuar la reflexió, sempre, això sí, que la carpeta sigui avaluada<sup>48</sup>. Una carpeta és doncs un simple instrument per a que, un cop finalitzat el seu procés d'avaluació, l'estudiant comenci a refle-

<sup>42</sup> MEEUS; VAN PETEGEM; ENGELS 2009: 401.

<sup>43</sup> JONES 2010: 699; PEACOCK; GORDON; MURRAY *et al.* 2010: 839.

<sup>44</sup> ROMOVA; ANDREW 2011: 112; MU; WORMER; FOIZEY *et al.* 2010: 6; BARONAK 2011: 9; PEACOCK; GORDON; MURRAY *et al.* 2010: 828.

<sup>45</sup> DYSTHE; ENGELSEN 2011: 70 i 74.

<sup>46</sup> BAETEN; DOCHY; STRUYVEN 2008: 362.

<sup>47</sup> PEACOCK; GORDON; MURRAY *et al.* 2010: 840.

<sup>48</sup> PEACOCK; GORDON; MURRAY *et al.* 2010: 828, 841.

xionar? O, cal pensar la carpeta com una eina de reflexió sobre aspectes que ocupen un lloc marginal entre els aprenentatges en virtut dels quals la carpeta va ésser concebuda?

Si hom dóna la raó a W. E. Knight, M. D. Hakel i M. Gromko, quan supediten l'èxit de la carpeta al fet que sigui planificada per l'estudiant, integrada en el pla d'estudis de la titulació, recolzada per l'assessorament del professor i emprada per a avaluar els objectius d'aprenentatge establerts<sup>49</sup>, es podria suggerir que una carpeta és una eina d'aprenentatge i conseqüentment d'avaluació a condició no tant que fomenti la reflexió en sentit ampli sinó que garanteixi el desenvolupament concret de processos metacognitius. En realitat, l'evolució de la documentació i les investigacions dels especialistes en els darrers deu anys així semblen confirmar-ho. I no només en el sentit que s'han mantingut aquells dubtes sobre si calia i es podia avaluar una carpeta —característics, d'altra banda, de la literatura més antiga sobre el recurs—, sinó que fins i tot s'ha arribat a desposseïr, almenys en aparença, la pròpia carpeta d'aquell element que en justificava el seu ús i la definia en la seva singularitat: la reflexió. Les observacions de W. E. Knight, M. D. Hakel i M. Gromko citades al principi del paràgraf són en aquest sentit il·lustratives del problema: per tal que una carpeta pugui ésser considerada d'aprenentatge, i funcioni com un recurs diferenciat de qualsevol altre, ha d'anar acompanyada de tot un seguit d'aspectes la naturalesa comuna dels quals apunta sempre i en exclusiva vers la metacognició. Altrament, allò que caracteritza i defineix una carpeta no és tan una reflexió interpretada en la seva accepció més laxa sinó una reflexió directament vinculada amb la consciència dels processos d'aprenentatge i de la construcció d'un coneixement específic d'un àmbit disciplinar per part d'un subjecte que s'integra en un context complex dins del qual interactua i desenvolupa una identitat.

El recent treball de N. Garrett és clarificador en aquest context. La seva proposta consisteix en emprar com a base d'una carpeta la figura de l'estudiant i la seva metacognició per damunt del protagonisme que fins ara ha mantingut l'assignatura, el coneixement disciplinar i l'acumulació d'evidències<sup>50</sup>. En la crítica d'aquest últim aspecte —l'acumulació d'evidències—, Garrett s'allunya de la tradició més arrelada de la carpeta. A més a més, Garrett afegeix que la preocupació per l'avaluació d'una carpeta és la responsable d'haver convertit el recurs en una mena de base de dades d'artefactes individuals que no fomenten l'intercanvi i la col·laboració entre persones. De manera que, abans d'acabar nous reptes, esdevé indispensable resoldre la paradoxa entre l'autoria d'una e-carpeta i la construcció social del coneixement<sup>51</sup>. Les seves investigacions sobre el grau de satisfacció dels estudiants amb llur participació en l'avaluació dels companys pot ésser considerada el punt final de tota una línia d'investigació que s'ha començat a obrir a redòs de les carpetes digitals. Val a dir que, en la darrera dècada, l'assumpte de la irrupció i utilització de les TIC en l'ensenyament universitari en

<sup>49</sup> KNIGHT; HAKEL; GROMKO 2008: 11.

<sup>50</sup> GARRETT 2011: 187.

<sup>51</sup> GARRETT 2011: 188. Com a exemples d'aquesta tendència, hom pot esmentar les anàlisis de BAUME; YORKE 2002: 8; O'SULLIVAN; RECKASE; McCLAIN *et al.* 2004: 309; GILLESPIE; FORD; GILLESPIE *et al.* 1996: 480-491; SHAPLEY; BUSH 1999: 112; DORN; SABOL 2006: 347; PITTS; COLES; THOMAS *et al.* 2002: 197.

general i en la gestió de les carpetes d'aprenentatge en particular ha centrat la majoria de les publicacions acadèmiques. Però val a dir també que aquesta nova via, preocupada en primera instància pel disseny del programari adequat, les dificultats i els avantatges del treball en xarxa o les característiques del format digital, ha posat de manifest que l'assumpte principal d'una carpeta és la metacognició sorgida a l'interior del marc de l'aprenentatge col.laboratiu. I això és particularment rellevant perquè significa qüestionar no només la idea d'individualitat i de subjectivitat del procés d'aprenentatge sinó, de retruc, els pressupòsits al voltant dels quals la tradició acadèmica ha bastit la caracterització d'una carpeta. Tal vegada una carpeta s'ha de construir en grup? Tal vegada una carpeta és una carpeta d'aprenentatge d'un individu a condició que sigui elaborada col.lectivament? I, si és així, si és admissible que el coneixement es construeix sols en el sí i amb el suport d'un col.lectiu —el que fins ara la tradició havia titllat de context—, es pot deduir que la carpeta ha estat mal interpretada? Podria aquesta nova idea de l'aprenentatge apaivagar part de les crítiques que s'han adreçat a la carpeta en termes de baixa fiabilitat? Més encara, podria defensar-se que una carpeta no ha aconseguit garantir la reflexió perquè s'ha mantingut al marge del col.lectiu i massa aferrada a una noció de l'aprenentatge amb la que no acabava d'encaixar del tot? Estem davant d'un nou recurs o simplement la lletra «e» (d'e-carpeta) ha ajudat a depurar la vertadera naturalesa d'una carpeta?

## 5. La redefinició de la carpeta d'aprenentatge a través de les TIC: la carpeta metacognitiva i de col.laboració

La resposta a totes aquestes preguntes orienta la investigació necessàriament vers aquelles noves tendències de les que les observacions de S. Peacock, L. Gordon, S. Murray *et al.* en són un bon exemple. Ells ja no parlen de carpeta sinó d'e-carpeta, i sostenen que aquesta és un sistema electrònic que facilita la recol.lecció i gestió de recursos digitals que es poden extreure d'una gran varietat d'experiències de l'estudiant durant un determinat període de temps<sup>52</sup>. Lògicament —segueixen— això converteix les carpetes en una autèntica eina d'aprenentatge personal en la mesura que ara és el propi estudiant qui dirigeix l'aprenentatge, decideix amb qui, com i quan intercanviar-lo i tria si, com i quan barreja finalitats privades amb finalitats acadèmiques i d'avaluació<sup>53</sup>. Per la seva banda, W. Baronak planteja les e-carpets com una col.lecció organitzada d'artefactes seleccionats i adreçats a un determinat públic així com de la reflexió de l'estudiant per a assolir uns objectius d'aprenentatge concrets, utilitzant eines multimèdia de construcció i lliurament del material<sup>54</sup>. A parer seu, la base de les e-carpets cal cercar-la en la participació de l'estudiant en el procés d'avaluació i planificació de l'aprenentatge, sempre que els objectius i els criteris de valoració siguin clars i la tutoria i la realimentació formin part del citat procés<sup>55</sup>.

<sup>52</sup> PEACOCK; GORDON; MURRAY *et al.* 2010: 828.

<sup>53</sup> PEACOCK; GORDON; MURRAY *et al.* 2010: 828.

<sup>54</sup> BARONAK 2011: 1.

<sup>55</sup> BARONAK 2011: 1. Veure també CARMEAN; CHRISTIE 2006: 38.

De la lectura atenta d'aquestes definicions de les e-carpetes, hom pot extreure la idea que allò que sembla haver sorgit en un principi per a solucionar el problema del cost, el temps i del volum de material del qual es queixaven estudiants i professors respecte les carpetes en paper, ha esdevingut l'excusa adequada per a replantejar-ne la seva naturalesa<sup>56</sup>. Les contínues referències a l'ús de diferents mitjans, a la millora de l'accessibilitat i del trasllat d'artefactes o a la facilitat de connectar materials de tota mena mitjançant programes web no pot fer perdre de vista que un dels obstacles principals i sobre el qual la pràctica totalitat dels especialistes treballen és el control de qui pot veure cadascuna de les parts que constitueixen la carpeta. Sense cap mena de dubte, el desenvolupament i l'adaptació del programari als requisits d'una carpeta d'aprenentatge ha començat per solucionar i millorar la qüestió de l'arxiu, l'exhibició i l'enregistrament de la feina feta. I no tan sols en el sentit de convertir-se en un magatzem per a tota la vida sinó en el sentit de transformar-se en un dipòsit obert a l'actualització constant i, seguint Z Romova i M. Andrew, permetre combinar les etapes de planificació, redacció, revisió i edició<sup>57</sup>. Tal i com afirmen W. E. Knight, M. D. Hakel i M. Gromko, el programari de les e-carpetes està contribuint cada cop més a que els estudiants controlin qui pot veure cada cosa, i a que reflexionin, valorin i utilitzin la seva feina tant pel desenvolupament i l'avaluació com per mostrar les competències a qui ells creguin oportú<sup>58</sup>. Dins i fora de l'àmbit acadèmic.

L'any 2009, S. Mills, B. Bennett, C. B. Crawford *et al.* descriuen una auditoria acadèmica duta a terme en el Departament de Ciències Polítiques de la Fort Hays State University on s'examinaven els resultats d'aprenentatge, els plans d'estudi, els diversos dissenys dels processos d'ensenyament-aprenentatge, l'avaluació i la millora de la qualitat a partir justament d'una carpeta d'aprenentatge<sup>59</sup>. En la mateixa direcció, encara un any abans J. H. Orzoff, P. E. Peinovich i E. Riedel havien afirmat que les e-carpetes ajuden a demostrar a agents externs allò que els estudiants han après i, més concretament, permeten que els estudiants de doctorat incloguin materials sol·licitats per les institucions professionals —per exemple, capítols de tesi, publicacions, plans d'estudi de mostra, avaluacions o declaracions de la seva filosofia d'ensenyament<sup>60</sup>. Fins i tot, les carpetes poden i han de servir als centres educatius a complir amb la seva missió estrictament institucional, a condició que les adoptin de forma majoritària<sup>61</sup>. Finalment, S. Peacock, L. Gordon, S. Murray *et al.*

<sup>56</sup> WHITFIELD 2011: 241; ORZOFF; PEINOVICH; RIEDEL 2008: 15. En el seu treball de 2011, W. E. Knight, M. D. Hakel i M. Gromko no només han incidit en el problema de la càrrega de treball del professorat que suposa la realització d'una carpeta d'aprenentatge, sinó que fins i tot han referit la necessitat d'establir unes directrius molt clares sobre què s'avalua a través del recurs així com la participació indispensable d'un volum elevat de professors en els processos de valoració dels resultats. Cf. KNIGHT; HAKEL; GROMKO 2008: 3.

<sup>57</sup> ROMOVA; ANDREW 2011: 112.

<sup>58</sup> KNIGHT; HAKEL; GROMKO 2008: 3.

<sup>59</sup> MILLS; BENNETT; CRAWFORD 2009: 2, 15.

<sup>60</sup> ORZOFF; PEINOVICH; RIEDEL 2008: 15.

<sup>61</sup> ORZOFF; PEINOVICH; RIEDEL 2008: 15; MU; WORMER, FOIZEY *et al.* 2010: 1.

tancaven la qüestió defensant que, d'entre les diverses funcions que les e-carpets desenvolupen en l'àmbit de l'aprenentatge, cal destacar tant el seu recolzament al pas de l'educació a l'ocupació i de la formació a l'avaluació com el suport ofert a la promoció professional<sup>62</sup>.

Tot i que a parer d'E. Jones, manquen encara investigacions suficients com per a extreure conclusions sòlides sobre l'impacte de la carpeta professional, resulta innegable que rera totes aquestes preguntes s'hi oculten dues qüestions d'enorme importància<sup>63</sup>. Per un costat, la idea d'un ambient d'aprenentatge per a tota la vida a través de l'impuls a la creació d'una comunitat en línia i la sol·licitud d'ajuda i col·laboració entre persones<sup>64</sup>. Per l'altre, i lligada amb l'anterior, la idea de construcció de missatges efectius en el sentit que altres puguin entendre'ls<sup>65</sup>. Així, seguint a N. Garrett, mentre les e-carpets haurien de definir-se en virtut de la documentació, la reflexió i la col·laboració, el programari que les acompanya hauria de tenir un caràcter social, interessant pels estudiants, fàcil d'usar, personalitzable i capaç de gestionar diversos nivells de privacitat sense que això últim vagi en detriment de la col·laboració<sup>66</sup>. En la mateixa línia, S. Peacock, L. Gordon, S. Murray *et al.* situen entre els problemes bàsics que planteja l'ús de les TIC, tot allò relacionat amb el plagiat, els drets d'autor, la formació i, lògicament, la privacitat<sup>67</sup>. Tanmateix, el nucli de l'assumpte no rau en els obstacles tècnics o en les seves derivacions legals sinó en el concepte mateix de carpeta i d'aprenentatge. En primer lloc, perquè la carpeta esdevé una plataforma mòbil, permanentment inacabada i constantment en revisió; tots els seus artefactes són susceptibles d'ésser modificats en qualsevol moment i, com afirmava W. Baronak, les seves llacunes, errors i canvis es transformen en nous objectius d'aprenentatge<sup>68</sup>: la concreció més exacta de la idea segons la qual l'error és una oportunitat per aprendre. Ara bé, si això és cert, la pregunta seria *quan* avaluar *quin* producte d'una e-carpeta? Més encara, si un dels indicadors d'una avaluació de qualitat i una de les fórmules per a definir la fiabilitat és l'estabilitat de les puntuacions, com afrontar la permanència en un entorn que es defineix precisament per la seva alteració constant? Per altra banda, un cop admès que la col·laboració és clau per a construir un aprenentatge de major qualitat perquè és més significatiu i la seva significació té sentit per a un nombre més alt de persones, resulta realment difícil avaluar la contribució personal en una carpeta sorgida a partir de l'intercanvi, el contacte i la col·laboració entre diverses persones. Al capdavall, a qui caldria atribuir l'autoria de les consecucions sotmeses a consideració? O, el que és el mateix, què passaria si no es pogués arribar a reconèixer aquesta autoria?

<sup>62</sup> PEACOCK; GORDON; MURRAY *et al.* 2010: 828.

<sup>63</sup> JONES 2010: 700.

<sup>64</sup> WHITFIELD 2011: 241; CHENG 2008-2009: 97; KNIGHT; HAKEL; GROMKO 2008: 3.

<sup>65</sup> CHENG 2008-2009: 97; WHITFIELD 2011: 241.

<sup>66</sup> GARRETT 2011: 188-189.

<sup>67</sup> PEACOCK; GORDON; MURRAY *et al.* 2010: 843, 846, 849.

<sup>68</sup> BARONAK 2011: 3.

No pot pas atribuir-se a una simple casualitat el fet que, en la bibliografia més actual sobre les e-carpetes, es detecti una tendència incipient a situar el recurs en entorns d'aprenentatge servei, participació cívica, educació intercultural o responsabilitat social<sup>69</sup>. Ni tampoc que es parli en termes d'interacció, col.laboració entre parells o declaració de les creences de partida<sup>70</sup>. Sembla que les recomanacions dels especialistes s'adrecen al foment d'una llibertat responsable, compromesa i madura que porta implícita l'autoavaluació i la diagnosi: autoavaluació sobre el procés, i diagnosi sobre el caràcter d'aprenent de l'estudiant. Seria correcte llavors definir una carpeta exclusivament com un recurs d'autoavaluació? I, en cas afirmatiu, seria correcte interpretar que l'autoavaluació només és possible a partir de la comparació de la feina pròpia amb l'aliena i, per tant, desenvolupant-se col.lectivament i al llarg de tota la vida? Tal vegada cal tornar al punt de partença i defensar que la figura de l'estudiant s'identifica amb la figura de l'avaluador i que és l'autor de la carpeta qui ha d'ésser considerat l'autèntic especialista en el disseny de l'aprenentatge i en l'establiment i aplicació dels criteris avaluadors? On queda el paper de l'estudiant i de la institució educativa especialment en la seva missió d'acompanyament i acreditació de l'aprenentatge construït?

## 6. Conclusió: la nova perspectiva de l'avaluació, l'aprenentatge i la carpeta

De les anteriors preguntes s'infereix un empitjorament de la consideració que els professionals tenien de les carpetes d'aprenentatge en els darrers anys i que afectava a tot allò relacionat amb la seva avaluació. Empitjorament en el sentit que, amb les últimes investigacions sobre les e-carpetes, s'ha afegit el dubte sobre la validesa del recurs com a instrument d'avaluació a les reticències sobre la seva capacitat per a generar la reflexió de l'estudiant. La deriva del món acadèmic vers la idea de construcció col.lectiva del coneixement ensems amb la irrupció i ús de les TIC a l'aula poden situar-se d'alguna manera al darrere de l'emfasització dels problemes i de les característiques de les carpetes. Valgui com a exemple l'afirmació que W. Meeus, P. van Petegem i N. Engels plantejaven en la seva anàlisi de l'any 2009 sobre el fet que tant els que defensen la validesa i la fiabilitat de les carpetes d'aprenentatge com els que les neguen tenen raó perquè, per establir aquests dos paràmetres, cal conèixer no només la tipologia i els objectius d'aprenentatge perseguits amb la realització d'una carpeta sinó també la seva aplicació i el seu format concrets<sup>71</sup>. La proposta d'aquests tres investigadors representa un punt d'inflexió d'aquelles publicacions que, malgrat apreciar el paper desenvolupat per la carpeta en els processos de qualificació, no arriben a un acord suficient sobre l'adequació del recurs als requisits d'una avaluació sumativa tradicional en l'educació superior.

En aquest sentit, les xifres poden resultar útils per a fer-se una composició de lloc del rumb que sembla haver pres el món acadèmic sobre la utilització de les carpetes. Els 29 registres que hom troba a ERIC amb el lite-

<sup>69</sup> Com a exemple, hom cita tres treballs on es fa una menció expressa en aquets sentit. Cf. MILLS.; BENNETT; CRAWFORD 2009: 14; COOPER; NIU 2010: 159; KNIGHT; HAKEL; GROMKO 2008: 1.

<sup>70</sup> JONES 2010: 708; ROMOVA; ANDREW 2011: 112.

<sup>71</sup> MEEUS; van PETEGEM; ENGELS 2009: 401. Veure també EDIGER 2000a: 1; CHANG 2001: 435-436, 437.

rals fiabilitat i carpeta d'aprenentatge representen un 0,6% del total d'entrades relatives al primer literal (fiabilitat) i 1,29% relatives al segon (carpeta d'aprenentatge)<sup>72</sup>. El resultat de combinar els literals fiabilitat, carpeta d'aprenentatge i educació superior mostra un total de només 9 entrades que representarien un 0,18% de tota la documentació relativa a la fiabilitat. Aproximadament la meitat dels estudis que diuen tractar l'assumpte de la fiabilitat són de caire teòric, de reflexió i fins i tot d'opinió sobre les característiques de la carpeta i de les seves repercussions sobre el procés d'aprenentatge, mentre l'altra meitat és de caire empíric i una combinació habitual de les metodologies quantitativa i qualitativa. Bona part de la documentació al·ludeix directament o indirecta a la carpeta universitària essent escassos els exemples que concentren llur atenció en l'ensenyament primari o secundari i gairebé anecdòtics els que s'adrecen exclusivament a les carpetes professionals que no siguin les docents. Pel que fa al tipus de tractaments estadístics emprats en els articles empírics, resulta rellevant observar l'ús majoritari de les mesures de tendència central i de dispersió, de l'Alpha de Cronbach i de les anàlisis de correlacions, bàsicament seguint el mètode de Pearson. En un prudent segon pla, hom troba treballs amb el coeficient de Kappa, la prova *t* d'Student, la prova  $\chi^2$  i l'error estàndard de mesura. Per últim, són testimonials les anàlisis factorials, regressions lineals, la prova de Kolmogorov-Smirnov, l'anàlisi de components principals, la correlació biserial, l'estadístic z, el coeficient de validació creuada, l'anàlisi Clúster, l'anàlisi ANOVA i ANOVA multivariada, la prova test-retest, la tabulació creuada, els models Rasch i la fórmula d'Spearman-Brown. Val a dir, però —i aquest és un fet a tenir en compte—, que bona part de les proves estadístiques més especialitzades s'inclouen en un sol document, i que hi ha un volum gens menyspreable d'investigacions sobre la fiabilitat de la carpeta que, paradoxalment, no va acompanyat de cap tipus d'anàlisi de dades.

Deduir d'aquest estat de coses un reconeixement implícit de l'escassa fiabilitat de les carpetes d'aprenentatge és fàcil; però ho és també descobrir al seu redòs una manera concreta d'afrontar i resoldre el problema de l'avaluació i de l'aprenentatge que comporta la realització d'una carpeta. Si una de les característiques que tots els especialistes admeten d'una carpeta és l'expressió d'una connexió d'unes parts amb d'altres que es manté sense canvis dins del context de comunicació generat per la pròpia carpeta, és evident que aquests atributs al·ludeixen directament o indirecta a la idea de coherència i estabilitat del recurs didàctic. D'altra banda, com podria haver-hi errors de mesura o escassa coherència de conjunt si, tal i com s'ha defensat en diverses ocasions, la carpeta està cal·librant allò que l'estudiant tria i considera representatiu del que ha après; si l'estudiant és qui millor coneix el seu punt de partença i d'arribada, quin ha estat el trajecte realitzat, quins els obstacles superats i les dificultats trobades pel camí; i, en conseqüència, si l'estudiant és qui millor pot valorar mitjançant aquesta reflexió els punts forts i febles del seu procés?

A parer de C. P. Newhouse i J. N. Njiru, I. Fourie i D. van Niekerk, i W. Meeus, P. van Petegem i N. Engels, la idea que els mètodes d'avaluació tradicionals no valoren ni el procés ni les habilitats de l'estudiant sinó que es limiten a transmetre el missatge que el producte de la seva feina és bo o dolent sense més matisos, contrasta

---

<sup>72</sup> La consulta és del 2 de març de 2012.

amb la convicció que la carpeta fomenta la realimentació i permet al discent preparar nous intents a partir de l'anàlisi dels errors detectats<sup>73</sup>. En el mateix sentit, els vincles entre la carpeta, la vida real i els entorns professionals que D. Baume i M. York, per una banda, i W. Admiraal, M. Hoeksma, M.-T. van de Kamp *et al.*, per l'altra, destaquen com a element distintiu del recurs didàctic ajudarien a constatar que l'estudiant coneix la teoria i pot actuar d'acord amb ella per a resoldre discrepàncies entre aquesta i la realitat<sup>74</sup>. Si les carpetes posen de manifest les llacunes en l'aprenentatge, impulsen l'estudiant a resoldre-les i l'involucren necessàriament en el procés d'avaluació, han d'ésser considerades també precises, coherents i útils<sup>75</sup>. Els vincles obvis entre l'avaluació, la fiabilitat i el paper de l'avaluador culminen l'assumpte. I ho fan justament plantejant la valoració fefaent des de l'equivalència i l'estabilitat de les diverses avaluacions. Des d'aquest punt de vista, seria correcte defensar que la qüestió de la fiabilitat de les carpetes i els seus lligams amb les noves teories de l'avaluació dibuixen dues línies d'actuació principals. En primer lloc, l'anàlisi i reflexió sobre les rúbriques i la seva adequació al prototipus d'aprenentatge que encarna la carpeta. En segon, el problema de l'estabilitat i l'equivalència de les avaluacions relacionat directament amb la figura de l'avaluador i allò que se'n deriva a efectes de l'anomenada fiabilitat interavaluador i fiabilitat intravaluador.

La utilització de múltiples mesures<sup>76</sup>, i la implantació de sistemes de rúbriques que expliciten els criteris d'avaluació<sup>77</sup>, porten implícit el condicionament de l'estructura de les carpetes així com l'establiment d'unes directrius molt clares sobre com emprar i completar una carpeta, sobre com assumir la responsabilitat del propi aprenentatge, i sobre com reflexionar i avaluar la feina feta<sup>78</sup>. Altrament, els sistemes de rúbriques ajuden l'estudiant a comprendre per què ha rebut una determinada nota, i li informen de les millores que podrien orientar els seus esforços. A més a més, en la mesura que qüestionen el caràcter subjectiu atribuït a les carpetes durant els anys noranta, encaixen amb l'èmfasi que hom posa recentment en les e-carpetes, la metacognició i l'aprenentatge col.laboratiu<sup>79</sup>. Segons A. Wolf, la fiabilitat només pot resoldre's mitjançant la creació de descriptors emprats per múltiples avaluadors en diverses i també múltiples situacions d'avaluació; això sí, amb la condició que existeixi un coneixement compartit entre els avaluadors prou ampli com per a minimitzar

<sup>73</sup> NEWHOUSE; NJIRU 2009: 223; 337; FOURIE; VAN NIEKERK 2009: 334; MEEUS; VAN PETEGEM; ENGELS 2009: 403.

<sup>74</sup> BAUME; YORKE 2002: 7; ADMIRAAL; HOEKSMAS; van de KAMP *et al.* 2011: 1020.

<sup>75</sup> BROWN 1997: 1.

<sup>76</sup> JOHNSON 2006: 416 i ss.; O'SULLIVAN; RECKASE; McCLAIN *et al.* 2004: 310-313.

<sup>77</sup> GRAHAM; SIMS-GUNZENHAUSE 2009: 19; ADMIRAAL; HOEKSMAS; van de KAMP *et al.* 2011: 1019, 1020; O'SULLIVAN; RECKASE; McCLAIN *et al.* 2004: 311; RHODES 2010: 8-10; MEEUS; VAN PETEGEM; ENGELS 2009: 410; AA.VV. 2002: 87; EDIGER 2000b: 1; MOSKAL 2000: 22; BAUME; YORKE 2000: 3; FOURIE; VAN NIEKERK 1999: 342; JOHNSON 2006: 416; SHAPLEY; BUSH 1999: 113; DORN; SABOL 2006: 350-352.

<sup>78</sup> MEEUS; VAN PETEGEM; ENGELS 2009: 410; FOURIE; VAN NIEKERK 1999: 340; BARTON; COLLINS (eds.) 1997: 159-165; GANNON; DRAPER; WATSON *et al.* 2001: 536; SNADDEN; THOMAS 1998: 193; SHAPLEY; BUSH 1999: 113.

<sup>79</sup> MOSKAL 2000: 25; EDIGER 2000a: 1; PITTS; COLES; THOMAS *et al.* 2002: 199-200; CHANG 2001: 435-436.

aquelles discrepàncies que inevitablement afebleixen la consistència interna del recurs<sup>80</sup>. La proximitat entre la fiabilitat, la validesa i els equips docents esdevé llavors inqüestionable<sup>81</sup>. Però aquesta proximitat no ha de fer perdre de vista que bona part de les investigacions sobre la fiabilitat que inclouen anàlisis de dades quantitatives treballen amb la figura de l'avaluador en un sentit més ampli, estudiant les valoracions de l'expert, del tutor i del propi estudiant que elabora la carpeta<sup>82</sup>. La consistència del recurs es planteja així a través de l'estimació de les puntuacions, la interpretació dels criteris i el processos desenvolupats per qui avalua la feina realitzada; es valora fins a quin punt diversos avaluadors donen la mateixa puntuació a una mateixa carpeta —allò que habitualment es coneix com a fiabilitat interavaluador<sup>83</sup>—; s'observa com varien les notes en virtut de l'avaluador i del temps esdevingut entre dos processos d'avaluació, en quina mesura són coherents i estan d'acord amb allò que s'espera i quin és el paper desenvolupat per l'influx de factors externs en l'estimació de les puntuacions donades per una mateixa persona —el que s'anomena fiabilitat intravaluador<sup>84</sup>.

La hipòtesi que la carpeta és una bona eina per avaluar la qualitat de la feina feta exigeix resoldre la relació entre la fiabilitat i la validesa de constructe<sup>85</sup>, així com contestar la pregunta sobre com definir el propi procés avaluator<sup>86</sup>. Les últimes investigacions publicades sobre les carpetes s'adrecen a la qüestió de les e-carpetes, en general, i a replantejar el problema de la seva avalució, validesa i fiabilitat, en particular. En darrera instància segueix el conflicte de sempre: què és en realitat una carpeta d'aprenentatge? Si hom examina amb detall l'evolució de les opinions dels especialistes, de seguida s'adona que un dels principals malentesos que ha generat la determinació del paper de l'estudiant en la gestió d'aquest recurs didàctic rau precisament en el fet que la pràctica totalitat de les experiències de carpeta desenvolupades al llarg dels anys han descuidat l'acció disciplinar. Altrament, hom ha defensat sempre que els dos grans eixos d'una carpeta eren la selecció d'evidències i la reflexió sobre aquesta selecció. Però no s'ha concretat —o no s'ha concretat de manera suficient— de quin tipus d'evidències es tractava, si calia que aquestes evidències fossin total-

<sup>80</sup> WOLF 1998: 441; BAUME; YORKE 2000: 4, 7; BAUME; YORKE 2002: 12, 22; SHAPLEY; BUSH 1999: 113. D'aquí que no sigui pas estrany descobrir experiències en les quals es planteja i porta a terme un procés de formació prèvia dels avaluadors. Cf. HELLER; SHEINGOLD; MYFORD 1998: 14-15. Alguns autors defensen explícitament que una de les claus per a potenciar la fiabilitat de les carpetes d'aprenentatge és la formació en l'ús del sistema d'avaluació (DORN; SABOL 2006: 346).

<sup>81</sup> BAUME; YORKE 2002: 22; TUMMONS 2010: 847.

<sup>82</sup> TUMMONS 2010: 847; PITTS; COLES; THOMAS et al. 2002: 200; BEAUSAERT; SEGERS; GIJSELAERS 2011: 253.

<sup>83</sup> JOHNSON 2006: 416; GRAHAM; SIMS-GUNZENHAUSE 2009: 20; ADMIRAAL; HOEKSMÁ; van de KAMP et al. 2011: 1022; O'SULLIVAN; RECKASE; McCLAIN et al. 2004: 311; BEAUSAERT; SEGERS; GIJSELAERS 2011: 50; FOURIE; VAN NIEKERK 1999: 345; MOSKAL 2000: 23; MOSKAL; LEYDENS 2000: 77; SHAPLEY; BUSH 1999: 113; HELLER; SHEINGOLD; MYFORD 1998: 11 i ss.

<sup>84</sup> TUMMONS 2010: 854; BEAUSAERT; SEGERS; GIJSELAERS 2011: 250; MOSKAL; LEYDENS 2000: 77, 78; HELLER; SHEINGOLD; MYFORD 1998: 16.

<sup>85</sup> JOHNSON 2006: 413-414; TUMMONS 2010: 850; HELLER; SHEINGOLD; MYFORD 1998: 6-7.

<sup>86</sup> ADMIRAAL; HOEKSMÁ; van de KAMP et al. 2011: 1020, 1019; BROWN 1997: 1; AA.VV. 2002: 73; CHANG 2001: 437.

ment discrecionals o estiguessin directament vinculades amb competències desenvolupades en contextos disciplinars concrets, i si era indispensable que aquestes evidències constituïssin el resultat d'un seguit d'activitats d'aprenentatge dissenyades pels professors i en virtut de les quals es poguessin construir aprenentatges específics d'una àrea de coneixement.

Una carpeta no pot plantejar-se com un dipòsit on *llençar*, més o menys ordenadament, qualsevol aspecte, element o evidència; perquè llavors es converteix just en una carpeta però no en una carpeta d'aprenentatge. Seria absurd no reconèixer que en qualsevol acció humana s'esdevé una ocasió d'aprenentatge i fins i tot que en qualsevol acció humana es construeix efectivament aprenentatge. Però el nucli de la qüestió no està en si això és o no admissible; el nucli de la qüestió rau més aviat en si convé que, en la darrera fase del sistema educatiu, els aprenentatges no estiguin fermament orientats cap a la construcció d'un coneixement formalitzat i explícit propi d'una àrea disciplinar i professional. En la mesura que l'educació superior prepara els futurs professionals d'una disciplina concreta, sembla evident que sigui aquesta disciplina la que determini els objectius, les activitats i els entorns d'aprenentatge més adients. El paper que pugui desenvolupar una carpeta depèn de fins on es consolidin aquells dos conceptes clau que les darreres investigacions han posat sobre la palestra: la metacognició i la col.laboració. I no solament això. Els beneficis de la carpeta passen primer per assumir en què consisteix l'ensenyament i l'aprenentatge universitaris, i només en segona instància passen també per proposar uns escenaris didàctics compartits per una titulació en els quals l'estudiant pugui actuar i prendre consciència de la seva acció, revisar-la i tornar-la a realitzar. Parafrasejant S. Peacock, L. Gordon, S. Murray *et al.*, una carpeta és un recurs d'aprenentatge si i només si és desenvolupada en i pel conjunt d'un ensenyament: actualitzada en el decurs dels anys i estable en el reflex del progrés d'aquells que la realitzen. Només així, fidel als seus principis, la carpeta seguiria essent un autèntic recurs d'aprenentatge.

## Bibliografia

- AA.VV. (2002). *Kentucky Core Content Tests 2000 Technical Report. Based on the Analysis of Data from 1999-2000 School Year*. Frankfort: Kentucky State Dept. of Education.
- ADMIRAAL, W.; HOEKSMAN, M.; van de KAMP, M.-T. *et al.* (2011). «Assessment of teacher competence using video portfolios: Reliability, construct validity, and consequential validity». *Teaching and Teacher Education*. 27, 1019-1028.
- 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.
- BAETEN, M.; DOCHY, F.; STRUYVEN, K. (2008). «Students' Approaches to Learning and Assessment Preferences in a Portfolio-Based Learning Environment». *Instructional Science: an International Journal of the Learning Sciences*. Vol.: 36, núm.: 5-6, 359-374.

- BARONAK, W. (2011). *Teacher Candidate Perceptions of Electronic Portfolios*. [Tesi de màster no publicada]. West Virginia University, Morgantown, West Virginia.
- BARTON, J.; COLLINS, A. (eds.) (1997). *Portfolio assessment: a handbook for educators*. New York: Dale Seymour Publications.
- BAUME, D.; YORKE, M. (2000). «Validity and Reliability in the Evaluation of Portfolios for the Accreditation of Teachers in Higher Education». *American Association for Higher Education Assessment Forum*. 17, 1-13.
- BAUME, D.; YORKE, M. (2002). «The Reliability of Assessment by Portfolio on a Course to Develop and Accredited Teachers in Higher Education». *Studies in Higher Education*. Vol.: 27, núm.: 1, 7-25.
- BEAUSAERT, S.; SEGERS, M.; GIJSELAERS, W. (2011). «The Personal Development Plan Practice Questionnaire: the development and validation of an instrument to assess the employee's perception of personal development plan practice». *International Journal of Training and Development*. Vol.: 15, núm.: 4, 249-270.
- BIRENBAUM, M. (1997). «Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations». *Higher Education*. Vol.: 33, núm.: 1, 71-84.
- BIRENBAUM, M.; FELDMAN, R. A. (1998). «Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats». *Educational Research*. Vol.: 40, núm.: 1, 90-98.
- BROOKHART, S. M. (1996). «Student Annotation Form to Capture Reflections on Work Samples in Portfolios» [comunicació]. In: AA.VV. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New York, 8-12 Abril de 1996).
- BROWN, B. L. (1997). *Portfolio Assessment: Missing Link in Student Evaluation. Trends and Issues Alerts*. Washington, DC.: Office of Educational Research and Improvement.
- CARMEAN, C.; CHRISTIE, A. (2006). «Eportfolios: Constructing meaning across time, space and curriculum». In: Jafari, A.; Kaufman, C. (Eds.). *Handbook of research on ePortfolios*. Hershey: Idea Group Reference. 33-43.
- CHALLIS, M. (2001). «Portfolios and assessment: meeting the challenge». *Medical Teacher*. 23, 437-440.
- CHANG, Ch.-Ch. (2001). «A study on the evaluation and effectiveness analysis of web-based learning portfolio (WBLP) ». *British Journal of Educational Technology*. Vol.: 32, núm.: 4, 435-458.

- CHENG, G. (2008-2009). «Implementation Challenges of the English Language ePortfolio System from Various Stakeholder Perspectives». *Journal of Educational Technology Systems*. Vol.: 37, núm.: 1, 97-118.
- COLE, D. J. (1994). «Bridging Traditional and Authentic Assessment» [ponència en línia]. In: AA.VV. *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education* (Chicago, 16-19 de febrer de 1994), s/l, 1-17. [Data de consulta: 21 de juny 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)
- 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.
- COOPER, G.; NIU, R. (2010). «Assessing International Learning: A Mixed Methodological Approach to Assessing Curricular and Extracurricular International Experiences». *The Journal of General Education*. Vol.: 59, núm.: 3, 159-171.
- 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.
- 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.
- DORN, Ch.; SABOL, F. R. (2006). «The Effectiveness and Use of Digital Portfolios for the Assessment of Art Performances in Selected Secondary Schools». *Studies in Art Education. A journal of Issues and Research*. Vol.: 47, núm.: 4, 344-362.
- DYSTHE, O.; ENGELSEN, K. S. (2011). «Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: macro - , meso - and micro - level influences». *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol.: 36, núm.: 1, 63-79.
- EDIGER, M. (2000a). *Portfolios versus State Mandated Testing*. Opinion Papers. (ERIC Document Reproduction Service No. ED449165).
- EDIGER, M. (2000b). *Qualitative Assessment versus Measurement of Student Achievement*. Opinion Papers. (ERIC Document Reproduction Service No. ED447154).

- FOURIE, I.; van NIEKERK, D. (1999). «Using portfolio assessment in a module in research information skills». *Education for Information*. 17, 332-352.
- FRIEDMAN BEN DAVID, M.; DAVIS, M. H.; HARDEN, R. M. *et al.* (2001). «AMEE Medical Education Guide Nº 24: Portfolios as a method of student assessment». *Medical Teacher*. 23, 535-548.
- GANNON, F. T.; DRAPER, P. R.; WATSON, R. *et al.* (2001). «Putting Portfolios in their place». *Nurse Education Today*. 1, 534-540.
- GARRETT, N. (2011). «An Eportfolio Design Supporting Ownership, Social Learning, and Ease of Use». *Educational Technology & Society*. Vol.: 14, núm.: 1, 187-202.
- GILLESPIE, C. S.; FORD, K. L.; GILLESPIE, R. D. *et al.* (1996). «Portfolio assessment: some questions, some answers, some recommendations». *Journal of adolescent & adult literacy*. Vol.: 39, núm.: 6, 480-491.
- GINÉ, N. (coord.). (2007). *Aplicació de la carpeta d'aprenentatge a la Universitat*. Barcelona: ICE-UB.
- GRAHAM, M. A.; SIMS-GUNZENHAUSE, A. (2009). «Advanced Placement in Studio Art and Secondary Art Education Policy: Countering the Null Curriculum». *Arts Education Policy Review*. Vol.: 110, núm.: 3, 18-24.
- HIMBEAULT, S. (2011). «Engendering Habits of Mind and Heart Through Integrative Learning». *About Campus*. Vol.: 16, núm.: 5, 13-20.
- HELLER, J. I.; SHEINGOLD, K.; MYFORD, C. M. (1998). «Reasoning About Evidence in Portfolios: Cognitive Foundations for Valid and Reliable Assessment». *Educational Assessment*. Vol.: 5, núm.: 1, 5-40.
- HUBA, M. E.; FREED, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- IMEL, S. (1993). *Portfolio Assessment in Adult, Career, and Vocational Education. Trends and Issues Alerts* [informe en línia]. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. [Data de consulta: 15 d'agost 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)
- JOHNSON, C. S. (2006). «A Decade of Research: Assessing change in the technical communication classroom using online portfolios». *Journal of Technical Writing and Communication*. Vol.: 36, núm.: 4, 413-431.

- JONES, E. (2010). «Personal Theory and Reflection in a Professional Practice Portfolio». *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol.: 35, núm.: 6, 699-710.
- KNIGHT, W. E.; HAKEL, M. D.; GROMKO, M. (2008). «The Relationship Between Electronic Portfolio Participation and Student Success». *Professional File. Association for Institutional Research*. 107 (Spring), 1-16.
- MATEO, J.; MARTÍNEZ OLMO, F. (2005). *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: ICE-UB.
- MEEUS, W.; van PETEGEM, P.; ENGELS, N. (2009). «Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education». *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol.: 34, núm.: 4, 401-413.
- MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2009). «La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación». *Observar. Revista del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*. 3, 5-41.
- MESSICK, S. (1994). «The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments». *Educational Researcher*. Vol.: 23, núm.: 2, 13-23.
- MILLS, S.; BENNETT, B.; CRAWFORD, C. B. *et al.* (2009). «A Model for Integrating Assessment across an Undergraduate Political Science Major». *Assessment Update*. Vol.: 21, núm.: 6, 1-2; 14-16.
- MONTGOMERY, K. (2001). *Authentic Assessment: A Guide for Elementary Teachers*. New York: Addison Wesley Longman.
- MOSKAL, B. M. (2000). «Scoring rubrics: what, when and how?». *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Vol.: 7, núm.: 3, 22-29.
- MOSKAL, B. M.; LEYDENS, J. A. (2000). «Scoring rubric development: validity and reliability». *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Vol.: 7, núm.: 10, 71-81.
- MU, E.; WORMER, S. E.; FOIZEY, R. N. *et al.* (2010). «Conceptualizing the Functional Requirements for a Next-Generation E-Portfolio System». *EDUCAUSE Quarterly*. Vol.: 33, núm.: 1, s/p.
- NEWHOUSE, C. P.; NJIRU, J. N. (2009). «Using digital technologies and contemporary psychometrics in the assessment of performance on complex practical tasks». *Technology, Pedagogy and Education*. Vol.: 18, núm.: 2, 221-234.

- ORZOFF, J. H.; PEINOVICH, P. E.; RIEDEL, E. (2008). «Graduate Programs: The Wild West of Outcomes Assessment». *Assessment UpDate*. Vol.: 20, núm.: 3, 1-15.
- O'SULLIVAN, P.; RECKASE, M. D.; MCCLAIN, T. *et al.* (2004). «Demonstration of Portfolios to Assess Competency of Residents». *Advances in Health Sciences Education*. 9, 309–323.
- 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).
- 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).
- PEACOCK, S.; GORDON, L.; MURRAY, S. *et al.* (2010). «Tutor Response to Implementing an ePortfolio to Support Learning and Personal Development in Further and Higher Education Institutions in Scotland». *British Journal of Educational Technology*. Vol.: 41, núm.: 5, 827–851.
- PITTS, J.; COLES, C.; THOMAS, P. *et al.* (2002). «Enhancing reliability in portfolio assessment: discussions between assessors». *Medical Teacher*. Vol.: 4, núm.: 2, 197-201.
- RHODES, T. L. (2010). «Making Learning Visible and Meaningful Through Electronic Portfolios». *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol.: 43, núm.: 1, 6-13.
- ROMOVA, Z.; ANDREW, M. (2011). «Teaching and Assessing Academic Writing Via the Portfolio: Benefits for Learners of English as an Additional Language». *Assessing Writing*. Vol.: 16, núm.: 2, 111–122.
- SHAPLEY, K. S.; BUSH, M. J. (1999). «Developing a Valid and Reliable Portfolio Assessment in the Primary Grades: Building on Practical Experience». *Applied Measurement in Education*. Vol.: 12, núm.: 2, 111-132.
- SNADDEN, D.; THOMAS, M. L. (1998). «Portfolio learning in general practice vocational training – does it work?». *Medical Education*. 32, 401-406.
- TUMMONS, J. (2010). «The assessment of lesson plans in teacher education: a case study in assessment validity and reliability». *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol.: 35, núm.: 7, 847-857.

- 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.
- WITHAUS, C. (2002). «Electronic Portfolios and Critical Pedagogy». Paper presented at the *Annual Meeting of the National Council of Teachers of English* (Atlanta, 21-26 November 2002).
- WHITFIELD, T. S. (2011). «Electronic Portfolios: A Demonstration of Multi-level Communication Skills and Professional Accomplishments». *Communication Teacher*. Vol.: 25, núm.: 4, 240-245.
- WOLF, A. (1998). «Portfolio assessment as national policy: the national Council for Vocational Qualifications and its quest for pedagogical revolution». *Assessment in Education*. Vol.: 5, núm.: 3, 413-445.
- WOODWARD, H. (1998). «Reflective Journals and Portfolios: learning through assessment». *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 23, 415-423.

# Rúbricas, currículo y trabajo docente colaborativo: una experiencia práctica<sup>1</sup>

## Rubrics, curriculum and collaborative teaching work: a practical experience

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Nacional Autónoma de México  
[gabydc74@yahoo.com.mx](mailto:gabydc74@yahoo.com.mx)

**Luis Felipe Abreu Hernández**

Universidad Nacional Autónoma de México  
[lfah@servidor.unam.mx](mailto:lfah@servidor.unam.mx)

**Fecha de recepción del artículo:** septiembre de 2012

**Fecha de publicación:** diciembre de 2012

### Resumen

Se analiza la relevancia de vincular el currículo con el proceso de construcción de rúbricas, priorizando la selección de situaciones de aprendizaje y actividades significativas para desarrollar conocimientos clave que fomenten la adquisición de competencias en estudiantes de Educación Superior. Se presenta una experiencia en una universidad mexicana en la que un grupo de profesores pertenecientes a diversas carreras de grado elaboraron de manera colaborativa rúbricas de las competencias transversales y específicas establecidas en cada plan de estudios. La conjunción de los distintos puntos de vista emanados de las diversas profesiones logró dos objetivos centrales: primero, la generación de rúbricas con enfoques multidisciplinares y, segundo, la revitalización del trabajo colaborativo entre los mismos docentes.

**Palabras clave:** rúbricas, currículo, competencias, profesores universitarios.

### Abstract

In this paper, we analyze the effectiveness of linking curricula to the process of creating rubrics, with priority given to the selection of key learning situations and activities that promote competency-based learning among students enrolled in higher education. We present the experience of a Mexican university, in which a group of professors from diverse fields worked collectively to develop rubrics for transversal and specific competencies related to each individual study plan. By combining diverse points of view from the different professions, the group achieved two main objectives: first, the construction of rubrics with a multidisciplinary approach, and second, the revitalization of collaborative work among the professors.

**Keywords:** rubrics, curriculum, competences, university professors.

---

<sup>1</sup>El presente trabajo forma parte de los resultados de los proyectos de investigación siguientes: REDICE-10: 1001-24, costado por el ICE de la Universitat de Barcelona, y 2011PID-UB/23 y 2012PID - UB/067, con financiación del PMID de la Universitat de Barcelona.

## 1. Introducción

La evaluación de competencias se ha convertido en un reto de las instituciones de educación superior. Dicha evaluación, idealmente, permitiría valorar la relevancia de los procesos de aprendizaje-enseñanza en pro de fomentar modelos centrados en el desarrollo de capacidades abiertas y adaptativas en los estudiantes para su futuro profesional. Lo anterior implica un cambio de cultura en la evaluación: transitar de modelos sustentados exclusivamente en la utilización de pruebas objetivas orientadas a la verificación del dominio de contenidos (en el plano puramente conceptual) a modelos donde se promueva la utilización de múltiples instrumentos que permitan valorar el desempeño de los estudiantes aplicando conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones de aprendizaje que representen retos relevantes y que confronten al estudiantado con problemáticas cercanas a la realidad profesional de alto nivel, desplegando creatividad, reflexión y juicio crítico.

Dada la propia naturaleza de los saberes que configuran a las competencias, los cuales se van construyendo y perfeccionando de manera paulatina y traduciendo en desempeños específicos, el tipo de evaluación más pertinente que promueve un seguimiento continuo, además de perfilar y ofrecer andamios al propio aprendizaje, es una evaluación formativa centrada en procesos. Al respecto, A. Fernández refiere que la evaluación de competencias debe considerar distintas y variadas fuentes de información, con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias<sup>2</sup>. Así, encontramos una gama amplia de diversos instrumentos de evaluación centrados en el desempeño que pretenden recabar evidencia de variadas fuentes, tales como: portafolios, mapas conceptuales, pruebas de ejecución in situ, bitácoras y diarios, ciclos de reflexión, evaluación de 360 grados, rúbricas, entre otros.

Un instrumento de evaluación viable que coadyuva a la identificación de estándares de desempeño deseables y a favorecer procesos de autorregulación en los estudiantes son las rúbricas o matrices de valoración. Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada<sup>3</sup>. Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Dado que las rúbricas proveen estándares de ejecución que guían el desempeño y especifican niveles de consecución, resultan muy útiles para ubicar el nivel de pericia que se posee y tender de manera consciente, planificada y orientada a dirigir los esfuerzos hacia mejores niveles de ejecución. Así, las rúbricas cubren un doble propósito: evaluar y apoyar los procesos de formación en los que los estudiantes adquieren un rol activo y de autorregulación creciente.

---

<sup>2</sup> FERNÁNDEZ 2010: 11.

<sup>3</sup> STEVENS; LEVIN 2005: 17.

El uso de las rúbricas ha tenido un papel preponderante en la evaluación de competencias, en tanto su diseño y uso permiten separar y explicitar los elementos básicos y críticos en la realización de una actividad y, al mismo tiempo, establecer los niveles de desempeño a alcanzar, los cuales se van perfeccionando y haciendo más complejos vía los procesos de formación.

Cabe destacar que el empleo de las rúbricas en el contexto de la Educación Superior pone sobre la mesa el análisis de la propia naturaleza curricular de los planes de estudios y programas de asignaturas, en tanto las rúbricas: articulan el diseño de actividades y ambientes de aprendizaje; enmarcan interacciones entre alumnos-profesores y alumnos-alumnos; establecen convergencias entre los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenden fomentar en el estudiantado a fin de configurar un perfil profesional. A partir de la necesidad de enlazar los *currícula* con el diseño y uso de rúbricas, en el presente artículo se analiza una experiencia de un colectivo docente en el desarrollo de rúbricas que sirvieran como guía para el planteamiento de los planes de estudio, en tanto permitirían el diseño de ambientes de aprendizaje que recuperaran actividades relevantes para la práctica profesional, y facilitarían la selección y el seguimiento de las competencias a desarrollar tanto a nivel vertical (a lo largo de toda la formación profesional) como horizontal (a lo largo de un ciclo específico de formación).

El presente artículo se estructura en los siguientes apartados. En el primero, *currículum y competencias*, se pretende discutir de qué manera el *currículum* da lógica y sustento a las competencias a fin de generar escenarios relevantes y significativos para el despliegue de conocimientos, habilidades y actitudes, articulados en torno al desarrollo de pensamiento complejo y práctica profesional adaptativa e innovadora acorde con la sociedad del conocimiento. En el segundo, *las rúbricas en la evaluación de competencias*, se enfatiza la relevancia de generar situaciones de aprendizaje que posean por lo menos cinco atributos: que sean situaciones altamente relevantes para el quehacer profesional; que las actividades representen un reto para los estudiantes donde logren integrar conocimientos; que sean instrumentos eficaces para promover el diálogo y la socialización; que activen mecanismos de cesión y traspaso progresivo de control y responsabilidad hacia el estudiantado; que sean instrumentos que promuevan la reflexión continuada a fin de establecer acciones futuras en pro de mejorar el desempeño. En el tercer y último apartado, se describe una experiencia en la elaboración de rúbricas, la cual se sustenta teóricamente en los dos anteriores apartados y cuyo eje principal fue construir rúbricas articuladas al currículum y a la generación de situaciones de aprendizaje relevantes para el quehacer profesional. Dicha experiencia emana de un seminario-taller impartido a docentes pertenecientes a diversos estudios de licenciatura de una universidad pública mexicana, cuyo propósito fue analizar de manera colaborativa las competencias transversales y específicas de los *currícula* a fin de construir una serie de rúbricas que promovieran el aprendizaje en situaciones altamente significativas y relevantes para la profesión que coadyuvaran al aprendizaje y autorregulación de los estudiantes.

## 2. Currículo y competencias

Las nuevas formas de hacer ciencia y modos de obtener conocimiento exigen interactuar con la complejidad del mundo, dominar múltiples lenguajes, combinar con creatividad diversas aportaciones de los campos disciplinarios ante un mismo fenómeno, mantenerse competente ante la frontera del conocimiento. No se limitan a crear artículos de investigación y conocimiento explícito, sino también generan conocimiento tácito y *know how*. Su mayor recurso son sus equipos de trabajo, que se organizan y transforman con el conocimiento que ellos mismos generan. Estas formas de hacer ciencia no eliminan el paradigma de la simplicidad<sup>4</sup>, sino que lo reestructuran, haciéndolo más abarcante y dinámico, donde el todo es más que la suma de las partes. En este contexto, los profesores y estudiantes de Educación Superior se incorporan a redes sociales multidisciplinares, son capaces de manejar varios lenguajes científicos para comunicarse con otros expertos, y son aptos para visualizar posibles aplicaciones del conocimiento y considerar aspectos éticos en su trabajo. Ahora, un departamento académico vale por su capacidad de interconexión y cooperación en las redes multidisciplinares, productivas y urbanas; se han borrado las fronteras disciplinares y también las que separaban la teoría de la práctica. Hoy las preguntas de investigación más relevantes surgen en la frontera de las disciplinas cuyas respuestas dependen de la sinergia entre académicos, funcionarios gubernamentales, grupos industriales y organismos financieros. Esta forma de ver la ciencia y el conocimiento implica una profunda transformación de la Educación Superior, la libre transferencia de créditos entre instituciones, la movilidad de los académicos, un currículo flexible capaz de favorecer la multidisciplinariedad, unos sistemas de evaluación del aprendizaje capaces de medir el aprendizaje autodirigido, la originalidad, el trabajo en equipo y las habilidades de interacción interpersonal así como el desarrollo del pensamiento complejo y postformal<sup>5</sup>.

En este escenario, los estudios de Educación Superior tienen que buscar mayor articulación y congruencia ante: el aceleramiento de las TIC; los avances cotidianos de la ciencia con el uso de tecnologías innovadoras; nuevas formas de concebir e integrar el conocimiento con una visión multidisciplinaria; sistemas económicos basados en la gestión de los conocimientos como recurso valioso e infinito para las sociedades modernas, etc. La complejidad del mundo moderno ha rebasado en mucho a la educación y, con ella, las estructuras institucionales se debaten entre adaptarse a las nuevas demandas o permanecer estáticas convirtiéndose en

<sup>4</sup> El paradigma de simplicidad pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve lo uno y ve lo múltiple, pero no puede ver que lo uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción). Encontró resguardo en las aportaciones de Copérnico, Galileo, Descartes y Newton. Tomando como principios la inmutabilidad, universalidad, necesidad y reversibilidad, separa los fenómenos a estudiar, en todos los componentes en que es posible, en el convencimiento de que el estudio de cada uno por separado es la única vía posible para la comprensión del todo, que no es más que la suma de las partes. Así, el conocimiento pone orden en los fenómenos, descarta lo incierto, la ambigüedad, clarifica, distingue, jerarquiza.

<sup>5</sup> El pensamiento complejo para Morin (1995) es ante todo un pensamiento que relaciona. La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado, la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción. Sustituye al paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalidad, por un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir.

entes inoperantes. Los retos que los estudios de Educación Superior tienen ante sí obligan a analizar el papel del currículo en la propia formación del estudiantado.

La teoría curricular ha sufrido una gran transformación<sup>6</sup>. Durante más de cuatro decenios, la teoría curricular predominante utilizó un esquema determinista de corte mecánico<sup>7</sup>, calcado de la fábrica fordiana, el cual presuponía la existencia de una correspondencia unívoca y puntual para determinar los objetivos de enseñanza, derivar contenidos y asignar las actividades de aprendizaje y de evaluación de manera lineal. Esto convertía el currículo en un rígido mecanismo «a prueba de profesores y alumnos», quienes debían limitarse a aplicar los manuales e instrucciones del plan de estudios. De esta manera se pretendía realizar programas completos para «armar profesionistas». La conexión entre aprendizaje y actividades de enseñanza, sustentada con frecuencia en el sentido común o en las creencias de los profesores, conducía a una especie de receta de cocina rígida y prolija. Así, los *curricula* de instituciones de Educación Superior que aún operan con dicha lógica, establecen una taxonomía diferenciada y simplista de las disciplinas, de la que depende la especificación de los conocimientos, metas, objetivos, estrategias para la instrucción, revisiones y evaluación a seguir<sup>8</sup>. Las tareas de enseñanza-aprendizaje son lineales, organizadas, fácilmente codificables<sup>9</sup>. Este modelo por naturaleza inflexible, constituye un verdadero sistema cerrado del tipo «mundo sin sorpresas», construido de manera artificiosa, que conduce a fomentar el pensamiento convergente en detrimento de la creatividad y el pensamiento innovador.

Este tipo de *curricula* no considera los cambios vertiginosos en los conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos, profesionales, etc., que debe volcarse en inminentes cambios en los planes de estudios; planes de estudios que sean coherentes con las fronteras disciplinarias donde convivan diferentes campos del conocimiento cuyos límites se vuelven más difusos y porosos, lo cual no significa la supresión de las disciplinas, sino el desplazamiento del énfasis hacia la relación de sus aportaciones<sup>10</sup>. La planeación, secuencia y organización de los contenidos y asignaturas se presentan con ingenuidad en un mundo que requiere la vinculación entre campos disciplinarios, la transferencia de habilidades a nuevas situaciones, la ayuda a los alumnos para comprender las interacciones y las relaciones entre las partes que les permitan aplicar aprendizajes a otros contextos, el dominio de competencias entendidas como habilidades para adaptarse a los cambios, la generación de nuevo conocimiento y la mejora continuada de la práctica. En suma, unos aprendizajes que solo están al alcance con una realimentación en la ejecución, con el planteamiento controlado de contextos desconocidos y con un uso no lineal de métodos. El currículo entendido como un encadenamiento

---

<sup>6</sup> DOLL 2003.

<sup>7</sup> MAGER 1972.

<sup>8</sup> KNIGHT 2001.

<sup>9</sup> BARNETT; PARRY; COATE 2001.

<sup>10</sup> MORIN 1995.

rígido de objetivos, actividades de aprendizaje y evaluaciones simples, no tiene cabida en una Educación Superior volcada en el aprendizaje de competencias que permitan a los individuos dar respuesta a los requerimientos de la práctica profesional presente y futura.

Como es sabido, en la ciencia contemporánea, ni siquiera la física tiene por paradigma a la mecánica newtoniana; algunos de los paradigmas científicos más utilizados en la actualidad, como la Teoría General de Sistemas, provienen de la biología<sup>11</sup>. La ciencia de hoy tiene por eje a la nueva Biología y la Genómica, las cuales nos confrontan con la frontera de lo complejo, pues en la biología los fenómenos no lineales y de autoorganización son la regla. Establecer una analogía entre los organismos vivos y la organización curricular resulta especialmente útil para describir las características y rasgos de la nueva teoría curricular. Los seres vivos intercambian una gran cantidad de materia y energía con su entorno, en un grado tal que en cierto tiempo pueden haber recambiado la mayor parte de sus componentes sin perder su identidad, direccionalidad y organización interna. De la misma forma, el currículo puede modificar sus conocimientos y los ambientes de aprendizaje, manteniendo invariable su identidad y propósito educativo, así como la sinergia, cooperación y compromiso de los participantes. En esta concepción de los *curricula*, resulta imprescindible evaluar continuamente sus logros de manera válida y confiable.

Para Knight<sup>12</sup>, un currículo para las instituciones de Educación Superior abiertas a la complejidad debe responder a la dinámica del conocimiento y sus cambios, vincularse con los sectores productivos, promover la investigación como punto de fusión entre áreas del conocimiento e intercambio entre las redes o comunidades universitarias, considerar las necesidades y habilidades cognitivas de los alumnos. Afirma que un currículo coherente con la Educación Superior debe ser como un contrato compartido con prácticas comunes, donde se reconozca que mucho del aprendizaje no es consciente o planeado y que, sin embargo, es resultado de lo que hacemos. Este currículo debe considerar que los ambientes de aprendizaje abarcan discursos, prácticas, interacciones, tareas, incentivos, patrones de energía y recursos. Esto se relaciona con la calidad de las llamadas comunidades de aprendizaje y algunos temas al respecto, como por ejemplo la importancia del aprender con los pares, el establecimiento de redes entre comunidades de investigadores, el desarrollo de programas que apunten a desplegar habilidades interpersonales y laborales. Es justo decir que un buen currículo parte de la aceptación de que el aprendizaje ocurre a través de las prácticas de las comunidades, y de que su fortalecimiento se encuentra en la autoevaluación de los grupos de trabajo y de los pares, así como en el contacto interpersonal. En este escenario, el plan de estudios debe llevar otro sistema de mensajes sensible a las formas en que los estudiantes desarrollan sus logros y establecen líneas de mejora.

El concepto de la garantía de la calidad en la Educación Superior se ha transformado con el tránsito de la teoría curricular mecanicista hacia la teoría curricular flexible. Anteriormente, se consideraba a la calidad co-

---

<sup>11</sup> BERTALANFFY 1987.

<sup>12</sup> KNIGHT 2001.

mo un producto derivado del simple cumplimiento de objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje; por ello, la planeación curricular se orientaba a la descripción minuciosa de los mismos. Este proceder se enfrenta a la contradicción de intentar especificar el proceso cambiante y dinámico del quehacer profesional. En esas condiciones, el currículo deja de ser vigente en el momento mismo de su aprobación; se modifica por la fuerza de la necesidad en un currículo paralelo al margen de la regulación inicial; y termina por constituir, para bien o para mal, un currículo oculto.

El currículo no debe concebirse sólo como un documento con la descripción del plan de estudios, sino sobre todo como la capacidad viva y dinámica de la organización social que le da sustento, para crear y recrear el conocimiento de manera dinámica e innovadora. La teoría curricular actual considera al plan de estudios como un instrumento para construir un sistema social abierto con direccionalidad y propósito, apto para intercambiar continuamente información con el entorno, sometido a interacciones, transacciones, desequilibrios y nuevos equilibrios, pero capaz de autorregularse, reflexionar y autoevaluarse para evolucionar en un ambiente de turbulencia e incertidumbre. El modelo flexible introduce el cambio y la evolución como una variable intrínseca, de manera que la calidad radica en la existencia de mecanismos propios de organización, seguimiento y regulación que permiten a los planes de estudio responder al cambio e incorporarse al dinamismo de la ciencia y de la vida profesional actual. En la época contemporánea, el contenido se presenta como un constructo indisoluble de los procesos de pensamiento y de la transferencia del conocimiento<sup>13</sup>. En la teoría curricular moderna se concede gran importancia a la vida colegiada y al juicio experto, a la capacidad de innovación, a la reflexión en la acción y a una evaluación dinámica que permite realimentar continuamente al proceso formativo y verificar que se alcanzaron las metas educativas.

En síntesis, sólo una visión curricular flexible, donde se equilibre el aprendizaje de conocimientos y la generación de múltiples escenarios donde los estudiantes puedan no sólo aplicar los saberes adquiridos, sino ensayar la transformación y la innovación del quehacer profesional, podrá potenciar el aprendizaje de competencias orientadas a la formación de profesionales capaces de adaptarse a las múltiples demandas de la sociedad actual.

### 3. Rúbricas en la evaluación de competencias

En el anterior apartado se analizó la relevancia de articular el currículo con las competencias que se pretenden desarrollar. Con frecuencia, los *currícula* que se proclaman programas por competencias siguen siendo en la práctica programas donde los docentes y los estudiantes se centran en la ejecución de temarios con contenidos acotados y mecanismos de enseñanza-aprendizaje-evaluación tradicionales. Preguntas tales como ¿de qué manera romper con inercias y mecanismos educativos anquilosados que se encuentran desfasados de la sociedad actual?, ¿cómo propiciar formas alternativas para organizar la Educación Superior?, ¿de qué manera implantar *currícula* orientados al aprendizaje de competencias?, son cuestiones recurrentes

<sup>13</sup> COSTA; LIEBMANN 1997.

que representan retos ineludibles. Ante tales interrogantes, las rúbricas pueden actuar como instrumentos eficaces en el cambio de cultura en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Esta afirmación significa que la construcción de rúbricas en Educación Superior debe partir de la selección de situaciones de aprendizaje altamente significativas para el campo profesional donde se desenvolverán los estudiantes, ya como egresados, que les permitan de manera paulatina desplegar sus conocimientos y resolver variados problemas. Es decir, la elaboración de rúbricas en Educación Superior tiene sentido en la medida en que las situaciones y actividades a realizar convergen con el quehacer profesional presente y futuro.

Es importante enfatizar que las rúbricas tienen un alto impacto en el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación. Para la enseñanza, las rúbricas ofrecen una guía al docente sobre los aspectos relevantes de las actividades a realizar así como los distintos niveles de desempeño a alcanzar, de tal suerte que los docentes puede ofrecer ayuda ajustada a las necesidades de los estudiantes y, por otra parte, diseñar mecanismos que logren actuar como andamios para que los estudiantes transiten por los diferentes niveles de desempeño hasta alcanzar los más altos. Para el aprendizaje, las rúbricas, al clarificar las dimensiones que integran una situación o actividad a resolver, permiten a los estudiantes dirigir sus esfuerzos hacia el logro de los más altos niveles e incrementar procesos metacognitivos y de autorregulación en la medida en que los estudiantes toman una posición crítica en la valoración de sus propios avances. En cuanto a la evaluación, las rúbricas promueven un cambio de cultura, en tanto aquella deja de ser una «caja negra» y se hacen explícitos los criterios de evaluación, ofreciendo tanto valoraciones de los logros alcanzados en términos cualitativos (relevantes para la evaluación formativa) como cuantitativos (que bien pueden ser empleadas para la evaluación sumativa).

Construir rúbricas para la Educación Superior orientadas al aprendizaje de competencias requiere, como se especificó líneas arriba, focalizar la atención en la selección de situaciones de aprendizaje de alto alcance para la profesión. Por lo menos, dichas situaciones deben poseer cinco atributos.

- *Deben ser relevantes para el campo profesional y para la sociedad.* Esto significa que, de todas las actividades y situaciones donde pudiese actuar el egresado de Educación Superior, se deben mapear cuáles son las más significativas para el quehacer profesional. Una vía para realizar dicho mapeo consiste en la aplicación de diversas técnicas como DACUM, TKJ, incidentes críticos, grupos focales, entre otras, donde se les pregunta directamente a expertos profesionales en activo qué actividades realizan y el grado de ponderación que les dan a las mismas. Es importante destacar que, si bien mediante estas técnicas se puede tener un acercamiento a la práctica profesional, el análisis de las actividades requiere también identificar la interacción de los conocimientos, habilidades y actitudes que las integran, erradicar una visión rutinaria o mecánica del quehacer profesional, y hacer hincapié en el aprendizaje de capacidades que permitan a los individuos adaptarse al cambio, generar nuevo conocimiento y mejorar su desempeño continuamente<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> FRASER; GREENHALGH 2001: 799.

- *Deben representar un reto para los estudiantes en la integración de conocimientos.* Actividades simplificadas o situaciones de corte rutinario carecen de sentido para el aprendizaje de competencias. Una situación o actividad representa un reto, cuando permite que los estudiantes movilicen saberes, logren integrar conocimientos y existe cierto rango de indeterminación (fuzzy learning) para que logren resolver la actividad con márgenes de creatividad y trabajo colaborativo. A manera de analogía, las rúbricas actúan como brújulas para navegar y llegar a un puerto, pero serán los estudiantes, con la guía del docente, quienes deberán afrontar los icebergs, las tormentas, las sinuosas veredas que sin duda encontrarán en su viaje cognitivo.
- *Deben ser instrumentos eficaces para promover el diálogo y la socialización.* Las rúbricas promueven el diálogo en tanto estudiantes y docentes logren interpretar y negociar las actividades a realizar, las dimensiones que las integran y los criterios de desempeño a alcanzar con la realización de dichas actividades. Por otra parte, las rúbricas son dispositivos relevantes para compartir el lenguaje propio de la profesión. De esta forma, no solo se transfieren los códigos y significados explícitos; también es posible la construcción/deconstrucción de prácticas, costumbres y tradiciones profesionales. En otras palabras, mediante las rúbricas es posible traducir y explicitar los saberes que permiten dar estabilidad al campo del conocimiento y transformarlo en un hecho social capaz de institucionalizarse y reproducirse mediante la formación de nuevas generaciones. Las rúbricas activan procesos de socialización en la medida en que los estudiantes se van incorporando a la realización de actividades propias de la cultura epistémica y profesional a la que desean incorporarse, de tal suerte que mediante esta inserción van asimilando y reconstruyendo los códigos, los criterios de legitimidad del quehacer profesional y los valores que determinan su dimensión deontológica.
- *Deben activar mecanismos de cesión y traspaso progresivo de control y responsabilidad hacia el estudiantado*<sup>15</sup>. Las rúbricas facilitan la participación activa del aprendiz en la realización de actividades y permiten ubicar sus actuaciones en un marco más global proporcionado por el experto, haciendo que asuma algún tipo de responsabilidad al respecto aun cuando su nivel de competencia y comprensión sea bajo. De esta forma, las rúbricas se convierten en andamios que ofrecen ayudas contingentes al nivel de pericia del aprendiz. Cabe resaltar un aporte relevante de las rúbricas al aprendizaje del estudiantado: la identificación de los distintos niveles de desempeño promueve que los estudiantes vayan perfeccionando su actuar y puedan asumir mayores cuotas de autonomía en el aprendizaje, acercándose así a la actuación del experto. Para los novatos, la articulación de habilidades en la realización de actividades requiere apoyos externos; la valoración del propio desempeño depende en gran medida del juicio docente o de pares avanzados. Por su parte, los expertos poseen mayor control sobre sus actividades, una alta capacidad para valorar los logros obtenidos y perfeccionar la ejecución, y una robusta articulación de sus recursos cognitivos que explica su capacidad de innovar en el quehacer profesional. En este proceso de cesión y traspaso progresivo de control y

<sup>15</sup> COLL 1999.

responsabilidad hacia el estudiantado, los docentes o, en su caso, los pares más avanzados juegan un rol imprescindible mientras se requiera lo que Rogoff llamó participación guiada<sup>16</sup>; esto es, las acciones que realizan los miembros más expertos a fin de graduar la dificultad de las tareas y proporcionar apoyos necesarios para afrontarlas. Para que esta participación guiada por el enseñante tenga lugar es imprescindible inferir de las actuaciones del estudiantado sus necesidades de aprendizaje.

- Deben ser instrumentos que promuevan la reflexión continuada y permitan generar procesos de autorregulación en pro de mejorar el desempeño. La actividad reflexiva y de autorregulación del estudiantado mediante las rúbricas se convierte en una pieza esencial. Apelando a los aportes de Schön<sup>17</sup>, los procesos de reflexión no se limitan a los momentos de deliberación previa, sino que también se producen durante y después de la acción. Las rúbricas promueven *reflexión antes de la acción* en tanto los estudiantes analizan lo que se espera que alcancen con su desempeño y les permitan anticipar la propia actividad. Permiten *reflexión en la acción*, en tanto los estudiantes cuentan con las especificaciones de las dimensiones y criterios de desempeño a dominar mediante la actividad, lo cual les permite realizar ajustes necesarios justo en el momento en que la realizan. Por otra parte, las rúbricas promueven *reflexión después de la acción*, en la medida en que los estudiantes pueden retomar a la rúbrica y valorar los alcances de su desempeño e identificar el nivel alcanzado y trazar acciones futuras que le permitan obtener un mejor desempeño. Algunas preguntas clave para promover la reflexión después de la acción podrían ser: ¿qué logré? ¿qué me falta por alcanzar? ¿qué permitirá que mejore mi propio desempeño? ¿en futuras ocasiones en qué aspectos de la actividad debo focalizar mi atención?

Las rúbricas, al especificar los criterios de desempeño en la solución de una actividad, promueven que los estudiantes reflexionen de manera continuada sobre los alcances de su propio desempeño. En cuanto a los procesos de autorregulación que se producen cuando el estudiantado valora en conjunto una rúbrica, la utilización de este instrumento le permite apreciar las dimensiones que constituyen la realización una actividad y los diversos niveles de desempeño que la integran. Por su parte, el análisis de los diversos niveles de desempeño, promueve que el estudiantado ubique los estándares más altos y de una manera orientada dirija sus esfuerzos hacia ellos. La autorregulación juega un papel relevante, en tanto que los estudiantes pueden identificar su nivel de pericia y sus propios alcances, al mismo tiempo que tratan de alcanzar los estándares más altos en la realización de la actividad. Las rúbricas favorecen procesos de autorregulación cuando se gestan comparaciones entre el desempeño alcanzado y los modelos construidos por la observación de la práctica de los expertos o del propio ejercicio en tareas previas. Así, las rúbricas ayudan a hacer explícito el

---

<sup>16</sup> ROGOFF 1993.

<sup>17</sup> SCHÖN 1987.

tránsito de novatos a expertos, lo cual facilita que los estudiantes generen modelos mentales con los que contrastar su desempeño.

En síntesis, algunos puntos críticos en la construcción de rúbricas orientadas a la evaluación de competencias en Educación Superior, radican en la selección de situaciones altamente relevantes para el quehacer profesional; en que las actividades representen un reto para los estudiantes donde logren integrar conocimientos; en que sean instrumentos eficaces para promover el diálogo y la socialización; en que activen mecanismos de cesión y traspaso progresivo de control y responsabilidad hacia el estudiantado; y en que sean instrumentos que promuevan la reflexión continuada a fin de establecer acciones futuras en pro de mejorar el desempeño. Estos cinco aspectos implican generar espacios de sinergia entre el currículo y la práctica profesional.

Considerando los dos anteriores apartados se describe una experiencia en la construcción de rúbricas donde participaron docentes de licenciatura pertenecientes a diversas carreras de una universidad pública mexicana. Esta experiencia tuvo éxito no solo por el trabajo colaborativo en la construcción de rúbricas, sino porque propició el análisis de la práctica educativa desde los esquemas con los que actúan los docentes y les permitió vislumbrar alternativas para configurar su quehacer docente; un proceso vital para transitar hacia una nueva cultura educativa y formativa en la Educación Superior.

#### **4. Experiencia en la elaboración de rúbricas**

La experiencia que se describe a continuación se enmarca en un seminario-taller impartido a docentes de Educación Superior, como parte de la cartera de cursos de actualización docente que imparte una universidad pública mexicana. El centro educativo donde se desarrolló la experiencia, tiene como característica principal que es multidisciplinario. En dicho seminario-taller (con duración de 30 horas), participaron alrededor de 35 docentes de las carreras de Medicina, Química, Administración, Contaduría, Turismo Sustentable y Políticas Públicas. La edad promedio de los docentes fue alrededor de los 37 años y cerca del 70% eran mujeres. El seminario-taller sentó sus bases en el trabajo colaborativo entre los mismos docentes, exposiciones dialogadas por parte del docente a cargo del curso, revisión de variados ejemplos de rúbricas, modelado sobre cómo construir rúbricas y la guía de una rúbrica construida ex profeso para el propio seminario-taller.

##### **4.1. Fases de la experiencia**

La experiencia se desarrolló en cuatro fases. En la primera fase, se revisaron enfoques educativos centrados en el desarrollo de competencias, con miras a diferenciar entre aquellos enfoques que ponderan la adquisición de habilidades acotadas y ligadas exclusivamente al campo laboral, y aquellas corrientes donde se enfatiza la adquisición de competencias ligadas al aprendizaje continuo, al desarrollo de capacidades abiertas y transferibles a diversos escenarios, pero sobre todo a la formación de capital humano que integre capacidades intelectivas, destrezas y valores, que permiten a los individuos dar respuesta a los requerimientos de la

práctica profesional presente y mantener su capacidad en el futuro. En esta primera parte, los participantes identificaron las competencias (transversales y específicas) que buscan desarrollar en la formación de sus estudiantes y describieron de qué manera favorecen los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las mismas. Después, realizaron ejercicios para mapear las competencias deseables a desarrollar en los estudiantes (a partir de los campos profesionales) y sus diferentes niveles de desempeño (de novato a experto), y seleccionaron situaciones de aprendizaje altamente relevantes para el quehacer profesional, que pudiesen servir como detonadoras para construir dichas competencias. De esta actividad, los docentes eligieron por parejas una competencia con la que trabajaron a lo largo del seminario-taller.

La segunda fase estuvo orientada a ofrecer sustentos teóricos y metodológicos sobre la evaluación auténtica y el cambio de paradigma del que forma parte. Se analizaron los vínculos entre la evaluación auténtica y los enfoques por competencias centrados en el aprendizaje de capacidades abiertas, enfatizando el abanico de instrumentos de evaluación a utilizar; entre ellos, las rúbricas. De la evaluación auténtica se enfatizaron los siguientes aspectos: está centrada en la valoración de desempeños (valoran lo que las personas realizan); busca evaluar en contexto y situaciones específicas que sean representativas del quehacer profesional; persigue la valoración de procesos a fin de perfeccionar la construcción de saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) favoreciendo ante todo una finalidad formativa; promueve procesos de heteroevaluación; emplea distintos instrumentos a fin de recopilar diferentes evidencias sobre el desempeño alcanzado<sup>18</sup>. En esta segunda parte, se especificaron pautas para elaborar rúbricas, donde se subrayó la importancia de que las actividades representaran retos para los estudiantes donde logran integrar conocimientos; fuesen instrumentos eficaces para promover el diálogo y la socialización; activaran mecanismos de cesión y traspaso progresivo de control y responsabilidad hacia el estudiantado y obrasen como instrumentos que promovieran la reflexión continuada a fin de establecer acciones futuras en pro de mejorar el desempeño.

En la tercera fase, los participantes, distribuidos en parejas, se dieron a la tarea de diseñar y construir rúbricas. Para ello se les ofreció apoyo permanente y se les brindaron diversos ejemplos a fin de que sirvieran de modelos para la elaboración de sus propias rúbricas. Con el propósito de que los participantes del seminario-taller logran articular los *currícula* con la elaboración de rúbricas se realizó lo siguiente.

- A partir de la elección de la competencia que hubiesen elegido (fuese transversal o específica) se les pidió que elaboraran una rúbrica holística donde se especificaran por lo menos tres niveles de desempeño a alcanzar durante todo el itinerario académico del estudiantado. Los niveles fueron: bajo, intermedio y avanzado. En el primer nivel se ubicó el primer tramo de la formación del estudiantado, el intermedio la fase media y por último el avanzado reflejó los estándares de salida que se esperaba con la formación del estudiantado. Como ejemplo, la siguiente tabla muestra una rúbrica holística con tres niveles de desempeño a alcanzar en una competencia transversal.

<sup>18</sup> DIAZ BARRIGA; HERNÁNDEZ 2002.

Tabla I

**Ejemplo de competencia transversal y sus niveles de desempeño**

Utilizar la investigación científica para la toma de decisiones profesionales utilizando diversas bases de datos académicas, fijando criterios para la selección de materiales (utilizando palabras clave, operadores booleanos, intervalos de tiempo) a fin de identificar artículos relevantes, descartando artículos de opinión y/o de metodología débil.	
1. Nivel bajo	No distingue entre búsquedas de información estratégica en bases de datos académicas y en buscadores generales (Yahoo, Google). Distingue entre búsquedas de información estratégica en bases de datos académicas y búsquedas informales por internet. Explora bases de datos académicas fijando criterios para la selección de materiales (palabras clave, operadores booleanos, intervalos de tiempo) e identifica aportaciones que puede emplear para tomar decisiones en su práctica profesional.
2. Nivel intermedio	Utiliza diversas bases de datos fijando criterios para la selección de materiales (palabras clave, operadores booleanos, intervalos de tiempo), selecciona y recupera artículos. Sabe interpretar la investigación y establece vínculos que le permite tomar decisiones en su práctica profesional.
3. Nivel avanzado	

Fuente: original de los autores.

- Con posterioridad a que cada equipo de participantes elaborara una rúbrica holística sobre la competencia elegida (fuese transversal o específica), el siguiente paso fue identificar situaciones de aprendizaje que fuesen altamente significativas para la construcción de la competencia a desarrollar y que resultaran congruentes con los saberes a aprender en las asignaturas que impartían los docentes. Así por ejemplo, para el desarrollo de la competencia transversal referida en la tabla I, se seleccionó como actividad relevante la elaboración de ensayos en que los estudiantes, además de lograr configurar una postura crítica ante una problemática particular, hicieran uso de la investigación científica y realizaran búsquedas estratégicas en bases de datos académicas. Con los niveles descritos en la tabla holística, se elaboró la siguiente rúbrica analítica que fue elaborada para el nivel intermedio de formación de la competencia transversal descrita.

Tabla II

## Rúbrica para elaborar ensayos (individuales o por equipo)

Dimensiones a evaluar	1. ¡Necesitas esforzarte más!	2. Puedes hacerlo mejor	3. Buen trabajo	4. Excelente trabajo	Puntaje
<p><b>Desarrollo y estructura de las ideas.</b> El grado en que el autor proporciona una estructura detallada y bien pensada que le permite el desarrollo de las ideas principales contenidas en el escrito.</p> <p><b>Organización.</b> El autor demuestra en sus ideas un orden lógico, coherencia y transiciones adecuadas.</p> <p><b>Corrección.</b> El autor demuestra un empleo correcto de: ortografía, puntuación, sintaxis y manejo de mayúsculas y minúsculas.</p> <p><b>Uso de diversas fuentes.</b> El autor emplea libros, artículos de investigación, notas periodísticas, páginas web, entre otros, para obtener información sobre el tema del ensayo.</p> <p><b>Búsqueda de información.</b> El autor utiliza de manera estratégica distintas bases de datos.</p>	<p>Desarrollo mínimo de ideas; pocos detalles o no relacionados que poco le permite construir una postura personal y crítica sobre la temática.</p> <p>Organización azarosa o endeble.</p> <p>Errores reiterativos de ortografía, puntuación y sintaxis que son desproporcionados en cuanto a la longitud y complejidad del escrito.</p> <p>No utiliza fuentes para construir el ensayo.</p> <p>No realiza búsquedas estratégicas en bases de datos ni en buscadores generales (Yahoo, Google).</p>	<p>Desarrollo poco elaborado de las ideas; detalles repetitivos que poco le permite construir una postura personal y crítica sobre la temática.</p> <p>Lapsus en la organización y la coherencia.</p> <p>Algunos errores de ortografía, puntuación y sintaxis que no interfieren en la comunicación.</p> <p>Utiliza por lo menos una fuente para construir el ensayo.</p> <p>Realiza búsquedas de información tanto en bases de datos académicas como en buscadores generales (Yahoo, Google), aunque los criterios que utiliza son arbitrarios y azarosos.</p>	<p>Profundidad en el desarrollo de las ideas, con apoyo en detalles relevantes y elaborados.</p> <p>Organización coherente y lógica.</p> <p>Pocos errores de ortografía, puntuación y sintaxis comparados con la longitud y complejidad del escrito.</p> <p>Utiliza dos fuentes para construir el ensayo.</p> <p>Distingue entre búsquedas de información estratégica en bases de datos académicas y en buscadores generales (Yahoo, Google). Explora bases de datos académicas fijando criterios para la selección de materiales (palabras clave, operadores booleanos, intervalos de tiempo).</p>	<p>Profundidad y complejidad en las ideas, con apoyo en detalles pertinentes, atractivos y enriquecedores. Evidencia de análisis y reflexión.</p> <p>Organización cuidadosa, ingeniosa y sutil.</p> <p>Control total del uso adecuado de reglas de ortografía, puntuación, sintaxis y mayúsculas.</p> <p>Utiliza tres fuentes para construir el ensayo.</p> <p>Utiliza de manera preferente búsquedas de información estratégica en bases de datos académicas empleando criterios de selección de materiales (palabras clave, operadores booleanos, intervalos de tiempo).</p>	

<b>Referencias.</b> El autor distingue entre sus ideas y las aportaciones de los autores, lo cual se refleja en un uso adecuado de las citas en el texto.	No distingue entre sus ideas y las aportaciones de los autores. Omite las fuentes consultadas.	Ocasionalmente distingue entre sus ideas y las de los autores. Al final del texto aparecen las referencias consultadas.	los de tiempo). Distingue entre sus ideas y las de los autores. Coloca entre paréntesis el nombre del autor, año y páginas consultadas. Al final del texto señala las referencias consultadas.	Utiliza consistentemente las normas para citar dentro del texto. Coloca entre paréntesis el nombre del autor, el año y las páginas consultadas. Al final del texto incluye las referencias empleadas.
TOTAL				

Fuente: original de los autores.

Por último, en la cuarta fase, se presentaron en plenario las propuestas y se discutieron a fin de perfeccionarlas, en aras de que se conviertan en instrumentos válidos y reconocidos por la propia comunidad académica.

#### 4.2. Algunos resultados de la experiencia

Un aspecto a destacar es que los docentes lograron visualizar desde sus programas de estudio y su quehacer docente las competencias que pretende fomentar la institución educativa. Es decir, establecieron conexiones entre las competencias transversales (aquellas que comparten todos los programas de estudio) y específicas (propias de cada programa de estudio) con las asignaturas que imparten. Esto fue de suma importancia pues gran parte de los docentes expresaron que seguían centrados en la impartición de contenidos descritos en los temarios de cada asignatura pero no habían logrado encontrar la conexión entre esos contenidos y las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes. Esta constatación lleva a un primer punto crítico en el diseño curricular enfocado al desarrollo de competencias: guiar a los docentes para articular las competencias a fomentar en los estudiantes (especificadas como estándares de salida) con el itinerario formativo en que se hallan inmersos. La importancia de este aspecto se concreta, por un lado, en la aclaración de cómo las asignaturas contribuyen al desarrollo de dichas competencias; por otro, en la determinación de los diferentes niveles de desempeño que deberán alcanzar los estudiantes según la fase formativa en que se encuentren. Por ejemplo, no será lo mismo lo que se espere en un estudiante de primer año de la carrera, que lo que se especifique para un alumno que curse el último año. La complejidad de las tareas, así como el perfeccionamiento de la ejecución tendrá que ir incrementando de manera paulatina, en la medida que se ofrecen andamios al desempeño.

Un segundo aspecto es que, cuando los docentes comenzaron a seleccionar situaciones de aprendizaje en las que se desplegaran habilidades para alcanzar las competencias transversales, concluyeron que dichas situaciones tendrían que ser compartidas por todos los programas, y que se podría elaborar una serie de rúbricas con la participación de profesores de todas las carreras pertenecientes al centro universitario y con ello favorecer el trabajo multidisciplinario. Para ello, se les propuso elaborar rúbricas holísticas donde se iden-

tificara la competencia a desarrollar y por lo menos tres niveles de desempeño: un nivel avanzado en la adquisición de la competencia (que se correspondería con la última fase en la formación de los estudiantes); un nivel intermedio (en el que se describió lo que se alcanzaría a la mitad del trayecto formativo de los estudiantes) y por último un nivel inicial (característico de la primera etapa formativa de los estudiantes). De esta actividad, se deriva un segundo punto crítico en la elaboración de rúbricas y la evaluación de competencias: la construcción de rúbricas de las competencias transversales requiere el trabajo colaborativo de los docentes, lo que impulsaría la revitalización del trabajo colegiado y el enriquecimiento de la vida académica.

Un tercer aspecto se vincula con las conexiones que lograron encontrar los docentes entre las competencias específicas y las asignaturas que imparten. Para ello, se les propuso la siguiente ruta: primeramente, determinar cuál era el nivel de desempeño más alto que se buscaba desarrollar en los estudiantes al final de los estudios; en un segundo momento, describir cuál era el nivel de desempeño más alto que se podría desarrollar en la fase intermedia de la formación profesional y, por último, cuál sería el nivel de desempeño más alto que se podría alcanzar en la fase inicial de la formación profesional. Con posterioridad, situaron la asignatura que impartían en su plan de estudios y establecieron cuál podría ser el nivel de desempeño deseable dependiendo de la fase formativa en que se ubicaran los estudiantes. De esta manera los docentes se cuestionaron cuál sería el nivel esperado en términos de aprendizaje atendiendo al trayecto formativo de los estudiantes, y de qué manera se podrían encadenar el aprendizaje adquirido con la siguiente fase formativa hasta alcanzar el estándar de salida de las competencias. Así, un tercer punto crítico en la elaboración de rúbricas es encontrar las conexiones entre las competencias específicas y las asignaturas que integran el mapa curricular, de tal suerte que los conocimientos se encuentren vinculados a situaciones de aprendizaje en las que, incrementando el nivel de complejidad de manera paulatina, se adquirieran las competencias previstas.

## 5. Reflexiones finales

El presente artículo tuvo como propósito discutir de qué manera se articula el currículo con el diseño y el uso de rúbricas en la Educación Superior, así como narrar una experiencia que tuvo lugar en una universidad pública mexicana, en la que un colectivo docente buscó generar puntos de convergencia entre el currículo y la construcción de rúbricas. Del presente artículo, cabe destacar que, en la actual sociedad del conocimiento, aquellos *curricula* cuya configuración ha quedado restringida a la adquisición de conocimientos prioritariamente declarativos (centrados en temarios con exceso de contenidos), que poco favorecen la colaboración, en los que el diseño de situaciones de aprendizaje se circunscriben a los espacios áulicos y cuyos mecanismos de evaluación se centran en pruebas objetivas, tienen pocas posibilidades para responder a la formación de profesionales que desarrollen capacidades intelectivas, interpersonales, de toma de decisiones e innovadoras que los conviertan en promotores de cambio y de transformación social. Un currículo para el desarrollo de competencias apuesta ante todo por el diseño de ambientes de aprendizaje altamente significativos para el ejercicio profesional; apuesta por la integración de teorías y metodologías propias del campo profesional pero que también llegue a establecer conexiones con otras disciplinas y profesiones, a fin de construir marcos explicativos más amplios que recuperen distintos puntos de referencia; y, por último, apues-

ta por establecer espacios específicos para que el alumnado sea capaz de intervenir gradualmente y solucionar problemáticas que le permitan contender con retos que tendrá que resolver en el futuro como profesional. En este sentido, el currículo se presenta como un espacio vivo, que establece conexiones con el entorno y busca armonizar el trinomio evaluación, aprendizaje y enseñanza. Incluso podría decirse que, en enfoques educativos por competencias, sería conveniente establecer como punto de origen a la propia evaluación. Sobre esta última afirmación conviene resaltar que, en un currículo orientado al desarrollo de competencias, los componentes esenciales son los estándares de salida, por lo que se vuelve imprescindible fijar qué se va a evaluar en términos de desempeños al egreso de los estudios y las evidencias que darán cuenta de dichos desempeños. De aquí, se debería deducir qué se va a aprender; una operación en la que el mapeo de las actividades que desarrollan los expertos y la proyección de lo que la sociedad demandará a la profesión en un futuro configuran los saberes y el tipo de situaciones de aprendizaje. Por último, se seleccionarían las estrategias y metodologías de enseñanza que permiten anclajes entre el aprendizaje y la evaluación. Atendiendo a esta lógica, el diseño y uso de las rúbricas adquiere sentido en tanto permiten establecer qué se va a evaluar, qué se aprenderá y cómo se enseñará; es decir, las rúbricas conjuntan el trinomio ya referido, explicitan procesos de formación y coadyuvan a la propia autorregulación del estudiantado a fin de ofrecer andamios que promuevan la reflexión y análisis constante de su propio desempeño.

En la experiencia descrita, el punto crucial fue darle sentido a las competencias especificadas en el currículo desde el propio ejercicio docente; en otras palabras, un reto importante fue traducir el currículo orientado al desarrollo de competencias a situaciones de aprendizaje donde se ponderen los saberes (conocimientos, habilidades, actitudes) y los niveles de desempeño dependiendo del tramo formativo en que se encuentre el estudiantado. El trabajo colaborativo entre docentes se convirtió en una pieza fundamental que contribuyó a apropiarse del propio currículo y generó conexiones entre las competencias genéricas y específicas, por un lado, y las asignaturas que se impartían, por otro. Al mismo tiempo, el trabajo colaborativo entre los participantes permitió establecer vínculos y secuencias entre las distintas asignaturas y los desempeños a alcanzar, tanto a nivel horizontal (entre las asignaturas pertenecientes a un ciclo particular) como a nivel vertical (a lo largo de todo el trayecto formativo que integre la carrera o licenciatura). De esta experiencia queda pendiente la validación propia de las rúbricas elaboradas; la puesta en común con el estudiantado a fin de realizar ajustes; su utilización como instrumentos compartidos que promuevan la autorregulación; y la continuación del trabajo colegiado en torno a la elaboración y uso de rúbricas.

A manera de cierre, se enfatiza que la principal virtud de las rúbricas es clarificar y explicitar las actividades y los desempeños a alcanzar. Así, los procesos formativos se convierten en asuntos públicos en los que, tanto estudiantes, profesores como autoridades adquieren mayor responsabilidad. Probablemente, el mayor reto sea la selección de situaciones de aprendizaje que promuevan la integración de saberes, pero que actúen al mismo tiempo como mecanismos que confronten al estudiantado con el presente y futuro de su quehacer profesional.

## Bibliografía

- BARNETT, R.; PARRY, G.; COATE, K. (2001). «Conceptualizing curriculum change». *Teaching in Higher Education*. Vol. 6, núm. 4, 435-449.
- BERTALANFFY, L. (1987). *Teoría General de Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLL, C. (1999). «La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares». In: COLL, C. (Coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/ Horsori, 15-44.
- COSTA, A.; LIEBMANN, R. (1997). *Envisioning process as a content*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- DIAZ BARRIGA, F.; HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- DOLL, W. E. (1993). *A Post-Modern perspective on curriculum*. Nueva York: Teachers College Press.
- FERNÁNDEZ, A. (2010). «La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria». *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 8, núm. 1, 11-34.
- FRASER, S.; GREENHALGH, T. (2001). «Complexity science. Coping with complexity: educating for capability». *British Medical Journal*. Vol. 323, núm. 6, 799-803.
- KNIGHT, P. (2001). «Complexity and curriculum: a process approach to curriculum-marking». *Teaching in Higher Education*. Vol. 6, núm. 3, 369-381.
- MAGER, R. (1972). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto: Fearon.
- MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- SINNOT, J. (1998). *The Development of Logic in Adulthood: Postformal Thought and its Applications*. New York: Plenum.
- STEVENS, D.; LEVI, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics*. Canada: Stylus Publishing.

# El papel y el impacto del tutor en el Aprendizaje Basado en Problemas: una revisión de la evidencia empírica <sup>1</sup>

## The role and impact of tutor in Problem-Based Learning: a review of the empirical evidence

Guillem Antequera Gallego

Universitat de Barcelona

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

**Fecha de recepción del artículo:** septiembre 2012

**Fecha de publicación:** diciembre 2012

### Resumen

Este artículo pretende estudiar el impacto del tutor de ABP en los aprendizajes de los estudiantes de educación superior mediante la revisión de los estudios empíricos publicados. El análisis se desarrolla sobre tres ejes —el rendimiento de los grupos de trabajo; sus dinámicas y funcionamiento interno; y la percepción y el grado de satisfacción de los estudiantes frente a la tutoría—, y se concluye con una reflexión sobre el papel que debería jugar el tutor de ABP de acuerdo con la noción de «congruencia cognitiva» de H. G. Schmidt y J. H. Moust.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), tutor, facilitador, educación superior, investigación empírica.

### Abstract

The aim of this article is to study the impact of the problem-based learning tutor on higher-education students' learning via a review of the empirical studies published. The analysis follows three lines of study – the performance of workgroups, their dynamics and internal workings, and the students' perception and degree of satisfaction as regards tutoring – and concludes by reflecting on the role that the problem-based learning tutor should play according to Schmidt and Moust's notion of «cognitive congruence».

**Keywords:** Problem-Based Learning (PBL), tutor, facilitador, higher education, empirical research.

---

<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

Desde la perspectiva histórica de la universidad europea, la tutoría parece definirse como un recurso de apoyo casi siempre optativo que no alcanza la categoría formativa e institucionalizada de otras estructuras didácticas con una planificación curricular más cerrada<sup>2</sup>. La tutoría en cualquiera de sus posibles formas parece implicar un fenómeno interactivo complejo, cuya información se presenta borrosa y fragmentada y cuyos procesos resultan difíciles de objetivar. Sin embargo, reflexionar sobre ese fenómeno proteico e intrincado presupone aceptar que en la tutoría subyacen una serie de normas casi siempre no escritas que suponen una cierta «lógica de aprendizaje» —si se nos permite la expresión. Procurar un estudio atento de esas lógicas de aprendizaje que se dan en las diversas modalidades de tutoría es esencial en esa tarea de reflexión y análisis sobre su especificidad como recurso pedagógico con entidad propia y sobre la función y los efectos de quien la guía: el tutor. La tradición anglosajona en materia de enseñanza superior ha desarrollado un largo camino en la práctica de la tutoría y en el análisis de las funciones del tutor como recurso didáctico integrado en un contexto organizativo más amplio. La estela de dicha investigación y experiencia educativas se cruza con la historia del propio ABP. Ya en el planteamiento original de la McMaster University, el tutor y la tutoría ocupaban un lugar de relevancia incontestable. Si el diseño de los problemas y la planificación curricular constituían el eje sobre el que debía guiarse el trabajo de los estudiantes, de la actuación del tutor dependía la consecución y el éxito del aprendizaje. Por bien que una buena situación problemática tenía el cometido de dirigir a los estudiantes a los asuntos de mayor importancia sobre un determinado ámbito de estudio, la actuación tutorial debía —por medio del acompañamiento, la sugerencia y el fomento de la autonomía de los estudiantes— centrar los esfuerzos en el afianzamiento de esa guía<sup>3</sup>.

La sintaxis de aprendizaje que fomenta el ABP, propia de las llamadas pedagogías activas y especialmente asemejada a la teoría del «aprendizaje por descubrimiento» bruneriano, dibuja un proceso inductivo de razonamiento cercano al método científico por el que los estudiantes construyen conocimiento a partir de la experiencia reiterada de casos o situaciones problemáticas. En este sentido, las dinámicas de trabajo están concebidas en un sentido heurístico por el que la función docente no consiste tanto en indicar qué, cómo y cuán-

---

<sup>2</sup> En el caso español, la urgencia en la puesta en marcha de servicios de atención al estudiante y la escasez de legislación en ese sentido, puede haber motivado que la organización de dichos servicios de orientación al estudiante no haya alcanzado por ahora la entidad de sistema institucionalizado que merece (FLORES BUILLS; GIL BELTRÁN; CABALLER MIEDES 2012: 143-144). Naturalmente las causas de dicha urgencia deben hallarse en la formulación del propio proceso de convergencia auspiciado por la universidad europea en la primera década de nuestro siglo. Desde la óptica de la prevención, los servicios de orientación al estudiante constituyen una de las prioridades de dicha reforma universitaria y por supuesto una pieza clave en la construcción y el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior. Entre otros muchos ejemplos, puede destacarse el comunicado de Bergen, en el que se insta a los gobiernos a proveer a las universidades de los recursos necesarios para atender a sus estudiantes de modo que los servicios de orientación se extendieran también a la educación superior, o la Conferencia de Lisboa en la que se reconoce la necesidad de un adecuado asesoramiento y orientación del estudiante para su aprendizaje a lo largo de la vida (BERGEN COMMUNIQUE 2005; EUA 2007).

<sup>3</sup> Cfr.: WOLTERING 2009: 726; DOLMANS; GINNIS 2005: 534. BERKEL; SCHMIDT 2000: 234; BARROWS 1986: 482; BUDÉ 2009: 25.

do aprender, sino más bien en facilitar la activación reflexiva de procesos de aprendizaje autónomos de los estudiantes. Dicho proceso de facilitación que debe acometer el tutor de ABP se materializa en el fomento de la participación activa de los miembros de los que se compone el grupo de tutoría, en la detección de las necesidades de aprendizaje de dicho grupo y en la construcción, con todo ello, de un conocimiento profundo acerca de los asuntos derivados de las situaciones problemáticas<sup>4</sup>. En el contexto original de la Facultad de Medicina de la McMaster University, H. S. Barrows consideró que para ejercer esa función de guía de los procesos de aprendizaje el tutor debía ser un experto en un doble sentido: en tanto que tutor y en tanto que conocedor de la materia. Sin embargo, esa apreciación iba ya acompañada de un matiz controvertido. En concreto, se estimó que en caso de tener que optar entre dos extremos, era preferible un tutor versado en las habilidades de facilitación por encima de otro que dispusiera únicamente de conocimientos sobre la materia objeto de estudio<sup>5</sup>. La reflexión inicial sobre la naturaleza y la actuación del tutor se vería en pocos años ampliada por múltiples trabajos de investigación teóricos y empíricos que, además de atender a otras dimensiones de esa figura docente específica en el ABP —como la categoría profesional, la experiencia académica y profesional, el género o la edad—, constatarían el impacto de determinadas actuaciones tutoriales en el aprendizaje de los estudiantes —en términos de rendimiento, de dinámicas e interacciones del trabajo en grupo, de satisfacción en relación con los aprendientes, etc.

En opinión de D. H. J. M. Dolmans y otros, durante la década de los noventa se dibujan tres tendencias fundamentales de investigación con respecto al tutor de ABP<sup>6</sup>. La primera de ellas trata de medir la influencia del tutor —experto y no-experto— en el rendimiento de los estudiantes evaluado por medio de la relación entre los objetivos de aprendizaje propuestos y el logro en forma de resultados de aprendizaje<sup>7</sup>. La segunda, que deriva de la necesidad de resolver las contradicciones acaecidas en los primeros trabajos investigadores, se concentra en el análisis de los procesos de aprendizaje de grupos de tutoría guiados por una tipología u otra

---

<sup>4</sup> BARROWS 1988: XX.

<sup>5</sup> Por ese motivo Barrows considera que «There is no question that the ideal situation is for the tutor to be an expert both as a tutor and in the discipline being studied by the students.» (BARROWS 1988: 43), aunque prosigue afirmando que «If it is not possible the next best tutor is the teacher who is good at being a tutor, as described here, though not an expert in the discipline being studied.» (BARROWS 1988: 43). Por consiguiente, el mismo autor considera que «A faculty person who is a good tutor can successfully tutor in any area» (BARROWS; TAMBLYN 1980: 107).

<sup>6</sup> DOLMANS *et al.* 2002.

<sup>7</sup> DOLMANS *et al.* 2002: 174. Este primera línea entroncaba con el modelo de evaluación de R. W. Tyler, de base psicométrica y fundamento conductista, que tuvo una influencia más que considerable en materia de evaluación curricular durante la década de los años 50 y 60 del siglo XX y cuyo propósito era el de «determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos educativos» (DE PABLOS PONS 1991: 10. Cfr.: TYLER 1949). Según D. H. J. M. Dolmans y otros, en dicho modelo existía una dependencia casi absoluta de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (DOLMANS *et al.* 2002: 174).

de tutor y en su relación con el rendimiento académico de los estudiantes<sup>8</sup>. Por último, la tercera pone énfasis en el vínculo entre las variables de proceso y las de resultados, desde el convencimiento de que el aprendizaje tiene lugar en un complejo y dinámico ambiente en donde múltiples factores están mutuamente influenciados<sup>9</sup>. Desde este punto de vista, el debate sobre la actuación del tutor —entendido ahora como un factor dinámico influido por circunstancias muy variadas— parece atravesar un momento de desaceleración en tanto que asunto de investigación aislado. O dicho de otro modo, es en esta tercera fase cuando la evaluación de la influencia del tutor en los aprendizajes irá siempre acompañada de la consideración de otras variables importantes; tales como el modelo de situaciones problemáticas, la estructura curricular de la titulación, el conocimiento previo de los estudiantes o el funcionamiento particular de los grupos de trabajo —por poner algunos ejemplos habituales.

En consideración de las hipótesis planteadas por Barrows y las líneas trazadas en el estudio de revisión de Dolmans y otros, el presente artículo tiene como finalidad general pasar revista crítica al asunto del tutor de ABP a partir del estudio sistemático de los trabajos empíricos que la tradición investigadora sobre el particular nos ofrece; todo ello, desde el convencimiento de que la única forma de alcanzar conclusiones sólidas acerca del impacto de dicho perfil docente sobre el aprendizaje de los estudiantes es por medio del análisis comparado de las evidencias. Así, la revisión propuesta bascula sobre tres ejes fundamentales —a saber: el rendimiento de los grupos de trabajo; sus dinámicas y funcionamiento interno; y la percepción y el grado de satisfacción de los estudiantes frente a la tutoría— y pretende alcanzar una aproximación contrastada sobre el papel que debería jugar el tutor de ABP que tiene su correlato teórico en la propuesta de H. G. Schmidt y J. H. Moust, particularmente en su noción de «congruencia cognitiva».

## 2. Metodología: criterios de selección y procedimiento de búsqueda

En la revisión se incluyeron los estudios empíricos con enfoque cuantitativo y cualitativo que evaluaron la actuación del tutor de ABP en relación con el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. Para la búsqueda de dichos estudios se utilizaron las dos bases de datos que indexan un mayor número de publica-

---

<sup>8</sup> DOLMANS *et al.* 2002: 174. Por su parte, los nuevos trabajos sobre esta segunda línea de investigación que tenía en cuenta el proceso educativo parecían estar emparentados con el modelo de *evaluación comprensiva* de R. E. Stake (STAKE 2004) por el que el evaluador no sólo mide y describe sino que también organiza e interpreta los datos.

<sup>9</sup> DOLMANS *et al.* 2002: 176. Si bien la revisión de Dolmans y otros es, por sí sola, relevante en tanto que advierte de la existencia de una trayectoria investigadora notable acerca de un tema de investigación como el del tutor de ABP, sus conclusiones sobre las fases por las que ha atravesado dicha línea de trabajo deben tomarse con prudencia; sobre todo, porque, como los propios autores advierten, su trabajo no es una revisión sistemática y exhaustiva de la bibliografía sobre el tutor y, por lo tanto la selección de los trabajos así como su tratamiento no responde a criterios estrictos de selección de la muestra (DOLMANS *et al.* 2002: 174).

ciones sobre el ABP; a saber, ERIC. Education Resources Information Center y Current Contents de ISI. Institute for Scientific Information<sup>10</sup>.

Dada la inexistencia de un término que identificase de forma inequívoca al docente que realiza las funciones de facilitación en el contexto de una experiencia didáctica de ABP, la elección de los indicadores o palabras clave con los que se discriminaron los registros bibliográficos respondió a motivos estrictamente utilitarios<sup>11</sup>. Así, para las búsquedas bibliográficas en las antedichas bases de datos se utilizaron las palabras clave «tutor», «tutorial», «tutoring» y «facilitator» agrupadas mediante el booleano «or» y, combinadas, a su vez con el descriptor de tesaurus «problem based learning». El periodo de tiempo analizado partió del año 1982 —fecha en la que se publicó el primer estudio empírico sobre el tutor de ABP— y alcanzó hasta 2011<sup>12</sup>. Del conjunto resultante de las búsquedas llevadas a cabo en las bases de datos ERIC y Current Contents, se examinaron las referencias bibliográficas citadas en cada trabajo con la finalidad de añadir nuevos estudios y minimizar el riesgo de que algunas publicaciones no hubieran sido recopiladas en primera instancia. Así, se hallaron un total de cincuenta y dos estudios sobre el tutor, de los cuales nueve fueron investigaciones teóricas y cuarenta y tres fueron estudios empíricos. Del estudio pormenorizado de los objetivos de investigación de los trabajos empíricos se indujeron tres áreas comunes de estudio sobre las que se centraría la revisión. La primera tenía que ver con el impacto del tutor en el rendimiento académico de los estudiantes; la segunda, con el efecto del tutor en el funcionamiento y las dinámicas del grupo de trabajo; y la tercera versaba sobre la percepción y la satisfacción de los estudiantes con respecto del tutor. Los estudios cuyos objetivos e hipótesis de investigación resultaron ajenos a dichas áreas fueron excluidos. Finalmente, la muestra con la que trabajar se cerró con un total de veinticinco trabajos empíricos.

Con el fin de extraer los aspectos más significativos de cada uno de los estudios seleccionados, se elaboró una plantilla de cinco dimensiones que estimamos fundamentales dada la naturaleza de los estudios. A saber: la referencia del estudio, que incluía, como categorías, el autor o autores, el año, la universidad o el centro de afiliación de los autores, el formato de publicación, el nombre de la revista o de la editorial y el factor de

---

<sup>10</sup> La justificación de la pertinencia de las mencionadas bases de datos al ABP se encuentra en el estudio de J. L. Menéndez, E. Gregori y G. Antequera (MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 146-147).

<sup>11</sup> A este propósito, algunos autores han mostrado su descontento con los términos tutor y tutoría, por no corresponder su raíz etimológica con el sentido lato que la práctica docente e investigadora sobre el ABP les ha impuesto Cfr.: KOSCHMANN; GLENN; CONLEE 2000: 53. Lo mismo se podría decir del término facilitador, aunque esta última opción no goce de un uso tan generalizado (NEVILLE 1999: 400). Nótese en ese punto —a pesar de que no está entre nuestros objetivos tratar este asunto en profundidad— que la falta de una nomenclatura especializada que abarque el sentido y la función del tutor-facilitador puede jugar en contra de la reivindicación de su especificidad docente y su innovadora contribución a la práctica educativa y a la reflexión pedagógica. Este mismo problema terminológico se pone de relieve en el estudio sobre la tutoría entre iguales de J. L. Menéndez Varela (MENÉNDEZ VARELA 2010: 68-78).

<sup>12</sup> Con la finalidad de obtener una muestra representativa por años, se estimó oportuno cerrar la búsqueda en el último año completo. Asimismo, esa decisión permitió evitar distorsiones atribuidas a los periodos de indexación de publicaciones de las bases de datos bibliográficas utilizadas.

impacto —si lo hubiese; los objetivos de investigación y las hipótesis; la metodología empleada, que agrupaba la muestra de estudiantes, el enfoque metodológico, los instrumentos de evaluación y la duración de la experiencia; la enseñanza con la que se vinculaba el estudio, destacando de aquí el sector de conocimiento, la titulación y el curso académico; y los resultados y/o conclusiones, sobre los que convenía aportar una sintética descripción. A renglón seguido se presenta una tabla que resume las antedichas dimensiones y categorías.

*Tabla I*  
**Plantilla de análisis de los registros bibliográficos**

Dimensión	Categorías	Opciones	
1. Referencia del estudio	1.1. Autor/es	Discrecional	
	1.2. Año de publicación	1974-2009	
	1.3. Universidad o centro de afiliación	Discrecional	
	1.4. Formato de publicación	Artículo	
		Comunicación	
		Ponencia	
2. Objetivos y/o hipótesis	1.5. Nombre de la publicación	Discrecional	
	1.6. Factor de impacto (si lo hubiese)	Discrecional	
	2. Objetivos y/o hipótesis	—	Discrecional
		3.1. Muestra (en n.º de estudiantes)	Discrecional
3.2. Enfoque metodológico	Cualitativo		
	Cuantitativo		
	Cuestionario de opinión		
	Cuestionarios de preguntas abiertas		
	Examen		
3.3. Instrumento de evaluación	Artefactos		
	Observación participante		
	Entrevistas estructuradas		
	Entrevistas semiestructuradas		
	Grabaciones		
3.4. Duración de la experiencia	Otros		
	Discrecional		
	4. Enseñanza	4.1. Sector de conocimiento	Discrecional
		4.2. Titulación	Discrecional
4.3. Curso académico		Discrecional	
5. Resultados y/o conclusiones	—	Discrecional	

Fuente: original del autor.

### 3. Resultados y discusión

El análisis de los estudios sobre el tutor que sigue se divide en tres bloques. El inicial trata el impacto y la relevancia de las publicaciones sobre el tutor en consideración del formato de la publicación, el nombre de la revista o de la editorial y el factor de impacto de la publicación —en caso de haberlo. El intermedio analiza las características generales de las publicaciones seleccionadas incluyendo la referencia bibliográfica, la universidad en la que se llevó a cabo la experiencia, la titulación y el curso académico a los que afectó, su duración, la muestra del estudio, el método de recogida de los datos y el enfoque de análisis de los mismos. El último está dedicado al efecto del tutor en el aprendizaje del que dan noticia los estudios recopilados y, a su vez, se distribuye en tres grupos según la naturaleza de los objetivos y las preguntas de investigación; el primero tiene que ver con el rendimiento académico de los estudiantes; el segundo trata las dinámicas y el funcionamiento de los grupos de trabajo; y el tercero se relaciona con la percepción y el grado de satisfacción de los estudiantes para con su propia experiencia de aprendizaje.

#### 3.1. Impacto y relevancia de la investigación sobre el tutor

Tabla II

Resumen de publicaciones sobre el tutor por formato de publicación, revista o editorial y factor de impacto

Formato de publicación	Revista o editorial		N.º de publicaciones
	Nombre	Factor de impacto	
Artículos de publicaciones en serie	Academic Medicine	2.631	8
	Medical Education	2.639	5
	Medical Teacher	1.494	4
	Advances in Health Sciences	1.416	2
	Education		
	Higher Education	—	2
	Instructional Science	—	2
Teaching and Learning in Medicine	0.679	1	
Partes de monografías	Springer	—	1
	TOTAL		25

Fuente: original del autor.

Como el lector habrá apreciado, el conjunto de los estudios empíricos sobre el tutor está concentrado en revistas académicas de investigación —veinticuatro en total, frente a una sola publicación de la editorial Springer. Este hecho permite la estimación del efecto de la investigación si se considera el índice de impacto de las revistas que recogen las publicaciones sobre el tutor<sup>13</sup>. En este sentido, puede apreciarse como las revistas que mayor número de publicaciones registran son también las que ostentan un mayor impacto: 2.631

<sup>13</sup> Los datos sobre el índice de impacto de las revistas se extrajeron de ISI. Web of Knowledge, y respondieron a la estimación de las citas sobre los años 2008 y 2009.

para Academic Medicine, 2.639 para Medical Education, 1.494 para Medical Teacher. En un segundo plano, aparecen Advances in Health Sciences Education —con un índice de impacto de 1.416—, Higher Education e Instructional Science —ambas sin índice de impacto— y Teaching and Learning in Medicine —con un índice de impacto de 0.679. Por supuesto, el hecho de que la mayoría de los estudios seleccionados se hallen recogidos en publicaciones periódicas con un índice de impacto notable se debe a la naturaleza de las propias revistas. Como puede apreciarse en el título de esas publicaciones en serie, todas están vinculadas a las Ciencias de la Salud en general y casi todas están relacionadas con la Medicina en particular —Higher Education es la única excepción—, y ello sin duda ayuda al reconocimiento y a la visibilidad de las investigaciones; máxime cuando tradicionalmente son dicha disciplina y dicho sector de conocimiento los que capitanean los rankings sobre la relevancia y el impacto de la investigación científica. Ello puede participar del hecho de que el asunto del tutor haya sido considerado en la literatura especializada como uno de los pilares sobre los que se sustenta el ABP. Sin embargo, para confirmar la relevancia del tutor como agente en el ABP no es suficiente con datos de naturaleza cuantitativa, conviene también aportar un análisis pormenorizado de las evidencias empíricas que permita estimar los efectos del tutor sobre los estudiantes en múltiples contextos educativos. A tal efecto, a continuación se ofrece un estudio sobre las características principales de los estudios empíricos del tutor de ABP y un análisis comparado de sus resultados.

### 3.2. Características generales de los estudios empíricos

Tabla III

Estudios empíricos que analizan el efecto del tutor en los aprendizajes de los estudiantes de ABP (1982-1989)

Ref. del estudio	Universidad	Titulación	Curso académico	Periodo de investigación (en años)	Muestra (n.º de estudiantes)	Enfoque	Recogida de datos
DE VOLDER 1982	University of Limburg	Medicina	1.º-4.º	4	1000	Cuantitativo	Cuestionario de opinión
DE VOLDER; DE GRAVE; GIJSELAERS 1985	University of Limburg	Medicina	1.º	—	—	Cualitativo	Cuestionario de opinión
MOUST; NUY; DE VOLDER 1989	University of Limburg	Derecho	1.º	1	250	Cuantitativo	Cuestionario de opinión y examen

Fuente: original del autor.

Durante la década de los años ochenta del pasado siglo se registran tres estudios empíricos sobre el tutor<sup>14</sup>. Dos analizan el efecto del tutor en el contexto de la titulación de Medicina y sólo uno en la de Derecho. Las tres experiencias afectan al primer curso de la titulación, aunque una de ellas se extiende hasta el cuarto. En cuanto a los instrumentos de recogida de datos, todos ellos utilizan un cuestionario de opinión y sólo uno

<sup>14</sup> DE VOLDER 1982; DE VOLDER; DE GRAVE; GIJSELAERS 1985; MOUST; NUY; DE VOLDER 1989.

incorpora los resultados de las pruebas de evaluación. Dos utilizan un enfoque cuantitativo y una muestra amplia —doscientos cincuenta estudiantes y mil, respectivamente— y sólo uno un encuadre cualitativo —cuya muestra se desconoce. La escasez de resultados de la referida década, así como algunas características de los estudios, bien encajan con los comienzos de una tendencia investigadora. Por ejemplo, nótese que las antedichas experiencias tienen lugar en un contexto educativo común —el de la University of Limburg— y que además todas ellas constituyen un esbozo de red de colaboración en la que M. L. De Volder ocupa el lugar central y W. S. De Grave, W. H. Gijsselaers, J. H. C. Moust y H. J. P. Nuy son sus colaboradores cercanos.

Tabla IV

## Estudios empíricos que analizan el efecto del tutor en los aprendizajes de los estudiantes de ABP (1990-1999)

Ref. del estudio	Universidad	Titulación	Curso académico	Periodo de investigación (en años)	Muestra (n.º de estudiantes)	Enfoque	Recogida de datos
DE GRAVE <i>et al.</i> 1990	University of Limburg	Medicina	1.º	1	165	Cuantitativo	Cuestionario de opinión
EAGLE; HARASYM; MANDIN 1992	University of Calgary	Medicina	1.º-4.º	1	70	Cuantitativo	Cuestionario de opinión
DAVIS <i>et al.</i> 1992	University of Michigan	Medicina	2.º	0,5	201	Mixto	Observación participante, grabaciones y cuestionario de opinión
SCHMIDT <i>et al.</i> 1993	University of Limburg	Medicina	1.º-4.º	1	1120	Cuantitativo	Cuestionario de opinión y examen
SCHMIDT 1994	University of Limburg	Medicina	4.º	1	1800	Cuantitativo	Cuestionario de opinión y examen
DUECK; WILKERSON; ADIONOLFI 1994	University of California, Los Angeles	Medicina	1.º	0,5	52	Cualitativo	Entrevistas en profundidad y examen
DAVIS <i>et al.</i> 1994	University of Michigan	Medicina	2.º	0,5	211	Mixto	Observación participante y cuestionario de opinión
REGEHR <i>et al.</i> 1995	University of Toronto	Medicina	2.º	0,5	170	Cuantitativo	Cuestionario de opinión y examen
MOUST; SCHMIDT 1995	University of Limburg	Derecho	1.º-2.º	1	352	Cuantitativo	Cuestionario de opinión
DOLMANS 1996	University of Limburg	Medicina	—	1	1620	Cuantitativo	Cuestionario de opinión y

GIJSELAERS 1997	University of Maastricht	Medicina	1.º-4.º	8	20600 (aprox.)	Cuantitativo	examen Cuestionario de opinión
DE GRAVE; DOLMANS; VAN DER VLEUTEN 1999	University of Maastricht	Medicina	1.º-2.º	1	600 (aprox.)	Cuantitativo	Cuestionario de opinión
BAROFFIO <i>et al.</i> 1999	Université de Genève	Medicina	2.º-3.º	2	152	Cuantitativo	Cuestionario de opinión

Fuente: original del autor.

A lo largo de la década de los noventa del siglo XX la investigación empírica sobre el tutor dibuja un proceso de crecimiento mantenido. Las investigaciones iniciadas en la década precedente, se ven ahora complementadas por un total de trece estudios empíricos que aportan evidencias desde las titulaciones antes referidas —Medicina y Derecho<sup>15</sup>. Se produce un incremento de las universidades que aportan experiencias en las que se evalúa la actuación del tutor; de los trece registros, cinco pertenecen a la University of Limburg, dos a la University of Maastricht, otros dos a la University of Michigan, uno a la Université de Genève, otro a la University of Toronto, uno también a la University of Calgary y uno más a la University of California, Los Angeles. De esta manera y como es natural, las redes de colaboración sufren una ampliación considerable, alcanzándose seis autores centrales: W. S. De Grave, W. K. Davis, H. G. Schmidt, J. H. Moust, D. H. J. M. Dolmans y W. H. Gijsselaers que, respectivamente, acumulan un número variable de colaboradores.

Del total, diez estudios mantienen un enfoque cuantitativo de análisis que, por lo general, lleva aparejados instrumentos de recogida de datos como los cuestionarios de opinión o las propias pruebas de evaluación. Sólo dos estudios apuestan por un encuadre mixto y utilizan instrumentos como la observación participante y las grabaciones de las sesiones de tutoría, que se acompañan también por cuestionarios de opinión. Un único estudio apuesta por un enfoque estrictamente cualitativo y utiliza como instrumentos de evaluación las entrevistas en profundidad y las pruebas de evaluación. Dada la naturaleza cuantitativa de los enfoques de los que hace uso la mayoría de los estudios, las muestras son amplias y van desde setenta estudiantes a los veinte mil seiscientos. Del resto de trabajos el número de estudiantes participantes va de los cincuenta y dos a los doscientos once. Asimismo, las experiencias de ABP que analizan los estudios ocupan un periodo de investigación que, en líneas generales, fluctúa entre el año y el medio año académico; a excepción de dos casos: uno en el que la experiencia se extiende hasta dos años y otro en el que se amplía hasta ocho. Con respecto a los cursos académicos implicados, en tres casos se hace un análisis integral de la experiencia que va del primer al cuarto curso; el resto fluctúa entre el primer y el segundo curso, amén de un estudio en el que la evaluación parte del segundo curso y acaba en el tercero.

<sup>15</sup> DE GRAVE *et al.* 1990; EAGLE; HARASYM; MANDIN 1992; DAVIS *et al.* 1992; SCHMIDT *et al.* 1993; SCHMIDT *et al.* 1994; DUECK; WILKERSON; ADIONOLFI 1994; DAVIS *et al.* 1994; REGEHR *et al.* 1995; MOUST; SCHMIDT 1995; DOLMANS 1996; GIJSELAERS 1997; DE GRAVE; DOLMANS; VAN DER VLEUTEN 1999; BAROFFIO *et al.* 1999.

Tabla V

## Estudios empíricos que analizan el efecto del tutor en los aprendizajes de los estudiantes de ABP (2000-2010)

Ref. del estudio	Universidad	Titulación	Curso académico	Periodo de investigación (en años)	Muestra (n.º de estudiantes)	Enfoque	Recogida de datos
ROSADO PINTO; RENDAS; GAMBOA 2001	Universidade Nova de Lisboa	Medicina	3.º	3	180	Cualitativo	Cuestionario de preguntas abiertas
DAS <i>et al.</i> 2002	United Arab Emirates University	Medicina	1.º	2	64	Cuantitativo	Cuestionario de opinión
GILKISON 2003	University of Liverpool	Medicina	2.º	1	—	Cualitativo	Observación participante, grabaciones y entrevistas semiestructuradas
ABU-HIJLEH <i>et al.</i> 2005	Arabian Gulf University	Medicina	3.º	1	91	Mixto	Cuestionario de opinión y preguntas abiertas
GROVES; RÉGO; O'ROURKE 2005	University of Queensland	Medicina	1.º	1	260	Cuantitativo	Cuestionario de opinión
VAN BERKEL; DOLMANS 2006	University of Maastricht	Medicina	1.º-2.º	1	2112	Cuantitativo	Cuestionario de opinión
BAROFIO <i>et al.</i> 2007	Université de Genève	Medicina	1.º-3.º	3	450	Cuantitativo	Cuestionario de opinión
BUDÉ <i>et al.</i> 2009	University of Maastricht	Estadística	1.º	1	208	Mixto	Cuestionario de opinión y preguntas abiertas
CHNG; YEW; SCHMIDT 2011	Singapore Polytechnic	Medicina	1.º	0,5	223	Cuantitativo	Cuestionario de opinión

Fuente: original del autor.

Al inicio de la primera década de nuestro siglo se advierte un punto de inflexión en lo relativo a la colaboración y al establecimiento de redes de colaboración sobre la investigación empírica acerca del tutor. En efecto, si en la década precedente se intuía una colaboración más o menos permanente entre autores, ahora solo algunos pocos —entre los que H. G. Schmidt y D. H. J. M. Dolmans son probablemente los más visibles— mantienen dicha colaboración. Asimismo, la última década analizada presenta una cierta reducción de los estudios —nueve frente a los trece de la década anterior— que pone de manifiesto la necesidad de seguir

avanzando aún en la actualidad en el análisis de los efectos del tutor en los aprendizajes de los estudiantes de ABP<sup>16</sup>.

Con respecto al contexto educativo en el que tienen lugar las experiencias pertenecientes a la primera década de nuestro siglo, puede apreciarse de un modo rotundo cómo la titulación de Medicina cobra un protagonismo más que destacado con un total de ocho aportaciones frente a una sola de la titulación de Estadística. Por contra, además de la University of Maastricht —que ahora registra dos análisis— y la Université de Genève —con sólo una aportación— algunas otras universidades han aportado nuevas evidencias aisladas: la Universidade Nova de Lisboa, la United Arab Emirates University, la University of Liverpool, la Arabian Gulf University, la University of Queensland, la Université de Genève y la Singapore Polytechnic. Otro cambio significativo tiene que ver con los enfoques metodológicos y los instrumentos de recogida de los datos. Se percibe un cierto equilibrio entre el volumen de estudios con encuadres cuantitativos y la cantidad de trabajos con enfoques cualitativos y mixtos. En esta ocasión cinco estudios siguen utilizando cuestionarios de opinión y cuatro más apuestan por la observación participante, las grabaciones de las sesiones de tutoría, las entrevistas semiestructuradas y las preguntas abiertas. Los tamaños de las muestras siguen siendo notables. De los trabajos con enfoque cuantitativo la más baja alcanza los sesenta y cuatro estudiantes y la más alta los dos mil ciento doce. Por su parte, los estudios con un encuadre cualitativo o mixto utilizan un mínimo de noventa y un estudiantes y un máximo de doscientos ocho. Las experiencias tienen como poco una duración de medio año académico y como mucho tres. Los cursos académicos implicados van desde el primer curso al tercero y no hay estudios que se ocupen de un modo integral de la titulación.

### 3.3. El efecto del tutor en los aprendizajes de los estudiantes de ABP

#### 3.3.1. Las dinámicas y el funcionamiento de los grupos de trabajo

Sobre las dinámicas y el funcionamiento del grupo de trabajo, el análisis de W. K. Davis y otros demostró que los grupos de estudiantes guiados por un tutor experto trabajaron de forma más eficiente que los estudiantes guiados por un tutor inexperto<sup>17</sup>. Por su parte, el trabajo de H. G. Schmidt y otros determinó que los grupos de estudiantes dirigidos por un tutor experto dedicaron significativamente más tiempo al estudio autónomo de la materia que sus homólogos<sup>18</sup>. Sin embargo, la investigación de D. H. J. M. Dolmans no encontró diferencias significativas entre los estudiantes dirigidos por un tutor experto y los guiados por un tutor no-experto en relación con el funcionamiento general del grupo de trabajo<sup>19</sup>. En palabras de H. J. M. Van Berkel y D. H. J.

<sup>16</sup> ROSADO PINTO; RENDAS; GAMBOA 2001; DAS *et al.* 2002; GILKISON 2003; ABU-HIJLEH *et al.* 2005; GROVES; RÉGO; O'ROURKE 2005; VAN BERKEL; DOLMANS 2006; BAROFIO *et al.* 2007; BUDÉ *et al.* 2009; CHNG; YEW; SCHMIDT 2011.

<sup>17</sup> DAVIS *et al.* 1992: 472.

<sup>18</sup> SCHMIDT *et al.* 1993: 790.

<sup>19</sup> DOLMANS 1996: 1010.

M. Dolmans, conviene que, más allá de su grado de conocimiento experto, el tutor concentre sus esfuerzos en el fomento del aprendizaje autónomo para que las dinámicas y el funcionamiento general del grupo pueda verse sustancialmente mejorado<sup>20</sup>. El trabajo de M. L. De Volder demostró que desde su experiencia no existe una correlación positiva entre la edad del tutor y su experiencia, por un lado, y el funcionamiento y las dinámicas de los grupos de trabajo, por el otro<sup>21</sup>. Por último, el trabajo de Das y otros destaca la necesidad de un acercamiento desde la posición del tutor a la del estudiante que permita superar las barreras socioculturales dado que las diferencias en ese sentido van en detrimento de la riqueza de la discusión generada en las sesiones de tutoría<sup>22</sup>.

Con respecto a la naturaleza y al tiempo de las intervenciones, los estudios no dan lugar a confusión. Por un lado, el trabajo de J. H. C. Moust, H. J. P. Nuy y M. L. De Volder demostró que las intervenciones de los tutores-profesores en los grupos de trabajo fueron más concretas e incisivas que las de los tutores estudiantes<sup>23</sup>. Por el otro, en la experiencia evaluada por W. K. Davis y otros se advirtió que los grupos guiados por un tutor experto experimentaron un ligero incremento en el tiempo dedicado a las intervenciones del tutor y, por consiguiente, dedicaron algo menos de tiempo a las iniciativas de los estudiantes<sup>24</sup>. Dos años más tarde, la evaluación de una segunda experiencia de W. K. Davis y otros corroboró que los tutores expertos dedicaban significativamente más tiempo a sus intervenciones que a la escucha de las de los estudiantes<sup>25</sup>. También el trabajo de A. Gilkison detectó que el tutor experto intervenía con mayor frecuencia en las sesiones de tutoría, advertía un mayor número de temas de discusión y utilizaba más técnicas para hacer conscientes a los estudiantes de determinadas cuestiones de importancia. Además, el mismo estudio advirtió que tal número de intervenciones hizo que se redujeran las ocasiones en las que los estudiantes intervenían en las sesiones<sup>26</sup>. Un único trabajo —perteneciente a W. S. De Grave y otros— no mostró diferencias significativas entre tutores expertos y no expertos sobre la participación de los estudiantes en los debates<sup>27</sup>.

En lo relativo a las habilidades de realimentación, los estudios no mostraron diferencias relevantes entre diversas tipologías de tutor. En primer lugar, el trabajo de A. Barofío y otros derivó que los tutores experimenta-

---

<sup>20</sup> VAN BERKEL; DOLMANS 2006: 735.

<sup>21</sup> DE VOLDER 1982: 271.

<sup>22</sup> DAS *et al.* 2002: 277.

<sup>23</sup> MOUST; NUY; DE VOLDER 1989: 742.

<sup>24</sup> DAVIS *et al.* 1992: 472.

<sup>25</sup> DAVIS *et al.* 1994: 666.

<sup>26</sup> GILKISON 2003: 13.

<sup>27</sup> DE GRAVE *et al.* 1990:129-132.

dos no necesariamente generaron una mayor realimentación para con el grupo de estudiantes<sup>28</sup>. Eso mismo se complementa con la conclusión de un estudio posterior de M. F. Abu-Hijleh y otros, en el que se afirmó con mayor rotundidad que los tutores-estudiantes hicieron un mayor uso de la realimentación y de la comprensión de las dificultades de los estudiantes de ABP<sup>29</sup>. Todo ello parece estar acorde con la conclusión a la que años más tarde llegaron A. Barofio y otros, por la que se consideró que, si bien la experiencia y el conocimiento experto no era un valor suficiente para el incremento de las habilidades de realimentación, cabía desarrollar un programa de formación específico para tutores de ABP. En efecto, un estudio empírico llevado a cabo por A. Barofio y otros demostró que con la aplicación de un programa piloto de formación para tutores las habilidades de realimentación podían ser sustancialmente mejoradas<sup>30</sup>.

### 3.3.2. El rendimiento académico de los estudiantes

Los trabajos de W. K. Davis y otros; y J. H. C. Moust, H. J. P. Nuy y M. L. De Volder; y H. G. Schmidt demostraron que los estudiantes guiados por un tutor experto miembro de una institución universitaria obtuvieron calificaciones más altas<sup>31</sup>. En el caso de la experiencia de H. G. Schmidt se demostró que para alcanzar altas cotas de rendimiento académico era necesario un mínimo de estructuración, que podía venir dada bien por el conocimiento previo de los propios estudiantes, bien por medio de las señales de los tutores o bien por la estructuración del propio problema<sup>32</sup>. El estudio de H. G. Schmidt y otros apoyó la misma tesis y añadió que el tutor experto tenía un impacto mayor en el rendimiento de los estudiantes en los primeros años de la titulación, cuando el estudiante es, por lo general, menos autónomo y muestra una mayor dependencia<sup>33</sup>. Incluso un análisis aportado por L. Budé demuestra que una posición más directiva por parte del tutor mejora la comprensión del grupo de estudiantes<sup>34</sup>. Ello no obstante, a la luz de otras tantas investigaciones empíricas no puede de ningún modo concluirse que el tutor directivo favorezca siempre un mayor rendimiento. Los análisis de G. Regehr y otros; W. K. Davis y otros; D. H. J. M. Dolmans; y M. L. De Volder, W. S. De Grave y W. H. Gijsselaers no hallaron diferencias estadísticamente apreciables entre los resultados académicos de los grupos de trabajo guiados por un tutor experto presumiblemente más directivo y los dirigidos por un tutor no-experto<sup>35</sup>. Con todo, el estudio de E. Chng, E. H. J. Yew y H. G. Schmidt advirtió que, a pesar de que es ne-

---

<sup>28</sup> BAROFFIO *et al.* 1999: 577.

<sup>29</sup> ABU-HIJLEH *et al.* 2005: 524.

<sup>30</sup> BAROFIO *et al.* 2007: 436.

<sup>31</sup> MOUST; NUY; DE VOLDER 1989: 742; DAVIS *et al.* 1992: 473; SCHMIDT 1994: 661.

<sup>32</sup> SCHMIDT 1994: 661.

<sup>33</sup> SCHMIDT *et al.* 1993: 788.

<sup>34</sup> BUDÉ *et al.* 2009: 318-320.

<sup>35</sup> REGEHR *et al.* 1995: 230; DAVIS *et al.* 1994: 666; DOLMANS 1996: 1010; DE VOLDER; DE GRAVE; GIJSELAERS 1985: 648.

cesario que el tutor disponga de conocimiento experto sobre la materia, es imprescindible también que su actuación resulte poco directiva si se pretende un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes de ABP<sup>36</sup>.

Otros trabajos se han centrado en la evaluación de esa fase crucial en la sintaxis del ABP que consiste en la determinación, por parte del grupo de tutoría, de los objetivos de aprendizaje. En este sentido, el análisis de C. J. Eagle, P. H. Harasym y H. Mandin resolvió que los grupos guiados por tutores dotados de un conocimiento experto sobre los problemas eran capaces de detectar el doble de objetivos de aprendizaje que los guiados por tutores inexpertos en el mismo lapso de tiempo. Asimismo, también se advirtió que los objetivos de aprendizaje detectados por los grupos guiados por tutores expertos fueron más congruentes con los objetivos pretendidos<sup>37</sup>. Por su parte, el estudio de J. E. Dueck, L. Wilkerson y T. Adinolfi detectó que cuando el tutor experto no estaba presente en las sesiones de trabajo se reducía ligeramente la cantidad de objetivos de aprendizaje que coincidían con los esperados por el profesor<sup>38</sup>.

### 3.3.3. La percepción y el grado de satisfacción de los estudiantes

A tenor de la experiencia de W. S. De Grave y otros, los estudiantes demostraron ciertas preferencias sobre una modalidad de tutor no-experto dado que éste parecía estar mejor informado sobre los principios educativos del ABP<sup>39</sup>. También en la experiencia analizada por J. H. C. Moust y H. G. Schmidt, los tutores no-expertos fueron valorados con un puntaje más alto que los tutores expertos en la medida que los estudiantes consideraron que los primeros tendían a mostrar más interés y empatía puesto que sus problemas sobre los asuntos a tratar eran compartidos. Como es natural, en la misma experiencia, los estudiantes percibieron una mayor autoridad en la figura del tutor experto que podría explicar la falta de empatía<sup>40</sup>. Sorprendentemente, el estudio de M. Groves, P. Régo y P. O'Rourke aportó conclusiones en sentido contrario: los autores detectaron que los tutores con conocimiento experto en la materia demostraron una mayor capacidad para empatizar con los estudiantes en las sesiones de tutoría<sup>41</sup>. Hecho que, a su vez, contrasta con los resultados aportados por la experiencia de W. S. De Grave, D. H. J. M. Dolmans y C. P. M. Van Der Vleuten, por la que los estudiantes se sintieron poco satisfechos con los tutores que hicieron hincapié en el contenido de la asignatura, frente a los que se centraron en las dinámicas de facilitación del aprendizaje<sup>42</sup>.

<sup>36</sup> CHNG; YEW; SCHMIDT 2011: 501.

<sup>37</sup> EAGLE; HARASYM; MANDIN 1992: 468.

<sup>38</sup> DUECK; WILKERSON; ADIONOLFI 1994: 8.

<sup>39</sup> DE GRAVE *et al.* 1990: 129-132.

<sup>40</sup> MOUST; SCHMIDT 1995: 299.

<sup>41</sup> GROVES; RÉGO; O'ROURKE 2005: 6.

<sup>42</sup> DE GRAVE; DOLMANS; VAN DER VLEUTEN: 1999 905.

Además de las contrariedades entre algunos trabajos, la mayor parte de los estudios no aportaron diferencias significativas entre una modalidad u otra de tutor de ABP en lo que a la satisfacción de los estudiantes se refiere. Si bien el análisis de W. K. Davis y otros afirmó no detectar diferencias significativas entre los grupos guiados por un tutor no-experto y los dirigidos por un tutor experto<sup>43</sup>, el de P. Rosado Pinto, A. Rendas y T. Gamboa demostró que la preferencia por un modelo u otro de tutor no podía establecerse para cualquier contexto educativo particular dado que dependía siempre de las necesidades y de la naturaleza de los grupos de estudiantes<sup>44</sup>. También W. H. Gijsselaers aportó evidencias que ratificaron que la actuación del tutor no fuera estable a lo largo de los cursos y dependiera directamente de algunas cuestiones específicas de contexto como la materia, la naturaleza del grupo de tutoría e incluso la tradición pedagógica y didáctica en un determinado departamento<sup>45</sup>.

#### 4. Conclusiones

Si bien los estudios empíricos son un esfuerzo imprescindible en la determinación de los efectos del ABP en el aprendizaje de los estudiantes de educación superior, los análisis que contrastan dichas evidencias constituyen una pieza clave para el avance científico sobre un determinado ámbito de estudio. En este sentido, resulta llamativo que en las más de tres décadas de trayectoria que el asunto del tutor de ABP acumula, pocos son los trabajos exploratorios, de revisión o con enfoque meta-analítico que se han llevado a cabo. Desde el convencimiento de que son los estudios que aúnan múltiples esfuerzos investigadores los que pueden aportar conclusiones relevantes sobre los efectos de un determinado programa educativo, el trabajo que hemos realizado presenta algunas conclusiones que tratan de establecer los ejes fundamentales de una actuación tutorial futura en el contexto de una experiencia de ABP. Ni que decir cabe que las apreciaciones derivadas del presente trabajo mantienen aún algunas limitaciones importantes que tienen que ver con la exclusividad del contexto de la educación médica y del sector de las Ciencias de la Salud en el que se han desarrollado las experiencias de las que hemos dado noticia y que, sin duda, deben ser tenidas en cuenta para la generalización y la transferencia de los datos sobre el tutor a otros ámbitos disciplinares.

A tenor del conjunto de la bibliografía tratada, la trayectoria investigadora sobre el tutor de ABP puede distribuirse en tres fases consecutivas. La primera ocupa la década de los ochenta del siglo XX, tiene lugar en el contexto de la University of Limburg, reúne escasas publicaciones y dibuja una pequeña red de colaboración de la que M. L. De Volder es el autor central. En la segunda, que tiene lugar a partir de la década de los noventa del pasado siglo, el número de publicaciones, las universidades participantes y las redes de colaboración crecen notablemente, de modo que el tema del tutor cobra una cierta entidad como objeto de investigación. Sin embargo, en un tercer momento que parte de finales del siglo XX y alcanza hasta nuestros días se

---

<sup>43</sup> DAVIS *et al.* 1994: 666.

<sup>44</sup> ROSADO PINTO; RENDAS; GAMBOA 2001: 292.

<sup>45</sup> GIJSELAERS 1997:123-124.

observa una reducción paulatina de las investigaciones empíricas centradas en el tutor y una consecuente fragmentación de las redes colaborativas. A partir de la hipótesis expuesta por D. H. J. M. Dolmans y otros, es posible explicar esa reducción de los estudios si se parte del presupuesto de que cada vez más los investigadores consideran que el efecto del tutor no debe ser valorado unilateralmente porque la naturaleza compleja de su actuación depende de múltiples factores que se influyen mutuamente<sup>46</sup>. Ello, lejos de quitar importancia al tutor como agente de importancia en el ABP, quizá invitaría a mirar desde una óptica más amplia el fenómeno del aprendizaje.

Sea como fuere, del análisis comedido de las evidencias aquí reunidas pueden derivarse algunas pautas comunes de comportamiento que bien pueden tomarse de guía para la elaboración de futuros programas de ABP. En relación con las dinámicas y el funcionamiento de los grupos de trabajo, los estudios tratados parecen convenir en que son los grupos guiados por un tutor experto los que por lo general suelen dedicar menos tiempo a las intervenciones de los estudiantes y algo más a las indicaciones del tutor. Hecho que bien podría informar de una tendencia algo más directiva por parte del tutor con conocimiento experto y de una consecuente disminución del grado de autonomía del grupo de estudiantes. Ello no obstante, también se advierten múltiples ventajas en relación con las intervenciones del tutor experto; se infiere, por ejemplo, que sus indicaciones son más concisas e incisivas, que sus intervenciones fomentan la emergencia de asunto objeto de debate y que sus técnicas permiten tomar mayor conciencia a los estudiantes sobre los temas de relevancia.

Asimismo, se advierte que un tutor experto mejora el rendimiento académico de los estudiantes, sobre todo en los grupos con poca experiencia en el trabajo autónomo. Los resultados de los estudios analizados así lo confirman. Sin embargo, de ello no puede derivarse que la actuación de un tutor más directivo tenga un impacto favorable sobre el rendimiento. Otros tantos trabajos han demostrado que, si bien es favorable que el tutor sea un experto en la materia, es muy necesario que su actuación no sea directiva si se pretende incrementar el rendimiento de los grupos de trabajo. Algunos estudios afirman que el hecho de que el tutor disponga de conocimiento sobre la materia favorece la detección del número de objetivos de aprendizaje derivados de las situaciones problemáticas. Sin embargo, la percepción de los estudiantes informa de que, en líneas generales, se prefiere a un tutor no-experto dado que éste acostumbra a empatizar más con el grupo de trabajo y a concentrarse en las tareas de facilitación. Asimismo, la falta de empatía entre estudiantes y tutores expertos puede venir dada por la autoridad que los primeros suelen percibir de los segundos al tratarse de miembros docentes e investigadores de la universidad. No obstante, en cuanto a la satisfacción general de los estudiantes para con una tipología u otra de tutor, los estudios no arrojan diferencias significativas.

El planteamiento de H. G. Schmidt y J. H. C. Moust y su noción de «congruencia cognitiva» parece constituir un punto de encuentro en el que hallan acomodo las conclusiones alcanzadas por los más de treinta años de

---

<sup>46</sup> DOLMANS *et al.* 2002: 176.

investigación acerca del tutor de ABP<sup>47</sup>. Siguiendo con el planteamiento de Schmidt y Moust, para lograr que la tutoría sea efectiva tienen que darse dos condiciones: que el tutor disponga de un conocimiento experto en relación con los asuntos a tratar en las sesiones y que participe de lo que los autores denominan «congruencia social». Este último concepto se refiere a una suerte de cualidad interpersonal que implica un acercamiento por parte del tutor a los estudiantes, a su forma de pensamiento y, por tanto, a su modalidad discursiva. A la postre, ello puede materializarse en el uso de un registro lingüístico próximo que permita la comprensión de sus motivaciones, de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles frente a los objetivos de aprendizaje establecidos. A su vez, para que dicha proximidad pueda llevarse a cabo, el conocimiento sobre la materia resulta imprescindible en la medida en que ayuda a la contribución efectiva y a la mediación de las discusiones acaecidas<sup>48</sup>. En consideración de las conclusiones alcanzadas por los estudios empíricos analizados así como el perfil de tutor que se deriva del constructo desarrollado por Schmidt y Moust, la investigación parece estar en disposición de contestar al antiguo planteamiento de Barrows —al que hicimos referencia páginas atrás. Si bien un buen tutor debe disponer de las habilidades propias para la facilitación del aprendizaje —entendidas como la capacidad para la relación interpersonal, la empatía y el uso adecuado del registro lingüístico— es también imprescindible que dicho tutor disponga de un conocimiento adecuado sobre la materia objeto de estudio.

## Bibliografía

- ABU-HIJLEH, M. F. *et al.* (2005). «Student-led Tutorials in Problem-Based Learning: Educational Outcomes and Students' Perceptions». *Medical Teacher*. Vol. 27, núm. 6, 521–526.
- AZER, S. A. (2009). «Interactions between Students and Tutor in Problem-Based Learning: the Significance of Deep Learning». *Kaohsiung Journal of Medical Science*. Vol. 25, núm. 5, 492-498.
- BAROFFIO, A. *et al.* (1999). «Improvement of tutorial skills: an effect of workshops or experience?». *Academic Medicine*. Vol. 74, núm. 10, S75–S77.
- BAROFFIO, A. *et al.* (2007). «Tutor Training, Evaluation Criteria and Teaching Environment Influence Students' Ratings of Tutor Feedback in Problem-Based Learning». *Advances in Health Sciences Education*. Vol. 12, núm. 4, 427-439.
- BARROWS, H. S. (1986). «A taxonomy of problem-based learning methods». *Medical education*. Vol. 20, núm. 6, 481-486.

---

<sup>47</sup> SCHMIDT *et al.* 1995.

<sup>48</sup> CHNG; YEW; SCHMIDT 2011: 493.

- BARROWS, H. S. (1988). *The Tutorial Process*. Southern Illinois University School of Medicine: Springfield.
- BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. M. (1980). *Problem-Based Learning. An approach to Medical Education*. United States of America: Springer Publishing Company.
- BERGEN COMMUNIQUÉ. (2005). *Communiqué of the Conference of european Ministres responsable for Higher Education* [documento en línea]. [Sin lugar]:[Sin editor]. [Fecha de consulta: 1 de julio de 2012]. [www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)
- BERKEL, H. J. M.; SCHMIDT, H. G. (2000). «Motivation to commit oneself as a determinant of achievement in problem-based learning». *Higher Education*. Vol 40, núm. 2, 231-242.
- BUDÉ, L. *et al.* (2009). «The Effect of Directive Tutor Guidance in Problem-Based Learning of Statistics on Students' Perceptions and Achievement». *Higher Education*. Vol. 57, núm. 1, 23-36.
- CHNG, E.; YEW, E. H. J.; SCHMIDT, H. G. (2011). «Effects of Tutor-related Behaviours on the Process of Problem-based Learning». *Advances in health sciences education*. Vol. 16, núm. 4, 491-503.
- DAS, M. (2002). «Student Perceptions of Tutor Skills in Problem-Based Learning Tutorials». *Medical Education*. Vol. 36, núm. 3, 272-278.
- DAVIS, W. K. *et al.* (1992). «Effects of expert and non expert facilitators on the small-group process and on student performance». *Academic Medicine*. Vol. 67, núm. 7, 470-474.
- DAVIS, W. K. *et al.* (1994). «Influence of a Highly Focused Case on the Effect of Small-Group Facilitators' Content Expertise on Students' Learning and Satisfaction». *Academic Medicine*. Vol. 69, núm. 8, 663-669.
- DE GRAVE, W. S. *et al.* (1990). «Peer Teaching and Problem-Based Learning: Tutor Characteristics, Tutor Functioning, Group Functioning and Student-Achievement». In: NOOMAN, Z. N.; SCHMIDT, H. G.; EZZART, E. S. (eds.). *Innovation in medical education. An evaluation of its present status*. New York: Springer, 123-135.
- DE GRAVE, W. S.; DOLMANS, D. H. J. M.; VAN DER VLEUTEN, C. P. M. (1999). «Profiles of effective tutors in problema-based learning: scaffolding student learning». *Medical Education*. Vol. 33, núm. 12, 901-906.
- DE PABLOS PONS, J. (1991). «La evaluación educativa de los medios instruccionales». *Enseñanza*. Núm. 8, 9-18.

- DE VOLDER, M. L. (1982). «Discussion Groups and their Tutors: Relationships Between Tutor Characteristics and Tutor Functioning». *Higher Education*. Vol. 11, núm. 3, 269-271.
- DE VOLDER, M. L.; DE GRAVE, W. S.; GIJSELAERS, W. H. (1985). «Peer Teaching: Academic Achievement of Teacher-led versus Student-led Discussion Groups». *Higher Education*. Vol. 14, núm. 6, 643-650.
- DOLMANS, D. H. J. M. (1996). «Effects of Tutor Expertise on Student Performance in Relation to prior Knowledge and Level of Curricular Structure». *Academic Medicine*. Vol. 71, núm. 9, 1008-1011.
- DOLMANS, D. H. J. M. *et al.* (2002). «Trends in Research on the Tutor in Problem-Based Learning: Conclusions and Implications for Educational Practice and Research». *Medical Teacher*. Vol. 24, núm. 2, 173-180.
- DOLMANS, D. H. J. M.; GINNIS, P. (2005). «A Short Questionnaire to evaluate the Effectiveness of Tutors in PBL: Validity and Reliability». *Medical Teacher*. Vol. 27, núm. 6, 534-538.
- DUEK, J. E.; WILKERSON, L.; ADINOLFI, T. (1994). «Learning Issues Identified by Students in Tutorless Problem-Based Tutorials». *Advances in Health Sciences Education*. Vol. 1, núm. 1, 29-40.
- EAGLE, C. J.; HARASYM, P. H.; MANDIN, H. (1992). «Effects of Tutors with Case Expertise on Problem-based Learning Issues». *Academic Medicine*. Vol. 67, núm. 7, 465-469.
- EUA. (2007). *Lisbon Declaration* [documento en línea]. Belgium: EUA. [Fecha de consulta: 1 de julio de 2012].  
[http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Lisbon\\_Convention/Lisbon\\_Declaration.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf)
- FLORES BUILS, R.; GIL BELTRÁN, J. M.; CABALLER MIEDES, A. (2012). «Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, EE.UU., Canadá, Reino Unido y España». *Papeles del psicólogo*. Vol. 33, núm. 2, 138-147.
- GIJSELAERS, W. H. (1997). «Effects of contextual factors on tutor behavior». *Teaching and Learning in Medicine*. Vol. 9, núm. 2, 116-124.
- GILKISON, A. (2003). «Techniques used by expert and non-expert tutors to facilitate problem-based learning tutorials in an undergraduate medical curriculum». *Medical Education*. Vol. 37, núm. 1, 6-14.
- GROVES, M.; REGÓ, P.; O'ROURKE, P. (2005). «Tutoring in problem-based learning medical curricula: the influence of tutor background and style on effectiveness». *Medical Education*. Vol. 5, núm. 1, 20-27.

- HAITH-COOPER, M. (2003). «An Exploration of Tutors' Experiences of Facilitating Problem-Based Learning. Part 2 —Implications for the Facilitation of Problem Based Learning». *Nurse Education Today*. Vol. 23, núm. 1, 65-75.
- KOSCHMANN, T.; GLENN, P.; CONLEE, M. (2000). «When Is a Problem Based Tutorial Not Tutorial? Analysing the Tutor's Role in the Emergence of a Learning Issue». In: EVENSEN, D. H.; HMELO, C. E. (eds.). *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2010). «El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica». *Observar*. Núm. 4, 66-94.
- MENÉNDEZ VARELA, J. L.; GREGORI GIRALT, E.; ANTEQUERA GALLEGO, G. (2010). «Análisis bibliométrico sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la educación superior a partir de la base de datos ERIC». *Observar*. Núm. 4, 142-180.
- MOUST, J. H. C.; NUUY, H. J. P.; DE VOLDER, M. L. (1989). «Peer teaching and Higher Level Cognitive Learning Outcomes in Problem-Based Learning». *Higher Education*. Vol. 18, núm. 6, 737-742.
- MOUST, J. H. C.; SCHMIDT, H. G. (1995) «Facilitating small-group learning: a comparison of student and staff tutor's behavior». *Instructional Science*. Vol. 22, núm. 4, 287-301.
- NEVILLE, A. J. (1999). «The problem-based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator?». *Medical Teacher*. Vol. 21, núm. 4, 393-401.
- REGEHR, G. *et al.* (1995). «The Effect of Tutors' Content Expertise on Student Learning, Group Process, and Participant Satisfaction in a Problem-Based Learning Curriculum». *Teaching and Learning in Medicine*. Vol. 7, núm. 4, 225-232.
- ROSADO PINTO, P.; RENDAS, A.; GAMBOA, T. (2001). «Tutors' Performance Evaluation: a Feedback Tool for the PBL Learning Process». *Medical Teacher*. Vol. 23, núm. 3, 289-294.
- SCHMIDT, H. G. (1994). «Resolving Inconsistencies in Tutor Expertise Research: does lack of Structure cause Students to seek Tutor Guidance?». *Academic Medicine*. Vol. 69, núm. 8, 656-662.
- SCHMIDT, H. G. *et al.* (1993). «Influence of Tutors' Subject-matter Expertise on Student Effort and Achievement in Problem-based Learning». *Academic Medicine*. Vol. 68, núm. 10, 784-791.

SCHMIDT, H. G.; MOUST, J. H. C. (1995). «What makes a tutor effective? A structural equations modeling approach to learning in problem-based curricula». *Academic Medicine*. Vol. 70, núm. 8, 708-714.

STAKE, R. E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

TYLER, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

VAN BERKEL, H. J. M.; DOLMANS, D. H. J. M. (2006). «The influence of tutoring competences on problems, grup functioning and student achievement in problem-based learning». *Medical Education*. Vol. 40, núm. 8, 730-736.

WOLTERING, V. *et al.* (2009). «Blended Learning Positively Affects Students' Satisfaction and the Role of the Tutor in the Problem-Based Learning Process: Results of a Mixed-Method Evaluation». *Advances in Health Sciences Education*. Vol. 14, núm. 5, 725-738.

---

# La tutoría entre iguales en la educación superior: una aproximación a sus modalidades didácticas<sup>1</sup>

## Peer tutoring in Higher Education: an approach to its teaching methods

Carla Costa Sanz

Universitat de Barcelona

[carlacostasanz@gmail.com](mailto:carlacostasanz@gmail.com)

**Fecha de recepción del artículo:** septiembre de 2012

**Fecha de publicación:** diciembre de 2012

### Resumen

Este artículo revisa una muestra representativa de estudios sobre la tutoría entre iguales con el fin de profundizar en los problemas tipológicos que la afectan. Se examina la clasificación de N. Falchikov y se analiza qué características definen dicho recurso didáctico. Para ello, se estudian tres asuntos fundamentales: primero, la tipología de tutoría entre iguales que utilizan los estudios seleccionados, segundo, las razones que justifican su uso; y tercero, los objetivos de aprendizaje que persiguen.

**Palabras clave:** tutoría entre iguales, taxonomía, educación superior.

### Abstract

This article looks at a representative sample of papers on peer tutoring with the aim of studying the typological problems that affect it in greater detail. It examines Falchikov's classification scheme and analyses what characteristics define this teaching resource. To this end it focuses on three fundamental questions: first, the peer tutoring typology used by the studies selected; second, the reasons that justify its use; and third, the learning objectives sought.

**Keywords:** peer tutoring, taxonomy, higher education

---

<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 Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER, REDICE-08: A0801-18, costeado por el ICE de la Universitat de Barcelona, y 2009PID-UB/46, con financiación del PMID de la Universitat de Barcelona.

## 1. Introducción

Han pasado aproximadamente cuarenta años desde que se creó el *Supplemental Instrucción* (SI) en la Universidad de Missouri-Kansas City en Estados Unidos, un programa universitario que tenía como finalidad ayudar a reducir las elevadas tasas de abandono académico. En la década de los noventa, este programa se incorporó a la enseñanza británica con el nombre de *Peer Assisted Learning* (PAL). En la actualidad, dicho recurso didáctico se utiliza a nivel mundial, aunque de forma desordenada e intermitente. En este sentido, a pesar de que las tutorías entre iguales hayan adquirido cierta visibilidad en las últimas décadas —sobre todo en el contexto anglosajón— su presencia en la educación superior continúa siendo más bien escasa. En general, los motivos que explican dicha escasez derivan de la falta de un monto de investigación suficiente dedicada a los estudios pedagógicos y didácticos en la educación superior y a la consiguiente carencia de información sobre las tutorías entre iguales que, a su vez, consolide una línea de investigación cuyos resultados puedan ser generalizados y transferidos a múltiples contextos disciplinares.

Tal y como argumenta J. L. Menéndez Varela, no solo es necesario pasar revista crítica a la cuestión terminológica de la tutoría entre iguales; sino que, para que ésta adquiera relevancia en la educación superior y se extraiga el máximo partido de su particular y específica aportación didáctica, también se requiere una clasificación detallada y minuciosa de las experiencias que recibe la sobredicha denominación<sup>2</sup>. Por ello, este artículo tiene como objetivo examinar una clasificación de las tipologías de tutoría entre iguales existentes con la intención de resaltar las características y los beneficios particulares de cada una de ellas. Asunto que debiera ser abordado con urgencia dado que, en muchas ocasiones, y como veremos, la tipología de la tutoría entre iguales utilizada no se corresponde con lo que se desprende de la definición del recurso.

Por consiguiente, es necesario precisar qué se entiende por «tutoría entre iguales». La definición que se expone acto seguido se construye a partir del programa de tutoría entre iguales desarrollado por el grupo de investigación Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) de la Universidad de Barcelona. Podemos considerar que una tutoría entre iguales tiene lugar cuando dos o más estudiantes se reúnen con la finalidad de construir aprendizaje y uno de ellos, como mínimo, se halla en un nivel más avanzado de enseñanza. De este modo, se crea un entorno de trabajo informal con una dinámica interna distinta a la que acontece en el aula. Así pues, la tutoría entre iguales permite relaciones entre el aprendizaje formal y otros tipos de aprendizaje que están más alejados de los formatos tradicionales de enseñanza que han caracterizado a la institución universitaria. Sin duda, implica el trabajo en equipo aunque, si bien éste es una condición necesaria de la tutoría entre iguales, no es condición suficiente para poder identificarla. Es precisamente por esta última razón que, si por un lado, el recurso en cuestión no debe ser directamente equiparado con una categoría más amplia como el «aprendizaje entre iguales» dada su especificidad didáctica; por el otro, tampoco puede ser con-

---

<sup>2</sup> El autor revisa los diversos problemas terminológicos y de definición que han afectado y afectan a las tutorías entre iguales, con la finalidad de esclarecer las particularidades y los objetivos de aprendizaje de este recurso didáctico (MENÉNDEZ VARELA 2010: 67).

fundida con otras formas de aprendizaje en grupo, como el «aprendizaje cooperativo», el «aprendizaje colaborativo» o el «aprendizaje competitivo», por poner algunos ejemplos conocidos.

## 2. Metodología

### 2.1. Proceso de búsqueda

La búsqueda de estudios con los que se trabajó se llevó a cabo a través de la Base de datos ERIC. Education Resources Information Center, una biblioteca digital específicamente indicada para la investigación educativa, patrocinada por el *Institute of Education Sciences* (IES), que en la actualidad cuenta con más de un millón cuatrocientos mil registros indexados. Asimismo, dicha fuente de información resultaba especialmente indicada para el asunto de investigación tratado. De hecho, de entre otros repositorios sobre educación, ERIC era el que albergaba un mayor número de registros bibliográficos sobre la tutoría entre iguales. Mediante los descriptores del thesaurus «Peer Tutoring» y «Higher Education», se encontraron ciento setenta y ocho registros de los cuales finalmente se seleccionaron treinta y cuatro, teniendo en cuenta criterios vinculados con la actualidad de la bibliografía y con el tema que se trata en el presente artículo. Así, los treinta y cuatro registros seleccionados se correspondieron con las publicaciones de las dos últimas décadas, desde 1992 hasta 2012, ambos años incluidos<sup>3</sup>.

### 2.2. Descripción de la muestra

De los treinta y cuatro registros seleccionados, veinticuatro fueron publicados entre 1992 y 1999, y tan solo diez lo hicieron entre 1999 y 2012. Hecho que pone de relieve un descenso considerable de la investigación sobre la tutoría entre iguales desde el contexto universitario durante la última década. En este sentido, los resultados contrastan con los hallados desde otros contextos y niveles educativos en donde este recurso didáctico ha corrido otra suerte, como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla I

Relación de bases de datos y total de registros por nivel educativo

Base de datos	Registros de educación superior	Registros de otros niveles educativos
ERIC. Education Resources Information Center	178	455
Teachers Reference	40	388
SCOPUS – V.4 (Elsevier). Sciverse	27	403
Social Sciences citation Index (New ISI XML)	23	314
Sociological Abstracts (CSA) (ProQuest XML)	3	69
Periodicals Index Online	2	83

<sup>3</sup> La búsqueda se llevó a cabo el 9 de marzo de 2012.

Social Services Abstracts (CSA) (ProQuest XML)	1	8
Base de Datos del CSIC: ISOC (Humanidades y Ciencias Sociales)	1	1

Fuente: original de la autora.

También es interesante atender al sector de conocimiento y a las titulaciones a las que pertenecen los registros con los que se trabajó. Solo uno pertenece al área de Artes y Humanidades, concretamente a la titulación de Historia. Otro pertenece al área de las Ciencias de la Salud, relativo a la Medicina. Otros cinco a Ciencias Sociales y Jurídicas —uno a Pedagogía, otro a Educación Especial, otro a Antropología, otro a Economía y uno más sin especificar. Tres pertenecen al sector de conocimiento de las Ingenierías, de los cuales uno es de Arquitectura y dos más a otras ingenierías. Tres pertenecen al sector de conocimiento de las Ciencias Puras y a la titulación de Matemáticas. Y por último, veintiuno no están adscritos a ninguna titulación ni sector de conocimiento. Dentro de este último grupo, se integraron las investigaciones transversales pertenecientes a centros adscritos a la Universidad —como los *Writing Centers*— o los proyectos organizados desde las Bibliotecas Universitarias. En este sentido, conviene resaltar los esfuerzos dedicados a la innovación educativa por parte de los mencionados *Writing Centers*. Estos centros de enseñanza norteamericanos, vinculados a programas de escritura tanto de escuelas como de institutos o universidades, utilizan la tutoría entre iguales como el recurso didáctico principal de todos sus programas educativos. Además, ya desde sus inicios en la década de los setenta, cuentan con programas de formación de tutores que constituyen la *International Writing Centers Association (IWCA)*, cuyo objetivo es procurar la cohesión y la coherencia entre todos los centros. La tabla que sigue a continuación, recoge los datos referidos al monto de publicaciones según la titulación y el sector de conocimiento al que afectan.

Tabla II

**Relación de registros por sectores de conocimiento y titulaciones**

Sectores de conocimiento	Titulaciones	Registros
	Economía	1
	Pedagogía	1
Ciencias Sociales y Jurídicas	Educación Especial	1
	Antropología	1
	Otras	1
	Total Ciencias Sociales y Jurídicas	5
Ciencias Puras	Matemáticas	3
	Total Ciencias Puras	3
Ingenierías	Otras Ingenierías	2
	Arquitectura	1
	Total Ingenierías	3
Ciencias de la Salud	Medicina	1
	Total Ciencias de la Salud	1
Artes y Humanidades	Historia	1
	Total Artes y Humanidades	1

Total otros sectores de conocimiento y titulaciones	21
TOTAL	34

Fuente: original de la autora.

Con respecto al enfoque de investigación de la muestra de registros bibliográficos seleccionada, debe señalarse que tres son estudios teóricos clásicos, once son estudios empíricos con un enfoque cuantitativo, nueve son también empíricos pero con un encuadre cualitativo, y otros once se consideran trabajos de enfoque mixto. En concreto, de los once estudios cuantitativos, ocho son cuasi-experimentos, dos son estudios *ex-post-facto* y solo uno es un estudio descriptivo mediante encuestas. En lo referido a los nueve estudios cualitativos, ocho son estudios de caso y solo uno es un trabajo etnográfico.<sup>4</sup> La tabla que sigue resume los datos.

Tabla III

Relación de registros por enfoque metodológico y tipología de estudio		
Enfoque metodológico	Tipología de estudio	Registros
Teórico	Clásico	3
	Cuasi-Experimentos	8
	Estudio <i>ex-post-facto</i>	2
Cuantitativo	Estudio descriptivo mediante encuestas	1
	Total estudios con enfoque cuantitativo	11
	Cualitativo	Estudi de caso
Estudio etnográfico		1
	Total estudios con enfoque cualitativo	9
Total estudios con enfoque mixto	Otras tipologías	11
	TOTAL	34

Fuente: original de la autora.

### 3. Clasificación de la tutoría entre iguales

En este apartado se revisa todo aquello que define una tutoría entre iguales con el objeto de esclarecer las características básicas que conforman este recurso didáctico y que lo dotan de un significado y de una finalidad específicos. Para ello, deconstruiremos la clasificación establecida por N. Falchikov y la compararemos con todos aquellos registros seleccionados con anterioridad<sup>5</sup>. Se persigue dirimir si realmente todas estas tipologías pueden ser consideradas modalidades de la tutoría entre iguales o si, por el contrario, se han confundido con algún otro tipo modalidad didáctica.

<sup>4</sup> Para la clasificación de las tipologías y los enfoques de investigación se utilizó la ordenación propuesta por I. Montero y O. G. León (MONTERO; LEON 2007).

<sup>5</sup> FALCHIKOV 2001.

En su libro *Learning Together. Peer tutoring in higher education*, Falchikov realiza un amplio estudio sobre la cuestión de las tipologías de tutoría entre iguales. Según la autora existen cuatro modalidades o tipologías posibles de este recurso didáctico: la tutoría entre iguales al mismo nivel en la que intervienen una pareja de estudiantes con el mismo estatus y en la que ambos adoptan tanto el rol del tutor como el del tutelado<sup>6</sup>; la tutoría entre iguales al mismo nivel en una sola institución en la que participan estudiantes y un coordinador con un estatus diferenciado<sup>7</sup>; la tutoría entre iguales a distinto nivel en la misma institución en la que concurren estudiantes de distintos niveles de enseñanza<sup>8</sup>; y la tutoría entre iguales a distinto nivel en dos instituciones en la que, además de intervenir estudiantes de diversos niveles, participan también dos instituciones<sup>9</sup>.

En referencia a la primera categoría que nos propone Falchikov, deberíamos hablar en este caso de aprendizaje entre iguales o de «*Reciprocal Peer-Tutoring*». Concretamente, los estudiantes de un mismo grupo-aula se tutelan entre ellos en el contexto de unos seminarios, donde alternativamente adoptan el rol de tutor. Sin embargo, tal y como apunta Menéndez Varela, el estudiante tutelado y el estudiante tutor:

«[...] se caracterizan por unos atributos que en ninguna circunstancia son intercambiables [...] Negar semejante aspecto presupone la alteración sustancial de la tutoría y, en consecuencia, obligaría a admitir que se estaría hablando de otra cosa.»<sup>10</sup>

Por lo tanto, siguiendo las indicaciones de Menéndez Varela, para que una tutoría entre iguales tenga lugar es indispensable que las dos figuras principales, esto es, el estudiante tutor y el estudiante tutelado, estén definidas correctamente y que, en ningún caso, se alteren estos roles. Además, para que cada una de estas dos figuras no sea intercambiable, se hacen necesarias unas características predeterminadas y específicas de cada individuo que no puedan confundirse con el rol opuesto. Si se acepta esta restricción, quedarían cuestionadas propuestas como la «*Reciprocal Peer-Tutoring*» en tanto que programas de tutoría entre iguales.

En cuanto a la segunda categoría, Falchikov utiliza la definición de B. Goldschmid y M. Goldschmid según la cual el tutor es seleccionado por el profesor de entre los componentes de un grupo-aula para conducir alguna sesión en clase<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> «Same-level peer tutoring where participants within a cohort have equal status».

<sup>7</sup> «Same-level peer tutoring involving one institution where unequal status is introduced by the co-ordinator».

<sup>8</sup> «Cross-level peer tutoring involving one institution where unequal status derives from existing differences between tutors and tutees».

<sup>9</sup> «Cross-level peer tutoring involving two institutions».

<sup>10</sup> MENÉNDEZ VARELA 2010: 73.

<sup>11</sup> GOLDSCHMID; GOLDSCHMID 1976, citado en FALCHIKOV 2001: 36.

« [...] students from a class group were selected to teach their peers and were, thus, given a similar status advantage over the rest of their classmates as exists between students and lecturers.»<sup>12</sup>

El aspecto más destacado de esta modalidad es que no existen diferencias objetivas de nivel entre el estudiante seleccionado y sus compañeros. De hecho, en una sesión diferente puede ser otro estudiante el seleccionado para desempeñar un rol similar. Es posible el intercambio de los roles entre el tutor y el tutelado en diferentes sesiones, lo que acerca esta modalidad al «*Reciprocal Peer-Tutoring*», que como ya hemos visto se trata de una falsa tipología de tutoría entre iguales. Recordemos que, para que una tutoría entre iguales sea considerada como tal, debe poseer una particularidad que la diferencie del trabajo en grupo o del aprendizaje entre iguales. En este caso, por lo menos uno de los estudiantes deberá pertenecer a un nivel más elevado de enseñanza y adquirir el rol del tutor tal y cómo ya habíamos avanzado anteriormente.

La tercera categoría presenta varias modalidades. Falchikov llama a la primera de estas modalidades «*mentoring*», dando ya de entrada especial relevancia al papel del mentor; una figura que podría relacionarse con la del tutor, siempre teniendo en cuenta que la segunda requiere un grado de implicación más elevado que la primera, que solo actúa como guía o informador. Además, la autora la define como un encuentro entre estudiantes en el que el tutor pertenece a un curso más avanzado que el estudiante tutelado. Esta tipología se lleva a cabo en parejas, hecho que propicia una relación interpersonal próxima que ayuda a desarrollar las habilidades psicoafectivas de los estudiantes. Falchikov apunta que, gracias a esta tercera tipología de tutoría entre iguales, es posible introducir al estudiante novel en la cultura de la disciplina y del departamento o departamentos implicados.

Dentro de esta misma categoría, también se incluyen otras cinco modalidades; a saber: las PASS o «*Peer Assisted Study Sessions*», iniciativa original del departamento de Geografía de la Universidad de Nueva Inglaterra y en donde las tutorías se hacen por grupos de trabajo con un tutor —de hecho esta modalidad estaría estrechamente ligada a la mentoría vista anteriormente, pero tendría más que ver con el «*Supplemental Instruction*» que analizaremos más adelante; el «*Proctoring*», en la que la implicación del tutor es menor ya que, además de actuar como informador, administra unos test que los estudiantes tutelados deben complementar con el fin de recibir un feedback que les ayude a corregir sus errores; el «*Parrainage*», en la que los tutores actúan como consultores que apoyan a los estudiantes de reciente ingreso en la universidad y les enseñan técnicas de estudio o les proporcionan material académico; el SI o «*Supplemental Instruction*», en la que estudiantes de segundo curso son específicamente entrenados como tutores o «*leaders*» para guiar a los estudiantes de reciente ingreso; y las «*Cognitive apprenticeships*», en las que un estudiante tutor es emparejado con estudiantes tutelados con la finalidad de que les ayude a desarrollar habilidades metacognitivas gracias a la definición y resolución de problemas.

<sup>12</sup> FALCHIKOV 2001: 36.

Si analizamos las PASS, resolvemos que aquí ya se está hablando de una de las tipologías posibles de tutoría entre iguales. En este caso, se produce un encuentro entre estudiantes, en el que un estudiante de un nivel de enseñanza más avanzado tutela a un grupo de estudiantes noveles. De hecho, ya no se trabaja por parejas, sino en grupos de estudiantes que se reúnen con un solo estudiante tutor con la finalidad de construir aprendizajes en ambos sentidos. Por lo tanto, además de construir aprendizajes propios de trabajo en grupo, también se establece una relación entre estudiantes de diferentes niveles de enseñanza que permite que los estudiantes menos avanzados se enriquezcan con la experiencia del tutor y viceversa. Debido a que los tutores pertenecen a cursos más avanzados de aprendizaje y se encuentran ya plenamente involucrados en el sistema universitario, también se propicia una conexión más directa con el mundo académico por parte de los nuevos estudiantes.

En el «*Proctoring*», si bien existe un encuentro entre iguales en donde uno de los dos estudiantes pertenece a un nivel más elevado de enseñanza, la relación que se establece entre ellos no podría ser considerada una tutoría, ya que el tutor apenas actúa como informador o solo administra una ayuda esporádica y predefinida, en forma de actividades o tests adecuados a la enseñanza de los estudiantes tutelados.

*«Proctors were responsible for reviewing course material, monitoring student progress and administering grading tests.»<sup>13</sup>*

De hecho, este tipo de tutoría podría realizarse mediante una determinada plataforma electrónica y ello no cambiaría la dinámica de la submodalidad. Por contra, el uso de dicha plataforma electrónica sí afectaría a una tutoría entre iguales al uso, dado que en ella la implicación y el intercambio de las partes es considerablemente mayor. En otras palabras, el término tutoría implica un seguimiento y un apoyo por parte del estudiante que ejerce como tutor mucho más pronunciado que en el simple acto de informar o de revisar ejercicios; si este rol no se lleva a cabo de manera sistemática, quizá convendría pensar en una alternativa para definir y diferenciar el recurso.

En cualquier caso, la problemática de las diversas tipologías de tutorías entre iguales se aclara en el tercero de los casos de la primera modalidad de «*Cross-Level*». Concretamente, en el «*Parrainage*» los tutores actúan como consultores que apoyan a los estudiantes tutelados en su adaptación al mundo universitario. Además, los tutores facilitan material académico a sus tutelados y les ayudan a reforzar su desarrollo universitario gracias al aprendizaje de nuevas técnicas o metodologías de estudio. De hecho, todos los materiales o ejercicios que se trabajen en las sesiones, deben ajustarse estrictamente a la materia del curso académico y a las evaluaciones de las asignaturas que comprende. Por todo ello, en estas tutorías no se contempla la posibilidad de que se establezca una relación más afectiva que pueda originar otro tipo de aprendizaje que atienda a unas competencias vinculadas con la madurez personal de cada individuo. De todos modos y tal y como ya hemos podido ver en el «*Proctoring*», en este caso la implicación del tutor no conlleva una relación

<sup>13</sup> FALCHIKOV 2001: 42.

socio-afectiva con el tutelado y el contacto que se establece entre ellos puede ser esporádico y puntual o, como ya se ha comentado, también puede realizarse a través de un chat.

En lo que se refiere al «*Supplemental Instruction*», el programa del cual se derivan todas las tipologías de tutorías entre iguales y que, como ya hemos visto al inicio del artículo, se desarrolló en la década de los 70 en Estados Unidos, tiene un funcionamiento particular en relación con el de los casos que ya hemos analizado. Aquí, los tutores están previamente formados dentro de unos programas de tutorías cuyo objetivo fundamental es el de reducir el índice de abandono en los estudios superiores. Si bien es cierto que los estudiantes tutelados forman una parte indispensable del programa y son los indudables beneficiarios de éste, en el SI se le da una notable importancia a la figura del tutor, tanto en lo referido a su aportación para con el aprendizaje de los estudiantes como en lo que tiene que ver con el suyo propio. Esto es, los tutores, al igual que los estudiantes, se benefician de las sesiones de tutoría en tanto que pueden desarrollar habilidades específicas — como la comunicativa o la de liderazgo de grupos. Además, los tutores también recuperan la materia de asignaturas que ya habían dado y construyen un conocimiento más profundo a la vez que ayudan a otros.

En la modalidad de «*Cognitive apprenticeships*» se incide en la forma de trabajo que se lleva a cabo durante las sesiones de tutoría entre iguales y en los beneficios didácticos perseguidos. En las sesiones de «*Cognitive apprenticeships*» adquieren el máximo relieve los procesos metacognitivos de los propios estudiantes. Asimismo, se persigue mejorar el aprendizaje de los contenidos de la asignatura en un entorno de grupos colaborativos reducidos. Por lo general, esta modalidad reúne a un estudiante tutor que se encuentra con dos estudiantes tutelados y ello no impide que pueda ser considerada una tutoría entre iguales en sentido pleno.

Por último, retomando la clasificación general de Falchikov, la cuarta categoría se refiere a una tutoría entre iguales en la que el estudiante tutelado y el estudiante tutor no pertenecen a la misma institución académica. La «*Cross-Institutional peer tutoring*» no pone en cuestión el encuentro entre estudiantes de dos niveles distintos de enseñanza, ni el aprendizaje que pueda darse como resultado de éste. Del mismo modo, tampoco afecta a la particular relación que se establece entre estudiantes, ni al enriquecimiento que resulta de este contacto. De hecho, olvidándonos por un momento de la particularidad del recurso didáctico que estamos intentando definir y clasificar, nadie pone en duda los beneficios que resultan del intercambio entre los miembros de diferentes centros de enseñanza y que se promueven desde algunos programas académicos institucionalizados. De todos modos, las tutorías entre iguales prevén beneficios académicos y objetivos de aprendizaje que también atienden al contenido y a la materia sobre la que se trabaja. Teniendo en cuenta esto, para que un tutor pueda ayudar y guiar el trabajo de los estudiantes tutelados de la mejor manera posible, lo conveniente sería que ya hubieran cursado la asignatura a la que está sujeto el trabajo que se realice o que, como mínimo, fueran conocedores de la misma: de sus contenidos, del perfil de los docentes que participan en ella y de su propuesta didáctica en sentido amplio.

#### 4. Discusión de los estudios

A partir de la clasificación de Falchikov, a continuación se analizan las investigaciones que se han seleccionado en este trabajo. Para todo ello, primero, se estudiará la tipología de tutoría entre iguales que utilizan los estudios seleccionados; segundo, se revisarán las razones que justifican su uso; y tercero, se explorarán los objetivos de aprendizaje que el conjunto de dichas experiencias didácticas persiguen. Todo ello servirá para confirmar o negar si cada una de las propuestas puede ser considerada una verdadera tutoría entre iguales.

Concretamente, de las treinta y cuatro investigaciones con las que se trabaja, catorce llevan a cabo las tutorías entre iguales por parejas<sup>14</sup>, doce lo hacen en grupo<sup>15</sup>, y ocho combinan ambas modalidades<sup>16</sup>. Además, de estos treinta y cuatro, dos lo hacen a través de internet<sup>17</sup>. Esta última modalidad de tutoría electrónica supone, como es natural, la inexistencia del contacto directo entre el estudiante tutelado y el estudiante tutor y, por consiguiente, una relación que muy fácilmente puede reducirse a la estricta revisión de los ejercicios, a la discusión escrita sobre temas objeto de estudio o a la transferencia directa de información sobre la materia. Si bien es cierto que dicha modalidad didáctica podría acercarse al «*Proctoring*», aunque éste último no implique necesariamente el uso de entornos electrónicos, en ningún caso podríamos hablar de tutoría entre iguales en sentido estricto.

La mayoría de las catorce investigaciones que utilizan la tutoría entre iguales por parejas y que, además lo hacen de un modo no recíproco, pretenden generar una relación interpersonal entre los estudiantes que les permita desarrollar unas capacidades socio-afectivas y una mejora de la autoconfianza y la autosuficiencia en ambas partes<sup>18</sup>. La mayoría de las investigaciones que utilizan las tutorías entre iguales en grupos, coinciden en que lo que se pretende es desarrollar las capacidades comunicativas y de resolución de problemas tanto por parte del estudiante tutelado como por la del estudiante tutor<sup>19</sup>. Aunque casi todas las investigaciones esbozan algunos beneficios que reciben los tutores y los tutelados, a la postre y por norma general, dichos

<sup>14</sup> DEKHINET 2008; DE SMET; VAN KEER; VALCKE 2008; THONUS 2001; DEESE-ROBERTS; KEATING 2000; GOOD; HALPIN; HALPIN 1998; CHUN; WINTER 1999; COGIE, STRAIN; LORINSKAS 1999; DOLTON 1994; MERRILL 1995; SHAMOON; BURNS 1995; KLAVANO; KULLESEID 1995; ZUMWALT 1994; GILLAM 1994; MULYANEY 1993.

<sup>15</sup> MICIANO 2006; CHOUDHURY 2002; WYNN; CADET; PENDLETON 2000; GROBMAN 1999; HOUSTON; LAZENBATT 1999; HOLTON: 1998; SAWYER *et al.* 1996; RUBENSTEIN 1996; DOLTON 1994; WALSH; SEMB 1993; MOUST; SCHMIDT 1992.

<sup>16</sup> MYNARD; ALMARZOUQI 2006; ZUCKERMANN; AZARIA 1999; XU; HARTMAN; URIBE; MENCKE 2001; BLAU 1998; CARTER; McNEILL 1998; BRIGHAM 1994; VANDERBILT; NICOLAY 1995; STAHL NORMAN 1991.

<sup>17</sup> DEKHINET 2008; DE SMET; VAN KEER; VALCKE 2008.

<sup>18</sup> La única investigación que realiza la tutoría por parejas de manera recíproca es CHUN; WINTER 1999.

<sup>19</sup> CHOUDHURY 2002; WYNN; CADET; PENDLETON 2000; HOUSTON; LAZENBATT 1999; HOLTON: 1998; SAWYER *et al.* 1996; RUBENSTEIN 1996; WALSH; SEMB 1993; MOUST; SCHMIDT 1992.

estudios centran sus esfuerzos en los resultados obtenidos por el tutor<sup>20</sup>. De hecho, la mayoría de dichos estudios utilizan como enfoque didáctico de sus tutorías entre iguales el SI e incluyen programas de formación de sus estudiantes tutores. Por ejemplo, R. Z. Miciano realiza sus sesiones de tutoría entre iguales basándose en el SI y mediante un grupo de estudiantes que se reúne en unos seminarios de tres horas y de periodicidad semanal. El mismo autor, aunque apunta los beneficios que reciben sus estudiantes tutelados — en relación con su rendimiento académico y con el aumento de la capacidad para resolver conflictos— da mayor relevancia a los beneficios obtenidos por los tutores que, además, han recibido una formación previa. En este caso, los estudiantes tutores aprenden enseñando y toman conciencia de su propio aprendizaje en tanto que perciben la evolución que llevan a cabo los estudiantes a los que están tutelando<sup>21</sup>.

Otras investigaciones recogidas en este trabajo, como la de T. Thonus, coinciden en utilizar las tutorías entre iguales por parejas si la finalidad de las mismas es atender a los beneficios que recibe la figura del estudiante tutor. Thonus, en su investigación sobre cómo se establece el rol que desarrolla cada tutor en cada sesión de tutoría que lleva a cabo, apunta que se atiende más y mejor a esta cuestión si las tutorías entre iguales se desarrollan por parejas. En estas, la implicación que se genera entre ambos estudiantes deviene más afectiva y el tutor se implica de una forma más emocional quizá porque los esfuerzos se concentran en la mejora del aprendizaje de un solo estudiante. Además, por el carácter de las sesiones, el análisis de los resultados se obtiene de la transcripción y revisión de las grabaciones que se realizan durante éstas y del vocabulario que se utiliza en ellas para poder analizar en profundidad de qué manera los estudiantes se relacionan entre ellos y que vínculos se generan.

De las doce investigaciones que nos proponen un modelo de tutoría entre iguales en grupo, concretamente dos de ellas, la de Y. Xu, S. Hartman, G. Uribe y R. Mencke por un lado, y la de T. A. Brigham por el otro, coinciden en medir el éxito de las sesiones a partir del número de estudiantes. Las dos investigaciones llevan a cabo las sesiones de tutorías entre iguales con un solo tutor y con un grupo de estudiantes tutelados reducido —de dos a seis estudiantes, concretamente. En este sentido Xu, Hartman, Uribe y Mencke, parafraseando a K. Topping y G. Watson, afirman que «*Tutoring sessions with a smaller student-to-tutor ratio can provide the forum for this learning*»<sup>22</sup>. Esto es, por la importancia que radica en la relación que se establece entre ambos estudiantes —el tutor y el tutelado— y que da sentido al propio recurso, es preferible que cada grupo de estudiantes sea lo más reducido posible. Aunque en ambas investigaciones se concluye que, cuanto menor es el número de estudiantes mayor es el éxito en el aprendizaje, en ningún caso se demuestran tales afirmaciones con datos empíricos.

<sup>20</sup> MICIANO 2006; ZUCKERMANN; AZARIA 1999; THONUS 2001; GOOD; HALPIN; HALPIN 1998; BLAU 1998; DOLTON 1994; MERRILL 1995; SHAMOON; BURNS 1995; KLAVANO; KULLESEID 1995; RUBENSTEIN 1996; GILLAM 1994; WALSH; SEMB 1993.

<sup>21</sup> MICIANO 2006: 76.

<sup>22</sup> TOPPING; WATSON 1996 citado en XU; HARTMAN; URIBE; MENCKE 2001: 23.

En cambio, otras investigaciones que realizan las sesiones de tutorías entre iguales también en grupos, o bien no atienden a la problemática del número de estudiantes tutelados por sesión o bien simplemente coinciden en afirmar que, debido a los recursos de los que se disponen, los grupos de estudiantes no pueden ser reducidos<sup>23</sup>. L. D. Walsh y G. Semb, que también utilizan grupos con un número de estudiantes tutelados superior a ocho, afirman que es más beneficioso trabajar en grupos grandes porque de este modo los tutores desarrollan de una manera más efectiva sus habilidades comunicativas y aprenden a resolver problemas en grupo. Sin embargo, en la medida en que Walsh y Semb llevan a cabo las tutorías entre iguales de manera recíproca o, lo que es lo mismo, utilizan las «*Reciprocal Peer Tutoring*» tampoco en este caso podemos hablar de una tutoría entre iguales propiamente dicha; su innovación, por el contrario, se centra más en el aprendizaje en grupos que en los beneficios específicos del recurso didáctico que nos ocupa<sup>24</sup>. Lo mismo ocurre en el caso del estudio de C. C. Chun y S. Winter quienes desarrollan un programa de tutorías entre iguales con estudiantes del mismo nivel de enseñanza, y destacan que mediante la utilización de las tutorías recíprocas todos los estudiantes aprenden a ejercer de tutores y de tutelados a la vez y, de este modo, aprenden a beneficiarse de las ventajas que proporcionan ambos roles.

Por lo que se refiere a las ocho investigaciones que utilizan las tutorías entre iguales de tipo mixto, esto es, que combinan la realización de las sesiones ya sea por grupos de estudiantes con uno o más tutores o por parejas, la mayoría de ellas no dan explicaciones a la hora de justificar la elección de este tipo de tutoría. Por ejemplo, A. Stahl Norman afirma que no tiene margen de maniobra con respecto al número de estudiantes por grupo debido a los recursos de los que dispone —pocos estudiantes tutores y demasiados estudiantes tutelados<sup>25</sup>. De todos modos, tampoco nos indica cuál habría sido su opción si hubiera dispuesto de las herramientas y de los recursos necesarios para desarrollar un programa de tutorías entre iguales plenamente ajustado a sus intenciones. En este sentido, también es importante destacar que todas estas investigaciones excepto una<sup>26</sup>, utilizan el modelo de Falchikov «*Cross-Level Peer Tutoring*» para desarrollar las tutorías que

<sup>23</sup> MICIANO 2006; BRIGHAM 1994; SAWYER *et al.* 1996; WALSH; SEMB 1993.

<sup>24</sup> En total, son seis las investigaciones que utilizan la tutoría de manera recíproca (CHOUDHURY 2002; CHUN; WINTER 1999; HOUSTON; LAZENBATT 1999; HOLTON: 1998; STAHL NORMAN 1991; WALSH; SEMB 1993) y veintiocho las que lo hacen de manera no recíproca; esto es, utilizando a un tutor de un curso más avanzado que no varía en ningún caso (DEKHINET 2008; DE SMET; VAN KEER; VALCKE 2008; THONUS 2001; DEESE-ROBERTS; KEATING 2000; GOOD; HALPIN; HALPIN 1998; COGIE, STRAIN; LORINSKAS 1999; DOLTON 1994; MERRILL 1995; SHAMOON; BURNS 1995; KLAVANO; KULLESEID 1995; ZUMWALT 1994; GILLAM 1994; MULYANEY 1993; MICIANO 2006; WYNN; CADET; PENDLETON 2000; GROBMAN 1999; SAWYER *et al.* 1996; RUBENSTEIN 1996; DOLTON 1994; WALSH; SEMB 1993; MOUST; SCHMIDT 1992; MYNARD; ALMARZOUQI 2006; ZUCKERMANN; AZARIA 1999; XU; HARTMAN; URIBE; MENCKE 2001; BLAU 1998; CARTER; McNEILL 1998; BRIGHAM 1994; VANDERBILT; NICOLAY 1995). Se da la circunstancia de que las investigaciones sobre la tutoría en grupo que forman parte de las «*Same-Level Peer Tutoring*» son también recíprocas, y de que las «*Cross-Level Peer Tutoring*», coinciden en ser no recíprocas. Así pues, las seis investigaciones que forman parte de las «*Same-Level Peer Tutoring*» pertenecen también al grupo de «*Reciprocal Peer tutoring*» y, en consecuencia, no deberían ser consideradas auténticos programas de tutoría entre iguales.

<sup>25</sup> STAHL NORMAN 1991.

<sup>26</sup> STAHL NORMAN 1991.

llevan a cabo; es por ello que estaríamos hablando en estos casos de la utilización de una tutoría entre iguales en sentido estricto.

## 5. Conclusiones

A partir de nuestro estudio, podemos afirmar que la mayoría de registros revisados no muestran con claridad los motivos de la selección de una tipología u otra de tutoría o bien la información aportada a tal efecto no alcanza el detalle deseable. Todo ello pone de manifiesto la problemática a la que nos enfrentamos; esto es, el uso de una determinada tipología de tutoría entre iguales sin la consideración de sus especificidades y sus beneficios didácticos. Ello sumado a la insuficiente definición de unos objetivos de aprendizaje integrados en un determinado programa de tutoría y a la frecuente escasez de recursos de los que se dispone para su consecución, alertan de un escenario didáctico en el que conviene, sin duda, seguir trabajando.

Los problemas principales que se derivan de la falta de cohesión a nivel general en la utilización de las tutorías entre iguales y, por supuesto, las vicisitudes derivadas de su ejecución en los contextos particulares, pasan, en primer lugar, por la falta de un consenso que defina y clasifique este recurso didáctico ya desde su creación en la década de los 70 del siglo XX y, en segundo lugar, por la falta de información que se tiene de él en general. Es por ello que futuras aportaciones deberán ahondar en la problemática planteada con la finalidad de poder lograr una mayor cohesión y claridad en la definición de una tutoría entre iguales y en los procesos y protocolos de actuación para su puesta en marcha.

Llegados a este punto y a partir del análisis de la clasificación propuesta por Falchikov y de las diferentes investigaciones seleccionadas, se infiere que es preciso aportar una nueva relación de tipologías. A grandes rasgos, dependiendo de los objetivos de aprendizaje que se persigan, las tutorías entre iguales pueden realizarse por grupos o por parejas, esto es, o con dos estudiantes, un tutor y un tutelado, por un lado, o con más de dos estudiantes, ya sea con más de un tutor o con más de un tutelado, por el otro. Además, las tutorías entre iguales siempre serán «*Cross-Level*» y, por lo tanto, nunca podrán ser recíprocas, puesto que el tutor siempre deberá pertenecer a un curso más avanzado con respecto al nivel de los estudiantes tutelados.

Tampoco sería aventurado proponer una relación de tipologías de tutoría entre iguales que no tengan que ver tanto con el número de estudiantes o con el nivel de enseñanza al que pertenezcan, como con la metodología de trabajo que se siga durante la sesión y con los objetivos de aprendizaje que se persigan. De hecho, Falchikov, en su tipología de «*Cognitive apprenticeships*», ya apunta a una posible clasificación de las tutorías en este sentido. Para estas «*Cognitive apprenticeships*» se propone una metodología que promueve el aprendizaje cognitivo de los estudiantes.

## Bibliografía

- BLAU, S. (1998). «Exploring the Tutor/Client Conversation: A Linguistic Analysis». *Writing Center Journal*. Vol. 19, núm. 1, 19-48. [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2012].  
[http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj19.1/wcj19.1\\_blau.pdf](http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj19.1/wcj19.1_blau.pdf)
- BRIGHAM, T. A. (1994). «Excel: An Intensive and Structured Program of Advising and Academic Support To Assist Minority Freshmen To Succeed at a Large State University». *Journal of Behavioral Education*. Vol. 4, núm. 2, 227-242. [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2012].  
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED369375.pdf>
- CARTER, K.; McNEILL, J. (1998). «Coping with the Darkness of Transition: Students as the Leading Lights of Guidance at Induction to Higher Education». *British Journal of Guidance and Counselling*. Vol. 26, núm. 3, 399-415. [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2012].  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03069889808253852>
- CHOUDHURY, I. (2002). «Use of Reciprocal Peer Tutoring Technique in an Environmental Control Systems Course at an Undergraduate Level». *Journal of Construction*. Vol. 7, núm. 3, 137-142. [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2012].  
<http://www.ascjournal.ascweb.org/journal/2002/no3/Fall%202002,%20Vol.%207,%20No.%203,%20pp.%20137-142.pdf>
- CHUN, C. C.; WINTER, S. (1999). «Classwide Peer Tutoring with or without Reinforcement: Effects on Academic Responding, Content Coverage, Achievement, Intrinsic Interest and Reported Project Experiences». *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. Vol. 19, núm. 2, 191-205. [Fecha de consulta: 28 de marzo de 2012].  
<http://hub.hku.hk/bitstream/10722/42665/1/44457.pdf?accept=1>
- COGIE, J.; STRAIN, K.; LORINSKAS, S. (1999). «Avoiding the Proofreading Trap: The Value of the Error Correction Process». *Writing Center Journal*. Vol. 19, núm. 2, 7-32. [Fecha de consulta: 28 de marzo de 2012].  
[http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj19.2/wcj19.2\\_cogie.pdf](http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj19.2/wcj19.2_cogie.pdf)
- DE SMET, M.; VAN KEER, H.; VALCKE, M. (2008). «Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behaviour». *Computers and Education*. Vol. 50, núm. 1, 201-223. [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2012].  
[http://pdn.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamiImageURL&\\_cid=271849&\\_user=145085&\\_pii=S036013150600090X&\\_check=y&\\_origin=article&\\_zone=toolbar&\\_coverDate=31-Jan](http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=271849&_user=145085&_pii=S036013150600090X&_check=y&_origin=article&_zone=toolbar&_coverDate=31-Jan)

[008&view=c&originContentFamily=serial&wchp=dGLbVIV-zSkzV&md5=05051e762095a64ab80cec36001f77d3/1-s2.0-S036013150600090X-main.pdf](#)

DEESE-ROBERTS, S.; KEATING, K. (2000). «Integrating a Library Strategies Peer Tutoring Program». *Research Strategies*. Vol. 17, núm. 2-3, 223-229. [Fecha de consulta: 27 de marzo de 2012].  
[http://ac.els-cdn.com/S0734331000000392/1-s2.0-S0734331000000392-main.pdf?\\_tid=af97334a2a0fe087108d0baa71b46f0f&acdnat=1332843048\\_9a6f78f59e80fa7229a84f8910ea2656](http://ac.els-cdn.com/S0734331000000392/1-s2.0-S0734331000000392-main.pdf?_tid=af97334a2a0fe087108d0baa71b46f0f&acdnat=1332843048_9a6f78f59e80fa7229a84f8910ea2656)

DEKHINET, R. (2008). «Online Enhanced Corrective Feedback for ESL Learners in Higher Education». *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 21, num. 5, 409-425. [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2012].  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09588220802447669>

DOLTON, P. *et al.* (1994). «The Economic Evaluation of Peer Counselling in Facilitating Computer Use in Higher Education». *Education Economics*. Vol. 2, núm. 3, 313-326.

FALCHIKOV, N. (2001). *Learning Together. Peer tutoring in higher education*. Londres: Taylor & Francis.

GILLAM, A. *et al.* (1994). «The Role of Authority and the Authority of Roles in Peer Writing Tutorials». *Journal of Teaching Writing*. Vol. 12, núm. 2, 161-198. [Fecha de consulta: 03 de mayo de 2012].  
<https://journals.iupui.edu/index.php/teachingwriting/article/viewFile/1150/1110>

GOOD, J. M.; HALPIN, G.; HALPIN, G. (1998). «The Affective and Academic Benefits for Mentors in a Minority Engineering Program». In: [Sin editores]. *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association* (New Orleans, del 4 al 6 de noviembre de 1998). New Orleans: [Sin editorial], 1-17.

GOLDSCHMID, B.; GOLDSCHMID, M.L. (1976). «Peer teaching in higher education: a review». *Higher Education*. Núm. 5, 9-33.

GROBMAN, L. (1999). «Building Bridges to Academic Discourse: The Peer Group Leader in Basic Writing Peer Response Groups». *Journal of Basic Writing*. Vol. 18, núm. 2, 47-68. [Fecha de consulta: 28 de marzo de 2012].  
<http://vac.colostate.edu/jbw/v18n2/grobman.pdf>

HOLTON, D. (1998). «Teaching versus Lecturing: Some Thoughts on the Teaching of Mathematics at Tertiary Level». *Teaching Mathematics and Its Applications*. Vol. 17, núm. 2, 49-54. [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2012].  
<http://teamat.oxfordjournals.org/content/17/2/49.full.pdf+html>

- HOUSTON, S. K.; LAZENBATT, A. (1999). «Peer Tutoring in a Modelling Course». *Innovations in Education and Training International*. Vol. 36, núm. 1, 71-79. [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2012].  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1355800990360110>
- KLAVANO, A. M.; KULLESEID, E. R. (1995). «Bibliographic Instruction: Renewal and Transformation in One Academic Library». *Reference Librarian*. Núm. 51-52, 359-383.
- MENÉNDEZ, J. L. (2010). «El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica». *Observar*. Núm. 4, 66-94.
- MERRILL, D. C. *et al.* (1995). «Tutoring: Guided Learning by Doing». *Cognition and Instruction*. Vol. 13, núm. 3, 315-372. [Fecha de consulta: 19 de abril de 2012].  
<http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA309385>
- MICIANO, R. Z. (2006). «Piloting a Peer Literacy Program: Implications for Teacher Education». *Asia Pacific Education Review*. Vol. 7, núm. 1, 76-84. [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2012].  
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ752329.pdf>
- MONTERO, I.; LEON, O. G. (2007). «Guía para nombrar los estudios de investigación en psicología». *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 7, núm. 3, 847-862.
- MOUST, J. C.; SCHMIDT, H. G. (1992). «Undergraduate Students as Tutors: Are They as Effective as Faculty in Conducting Small-Group Tutorials?». In: [Sin editores]. *American Educational Research Association Symposium on Rewarding Teaching at Research Universities* (San Francisco, 23 de abril de 1992). San Francisco: [Sin editorial], 1-17.
- MULYANEY, M. K. (1993). «Two Negatives Equal a Positive: Semiotic Mediation in Peer Tutoring». In: [Sin editores]. *Annual Meeting of the Conference and College Composition and Communication* (San Diego, del 31 de marzo al 3 de abril). San Diego: [Sin editorial], 1-12.
- MYNARD, J.; ALMARZOUQI, I. (2006). «Investigation Peer Tutoring». *ELT Journal*. Vol. 60, núm. 1, 13-22. [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2012].  
<http://203.72.145.166/ELT/files/60-1-2.pdf>
- RUBENSTEIN, I. *et al.* (1993). «Rx for Tutor Training». In: [Sin editores]. *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (San Diego, del 31 de marzo al 3 de abril de 1993). San Diego: [Sin editorial], 1-21.

- SAWYER, S. J. *et al.* (1996). «Effects of Supplemental Instruction on Mean Test Scores and Failure Rates in Medical School Courses». *Academic Medicine*. Vol. 71, núm. 12, 357-359. [Fecha de consulta: 11 de abril de 2012].  
[http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1996/12000/Effects\\_of\\_supplemental\\_instruction\\_on\\_mean\\_test.21.aspx](http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1996/12000/Effects_of_supplemental_instruction_on_mean_test.21.aspx)
- SHAMOON, L. K.; BURNS, D. H. (1995). «A Critique of Pure Tutoring». *Writing Center Journal*. Vol. 15, núm. 2, 134-151. [Fecha de consulta: 19 de abril de 2012].  
[http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj15.2/wcj15.2\\_shamoon.pdf](http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj15.2/wcj15.2_shamoon.pdf)
- STAHL NORMAN, A. *et al.* (1991). «Baker's Dozen of the Best Ideas for College Learning Specialists». In: [Sin editor]. *Annual Meeting of the Illinois Reading Council of the International Reading Association* (Springfield, 16 de marzo de 1991). Springfield: [Sin editorial], 1-17.
- TOPPING, K.; WATSON, G. (1996). «Vygotsky, tutoring and learning». *Oxford Review of Education*. Núm. 22, 5-17.
- THONUS, T. (2001). «Triangulation in the Writing Center: Tutor, Tutee, and Instructor Perceptions of the Tutor's Role». *Writing Center Journal*. Vol. 22, núm. 1, 59-82. [Fecha de consulta: 22 de marzo de 2012].  
[http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj22.1/22.1\\_Thonus.pdf](http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj22.1/22.1_Thonus.pdf)
- VANDERBILT, D.; NICOLAY, T. (1995). «The Variable-Credit College Writing Course». In: [Sin editores]. *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (Washington, del 23 al 25 de marzo de 1995). Washington: [Sin editorial], 1-9.
- WALSH, L. D.; SEMB, G. (1993). «Assessing Peer-Tutoring in the Classroom: A Comparison of Obtrusive and Unobtrusive Measures». In: [Sin editor]. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Atlanta, del 12 al 16 de abril de 1993). Atlanta: [Sin editorial], 1-72.
- WYNN, E. S.; CADET, L. P.; PENDLETON, E. P. (2000). «A Model for Teaching Writing: Socially Designed and Consensus Oriented». In: [Sin editor]. [Sin título]. [Sin lugar y sin fecha], 1-38.
- XU, Y.; HARTMAN, S.; URIBE, G.; MENCKE, R. (2001). «The Effects of Peer Tutoring on Undergraduate Students' Final Examination Scores in Mathematics». *Journal of College Reading and Learning*. Vol. 32, núm. 1, 22-31. [Fecha de consulta: 22 de marzo de 2012].  
<http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-College-Reading-Learning/80634032.html>

- ZUCKERMANN, T.; AZARIA, S. (1999). «Students Help Students: A Report on a Cooperative Project Involving Teachers' College Students and Students of the Preparatory Program of Achva Academic College». In: [Sin editor]. *International Conference on Teacher Education* (Doar Beit Berl, del 27 de junio al 1 de julio de 1999). Doar Beit Berl: Achva Academic College-Talpiot College, 1-20.
- ZUMWALT, J. (1994). «Exploring Peer Tutor Differences and Biases». In: [Sin editor]. *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (Nashville, del 16 al 19 de marzo de 1994). Nashville: [Sin editorial], 1-24.

## **Ironías de la ironía: argumento dialéctico, figura retórica o categoría estética**

## **Ironies of irony: dialectical argument, rhetorical figure or aesthetic category**

**Eva Gregori Giralt**  
Universitat de Barcelona  
[gregori@ub.edu](mailto:gregori@ub.edu)

**Fecha de recepción del artículo:** mayo 2012

**Fecha de publicación:** juliol 2012

### **Resumen**

El artículo plantea una breve revisión de la idea de ironía desde el punto de vista de la retórica y sus derivaciones en algunos de los estudios lingüísticos del siglo XX. Se parte de la clasificación tradicional de la ironía socrática, la ironía retórica y la ironía romántica para centrar el análisis en aspectos básicos del fenómeno irónico tales como la oposición, la verosimilitud, la complicidad con el intérprete o el papel desempeñado por el contexto.

**Palabras clave:** ironía, estética, retórica, categoría estética, lingüística.

### **Abstract**

This article is a brief review of the concept of irony from the point of view of rhetoric and its influences in some of the twentieth century linguistic studies. The review begins with the traditional classification of Socratic irony, rhetoric irony and romantic irony in order to focus the analysis on some fundamental elements of ironic phenomenon such as opposition, verisimilitude, camaraderie with the interpreter or the role played by the context.

**Keywords:** irony, aesthetics, rhetoric, aesthetic category, linguistics.

## 1. Introducción

Para el teólogo, la ironía es un ejemplo de la parábola cristiana. Para el filósofo, el componente básico de la dialéctica. Para el historiador, el motor de la evolución. Para el sociólogo, un fenómeno que estructura las relaciones sociales. Para el psicólogo, un estadio del desarrollo intelectual<sup>1</sup>. Para el crítico, una característica de la posmodernidad que expresa el caos romántico, el desencanto post-romántico y una cierta metafísica del absurdo<sup>2</sup>. A tenor del origen etimológico del término ironía, el reconocido especialista D. Knox sostiene que no hay nada más exacto que el concepto de ironía porque sus vocablos han mantenido sin apenas modificación alguna su significado original<sup>3</sup>. Para otros, en cambio, dichos términos tienen tal cantidad de sentidos que resulta prácticamente imposible extraer de ellos algo más o menos parecido a una definición de lo irónico. Por su parte, J. A. K. Thomson y K. Burke relacionan la ironía con la historia y la comparan respectivamente con la metáfora, la metonimia y la sinécdoque; mientras que el estudio dedicado a la obra de A. France de H. Chevalier ratifica que la ironía es la característica por antonomasia de la modernidad y G. G. Sedgewick la plantea como introducción a lo opuesto de los impulsos que denomina complementarios<sup>4</sup>. M. Mizzau, P. Bange y S. E. Alford diferencian una ironía retórica fundamental, una ironía literal propia de las artes plásticas y una ironía satírica<sup>5</sup>. Si en el primer caso —ironía retórica fundamental— se designa aquello que afirma lo contrario de lo que se piensa y en el segundo —ironía literal— se afirma algo inexistente, en el tercero —ironía satírica— se examina el vínculo incluso de dependencia de la ironía con otras figuras retóricas<sup>6</sup>.

Y así se podría entrar en un círculo sin fin de propuestas y contrapropuestas que lo único que demostrarían es que ironía lo es prácticamente todo. Como ya dijo en su momento Quintiliano, la ironía concierne toda la vida del ser<sup>7</sup>. Ahora bien, ¿por qué un término conflictivo desde sus inicios como el de la ironía ha suscitado y atraído la atención de tantos especialistas y de tantas y tan variadas disciplinas? ¿Cuál es la naturaleza y el significado real de la ironía que la convierten en el amparo de la más completa diversidad? ¿Tiene realmente una estructura definida? Y si es así, ¿cuál es esa estructura capaz de cobijar las preocupaciones de un teólogo, de un filósofo, de un historiador, de un sociólogo y de un psicólogo? ¿Acaso habría que partir de la idea de que la ironía es algo consustancial al ser humano y que, en consecuencia, está presente en todas y cada

<sup>1</sup> SCHOENTJES 2003: 26; AA.VV. 2001: 2-3.

<sup>2</sup> GUREWITCH 1994: 11 y ss.

<sup>3</sup> KNOX 1989: 5.

<sup>4</sup> Véase la obra de THOMSON 1927; BURKE 1969; CHEVALIER 1932. En concreto, SEDGEWICK 1948: 45.

<sup>5</sup> MIZZAU 1989: 74. Véanse las aportaciones de P. Bange en AA.VV. 1978: 20, 72-73, 83; ALFORD 1984: 22.

<sup>6</sup> ALFORD 1984: 22-23.

<sup>7</sup> Quint., *Inst.* IX, 2, 46.

una de sus actividades? Y, en caso afirmativo, ¿por qué cuando a uno le tildan de irónico tiende a ofenderse? La solución más sencilla a todas estas preguntas es defender que al serlo casi todo, la ironía es casi nada: designa cualquier fenómeno sin concretar fehacientemente ninguno. Sin embargo, no se puede hacer oídos sordos ni al hecho de que los anteriores ejemplos sobre teología, filosofía, historia, sociología, psicología o crítica afectan a un conjunto muy dispar de disciplinas y acontecimientos humanos, ni que son todas las épocas, desde la Antigüedad hasta el siglo XXI, las que se han ocupado y preocupado por lo irónico.

El presente trabajo constituye una breve incursión en las reflexiones que la historia ha construido sobre la ironía con el fin de detectar elementos que contribuyan a clarificar tanto algunas de sus características básicas como alguno de los motivos por los que se puede explicar por qué es y ha sido objeto de tantas especulaciones. En la medida en que dichas especulaciones incumben a disciplinas muy diferentes y en la medida en que la finalidad de esta investigación es recoger sus puntos en común, el artículo las reduce a las aportaciones de la retórica y la lingüística. Las razones de semejante reducción se hallan en dos aspectos clave. Por un lado, en la tradicional separación entre la ironía socrática, la ironía retórica y la ironía romántica. Desde que el siglo XIX empezó a prestar atención al surgimiento de la dialéctica en general y a la figura de Sócrates en particular, no fueron pocos los que, como el propio F. Nietzsche, pusieron en tela de juicio la idea de ironía socrática como eje fundamental del mundo y del pensamiento griegos. La importancia y repercusión de esta tesis hizo modificar la perspectiva que hasta la fecha se había utilizado para afrontar el problema de la ironía en el tiempo y convirtió la división tripartita del fenómeno irónico en una división bipartita compuesta por la ironía retórica y la ironía romántica.

Por otro lado, y a tenor del papel desempeñado por el lenguaje y la pérdida de su capacidad designativa de la realidad en la filosofía romántica, sería posible plantear que los puntos clave de la reflexión decimonónica sobre la ironía se diseminaron en aquella tradición retórica que, de algún modo, ha ocupado la práctica totalidad de la historia hasta el siglo XIX. Recopilar parte de estos puntos y examinar cómo los diferentes autores y períodos históricos han coincidido o disentido en la definición de los atributos básicos de la ironía, es la tarea que se propone esta investigación. Para ello, dos aspectos deben tenerse en consideración antes de nada. En primer lugar, el establecimiento de los criterios a partir de los cuales pueden elegirse los autores y los períodos históricos más relevantes. En segundo, la valoración del papel desempeñado por la filosofía romántica y post-romántica como punto de inflexión entre una ironía directamente relacionada con los usos y recursos del lenguaje y una ironía que, precisamente por eso, se convierte en una verdadera modalidad de pensamiento. Dicha valoración del papel del Romanticismo en la especulación sobre la ironía es la que ha permitido ceder la tarea de seleccionar autores y períodos a figuras que, como F. Schlegel, G. W. F. Hegel, S. Kierkegaard o el ya citado F. Nietzsche, se ocuparon tempranamente del asunto.

El resultado de todo el proceso ha traído consigo tres tipos de consecuencias. La primera se refiere al establecimiento de los períodos y autores de mayor interés según los pensadores decimonónicos. Concretamente, a los clásicos como Aristóteles, Cicerón o Quintiliano, a la transformación de la retórica en tropología y al agotamiento de la misma representada por C. Du Marsais y P. Fontanier. La segunda concierne a los temas

que en este dilatado recorrido se plantean. A saber: el problema de la ironía como un asunto a medio camino entre la retórica y la ética; el problema de la inteligencia que ella conlleva; el problema de la complicidad y el contexto en el que se desarrolla, y el problema del motivo que la explica. La tercera y última, se refiere a la transformación de los especialistas que ya en el siglo XX han recogido el testigo de la reflexión sobre la ironía en auténticos clásicos. En efecto, y como el lector podrá comprobar, el artículo trabaja directamente con las fuentes siempre que ello sea posible. Pero sobre todo trabaja cómo estas fuentes clásicas han sido examinadas e interpretadas por las fuentes básicamente lingüísticas y semióticas del siglo XX, dejando la denominada ironía romántica como una puerta abierta y un punto de llegada de toda esta teoría lingüística que investigaciones posteriores deberán analizar de una forma específica.

## 2. La ironía y el *eiron*

Lo irónico del asunto, valga la redundancia, es que el *eiron* original es aquel personaje inocente de la comedia que goza de la simpatía del autor y que es presentado al lado del fanfarrón o *alazoneia* al que, por cierto, siempre acaba ganando. El *eiron* alude a la figura del zorro como símil de una persona hábil a la hora de hacer trampas; conjuga de un modo singular las características de la máscara, el disfraz, la mentira y la hipocresía y, a veces de forma voluntaria a veces de forma involuntaria, confunde la opinión con la ciencia. Para que el *eiron* exista, sostiene H. Blair, es necesario que exista también el ridículo, es decir definir lo irónico por contraposición a lo no irónico. Su propuesta de crear una pareja de personajes muy contrastados parece encajar con la definición habitual dada a su derivado *eironeia* —*εἰρωνεία*<sup>8</sup>. En efecto, si la *eironeia* es una especie de pretexto para un tipo general de burla que adquiere forma de reproche vulgar, la denominada *eironeues-thai* es justamente lo contrario de lo que aparenta<sup>9</sup>. Baldus de Ubaldis se hace eco de la transformación de la *eironeia* en *yros* (opuesto): la define como la forma más indirecta de todas las que el hombre tiene a su disposición a la hora de hablar y, puesto que como sinónimo de «yo engaño», *yros* —*εἰρω*— refiere aquella frase literal que oculta el significado real; el *yron* alude a lo que simplemente se aleja de la verdad<sup>10</sup>: al fin y al cabo, en la ironía, el orador tiene en su mente lo opuesto al significado literal de las palabras que emplea. Por ello, *yronia* tiene que ser una mezcla peculiar entre *yros* y *nous* —*νοῦς*.

Las dicusiones que la etimología medieval presenta acerca del concepto de ironía parten del vocablo ironía —*hironia* o *hyronia*— como derivado de la palabra griega *iron* —*εἰρων*— y *onoma* —*ὄνομα*—, que significan opuesto y término, respectivamente. De acuerdo con lo recogido por Nicolaus Dybinus y Dominican Johannes de Mutzingen, *yronia* proviene de *yron* que indica elevación en el sentido de que, en una ironía, las palabras se *elevan* hasta su significado opuesto<sup>11</sup>. Para Scalígero, lo que se expresa mediante la ironía no es lo

<sup>8</sup> BLAIR 1804: Lección XLV.

<sup>9</sup> AAVV. 2001: 5.

<sup>10</sup> Citado por KNOX 1989: 43.

<sup>11</sup> Veáse KNOX 1989: 11-12.

que significa realmente en su estricta literalidad, en la medida en que la ironía implica sustituir una palabra por su opuesta en una frase con varios términos<sup>12</sup>. Este tipo de ironía, también denominada ironía de una sola palabra —*unius verbi ironia*—, es lo que con el tiempo acabaría siendo reconocido como antífrasis y definido como uno de los modos más agresivos de la ironía consistente en utilizar una expresión para decir lo contrario de lo que significa. En consecuencia, y siguiendo la estela de Aristófanes quien había afirmado que la ironía es una disimulación más falsa que compleja, es posible utilizar la propuesta de Ettore Ausinio y Jacopo Zabarella según la cual la ironía es fundamentalmente un velo figurativo que oculta la verdad<sup>13</sup>.

### 3. La ironía y la retórica: del fanfarrón al inspirado

De todos estos análisis etimológicos que culminan hacia el siglo XV, parece desprenderse la idea de que lo que en principio había surgido en el ámbito del teatro y directamente vinculado con la figura del hipócrita va situándose con el paso de los años en el territorio de la retórica. Sin embargo, nótese que cuando Aristóteles se ocupa de la ironía lo hace tanto en la *Retórica* como en la *Ética Eudemia*, en la *Ética Nicomaquea* y en la *Magna Moralia*. Es decir, la ironía puede ser un hábito de expresión para el peripatético pero en ningún caso debe definirse exclusivamente como una figura retórica<sup>14</sup>. A su juicio, la ironía es una cuestión de persuasión y, en ese sentido, atañe al ámbito de la retórica; pero en la medida en que resulta indispensable calibrar hasta qué punto es bueno, conveniente y decoroso persuadir de esta manera, la ironía concierne también al ámbito de la ética. Como modestia fingida que implica engaño y duda, la ironía debe plantearse en función de los contrarios, así como de la necesidad de romper la seriedad con la risa y la risa con la seriedad<sup>15</sup>. Si el término medio es lo veraz, sincero, inspirado, gracioso, ingenioso y decoroso, la ironía que lo destruye es un deterioro de dicho término medio producido por exceso o por defecto<sup>16</sup>. Por un lado, el pretencioso, el fanfarrón, el vanidoso, el bufón y el grosero son los que creen tener más cualidades de las que en realidad tienen y hacen cualquier cosa para divertir a los demás con el fin de conseguir dinero o gloria<sup>17</sup>. Por el otro, el disimulado, el rústico, el indiferente o el irónico propiamente dicho es el que dice las peores cosas quitándoles importancia, minimiza sus méritos y, al evitar la ostentación, es más agradable que el vanidoso.

Las observaciones de Santo Tomás acerca de si es o no pecado mentir —hablar contra lo que se siente— por vanidad o por ironía rematan el asunto y permiten inferir de lo descrito hasta la fecha que el fanfarrón es

<sup>12</sup> Véase KNOX 1989: 11-12.

<sup>13</sup> Véase COLEBROOK 2003: 1; KNOX 1989: 44.

<sup>14</sup> Arist., *Rh.*, 1382b, 1379b.

<sup>15</sup> Cf. Ver KIERKEGAARD 2002: 120, 276-277.

<sup>16</sup> Arist., *EN*, 1126b10-17.

<sup>17</sup> Cf. Arist., *Rh.*; Arist., *EN*, 1108a10-26; Arist., *EE*, 1234a3-25.

grosero pero no rudo; el irónico indiferente porque es capaz de minimizar las propias cualidades pero cercano al fanfarrón por lo que de hipocresía ambos comparten, y que dicho irónico puede transformarse en vanidoso a pesar de que entonces dejará de ser irónico para devenir fanfarrón o inspirado<sup>18</sup>. De ser correctos los comentarios anteriores, habría que interpretar la ironía como una divergencia de lo verdadero y auténtico propia del magnánimo que ostenta aquella verdad o aquella autenticidad que le es negada a los demás. Si el ironista es un falso modesto, un aristócrata que se erige frente y sobre la masa, un maestro del subterfugio que elabora una atenuación cortés y un miedica que utiliza la disimulación para huir del compromiso; también es un ser humilde que necesita la complicidad del oyente sin el que su elaboración no tiene sentido. ¿Se puede plantear entonces una noción compleja de ironía que incluya al mismo tiempo un recurso retórico y un problema ético? La idea de K. Burke de que sin dialéctica y sin la presencia del otro, la ironía pierde autenticidad puede considerarse similar a la teoría defendida por R. Barthes. Según este último autor, habría sido la tradición retórica la que, al poner de relieve el talante negativo de la ironía, logró sustituir todo lo que la relacionaba etimológicamente con la broma y la comedia por un aspecto más serio. Hasta qué punto este aspecto más serio no se hallaba ya en los orígenes del concepto de ironía o hasta qué punto lo uno —la broma— no representa la cara amable de lo otro —el talante negativo— es lo que depende de las ideas de ironía y de retórica con las que se trabaje.

De acuerdo con R. Barthes, están claros los momentos cruciales del debate sobre la ironía retórica: Aristóteles formula la teoría, Cicerón la práctica y Quintiliano ofrece aquella pedagogía retórica a partir de la que Dionisio de Halicarnaso, Plutarco y el desconocido autor de *De lo sublime* elaboran la transformación quizá más reconocida de la retórica<sup>19</sup>. Tras la resolución del mundo clásico de Sócrates, Platón, Aristóteles, Teofrasto y las retóricas a Alejandro y a Herenio, Cicerón profesionaliza la retórica. Y, en dicha profesionalización, la ironía desempeña un papel curioso. Por un lado, las breves alusiones que se esparcen por *De optimo genere oratorum*, *Brutus* y *Orator* se orientan hacia el hecho de que jugar con las palabras es agradable y útil pero no puede ni enseñarse ni aprenderse<sup>20</sup>. Por el otro, centran la atención en el humor, la risa, lo risible y la caricatura. En la encrucijada entre ambos tipos de alusiones se halla la idea de la gracia como aquel contenido del humor —humor de situación y humor de palabra— que debe diferenciarse del ser agudo —humor breve que no impregna todo el discurso. La gracia contribuye a la risa y la risa da muestra de un orador culto que es capaz de relajar lo malo y resolver situaciones difíciles. La risa propicia la buena disposición del auditorio hacia el hablante, debilita al adversario loándolo falsamente, asustándolo y refutándolo y, en resumidas cuentas, la risa halla su espacio entre lo feo y lo deforme. Naturalmente, concluye Cicerón, el objeto de la risa ha de estar limitado a alguien que no sea un ser querido ni tenga una vida desgraciada y tiene necesariamente que evitar caer en la exageración indecorosa que es más propia del mimo que del orador<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> Sobre el asunto de la ironía y la mentira, véase SANTO TOMÁS 1954: II-II, 113, art. 1; II-II, 110, art. 2; II-II, 75, art. 1; II-II, 75, art. 2.

<sup>19</sup> Véanse las observaciones de BURKE 1984: 102-103; BARTHES 1982: 17.

<sup>20</sup> Cic., *Brut.*, LXXXV-LXXXVIII; Cic., *Opt. Gen.*, III8, III9.

<sup>21</sup> Cic., *Orat.*, II54; II56; II58; II66; II59; II61.

Aunque por su naturaleza, el cascarrabias, el supersticioso, el desconfiado, el fanfarrón o el estúpido hacen reír, son las cosas que con ingenio se explican de forma diferente de cómo son, la incoherencia, la crítica benévola y el decir lo contrario de lo que se espera lo que debe guiar el buen orador<sup>22</sup>. Si la agudeza es llevar el sentido de una palabra a otra provocando admiración y sorpresa, está claro que la agudeza no siempre debe implicar la risa. Más aun, lo dicho desde la ambigüedad no necesariamente hace reír. De modo que lo que debe definir a la ironía es aquel carácter refinado y elegante que pregunta aparentando que no se sabe; que dice algo como si no se hubiese dicho, o que denomina lo deshonroso con un término honorable<sup>23</sup>. Si el buen orador es aquel que hace imaginar al oyente más de lo que siente, parece inevitable establecer algunos vínculos entre él y el ironista. En la *Retórica a Alejandro*, tomada por muchos como modelo de los futuros manuales de retórica, se sigue con la idea de que la ironía es una forma burlona con la que se expresa lo contrario de lo que se quiere decir<sup>24</sup>. La ironía es, en dicha retórica, la parte de la recapitulación o breve resumen que concluye los apartados del discurso para hacer un último llamamiento de atención a la audiencia<sup>25</sup>. En un sentido similar, la *Retórica a Herenio*, atribuida por determinados especialistas al propio Cicerón, considera útil empezar un discurso con ironía, esto es, usando las palabras del adversario, preguntándose a uno mismo qué puede emplear de dichas palabras y hablando del argumento que el enemigo ha considerado más sólido<sup>26</sup>. En definitiva, el círculo que se erige alrededor del autor del *Orator*, aporta una clara novedad: independientemente de si la ironía es un recurso retórico y, al mismo tiempo, un problema ético, es evidente que implica una elaboración compleja que no está al alcance de cualquiera.

En ello parece coincidir Quintiliano para quien la ironía es un tropo claro y directo en la medida en que puede enunciarse de una forma precisa con dos palabras, y una figura de pensamiento compleja y ofensiva porque plantea un contraste entre lo dicho y lo pensado<sup>27</sup>. La ironía es una inversión por la cual se da a entender lo contrario de lo que se dice y cuyo sentido se descubre por el tono, por el personaje al que se dirige y por la naturaleza final de lo que se designa. Con estas palabras, Quintiliano encarna un punto de inflexión entre el pasado y el futuro, en la medida en que la retórica cristianizada de los siglos V, VI y VII —fiel en opinión de algunos a la tradición antigua— interpreta el arte de persuadir no solo como algo peyorativo sino también como una afrenta al lenguaje divino, suficientemente perfecto como para dejarlo en toda su desnudez<sup>28</sup>. En

<sup>22</sup> Cic., *Orat.*, II69; II70; II71; II59; II66; II62.

<sup>23</sup> Cic., *Orat.*, II67.

<sup>24</sup> *Rhet. Al.*, 1441b.

<sup>25</sup> *Rhet. Her.*, I, 10; IV, 34.

<sup>26</sup> *Rhet. Al.*, 1433b; Cic., *Inv.* I17.

<sup>27</sup> Quint., *Inst.* VIII.6. Recuérdese que la tradición considera que las figuras de pensamiento son el resultado de un giro de la imaginación y una forma particular de pensar y sentir, mientras que los tropos o figuras de significación son aquellas en las que las palabras se toman en otro sentido que el propio durante un momento.

<sup>28</sup> MORTARA GARAVELLI 1991: 19-20.

opinión de M. Fumaroli, la retórica medieval se define como una retórica del ser por imperativo religioso<sup>29</sup>. De modo que la ironía se convertirá en un tropo en el que el significado real es el opuesto al aparente y en una figura de la conversación y del pensamiento que tiene lugar cuando éste se extiende a lo largo de la totalidad de una idea sin conllevar la sustitución de una palabra por su opuesta<sup>30</sup>.

La ironía medieval e incluso renacentista vendría a ser un medio severo, amargo, humorístico, selecto, educado, delicado y elegante para embellecer el discurso; también una modalidad engañosa de la conciencia, una mentira ocurrente que expresa enojo, indignación, desprecio o alabanza y una fórmula para nombrar las cosas mediante su oponente<sup>31</sup>. El problema únicamente cambia de dirección y se deposita en la pregunta sobre qué debe entenderse por oponente: lo contrario (alto/bajo), lo contradictorio (ser/no-ser), lo relativo (doble/mitad) o una idea de privación/posesión del tipo visión/ceguera. Según Alberto Magno, la ironía es algo análogo a la virtud de la humildad y preferible a la ostentación; depende de la oposición al significado expuesto, y se describe como un pretexto desenmascarado por los gestos, la entonación y el contexto para transmitir burla, reproche, indignación y parecido<sup>32</sup>. Cuando B. Castiglione en su *Cortesano* sostenga que la ironía es un medio de hacer pasar verdades sin ofender a las damas usando perífrasis y otros atenuadores algo empezará a cambiar<sup>33</sup>. A partir del manierismo, la retórica pierde interés a favor de una poética interpretada como la doctrina del *omatus*, y el diálogo establecido entre la palabra y la belleza no solo pasará a ocupar el centro de las preocupaciones de los teóricos sino que ampliará el campo de acción de la retórica al hacerle asumir como propio el de la poesía. Para decirlo con J. G. Herder, la retórica permanece estrechamente vinculada al pasado clásico mientras es la poesía la que se une al presente y al futuro<sup>34</sup>.

La crisis de la religión, de la aristocracia y de todo lo que representaba el Antiguo Régimen, acontecida en el siglo XVIII, concuerda con la desaparición de los valores únicos y el cuestionamiento de los cánones clásicos. El signo deja de ser el reflejo de una idea para defender el papel activo y la autonomía total de este frente al objeto que supuestamente había designado hasta entonces. Lentamente, la retórica cede su espacio a la estética, a la poética, a la crítica literaria e incluso a la filosofía del lenguaje, y ello abre las puertas a un ro-

---

<sup>29</sup> FUMAROLI (ed.) 1999: 71.

<sup>30</sup> Cf. FUMAROLI 1980: 69; BOWMAN 1980: 45. Podrían citarse aquí nombres como los de Alexander de Villa Dei, Lorenzo Guglielmo Traversagni, G. B. Cantalicio, G. Trapezuntius, Martianus Capella, *Brevilogus*, Eberhardus Bethuniensis, Baldus Ubaldis, N. Bybinus (XIV), G. Macropedius, J. De Werdea, N. Perotti, J. Buridan, P. Hispanus, Buridan, Tignosi, H. De Vrimarya, G. Veronese, G. De Heiligenkreutz, J. De Werdea, B. Da Signa, Ph. Melanchton por ejemplo para hacerse una composición de lugar tanto de la ironía como, a través suyo, de la retórica medieval y renacentista.

<sup>31</sup> Cf. KENNEDY 1980: 24.

<sup>32</sup> Véase KNOX 1989: 130-131.

<sup>33</sup> Véase CASTIGLIONE 1994: 130.

<sup>34</sup> Citado en FUMAROLI (ed.) 1999: 988.

manticismo que no definirá ni la retórica ni la ironía en los mismos términos que la tradición lo había hecho. Si es cierto que el último gran período de la retórica es el que comprende el siglo que media entre la publicación de la retórica de C. Du Marsais y la retórica de P. Fontanier, también lo es que este siglo se caracteriza por lo que algunos han querido identificar como la tropología, esto es, la conversión de la retórica en el estudio de las figuras de estilo y los procedimientos literarios<sup>35</sup>. La importancia de esta transformación está fuera de toda duda; máxime si se considera a las figuras y a los tropos como formas alejadas de lo natural. ¿Habría que presuponer que el uso de una figura implica una alteración del grado cero del lenguaje o una desviación del sentido original de un término? Más aun, si se parte de la conciencia de que este grado cero es un modelo a seguir, ¿habría que deducir que cualquier alteración de su naturaleza es una deformación o transgresión de una regla particular del lenguaje? É. B. Condillac argumentaba que semejante tipo de desviación puede ser atribuida a la necesidad en la medida en que el lenguaje no tenga suficientes palabras para designar toda la realidad, porque alguna de sus expresiones esté prohibida, para enriquecerlo o, simplemente, por adecuación y claridad<sup>36</sup>. Pero si la desviación no es necesaria sino que revela la intención de provocar admiración y sorpresa, ornamentar o producir placer, ¿entonces debe hablarse de una figura directamente relacionada con la belleza y la imaginación y planteada de forma gratuita y prescindible?

Si la tradición clásica retórica había situado la ironía básicamente como antífrasis o contraverdad parece claro que dicha ironía debió de interpretarse como una técnica de la contradicción que, con el paso del tiempo, acabaría siendo una contradicción gratuita. P. Ramus y G. J. Vossius ya habían situado la ironía a medio camino entre la antífrasis y la alegoría pero fue el jesuita del siglo XVII G. Pelletier quien defendió el papel de la ironía o inversión semántica entre tropos tales como la metáfora y la metonimia<sup>37</sup>. El paso dado por G. Pelletier en su *Palatium reginae eloquentiae* no tuvo mucho éxito en su época. Y buena prueba de ello es que en la *Rhétorique française* de R. Barry de 1653, por ejemplo, la ironía todavía se describe como el uso de la paranomasia que ya había propuesto Herenio —es decir, la creación de una ambigüedad mediante la modificación ligera de una palabra<sup>38</sup>. Habrá que esperar a los trabajos de H. Blair y el propio C. Du Marsais para reencontrar el debate abierto entre la antífrasis como contraverdad y la ironía que únicamente sería falsa a condición de que su contrario fuese cierto. En opinión de este último, la antífrasis o contraverdad es el nombre que los retóricos daban a la ironía y al eufemismo; sin embargo, si la antífrasis puede entenderse como una inversión de los sentidos, la ironía debe interpretarse como algo más<sup>39</sup>. El autor de la *Rhétorique ou l'art de connaître et de parler* de 1728, J.-L. Clausier, niega directamente que la ironía sea una inversión

<sup>35</sup> CARRILHO 1992: 110.

<sup>36</sup> CONDILLAC 1807: X, Livre II, Chapitre VIII, 232.

<sup>37</sup> PELLETIER 1657. Sobre Ramus, véase FUMAROLI (ed.) 1999: 369 y ss. Sobre VOSSIUS, véase FUMAROLI (ed.) 1999: 504 y ss.

<sup>38</sup> Véase BARRY 1653

<sup>39</sup> DU MARSAIS 1977: 153.

semántica y acompaña así las teorías que C. Du Marsais y P. Fontanier desarrollarán sobre el particular<sup>40</sup>. Si ambos sostienen que la ironía dice el sí y el no e incluso clausuran sus posibles parentescos con la lítote o el oximoron, es C. Du Marsais quien defiende que, a diferencia de la metáfora, la ironía se basa en la oposición, la contradicción, la diferencia y el contraste entre objetos<sup>41</sup>. La ironía es una inversión de las relaciones que se consideran naturales o, como dirá más tarde el Grupo  $\mu$ , una impertinente relación entre el contexto y el referente que exige la utilización de varias ideas accesorias así como la complicidad del interlocutor con el que el ironista debe compartir unos determinados modelos de expresión<sup>42</sup>.

Así, por ejemplo, cuando P. Fontanier afirma que la ironía sirve para mostrar la cólera y el desprecio de alguien por algo, implícitamente indica que es una expresión de la indignación consistente en llamar la atención sobre la bajeza de lo que se quiere despreciar aumentando su ridículo según el principio clásico de los contrastes<sup>43</sup>. P. Fontanier aproxima la ironía al epítrope —figura por la que se concede lo que se quiere refutar con el fin de que se acepte más fácilmente lo que se va a decir a continuación— y, en su *Comentario razonado* de 1818, concluye:

«Si no me equivoco, se ha dicho de la forma más natural y exacta que la ironía es una figura por la que se dice lo contrario de lo que se quiere dar a entender. Es la definición que da la Academia y que se encuentra en casi todas las retóricas. A pesar de ello, yo creo que esta definición es todavía incompleta y que no conviene sólo a la ironía, pues ¿no hay acaso otras figuras, como el epítrope, que se basan, como la ironía, en la oposición y tienen en común con la ironía de dar a entender lo contrario de lo que se dice? A mí me parece que el rasgo principal de la ironía es siempre una especie de burla, agradable o amarga. Para darse cuenta cabal de esta figura, se podría afirmar que consiste en decir, por medio de una burla, todo lo contrario de lo que se piensa o de lo que se quiere hacer pensar a los otros.»<sup>44</sup>

P. Fontanier está en deuda con C. Du Marsais en el sentido de que este último ya había planteado una ironía agria similar al sarcasmo y la había diferenciado de forma clara del asteísmo. En efecto, si el asteísmo es una figura que trata de loar bajo la apariencia de un reproche, esto es, disimula el cumplido con el insulto, la ironía disimula el insulto con un cumplido<sup>45</sup>. Con P. Fontanier, la ironía pasa a ser la expresión adecuada de las pasiones más violentas y empieza a plantearse como un desdoblamiento y una explosión de sentimientos agitados y turbulentos que da al lenguaje su efecto y forma más patética<sup>46</sup>. Hablar de una ironía retórica que

<sup>40</sup> Véase CLAUSIER 1728.

<sup>41</sup> DU MARSAIS 1977: 173.

<sup>42</sup> DU MARSAIS 1977: 141; GROUPE  $\mu$  1970: 140.

<sup>43</sup> FONTANIER 1977: 145-146.

<sup>44</sup> FONTANIER, *Comentario razonado*, II, 14. La traducción al castellano es nuestra.

<sup>45</sup> DU MARSAIS 1977: 284.

<sup>46</sup> FONTANIER 1977: 145-146.

quiere que el oyente entienda lo que se le dice y de una ironía táctica que usa la simulación y la disimulación y acaba haciendo definitivo el malentendido, parece entrañar un problema más profundo de lo que en principio se podría presuponer<sup>47</sup>. T. Mann distingue una ironía clásica de una ironía desregulada y define a la primera como una actitud frente a las exigencias de la vida que se concreta en forma de figura oratoria o técnica de disimulación y expresa lo contrario de lo que se quiere decir, pero haciendo notar este *decallage* con el tono de voz<sup>48</sup>. En cambio, la ironía desregulada o romántica sería aquella relación literaria entre el autor y el lector que permite que el primero se ponga frente a su obra y adquiera un rol lúdico. Los especialistas en la materia coincidirían en apostar por una nítida separación entre una ironía retórica pre-romántica y una ironía *táctica* post-romántica.

#### 4. La ironía y el *socratizar*

Ahora bien, ¿es correcta esta clasificación de la ironía en tres grandes tipologías coincidentes, además, con tres grandes períodos históricos? Y de ser correcta, ¿cuál es la naturaleza de la ironía que le permite navegar por aguas tan diferentes? ¿Acaso no se debería suponer que las características propias de la ironía romántica son también las propias de la ironía clásica y de la ironía retórica y viceversa? ¿Acaso el paso del tiempo lo que acaba indicando es simplemente en qué aspecto de la ironía se pone el acento? Que semejantes hipótesis de trabajo puedan sostenerse depende de varias condiciones. En primer lugar, depende de lo que la mayoría de los especialistas en la materia ilustran a través de la figura de Sócrates y del verbo *socratizar* que Aristófanes ya había acuñado con cierta fortuna<sup>49</sup>. Como representante de la ironía clásica, y sinónimo de una técnica dialéctica mediante la cual de opiniones preconcebidas nace una idea general y objetiva, Sócrates es aquel personaje que atenúa su talento, despliega su ignorancia y se autohumilla para dejar al auditor perplejo y burlarse de él<sup>50</sup>. Sócrates encarna la figura del maestro que vincula lo irónico con el engaño, la simulación y la disimulación bajo la máscara de la inocencia. Es por ello por lo que L. Furst se opone a la creencia tradicional según la cual Sócrates conoce la verdad que ayuda a encontrar a los demás y sostiene que el maestro de Platón se contenta con hacer dudar a sus discípulos<sup>51</sup>. P. Moureau sostiene que, como arte de interrogar a los que ignoran y aun siendo en principio un instrumento del Bien, un camino hacia la verdad y un método para dar con lo ignorado, la ironía puede culminar en el diletantismo<sup>52</sup>. Si Sócrates atenúa su talento para desplegar su supuesta ignorancia y burlarse así del oyente, confunde a la vez que instru-

<sup>47</sup> LAUSBERG 1975: 430, 216-217.

<sup>48</sup> Cf. MANN 1976. Sobre el particular, veáse el comentario de BURKE 1984: 102-103.

<sup>49</sup> LA BRUYÈRE 1865: 15; BEHLER 1997: 54.

<sup>50</sup> SCHOENTJES 2003: 31.

<sup>51</sup> FURST 1984: 228-229, 234; SCHOENTJES 2003: 42.

<sup>52</sup> MOUREAU 1965: 85, 102; SCHAEERER 1941: 196, 199, 203-204, 206, 209; DERRIDA 1997: 179, 235, 237 y ss.; JANKÉLÉVITCH 1982: 12-14, 17, 102; KAHN; OUZOULAS; THIERRY *et al.* (eds.) 1990; HEGEL 1977: 52-53; 54-56.

ye mediante la ironía<sup>53</sup>. Tanto la figura del Sileno como la de la máscara atribuida a Sócrates por F. Rabelais y F. Nietzsche, respectivamente, refieren esta dualidad entre la belleza interior y la fealdad exterior que ilustra la postura ambigua de la ironía<sup>54</sup>.

En segundo lugar, la validez de la hipótesis sobre la naturaleza de la ironía también depende de la diferencia establecida entre simular y disimular ya planteada por Teofrasto al hilo de lo dicho por Aristóteles. Según el autor de los *Caracteres*, la disimulación es una afectación hipócrita con connotaciones morales, estrechamente relacionada con el tratamiento deshonroso de la adulación y muy próxima a la charlatanería —lo que en sus comentarios a los *Caracteres*, denominará La Bruyère, *fourberie*<sup>55</sup>. Al decir de H. Lausberg, en la disimulación el usuario oculta la propia opinión, mientras que en la simulación defiende una opinión contraria a la propia<sup>56</sup>. Ambas tienen fuerza de activación y ambas pueden dar cuenta de que el problema original de la ironía está directamente relacionado con la duda de si lo falso tiene algún grado de existencia y si es falso en función de una otredad verdadera<sup>57</sup>. Naturalmente, las alusiones a Platón están en este contexto fuera de toda duda y la mejor forma de resumir la clave de lo irónico es su idea de que el imitador irónico es el que finge ser ignorante, el que es un maestro del subterfugio y alguien que conoce perfectamente los límites entre la verdad y la mentira<sup>58</sup>. La capacidad de esconder, disimular y dotar de otra forma a la verdad necesariamente implica un conocimiento profundo de la misma que no está al alcance de cualquiera. De modo que entre el hipócrita que disimula y el sabio socrático que ironiza hay la misma distancia que entre el picapleitos que disimula para escapar de sus responsabilidades como ciudadano, y el sabio que decide no arriesgar su vida por unos ignorantes y se hace pasar por lo contrario de lo que es<sup>59</sup>.

Más allá de la falsedad que la ironía implica, hay un fondo de inteligencia y superioridad que no pasa inadvertido a Platón<sup>60</sup>. Cuando en *Leyes* asegura que hay que aprender de los contrarios y evitar por todos los medios caer en el ridículo, parece defender que la dialéctica es el único método por el cual se puede llegar a la

<sup>53</sup> PERRIN 1996: 7.

<sup>54</sup> Véase la observación de M. Bajitín en AA.VV. 1980: 92; COLEBROOK 2003: 68; LEFEBVRE 1995: 12; VLASTOS 1991: 29, 44. KIERKEGAARD 2002: 172; KIERKEGAARD 1977: VII71, 79; VII190, 191; NIETZSCHE 1997: 131, 168.

<sup>55</sup> TEOFRASTO 1956: II, 3; I, 1. Ver también Arist., *Rh.*, 1382b, 1379b; LA BRUYÈRE 1978: 17.

<sup>56</sup> LAUSBERG 1975: 218, 48, 58-59, 112, 117, 118, 216-217.

<sup>57</sup> Pl., *Sph.*, 260c, 264c-d.

<sup>58</sup> Pl., *Sph.*, 268a-268b.

<sup>59</sup> PERRIN 1996: 6-7; COLEBROOK 2003: 2, 20.

<sup>60</sup> Pl., *Lg.*, VII 816e-817a.

esencia de lo verdadero a pesar de los riesgos que ello podría entrañar para aquellos que carecen de semejante fondo de inteligencia y superioridad<sup>61</sup>. Tal y como indicara F. Schlegel:

«La ironía socrática es la única simulación enteramente involuntaria y, sin embargo, enteramente reflexiva. Es tan imposible fingirla como desvelarla. Para quien no la posee permanece como un enigma incluso tras la más abierta declaración. No ha de engañar a nadie, excepto a aquellos que la toman por un engaño y que, o bien se regocijan en la exquisita malicia de burlarse de todo el mundo, o bien se enfadan cuando barruntan que ellos también estarían acaso incluidos en la burla. En ella todo ha de ser burla y seriedad, todo lealmente sincero y todo profundamente disimulado. Nace de la unión del sentido del buen vivir y el espíritu científico, del encuentro entre la perfecta filosofía natural y la perfecta filosofía técnica. Contiene y provoca un sentimiento del irresoluble conflicto entre lo incondicionado y lo condicionado, de la imposibilidad y necesidad de una plena comunicación. Es la más libre de todas las licencias, pues a través de ella se sitúa uno más allá de sí mismo; pero es también la más reglada, pues es incondicionalmente necesaria. Es un muy buen síntoma cuando los que son armoniosamente ramplones no saben en absoluto cómo tienen que tomarse esta continua autoparodia, ahora creyendo y ahora desconfiando una y otra vez, hasta que la cabeza les da vueltas y toman la burla justamente por cosa seria y lo serio por burla.»<sup>62</sup>

Con la entrada en escena de la teoría de F. Nietzsche las cosas se complican. Al afirmar que Sócrates encarna el paso de un principio no-irónico, que es la visión trágica que los griegos tenían del mundo, a la razón calculadora, que tampoco es irónica, destruye F. Nietzsche cualquier posible relación entre el maestro de Platón y la ironía en sentido clásico. Según él, a pesar de constituir un fenómeno fundamental de la razón humana y del movimiento histórico, el socratismo fue una influencia corruptora en la evolución de la tragedia y del pensamiento griegos<sup>63</sup>. Para F. Nietzsche, Sócrates es el arquetipo del optimismo teórico que reconoce en el saber una panacea universal y en el error un mal terrible<sup>64</sup>. En consecuencia es tan absurdo considerar a Sócrates el padre de la ironía y trabajar con la expresión de ironía socrática como negar que esta representa la ruptura de la modernidad romántica con el mundo clásico.

## 5. ¿Ironías de la ironía?

Ahora bien, si F. Nietzsche tenía razón y Sócrates es el símbolo máximo de la anti-ironía, el legado del mundo clásico fue o bien una estructura dialéctica independiente de la ironía, o bien una ironía retórica independiente de la dialéctica. Y las dos posibilidades no son excluyentes. Pero, ¿sería correcto plantear una separación entre el pensamiento, la realidad y el lenguaje a tenor de las investigaciones que desde el Romanticismo hasta el siglo XX se promovieron alrededor de la construcción lingüística de la realidad humana? ¿Es la ironía retórica la expresión adecuada para designar un juego de contrarios que implica inteligencia, superioridad

<sup>61</sup> Véase SCHOENTJES 2003: 25; KIERKEGAARD 2002: 81, 84, 95; HEGEL 1975: §140f; SCHLEGEL 1971, I, 252 y ss.

<sup>62</sup> SCHLEGEL 1987: 72-77. Cf. AYRAULT 1969: 167, 174. Ver también SCHLEGEL 1829: 70 y ss., 86 y ss.; SCHLEGEL 1838: 162 y ss., 186 y ss.

<sup>63</sup> NIETZSCHE 1981: 227.

<sup>64</sup> NIETZSCHE 1981: 109, 222, 27.

dad, la participación de un interlocutor experto, una cierta frialdad y distancia respecto de lo nombrado y una compleja elaboración por parte del emisor? Y, en caso afirmativo, ¿todo este juego de contrarios, con los atributos anteriores, es lo que define lo humano? Más aún, ¿acaso lo humano es la habilidad de hacer trampas, camuflarse y aparentar ser otro que se halla tras la simulación y disimulación irónica? ¿Lo humano se define a partir de lo cómico, la confusión, el ridículo, el reproche, lo contrario, lo indirecto y la falsedad?

Pártase de un ejemplo: ¡Qué buen día hace hoy!, afirma el ironista que contempla cómo está lloviendo a cántaros. Desde un punto de vista fenoménico, la ironía consiste en decir algo cuando se pretende decir lo contrario. Más concretamente, en la ironía el emisor piensa A, dice B y quiere que el oyente perciba la contradicción o sinsentido existente entre A y B. Es evidente que la ironía comparte algún elemento con la mentira, la antítesis y la repetición. E incluso que este elemento en común apunta hacia la ocultación, el disimulo y toda una serie de implicaciones éticas que no han pasado inadvertidas a la historia<sup>65</sup>. Naturalmente, hay una diferencia clara entre ocultar y disimular por voluntad y a conciencia que hacerlo por necesidad. El análisis de P. Boudon sobre las estrategias utilizadas en la ocultación voluntaria y el hecho de que su atención se dirija sobre todo a lo que denomina ocultación lúdica o aparentemente inmotivada coincide con el hecho de que la ironía debe desarrollarse en un contexto de libertad<sup>66</sup>. El propio P. Boudon afirma que es gracias a la disimulación que la ironía cobra forma de antítesis y de repetición, pero solo porque la disimulación se opone a la sinceridad y a lo espontáneo, y que exige un grado de libertad suficiente en el individuo como para suspender el juicio o el instinto. En la ironía, un mismo objeto debe suscitar dos opiniones contrarias y mantenerlas ambas como posibles<sup>67</sup>. De modo que la ironía dice A cuando quiere decir B, aunque de alguna manera al decir A esté diciendo también B.

Sin embargo, hay también toda una línea de estudios que, como los de R. Schaerer y los de L. Olbrechts-Tyteca, por ejemplo, se muestran reticentes a considerar la ironía al margen de la necesidad<sup>68</sup>. Su planteamiento es que a la hora de examinar el fenómeno irónico ni pueden pasarse por alto aspectos de carácter político ni minusvalorar por lo tanto su vinculación con factores de orden histórico y social. En su estudio compartido con Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca es todavía más concreta cuando, al analizar las relaciones entre la ironía, la reticencia y la alusión, concluye que los tres recursos se desarrollan por necesidad de expresarse dentro de una constricción de tipo político o social<sup>69</sup>. Ahora bien, ¿puede hablarse de una ironía consciente sin admitir que esta se utiliza para la crítica indirecta producida en un espacio de libertad<sup>70</sup>? En su

<sup>65</sup> SCHAERER 1941: 192; MARTÍNEZ MONTALBÁN 1992: 136.

<sup>66</sup> BOUDON 1997: 41.

<sup>67</sup> BOUDON 1997: 41; SCHAERER 1941: 185.

<sup>68</sup> SCHAERER 1941: 190; OLBRECHTS-TYTECA 1974: 174-175.

<sup>69</sup> PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2000: 325 Ver también BOUDON 1997: 41.

<sup>70</sup> BARBE 1995: 110; SHAFTESBURY 1995: 142.

ya clásica investigación, D. J. Enright sostiene que la ironía es una forma de expresión donde el sentido es contrario a las palabras y que ello se utiliza cuando frente a situaciones desesperadas el hombre no halla una denominación exacta<sup>71</sup>. En un sentido similar, la propuesta de K. Burke es que la ironía expone A en términos de no-A y así exhibe un principio de negatividad que la sitúa en lo no-dicho<sup>72</sup>. La ironía, afirma C. Colebrook, deviene una tomadura de pelo que destruye la inmediatez y la sinceridad, y se revela contra la inocencia y el propio beneficio: si se miente por dicho beneficio, se ironiza únicamente por diversión<sup>73</sup>. A juicio de P. Schoentjes, la ironía funciona en dos planos simultáneos: para ser irónica una sola frase debe disponer de dos significados alternativos, a ser posible que dichos significados mantengan una pacífica convivencia en el interior de la frase y, sobre todo, que su sentido válido no pueda destruir el literal ante un público que escoge entre ambos significados<sup>74</sup>. En el ejemplo anteriormente mencionado de «¡Qué buen día hace hoy!», la frase cumpliría con los requisitos expuestos. Por un lado, es posible que haga buen o mal tiempo. Por el otro, es indispensable que quien interprete dicha frase conozca de primera mano que llueve a cántaros aun cuando podría hacer sol. ¿Qué sería lo no dicho en esta expresión? Simplemente que está lloviendo demasiado y que ello molesta al ironista. La ironía dice que hace buen día, quiere decir que llueve mucho y, de alguna manera, diciendo que hace buen día no solo añade la molestia del ironista —cosa que podría resolverse con un simple exabrupto— sino también una actitud o talante que informa su juicio ante los avatares de la vida.

P. Schoentjes argumentó que la ironía implica la presencia de un sujeto escindido que se divide entre A —el buen tiempo en nuestro ejemplo— y B —la lluvia que molesta—, y que dicha división es absoluta en el sentido de que A es lo contrario de B<sup>75</sup>. Podría decirse también que, paradójicamente, ese sujeto escindido se expresa con cordura en la formulación de la antifrasis, siendo entonces la ironía una exposición genuina de aquella escisión. La posibilidad de que una misma persona pueda barajar dos sentidos opuestos y aplicarlos a una misma realidad es síntoma de una capacidad extraordinaria del sujeto o de una incapacidad natural para designar directamente una hondura. Lo uno no excluye lo otro pero sí que indica intención e inteligencia por parte del emisor y del receptor de una ironía: igual que el mentiroso, tampoco el irónico es espontáneo ni carente de conocimientos. San Agustín había señalado que la mentira consiste en decir algo diferente de lo que se sabe y H. Weinrich siguió esta propuesta cuando afirmó que la mentira es una exposición que oculta un significado todavía no expuesto o que simplemente se ha subordinado a otro más relevante<sup>76</sup>. Del mismo

<sup>71</sup> ENRIGHT 1986: 44; AA.VV. 2001: 1.

<sup>72</sup> BURKE 1970: 18-19.

<sup>73</sup> COLEBROOK 2003: 3.

<sup>74</sup> SCHOENTJES 2003: 97.

<sup>75</sup> SCHOENTJES 2003: 26.

<sup>76</sup> En su trabajo de 1977, T. Todorov plantea una serie de observaciones en este sentido que no pueden pasarse por alto. Cf. TODO-ROV 1977. Véase también la estructura general en SAN AGUSTÍN 1954; WEINRICH 1976.

modo que los eufemismos, las hipérbolas, las elipsis, los énfasis y los tabúes, la ironía es también un tipo de mentira: al fin y al cabo se miente diciendo B a través A pero, a diferencia de la mentira, la ironía es transparente como tal y su producto mejor aceptado que el del mentiroso<sup>77</sup>. ¿Debe de ello interpretarse que la ironía es una mentira literal que desea pasar por verdad? Evidentemente no: la ironía quiere ser descubierta y la mentira no, como se deduce de los análisis que el siglo XX ha dedicado al asunto de la literalidad de la ironía y sus relaciones de semejanza y diferencia con la mentira<sup>78</sup>. Tal vez, la ironía es una mentira en su estricta literalidad que encierra una verdad inaferrable, inefable o inconfesable; y el hecho de que este plano se haga transparente al receptor atento es lo que le procura una mayor aceptación social.

De admitir la hipótesis de que la ironía no confunde ni miente sino que utiliza la confusión y la mentira como recursos, habría que admitir como requisito indispensable de lo irónico la verosimilitud<sup>79</sup>. La ironía tiene que resultar creíble en su dimensión primera, pero acto seguido debe plantear una duda razonable como para que el interlocutor baraje la posibilidad de que pueda ser válida también una segunda dimensión. Decir lo que una cosa no es pero pudiera ser verosímilmente es una tarea que exige tiempo y, en palabras de G. Díaz-Migoyo, afirma lo deseable pero inexistente<sup>80</sup>. R. Barthes, por su parte, sostiene que la ironía es una especie de connotación en la que se denota literalmente algo que por su significado, y a través de comparación, argumentación o contraste, denota ser diferente<sup>81</sup>. Siguiendo a Barthes se podría decir que la ironía es una connotación pura, un significado diferido, en la medida en que en ella tiene lugar la neutralización tensa de las dos denotaciones en juego (A y B). En palabras de Barthes: si, en el terreno de la ironía, la comparación explícita la reunión de diferentes metáforas y la argumentación una magnificación basada en la hipérbole, en el contraste se refiere, además del decir A mediante su oponente, decirlo de broma o en serio. Sin embargo, los lazos entre la ironía y la burla nunca han estado claros. En efecto, si la burla es un tipo de insulto o insolencia educada que aun careciendo de maldad no se perdona, es evidente que la burla ridiculiza, ataca la opinión que el hombre tiene de sí mismo y, a diferencia de la ironía, procura el placer de aquella comicidad involuntaria de la vida que no es justa<sup>82</sup>. Parafraseando a La Bruyère, la burla es el lenguaje del desprecio, pero bajo ninguna condición el vínculo sincero con el conocimiento, la instrucción o la superioridad moral<sup>83</sup>. Entonces, la ironía podría ser, frente a la burla, la recurrencia de una broma inteligente de la máxima seriedad.

<sup>77</sup> AAVV. 1980: 52; AA.VV. 1978: 14.

<sup>78</sup> Remitimos al lector a los estudios desarrollados por P. Ekman en el campo de la psicología, C. Saarni en el de la medicina, S. Bok en el de la ética, F. Bailey en el de la antropología y H. Weinrich, L. Coleman, P. Kay y E. Sweester en el de la lingüística. Cf. EKMAN 2009; SAARNI 1999; BOK 1978; BAILEY 1991; WEINRICH 1976; COLEMAN, KAY 1981; SWEESTER 1990.

<sup>79</sup> AA.VV. 1980: 59.

<sup>80</sup> Véase G. Díaz-Migoyo en AA.VV. 1980: 57. Consultar también PERRIN 1996: 174, 179, 182.

<sup>81</sup> BARTHES 1982: 75.

<sup>82</sup> Arist. *Rh.* II.1389b12; SANTO TOMÁS 1954: II-II, 75, art. 1-2; HARTMANN 1960 248 y ss.

<sup>83</sup> LA BRUYÈRE 1978: 316.

Abundando un poco más en la inteligencia y en una posible superioridad moral de la ironía, la ironía se define a partir de una verdad canónica frente a la que debe inclinarse —y que establece un horizonte de referencia— y a partir de una contra-verdad que hay que atreverse a defender<sup>84</sup>. La ironía pone así en marcha una escala de valores alternativa y, en este sentido, se postula como un juicio crítico de base ética<sup>85</sup>. Esto abre el problema de la relación entre el ironista y su interlocutor, de su estatus relativo y de la necesidad recíproca que ambos experimentan. El movimiento de interpretación que implica la convivencia entre una verdad canónica y una verdad alternativa exige la presencia tanto de un emisor inteligente como de un intérprete experto, ideal y crítico. Sin embargo, la inteligencia inherente al ironista acostumbra a no hallar reflejo en sus interlocutores, lo que ha llevado a pensadores tan diversos como G. Lukács o R. Ayrault a descubrir en la ironía una especie concreta de aristocracia<sup>86</sup>. R. Schaerer, por ejemplo, recupera la idea de la elegancia aristocrática de la ironía y la vincula con la liberación del ejecutante respecto a sus necesidades más inmediatas. El ironista mantiene una cierta distancia con la vida; podría hacer otra cosa que ironizar y, en consecuencia, su ejercicio le sitúa en una posición de autoridad que es negada a los demás<sup>87</sup>. En el mismo sentido, y de acuerdo con algunas observaciones de J. W. Goethe y de S. Kierkegaard, los análisis de J. A. Dane y D. C. Muecke definen la ironía como un instinto de rango y la plantean como una tendencia a la elevación<sup>88</sup>. Más concretamente, la ironía es asociada a una actitud vanidosa en relación con el prójimo en la medida en que consiste en ser *superior a* y en permanecer *fuera de*<sup>89</sup>.

Hasta qué punto esta visión coincide con los vínculos que el maestro mantiene con sus discípulos, es algo que depende de si se dota a la ironía de un relativo poder pedagógico y de lo que algunos describen como «moralidad homeopática»<sup>90</sup>. Esto es, aquella fórmula, atribuida a Sócrates, en función de la cual el maestro muestra el error del alumno indirectamente y en pequeñas dosis a través de un paciente diálogo en el que el aprendiz es el que desgrana sus explicaciones. Está por ver que Sócrates haya sido un ironista, y que las peculiaridades de su mayéutica puedan ser asociadas a la ironía; sobre todo después de la lectura socrática de Nietzsche. Por otro lado, tampoco está claro que la ironía sea un recurso didáctico, ni mucho menos que encaje con las tendencias pedagógicas de las últimas décadas. Para estudiosos como D. Sperber, D. Wilson, J. L. Searle y R. W. Gibbs, la comprensión de la ironía es más rápida y fácil que la de la no-ironía; lo que

<sup>84</sup> BOUDON 1997: 8; JANKÉLÉVITCH 1982: 25-26, 325, 143-144.

<sup>85</sup> SCHAERER 1941: 194; SCHOENTJES 2003: 263-264.

<sup>86</sup> AYRAULT 1969: 112; LUKÁCS 1999: cap. 4.

<sup>87</sup> SCHAERER 1941: 185.

<sup>88</sup> DANE 1991: 11-12; MUECKE 1982: 46-48; GOETHE 1999: 298-299; KIERKEGAARD 2002: 276-277. Véase BEHLER 1997: 310; BAROJA 1986: 206.

<sup>89</sup> BURKE 1969: 513-517.

<sup>90</sup> BARBE 1995: 72-92; BOURGEOIS 1974: 48.

podría poner en tela de juicio la idea de que la ironía reclama siempre la presencia de un lector experto capaz de ir más allá de la superficie y descifrar la oposición<sup>91</sup>. Sin embargo, hay serias objeciones a este punto de vista. En primer lugar, no conviene confundir la perplejidad que produce en cualquier espectador la antífrasis que porta consigo la ironía y la comprensión de esta última. En segundo, en la medida en que la ironía apela a un sentido que subyace siempre en las palabras, exige conocer la forma de pensar y la situación del hablante y, en ese sentido, incluye la pericia del lector que la detecta y descodifica<sup>92</sup>. Dicho de otra forma, la acción inteligente del ironista requiere un alter ego: el lector experto sin cuyo concurso la ironía no se produce. Para K. Burke, el hecho de que necesite la complicidad del otro, es una buena prueba de que la auténtica ironía es siempre humilde<sup>93</sup>. Esta humildad no invalida toda aquella tradición que hasta el siglo XX había planteado la ironía como una manifestación de superioridad del ironista<sup>94</sup>. La humildad es el resultado de la imposibilidad del ironista de resolver el trasfondo del dilema que plantea en su antífrasis, y de la necesidad del concurso de un interlocutor avezado; el carácter aristocrático de la actitud irónica se explica por el arrojo del ironista de no rehuir problemas de envidia que apuntan hacia el núcleo de lo humano. En este sentido, la actitud irónica es una invitación tragicómica que se hace a otro para emprender un viaje intempestivo. El tono de voz o las diversas formas que presentan los conocimientos complementarios del interlocutor participan de las estrategias con las que cuenta el autor y trabaja el intérprete. Pero el contexto de referencia que ambos comparten es la condición última para que se produzca la ironía. Del grado de estabilidad de dicho contexto depende la mayor o menor posibilidad de manipulación de su naturaleza; y del mayor o menor alejamiento de la forma habitual de uso del lenguaje, la completa comprensión del fenómeno irónico<sup>95</sup>. La conclusión que extrae P. Boudon al respecto es que la ironía es un mecanismo metacomunicativo que descubre lingüísticamente las diferencias de nivel dentro de un determinado contexto<sup>96</sup>. M. Fumaroli subraya a su vez que la ironía es irreductible tanto a una figura retórica como a un género literario cualquiera. La ironía es una modalidad de pensamiento acorde con la tonalidad y el estilo lúdicos de los cuales asume los signos y los efectos<sup>97</sup>.

La identificación de la ironía con una modalidad de pensamiento que comparte con el juego importantes atributos, planteada por M. Fumaroli, impone la reflexión sobre la faceta estética de la ironía. En una línea convergente se halla también V. Jankélévitch, de quien podría interpretarse la ironía como una forma de vida. El carácter controvertido e incidental de la ironía reproduce ese proceder esquivo y equívoco que Jankélévitch

<sup>91</sup> Véanse los trabajos de SPERBER 1984; WILSON; SPERBER 1992; SEARLE 1969; GIBBS 1987.

<sup>92</sup> BOOTH 1986: 186-187; THIRLWALL 1833: 483; DU MARSAIS 1977: 141.

<sup>93</sup> BURKE 1969: 513-517.

<sup>94</sup> SCHAEERER 1941: 188-189.

<sup>95</sup> AA.VV. 1980: 59; BARBE 1995: 72-92; GROUPE  $\mu$  1970: 41; COLEBROOK 2003: 61; SCHOENTJES 2003: 131.

<sup>96</sup> BOUDON 1997: 7.

<sup>97</sup> FUMAROLI (ed.) 1999: 211-212.

atribuye a la conciencia. Ese desbordamiento del acto comunicativo que lleva a P. Boudon a afirmar la naturaleza metalingüística de la ironía, y a afirmar la insuficiencia de explicarla desde el campo de la retórica y de la semiótica, pueda quizás explicarse porque en la ironía está en juego un sujeto que se sabe fluctuante y que sabe que no hay otra alternativa inteligente. De nuevo, la ironía se presenta como una actitud del que prefiere la paradoja a la distracción, con todas sus consecuencias. El ironista es quien acepta la inconsistencia y la irresolución de la duda; pero lejos de dejarse arrastrar por el sinvivir; de dejarse caer en la astenia y la apatía, en la ataraxia estoica o en la frivolidad del hedonismo más ligero, opta por una justificación estética de la existencia y explota todas las posibilidades de lo cómico. El ironista es quien vive con maestría un personaje atolondrado que él mismo ha construido a medida. El ironista es autor y obra de arte; podría decirse que es el epígono díscolo y respondón del genio tras la crisis de la modernidad. No puede negarse que esta interpretación de la ironía en clave estética es deudora del hilo conductor que reúne toda una tradición interpretativa de matriz romántica que comienza en F. Schlegel, se tiñe de un tono trágico en Solger y Kierkegaard, y alcanza al Nietzsche que pone patas arriba la ironía socrática. Por ello, las palabras de un especialista en la ironía romántica —R. Bourgeois— pueden venir muy bien para cerrar en falso esta reflexión sobre la ironía, pues es el modo cabal de concluir semejante artículo. Ironías de la ironía.

«Contra-verdad, ignorancia simulada, arte de engañar, la ironía así definida es ante todo una reacción particular del ser y del parecer, una “vida oblicua” que toma el espíritu, por pudor o por sabia estrategia, para hacer comprender lo que la expresión directa no sabría subrayar con tanta fuerza [...] La ironía es un punto de contacto entre el autor y la obra, que permite descubrir de algún modo la función misma de esta última, y no atribuir a lo dicho más que un valor provisional y parcial.»<sup>98</sup>

## Bibliografía

AA.VV. (1980). *Humor, ironía, parodia*. Madrid: Fundamentos.

AA.VV. (2001). *Irony in action: anthropology, practice, and the moral imagination*. Chicago: University of Chicago Press.

AA.VV. (1978). *L'ironie*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

ALFORD, S. E. (1984). *Irony and the logic of the romantic imagination*. New York: P. Lang.

ARISTÓTELES (1998). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.

ARISTÓTELES (1976). *Moral. La gran moral; Moral a Eudemo*. Madrid: Espasa-Calpe.

<sup>98</sup> BOURGEOIS 1974: 9. La traducción al castellano es nuestra.

- ARISTÓTELES (1971). *Retórica*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- AYRAULT, R. (1969). *La genèse du romantisme allemand III (1797-1804): Baader, Brentano, Hülsen, Novalis, Ritter, Schelling, Steffens, Les Schlegel (August Wilhelm, Caroline, Dorothea, Friedrich), Schleiermacher, Tieck, Wackenroder I*. Paris: Aubier.
- BAILEY, F. (1991). *The prevalence of deceit*. Ithaca: Cornell University Press.
- BARBE, K. (1995). *Irony in Context*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.
- BAROJA, P. (1986). *La caverna del humorismo y Momentum catastrophicum*. Madrid: C. Raggio.
- BARRY, R. (1653). *Rhétorique française*. Paris: Pierre Le Petit.
- BARTHES, R. (1982). *Investigaciones retóricas I. Antigua retórica*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- BEHLER, E. (1997). *Ironie et modernité*. Paris: P.U.F.
- BLAIR, H. (1804). *Lecciones sobre la retórica y las bellas letras*. Madrid: Imprenta Real.
- BOK, S. (1978). *Lying*. New York: Random House.
- BOUDON, P (1997). *Une interface discursive: l'ironie*. Limoges: P.U.L.I.M.
- BOURGEOIS, R. (1974). *L'ironie romantique. Spectacle et jeu de Mme. De Staël à G. de Nerval*. Paris: Presses Universitaires de Grenoble.
- BOWMAN, F. P. (1980). *Le Discours sur l'Eloquence sacrée à l'Époque romantique. Rhétorique, apologétique, herméneutique (1777.1851)*. Genève: Droz.
- BURKE, K. (1969). *A Grammar of motives*. Berkeley: University of California Press.
- BURKE, K. (1984). *Counter-statement*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- BURKE, K. (1970). *The Rhetoric of Religion. Studies in Logology*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- CARRILHO, M. M. (1992). *Rhétorique et modernité*. Paris: P.U.F.

- CASTIGLIONE, B. (1994). *El cortesano*. Madrid: Cátedra.
- CHEVALIER, H. (1932). *The Ironic Temper: Anatole France and His Time*. Oxford: Oxford University Press.
- CICERÓN, M. T. (1924). *Brutus*. Barcelona: Bernat Metge.
- CICERÓN, M. T. (1942). *De optimo genere oratorum. Del miglior genere dell'eloquenze*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- CICERÓN, M. T. (2002). *Sobre el orador*. Madrid: Gredos.
- CLAUSIER, J.-L. (1728). *Rhétorique ou l'Art de connaître et de parler, avec un Abrégé de la manière d'écrire des lettres*. Paris: Brunet.
- COLEBROOK, C. (2003). *Irony*. New York: Routledge.
- COLEMAN, L.; KAY, P. (1981). «Prototype Semantics: The English Word Lie». *Language*. 57, 26-44.
- CONDILLAC, É. B. (ABBÉ DE). (1807). *Oeuvres complètes de Condillac revues, corrigées par l'auteur, et imprimées sur ses manuscrits autographes X. Art d'écrire*. Paris: Dufart.
- DANE, J. A. (1991). *The Critical Mythology of Irony*. Athens/London: University of Georgia Press.
- DERRIDA, J. (1997). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- DU MARSAIS, C. (1977). *Traité des Tropes. Suivi de Traité des Figures ou la Rhétorique décryptée de Jean Paulhan*. Paris: Le nouveau commerce.
- EKMAN, P. (2009). *Cómo detectar mentiras. Una guía para utilizar en el trabajo, la política y la mentira*. Madrid: Paidós.
- ENRIGHT, D. J. (1986). *The Alluring Problem. An essay on Irony*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- FUMAROLI, M. (ed.). (1999). *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne (1450-1950)*. Paris: P.U.F.
- FUMAROLI, M. (1980). *L'âge de l'éloquence. Rhétorique et «res literaria» de la Renaissance au seuil de l'époque classique*. Genève: Droz.
- FONTANIER, P. (1967). «Commentaire raisonné». In: DU MARSAIS, C. *Les tropes*. Paris: Slatkine.

- FONTANIER, P. (1977). *Les figures du discours*. Paris: Flammarion.
- FURST, L. R. (1984). *Fictions of romantic irony*. Cambridge: Harvard University Press.
- GIBBS, R. W. (1987). «Mutual knowledge and the psychology of conversational inference». *Journal of Pragmatics*. 11, 561-588.
- GOETHE, J. W. von (1999). *Poesía y verdad*. Barcelona: Alba.
- GROUPE  $\mu$  (1970). *Rhétorique générale*. Paris: Larousse.
- GUREWITCH, M. (1994). *The ironic temper and the comic imagination*. Detroit: Wayne State University Press.
- HARTMANN, N. (1960). *La filosofía del idealismo alemán I. Fichte, Schelling y los románticos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- HEGEL, G. W. F. (1977). *Lecciones sobre la historia de la filosofía II*. México: F. C.E.
- HEGEL, G. W. F. (1975). *Principios de la Filosofía del Derecho o Derecho Natural y Ciencia Política*. Buenos Aires: Editorial SudAmericana.
- JANKÉLÉVITCH, V. (1982). *La ironía*. Madrid: Taurus.
- KAHN, P.; OUZOULIAS, A.; THIERRY, P. et al. (eds). (1990). *L'Éducation: approches philosophiques*. Paris: P.U.F.
- KENNEDY, G. A. (1980). *Classical Rhetoric and its Christian & Secular Tradition. From Ancient to Modern Times*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- KIERKEGAARD, S. (2002). *Escritos I. De los papeles de alguien que todavía vive. Sobre el concepto de ironía*. Madrid: Trotta.
- KIERKEGAARD, S. (1977). *Oeuvres complètes 10. Post-Scriptum définitif et non scientifique aux Miettes Philosophiques. Vol. 1*. Paris: L'Orante.
- KNOX, D. (1989). *Ironia. Medieval and Renaissance Ideas on Irony*. Leiden/New York: Kobenhavn/Köln.
- LA BRUYÈRE, J. de (1978). *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard.

- LAUSBERG, H. (1975). *Elementos de retórica literaria. Introducción al estudio de la filología clásica, románica, inglesa y alemana*. Madrid: Gredos.
- LEFEBVRE, H. (1995). *Introduction to Modernity: Twelve Preludes September 1959-May 1961*. London: Verso.
- LUKÁCS, G. (1999). *La teoría de la novela*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- MANN, Th. (1976). *Los orígenes del Doctor Faustus. La novela de una novela*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ MONTALBÁN, M. A. (1992). *El camino romántico a la objetividad estética. La filosofía del joven F. Schlegel como programa del primer romanticismo alemán*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- MIZZAU, M. (1989). *L'ironia. La contraddizione consentita*. Milano: Feltrinelli.
- MOREAU, P. (1965). *Âmes et thèmes romantiques*. Paris: J. Corti.
- MORTARA GARAVELLI, B. (1991). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.
- MUECKE, D. C. (1982). *Irony and the Ironic*. London/New York: Methuen.
- NIETZSCHE, F. (1981). *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo*. Madrid: Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1997). *Más allá del bien y del mal. Preludio de una filosofía del futuro*. Madrid: Alianza.
- OLBRECHTS-TYTECA, L. (1974). *Le comique du discours*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- PELLETIER, G. (1657). *Reginae Palatium eloquentiae*. Sumptibus Ioannis-Amati Candy.
- PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (2000). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- PLATÓN. (1999). *Leyes (Libros VII-XII)*. Madrid: Gredos.
- PLATON. (1969). *Oeuvres complètes VIII. Le sophiste*. Paris: Les Belles Lettres.
- QUINTILIANO, M. F. (1961). *Institució oratòria I*. Barcelona: Bernat Metge.

- QUINTILIANO, M. F. (1964). *Institució oratòria II*. Barcelona: Bernat Metge.
- QUINTILIANO, M. F. (1987). *Institució oratòria III*. Barcelona: Bernat Metge.
- S/A. (1997). *Retòrica a Herenio*. Madrid: Gredos.
- SAARNI, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- SAN AGUSTÍN DE HIPONA (1954). *Contra la mentira. Obras. Vol. XII*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- SÁNCHEZ SANZ, J. (ed.). (1989). *Retòrica a Alejandro*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- SANTO TOMÁS DE AQUINO (1954). *Suma teológica*. Madrid: B. A. C.
- SCHAERER, R. (1941). «Le mécanisme de l'ironie dans ses rapports avec la dialectique». *Revue de Métaphysique et de Morale*. LIII, 3, 181-209.
- SCHLEGEL, A. W. (1971). *Cours de littérature dramatique*. Genève: Slatkine.
- SCHLEGEL, F. (1987). «Fragmentos del Lyceum (1797)». In: ARNALDO J. (ed.). *Fragmentos para una teoría romántica del arte, 72-77*.
- SCHLEGEL, F. (1829). *Histoire de la littérature ancienne et moderne*. Paris: Ballimore.
- SCHLEGEL, F. (1838). *Philosophie de la vie*. Paris: Parent-Desbarres.
- SCHOENTJES, P. (2003). *La poética de la ironía*. Madrid: Cátedra.
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEDGEWICK, G. G. (1948). *Of Irony: especially drama*. Toronto: University of Toronto Press.
- SHAFTESBURY, A. A. COOPER (1995). *Sensus Communis. Ensayo sobre la libertad de ingenio y humor*. Valencia: Pre-Textos.

- SPERBER, D. (1984). «Verbal irony: Pretense or echoic mention?». *Journal of Experimental Psychology: General*. 113, 130-136.
- SWEESTER, E. (1990). *From Etymology to Pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TEOFRASTO. (1956). *Los caracteres morales*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- THIRLWALL, C. (1883). «On the Irony of Sophocles». *The Philological Museum*. II, 483-490.
- THOMSON, J. A. K. (1927). *Irony: an historical introduction*. Harvard: Harvard University Press.
- VLASTOS, G. (1991). *Socrates, ironist and moral philosopher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEINRICH, H. (1976). *Metafora e menzogna: la serenità dell'arte*. Bologna: Il Mulino.
- WILSON, D.; SPERBER, D. (1992). «On verbal irony». *Lingua*. 87, 53-76.

# Somos lo que decimos. Reflexiones en torno a las competencias comunicativas en los estudios universitarios de las artes<sup>1</sup>

## We are what we say. Reflections about communicative competence in the university arts studies

Guillem Antequera Gallego

Universitat de Barcelona

[g.antequera@ub.edu](mailto:g.antequera@ub.edu)

**Fecha de recepción del artículo:** septiembre 2012

**Fecha de publicación:** diciembre 2012

### Resumen

Este artículo da noticia de los debates acaecidos en las Jornadas de Innovación Docente en los Estudios de las Artes (IDEA) promovidas por el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS), la Universitat de Barcelona y la Universitat de Girona. Se presenta una revisión crítica de las ponencias que trataron la competencia comunicativa en los estudios universitarios de las artes, y que fueron discutidas los días 7 y 14 de marzo de 2011, en Girona y Barcelona respectivamente.

**Palabras clave:** competencia comunicativa, estudios de las artes, educación superior.

### Abstract

This article reports on the debates that took place in the Congress on Innovation and Teaching in the Arts (Jornadas de Innovación Docente en los Estudios de las Artes – IDEA) promoted by the Observatory for Education in the Arts (Observatorio sobre la Didáctica de las Artes – ODAS), the University of Barcelona and the University of Girona. It reviews the papers dealing with communicative competency in university arts studies that were presented and discussed on 7 and 14 March 2011 in Girona and Barcelona respectively.

**Keywords:** communicative competency, arts studies, higher education.

---

<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 Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER, y REDICE-06: A0601-06 i REDICE-10: 1001-24, costeados por el ICE de la Universitat de Barcelona, y 2011PID-UB/23 i 2012PID-UB/067, sufragados por el PMID de la Universitat de Barcelona.

## 1. Introducción

Tengo para mí que la cuestión de las competencias ha sido vista por muchos profesores y responsables académicos —con la salvedad de honrosas excepciones— más como parte de una engorrosa nomenclatura con la que había que batallar y menos como lo que es: una oportunidad para la reflexión pedagógica y didáctica en el seno de la propia institución educativa. Reflexión que debería servir para evaluar la enjundia del proceso de reforma educativa a escala europea, para calibrar su alcance y finalidad, pero, sobre todo, para afianzar el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje universitario basado en competencias. Atendiendo a ese objetivo, las páginas de este documento son una suerte de consideraciones sobre el papel de la competencia comunicativa en la educación superior que he ido elaborando a tenor de los debates que tuvieron lugar en las Jornadas de Innovación Docente en los Estudios de las Artes (acrónimo IDEA) promovidas por el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS, en adelante), celebradas los días 7 y 14 de marzo de 2011 en Girona y Barcelona respectivamente.

Para llevar a cabo el sobredicho objetivo, propongo, en primer lugar, partir de la ponencia del Dr. José Luis Menéndez Varela que lleva por título «Las competencias comunicativas en los proyectos artísticos. El caso de la asignatura Conceptos del Arte Moderno» con el fin de arrojar algo de luz a esa borrosa noción de competencia y, de este modo, acercamos a una definición concreta de lo que debiera ser la competencia comunicativa. En segundo, y aprovechando la intervención, también en forma de ponencia, de la Dra. Eva Gregori Giralt titulada «L'espai de les competències comunicatives en un model de carpeta d'aprenentatge interdisciplinar» trataré el tema de la evaluación auténtica de las competencias. En tercero, pasaré revista de las ponencias «Anàlisi de les competències en l'assignatura Geometría Descriptiva» del Dr. Jordi Armengol Roura, y «Anàlisi de les competències en l'assignatura Expressió Gràfica IV» del Dr. Xavier Moliner Milhau, rescatando de ellas algunas ideas sobre la aplicación del sistema de educación por competencias, así como algunos problemas que sobre dicha implantación se derivan. En cuarto, resaltaré la importancia de los escenarios reales para el aprendizaje sirviéndome de la ponencia «Anàlisi de les competències en l'assignatura Normes per l'Us i Manteniment d'Edificis» del Dr. Jordi Castellano Costa. Y finalmente en quinto, trataré la idea de proyecto final apoyándome en la ponencia «Anàlisi de les competències en l'assignatura Art, Composició i Materials» del Dr. Miquel Àngel Chamorro Trenado.

Antes de avanzar con la discusión, quisiera detenerme en el título con la voluntad de resaltar la importancia del asunto que nos ocupa. He aquí la parte de un refrán cuyo significado se ha visto truncado por el mal uso. El original «Somos lo que hacemos, no lo que decimos» envuelve una contradicción: pues todo decir es ya un hacer. El título es pues una pugna a la tradición. O una defensa del acto de hablar: un reconsiderar el lenguaje. «Somos lo que decimos», en tanto que el decir incide en la realidad social y, por consiguiente, en nosotros mismos. Y si lo importante es cómo hablo —o actúo—, porque eso tiene repercusiones en el trato interpersonal y además constituye mi imagen en sociedad, huelga cualquier otro comentario para justificar la relevancia del tema. Por contra, también es cierto que no todo hacer se manifiesta y que cuando eso ocurre —si no hay noticia del hecho— entonces ni ese hacer ni quien lo hace existen para una determinada comu-

nidad. Así, escuché hace un tiempo que «lo que no se encuentra en Google no existe» y de forma análoga podríamos considerar —en alusión a la importancia que han cobrado en la actualidad las redes sociales— que «quien no tiene aún Facebook también ha dejado de existir».

Ni que decir cabe que las competencias comunicativas juegan un papel destacado en la llamada sociedad del conocimiento; máxime cuando de lo que se trata es de construir, difundir y aplicar el conocimiento mediante redes de colaboración. A nadie escapa que el desarrollo de las competencias comunicativas tiene mucho que ver con el desenvolvimiento de esa dimensión interpersonal que se descubre con claridad en el trabajo en grupo. Es en ese saber ejecutar la lengua que implica el trabajo en colaboración —saber argumentar, saber dialogar, saber respetar las opiniones ajenas, saber escuchar, etc.— cuando se pone de manifiesto que el dominio de un lenguaje no consiste únicamente en el conocimiento aislado del código sino más bien en la adecuada puesta en marcha de determinados recursos lingüísticos en favor de ciertos objetivos derivados, a su vez, del análisis de una situación problemática.

El fortalecimiento necesario de la competencia comunicativa no debe, en ningún caso, estar circunscrito al terreno exclusivamente lingüístico. Es conveniente hablar de alfabetización lingüística en sentido amplio por dos motivos: el uno, porque no debe estar restringido a la capacidad de lectura y escritura, sino al uso general del lenguaje en contextos formales, el otro, porque no tiene que afectar a un solo campo del saber, sino a la totalidad de los ámbitos disciplinares. En el caso de los estudios universitarios de las artes ni que decir cabe cuán importante es defender oralmente, por escrito o de forma gráfica los proyectos artísticos propios o ajenos. El lenguaje tiene una función constitutiva esencial en el campo de las artes no sólo para la creación —de obras plásticas, proyectos artísticos, críticas, publicaciones académicas, etc.— sino también para la correcta lectura e interpretación —de imágenes, textos especializados, documentos audiovisuales, etc.

El afán de globalización al que nos conduce el paradigma de la sociedad del conocimiento lleva aparejada la necesidad de lidiar con la diversidad cultural y, por lo tanto, lingüística. Conviene recordar que el proceso de convergencia europeo trazó ya algunas líneas de actuación en este sentido. De entre ellas —aunque sólo sea por más conocidas— me parecen de especial importancia tres. Primero, la consideración de la competencia comunicativa como una competencia *clave* vinculada al aprendizaje para toda la vida e imprescindible para la realización personal del ciudadano europeo, su inclusión social y laboral y su participación activa en sociedad. Segundo, la promoción de la movilidad de estudiantes y profesores y la colaboración entre instituciones europeas en la elaboración de estructuras curriculares y programas de formación e investigación. Y tercero, el fomento de redes de trabajo cuyo propósito es el de desarrollar futuras estrategias políticas universitarias de europeización.

## 2. Acerca de la noción de competencia

Creo no equivocarme demasiado al afirmar que el proceso de convergencia europeo y la mayor parte de los informes que de él se han derivado, sobre todo en lo que a la aplicación del sistema de enseñanza por com-

petencias se refiere, entrañan una cierta ambigüedad —cuando no contradicción. Una de las causas que más quebraderos de cabeza ha producido está relacionada con ese doble objetivo por todos sabido: sintonizar la estructura del sistema de educación superior sin perjudicar con ello su «rica diversidad», así como la autonomía en materia educativa de cada país y región. A ese problema de fondo cabe sumar el que entraña la competencia y la ausencia de un acuerdo suficientemente amplio sobre el constructo. Quizá por esa tendencia de no definir para no enquistar o quizá por militar con ese carácter demasiado permisivo al que nos tiene acostumbrados la política académica a escala europea, nos encontramos aún a la espera de resolución. Sin embargo, de ningún modo podemos escamotear la cuestión cuando lo que está en juego son los fundamentos de la renovada estructura curricular de las titulaciones de educación superior. De las competencias depende la formación del egresado, su inclusión en el contexto profesional y, por lo tanto, su plena realización personal. La ponencia del Dr. José Luis Menéndez Varela empieza constatando esa necesidad de repensar la noción de competencia y propone una definición operativa.

«La competencia es la resolución acreditada de un problema derivado de una situación compleja, de forma pertinente, coherente, eficaz y eficiente, mediante la movilización integrada de los recursos disponibles.»

Menéndez Varela aclara de la definición que es necesario afirmar la complejidad de la situación porque eso permitirá entender a la competencia como algo que va más allá del simple automatismo. Una acción automática podría ser una habilidad o una destreza, pero en ningún caso una competencia. Esta diferencia tiene una importancia capital dado que, con demasiada frecuencia, vemos equiparada la competencia a la capacidad o a la habilidad. La acción competente, que por definición no puede ser automática y, por lo tanto, debe implicar reflexión y análisis, por fuerza tiene que estar avalada por el contexto profesional o educativo en donde tiene lugar. El ponente aclara de la definición que «la pertinencia» se refiere a la adecuación de los objetivos perseguidos con el problema detectado; que «la coherencia» es el acondicionamiento de los medios a dichos objetivos; que «la eficacia» de la acción puede sopesarse en consideración de lo obtenido y lo esperado; y que, por último, «la eficiencia» se entiende como la relación entre el gasto de energía o coste y el beneficio resultante.

Dos cuestiones que Menéndez Varela destaca. Primero, que la competencia implica la movilización de los recursos disponibles del sujeto competente; los propios, pero también los del contexto o escenario de actuación. Esto significa que la competencia es el resultado de una responsabilidad compartida y, en este sentido, pone de relieve que la competencia supone una dimensión social y política. Segundo, a colación de lo dicho, la acción competente entraña un margen de actuación con el que el actor debe enfrentarse, esto es, el sujeto baraja ciertas posibilidades de actuación y, a riesgo propio —y tras evaluar el contexto— debe tomar una decisión. Nótese, por tanto, que esa dimensión moral, que posiblemente constituye el tesoro de la competencia, es también su faceta más escurridiza. En definitiva, si aceptamos que cada situación es siempre incierta y mantiene algo de novedad, entonces el sujeto deberá asumir riesgos, gestionar la incertidumbre y responsabilizarse de sus propias acciones. Todo ello tiene repercusiones notabilísimas en lo que a la planificación del currículo en educación se refiere; a saber, en el planteamiento de objetivos y actividades de aprendizaje,

pero también y con mucho en la evaluación. Aspecto este último, que por su importancia reservo para el siguiente apartado de este relato.

Otro elemento crucial que Menéndez Varela resalta en su ponencia es ese proceso metacognitivo que implica la acción competente. Justamente porque si la competencia no es sólo un proceso automático —aunque naturalmente ello no implica que no pueda servirse de automatismos— hace falta reflexionar en cada nueva situación sobre las acciones propias. Tener siempre noticia del por qué de las acciones es clave para hacer efectiva la resolución acreditada del problema y, de ese modo, poder hablar de acción competente. Es cierto que de otro modo podría resolverse un mismo problema, por darse este en situaciones anteriores de igual naturaleza o tal vez por pura casualidad. Lo que no puede negarse es que la resolución del problema no es por sí misma una acción necesariamente competente pues es necesario ese proceso metacognitivo, ese deliberar premeditado. Si bien es cierto que con la afirmación de la complejidad de la definición que ofrece el ponente se desestima la posibilidad de entender la competencia como la simple puesta en marcha de un automatismo, parecería necesario por lo argumentado incluir, en esa definición holístico-constructivista, de un modo quizá más explícito alguna referencia a ese pensar reflexivo que caracteriza la acción competente.

A ese debate de fondo, cabe sumar un problema que tiene que ver con la competencia comunicativa. A saber: con frecuencia dicha competencia comunicativa se presenta asociada con la lingüística; bien por entender que ambas comparten significado, bien por creer que la segunda contiene a la primera en tanto que el conocimiento lingüístico implica también un conocimiento del uso de la lengua. Muy probablemente la competencia comunicativa concibe la lengua más como un instrumento con múltiples funciones, y menos como un ámbito autónomo del que cabe conocer sólo su lógica interna. Sin embargo, parece que la acepción más pragmática —la que entiende que la lengua es un instrumento con múltiples funciones que operan en variados contextos formales— no ha corrido demasiada fortuna. En el ámbito educativo, ello quizá podría deberse a la excesiva compartimentación disciplinar a la que tradicionalmente se han visto forzados la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles.

### **3. La evaluación de las competencias transversales específicas de los estudios de las artes**

Como he anunciado en la introducción, en el presente apartado daré noticia del problema de la evaluación de las competencias a partir de la ponencia de la Dra. Eva Gregori Giralt cuyo título es «L'espai de les competències comunicatives en un model de carpeta d'aprenentatge interdisciplinar». Nótese que digo problema porque si ya resultaba difícil llegar a un acuerdo sobre la naturaleza de la competencia, más peliagudo debe ser el asunto de su evaluación. La ponente habla del papel de ciertas competencias transversales y de su evaluación mediante un sistema de rúbricas integrado en un modelo de carpeta de aprendizaje puesto en marcha desde el año 2006 y que ha logrado ya un grado de perfeccionamiento destacado en lo que a la innovación y desarrollo didáctico en los estudios universitarios de las artes se refiere. No es ninguna casualidad, por lo tanto, que el recurso carpeta de aprendizaje constituya una de las líneas de trabajo con mayor grado de consolidación en ODAS.

El actual modelo de carpeta de aprendizaje es el punto de llegada, explica la ponente. Es un modelo que destaca por entender al estudiante —que no alumno— como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese centro que la figura activa del estudiante ocupa implica compromiso y responsabilidad sobre su propio aprendizaje, pero también un cierto protagonismo en las decisiones sobre los mecanismos de construcción colectiva e individual del conocimiento, en la gestión y evaluación del aprendizaje y, por tanto, en la estructura en sentido amplio del propio modelo educativo universitario.

La carpeta de aprendizaje propuesta parte de la consideración detenida de las competencias transversales en el contexto específico de los estudios universitarios de las artes, en concreto en las licenciaturas y grados de Historia del Arte y Bellas Artes. Como bien explica Gregori Giralt las competencias están íntimamente relacionadas con el contexto de actuación ya que de él depende la acreditación de la acción competente. El desarrollo de la competencia comunicativa precisa en gran medida del control de ciertos tecnicismos, del conocimiento de algunos protocolos, usos y registros propios de un determinado campo del saber. Análogas consideraciones deben hacerse en relación con el resto de competencias transversales. Por consiguiente, se es siempre competente en un determinado ámbito disciplinar. De ahí la importancia de la adecuación al contexto de un recurso como la carpeta de aprendizaje que permite la construcción de competencias transversales específicas de los estudios universitarios de las artes. De entre dichas competencias básicas la ponente destaca cuatro a las que el recurso carpeta de aprendizaje dedica un especial apoyo: la competencia de búsqueda y selección de información relevante, la competencia de trabajo en grupo, la competencia de gestión y planificación del aprendizaje autónomo y la competencia comunicativa.

Resulta pertinente aquí una nota sobre las posibilidades de evaluación de la competencia que nos devuelve a la ponencia de Menéndez Varela. Si lo que determina a la acción competente no es solo la resolución acreditada del problema, sino también ese proceso de deliberación a partir del cual el sujeto es capaz de valorar las opciones, gestionar sus recursos, tomar decisiones y analizar la resolución aplicada al problema, para evaluar la competencia cabría notar dicha fase de reflexión. No obsta que, en la mayoría de los casos, ese procedimiento reflexivo resulta oculto y sólo podemos evaluar la acción competente mediante la adecuación de los resultados visibles en relación con un determinado estándar de calidad. Sólo podemos evaluar de la competencia su representación aparente; esto es, los resultados y evidencias que de ella se desprenden. En este sentido, Menéndez Varela propone algunos indicadores de evaluación de las competencias: el primero se refiere a la frecuencia con la que un estudiante obtiene un resultado satisfactorio a partir del análisis de una situación compleja de naturaleza similar; el segundo nos informa sobre el manejo por parte del estudiante de ciertos recursos que permiten prever una futura acción competente; el tercero alude a la aplicación reiterada en la acción de un sujeto de unos criterios que son indicios de la asimilación de principios de deliberación y toma de decisiones pertinentes en el contexto dado.

Volvamos ahora al modelo de evaluación por rúbricas integrado en el modelo de carpeta de aprendizaje expuesto por Gregori Giralt. Allí cada rúbrica constituye una dimensión y lleva aparejada cuatro niveles de consecución o desempeño que describen el fenómeno a evaluar. Es importante este último detalle puesto que

estos niveles de consecución conforman esa representación aparente de la competencia, esto es, lo que efectivamente puede ser evaluado. En relación con la competencia comunicativa y a modo de ejemplo, una de las rúbricas se refiere a la gramática y evalúa los errores gramaticales de un texto en la medida en que pueden influir en la comprensión del mismo. Asimismo, en este modelo de carpeta de aprendizaje se atiende también a la frecuencia con la que los estudiantes resuelven sus actividades de aprendizaje dado que, con los mismos sistemas de rúbricas, se evalúan de forma reiterada las mismas tipologías de actividades. Además, en lo referido a la frecuencia, la ponente habla de un seguimiento sobre la evolución del aprendizaje que tiene repercusiones en las calificaciones finales de los estudiantes. Es decir, si se detecta un adelanto sustancial, un proceso de mejora en los resultados de los talleres, el profesor se reserva la posibilidad de igualar las calificaciones a la más alta. Se entiende que si los estudiantes han asimilado las competencias básicas en la última actividad serán ahora capaces de resolver de igual modo las anteriores, en el supuesto de que estas últimas no se hubieran resuelto satisfactoriamente.

#### **4. Problemas derivados de la aplicación del sistema de aprendizaje basado en competencias**

En el presente apartado revisaré las ponencias «Anàlisi de les competències en l'assignatura Geometria Descriptiva» del Dr. Jordi Armengol Roura, y «Anàlisi de les competències en l'assignatura Expressió Gràfica IV» del Dr. Xavier Moliner Milhau que tratan fundamentalmente sobre la descripción del sistema de aprendizaje y evaluación de sendas asignaturas en el contexto de las titulaciones de los grados de Ingeniería de Edificación de la Universidad de Girona, en el primer caso, y de los estudios de Arquitectura de la Escuela Politécnica Superior de la misma universidad, en el segundo. De las mencionadas ponencias resaltaré a continuación algunas líneas de debate que resultaron de especial interés y que derivan del proceso de aplicación de una enseñanza universitaria por competencias.

Ambos profesores inician sus ponencias aludiendo a la renovación de los planes de estudios de las titulaciones en el seno de la propia facultad en relación con el nuevo sistema educativo. Según el nuevo planteamiento, explica Moliner Milhau, la asignatura Expressió Gràfica IV se centraría en la aplicación de los medios informáticos a los objetivos de la geometría descriptiva cuyos conceptos básicos se habrían afianzado previamente en las asignaturas Expressió Gràfica I, II y III. Este hecho abre una línea de debate sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y sobre sus ventajas e inconvenientes en el aprendizaje. En concreto, Moliner Milhau incide en la importancia de la reflexión sobre la propia técnica, para que el estudiante no pierda nunca de vista el problema de geometría descriptiva planteado —objetivo esencial de aprendizaje de la asignatura.

Las mencionadas asignaturas comparten algunas competencias transversales determinadas por la propia Universidad de Girona. Las ponencias se centran en la competencia transversal que la propia universidad describe como «Comunicarse oralmente y por escrito». Ambos profesores coinciden en afirmar que el lenguaje propio de los arquitectos es el dibujo y que de ahí deriva la importancia de asignaturas dedicadas a la

expresión gráfica. Sin embargo, resulta sorprendente que en una titulación como Arquitectura o Ingeniería de la Edificación no exista una competencia transversal que se refiera a la expresión gráfica. Huelga afirmar que en los antedichos estudios ambas competencias comunicativas —la oral y escrita y la gráfica— deberían compartir, como mínimo, igual rango. Sin embargo, la competencia de expresión gráfica la encontramos en el grupo de las competencias específicas de las antedichas asignaturas. La siguiente definición ha sido extraída de la ponencia Armengol Roura y se refiere a una competencia específica vinculada con la asignatura de Geometría Descriptiva:

«Capacidad para aplicar los sistemas de representación espacial, el desarrollo del croquis, la proporcionalidad, el lenguaje y las técnicas de representación gráfica de elementos y procesos cognitivos».

Llama la atención, sobre todo a partir de lo expuesto páginas atrás, la equiparación de una capacidad con una competencia. Ello es, sin duda ninguna, un claro ejemplo de la falta de consenso sobre la naturaleza del constructo. A esa falta de acuerdo, hay que añadir otra apreciación sobre la compatibilidad de las competencias comunicativas antes diferenciadas —la gráfica, por un lado, y la oral y escrita, por el otro— en las titulaciones de Arquitectura e Ingeniería de Edificación. En su ponencia, Moliner Milhau resalta la necesidad de evaluar la asimilación de la comunicación gráfica en las distintas actividades presentadas por los estudiantes. Sin embargo, dicha evaluación debe partir del convencimiento de que los proyectos gráficos deben hablar siempre por sí mismos y no deben estar subyugados a su transcripción oral o escrita. Si antes puse de relieve que el dominio de la competencia comunicativa tiene mucho que ver con el uso del lenguaje en un determinado contexto formal, ahora conviene también valorar la especificidad e irreductibilidad de la modalidad comunicativa utilizada.

## 5. Sobre la importancia de escenarios reales y simulados

La asignatura Normes per l'Ús i Manteniment d'Edificis presentada por el Dr. Jordi Castellanos Costa es un ejemplo claro de la importancia de los escenarios reales en la educación superior. Ya desde el inicio, se advierte de que la asignatura es de tipo *finalista* —en palabras del propio ponente— y con ello se pone de manifiesto la pretensión de un acercamiento claro entre el contexto educativo y el futuro contexto profesional de los egresados. En la asignatura, se plantean escenarios reales en los que el estudiante puede ver de un modo nítido la función de los asuntos tratados. La materia se centra en la vida útil de un edificio después de su construcción, en la gestión de todas las labores necesarias para que el edificio pueda ofrecer aquello para lo que ha sido diseñado. Según el ponente, si bien todas esas tareas de mantenimiento representan el 85% del coste total de un edificio, resulta cuanto menos sorprendente que, en la titulación de Arquitectura Técnica de la Universitat de Girona, sólo exista una asignatura directamente relacionada con los procesos de mantenimiento de los edificios, que además dicha asignatura sea optativa y que disponga solo de 4,5 créditos ECTS —de un total de doscientos cincuenta que componen la titulación.

El ponente ofrece un planteamiento curricular basado de casos o situaciones problemáticas reales. Y el tratamiento de dichos casos o problemas acontece en un espacio de diálogo en el que los estudiantes —de cuarto curso— se ven obligados a gestionar y poner en práctica destrezas, habilidades y conocimientos adquiridos previamente con el fin de resolver un problema derivado de la necesidad del mantenimiento de un edificio; pero también un conflicto ético causado por una situación profesional específica.

Para la planificación de los problemas a tratar, el docente debe detectar casos representativos en el ejercicio de la actividad profesional. Acto seguido, han de establecerse escenarios simulados —mediante una descripción de un caso de deterioro de un determinado edificio que los estudiantes deban resolver de forma oral o escrita— o reales —a partir de una visita a un edificio que sufra una determinada patología para la que también los estudiantes deban buscar soluciones. De ese modo podrían ser evaluadas las resoluciones propuestas por los estudiantes y determinar si se han construido o no ciertas competencias. Sería conveniente que, por lo menos en los problemas que se den con mayor asiduidad, el estudiante fuera competente.

Si bien el sistema de evaluación auténtica debe ser capaz de establecer escenarios con condiciones próximas a las que se darán en el contexto laboral del egresado, también resulta de suma importancia que los criterios de evaluación vayan en consonancia con los objetivos perseguidos. Con demasiada frecuencia damos con sistemas que anuncian evaluar determinadas competencias cuando, en realidad, lo que se está evaluando es, por poner un ejemplo, la capacidad de reproducción de una determinada acción. Asimismo, aún cuando evaluásemos los resultados derivados de una acción que, a la postre, pudiéramos considerar competente, no estaríamos evaluando la acción competente en su totalidad, dado que no de todo el conjunto tenemos noticia.

Resulta interesante hacer intervenir al estudiante en ese proceso complejo de evaluación de las competencias; todo ello en aras de una mayor significación del aprendizaje así como del conocimiento por parte del discente de la labor de corrección —tradicionalmente asociada de forma exclusiva con la figura del profesor. Castellanos Costa nos explica cómo, mediante el constante diálogo en el aula entre docente y discentes, los propios estudiantes participan en la evaluación de las actividades propuestas y asisten, de este modo, a un proceso de construcción colectiva del conocimiento.

Con frecuencia, los estudiantes desarrollan habilidades y destrezas y, en suma, construyen un conocimiento del que ignoran su relación directa con la práctica profesional. Todo ello puede implicar desmotivación y una asimilación poco significativa del aprendizaje. Por contra, de las palabras de Castellanos Costa se colige un perfil de estudiante altamente motivado en múltiples sentidos; además de por el valor del propio aprendizaje y por el rédito académico que de la correcta consecución de las actividades debe derivarse, también por el grado de utilidad extraacadémica del conocimiento construido en el contexto de su futura práctica profesional que el propio estudiante percibe. En este sentido, resultaría muy interesante estudiar con detenimiento las percepciones de ese estudiante motivado que se vislumbra y establecer un parangón con el de otras asignaturas con un planteamiento curricular distinto.

## 6. El proyecto final como recurso didáctico

Es frecuente encontrar en los sistemas de evaluación continuada una última actividad de recapitulación que sirve como colofón del proceso de aprendizaje y que permite valorar la asimilación de ciertas competencias por parte de los estudiantes. En este sentido, el Dr. Miquel Àngel Chamorro Trenado basa su ponencia «Anàlisi de les competències en l'assignatura Art, Composició i Materials» en la presentación de una actividad de recapitulación en formato póster cuyo objetivo es la práctica de ciertas competencias transversales como la de búsqueda y selección de información relevante o la comunicativa lingüística y gráfica. Así, la última actividad de la asignatura Art, Construcció y Materials consiste en la elaboración de un trabajo documental sobre un edificio que los estudiantes deben analizar a partir de la elaboración un póster. Asimismo, para la consecución de la actividad los estudiantes deberán defender oralmente su póster frente a un auditorio compuesto por el resto de los compañeros del aula.

Para la elaboración de la actividad propuesta los estudiantes tienen total libertad y pueden utilizar la información gráfica y textual como lo consideren más oportuno en el formato preestablecido. Este hecho nos abre uno de los temas fundamentales que derivaron de la ponencia de Chamorro Trenado y que tiene que ver con el establecimiento de las pautas para la realización de las actividades de aprendizaje. Es necesario valorar con atención el grado de libertad que se le ofrece al estudiante en la realización de dichas actividades. Seguramente demasiada libertad para un estudiante inexperto que carezca de referentes puede no ser beneficiosa. Por contra, un control demasiado estricto de los ejercicios puede también afectar al aprendizaje y a la motivación de los estudiantes, y puede no ser favorable para la formación por competencias. Calibrar el grado de concreción de las actividades que integran las asignaturas y la estructura curricular en sentido amplio implica necesariamente el trabajo coordinado de quienes conforman la comunidad académica. En este sentido, la creación de equipos docentes tiene una importancia capital en el desarrollo de las competencias transversales. Sólo de esta manera los estudiantes podrán, en el transcurso de su formación superior, construir de un modo significativo las competencias transversales específicas de un campo del saber determinado.

Los esfuerzos de colaboración entre docentes deben concentrarse también en el estudio del nuevo perfil de discente que irrumpe en la universidad. Un ejemplo claro de ello es el estudiante que ha nacido bajo el imperativo de Internet y la revolución que sobre el acceso a la información ello ha supuesto. Para ese estudiante ya no es pertinente el desarrollo de habilidades de retención de información; resulta más adecuado el conocimiento de recursos que permitan la gestión de dicha información. El impredecible y constante movimiento de la sociedad actual provoca también un movimiento variable y permanente del siempre nuevo perfil del discente. Por ello la estructura de la institución universitaria y la del sistema educativo en general debe ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a las necesidades de la sociedad, a ese nuevo perfil de estudiante y a su capacitación profesional futura.

Como se dijo, si bien el estudiante debe ocupar el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello desempeñar un papel activo en la gestión del mismo, de ningún modo este hecho puede restar responsabili-

dades al profesor. Por contra, las responsabilidades del estudiante suman responsabilidades al profesor, quien ahora debe ser también capaz de leer las reacciones de los discentes, sus actitudes y aptitudes y sus respuestas a determinadas situaciones para, acto seguido, perfeccionar las actividades, perfilar los objetivos de aprendizaje, ajustar el sistema de evaluación y, con ello, participar de la mejora continuada de los programas de formación basados en competencias.

## 7. Cierre

Si la educación centrada en competencias supone una reforma integral del sistema universitario europeo, sin duda nos encontramos aún en sus albores; y poco podemos resolver sobre un modelo que no ha llegado todavía a la mayoría de edad. Es necesario tiempo para evaluar los resultados, para coleccionar de ellos las faltas y las lagunas; y para destacar los aciertos y las ventajas que se derivan de las nuevas estructuras curriculares y de las buenas prácticas didácticas.

El desarrollo de las competencias transversales en la universidad entraña riesgos que quizá tengan que ver con un sistema departamental demasiado estanco y con una cultura de trabajo excesivamente individual. Si el desarrollo de las competencias transversales es obligación de la titulación, corremos el riesgo de que acaben no siendo incumbencia de nadie. En demasiadas ocasiones lo básico —aún no estando resuelto— se deja de lado en la universidad por considerarse poco específico. Sin embargo, incidir en las habilidades, las capacidades y los conocimientos básicos de una disciplina no es menospreciar ni la complejidad ni la especificidad de la misma. De hecho, la competencia mantiene siempre una relación directa con el contexto disciplinar en el que se integra.

Las competencias transversales ayudan al desarrollo profesional —como también lo hacen con el personal y el cívico— y, en general, al conocido aprendizaje para toda la vida; qué duda cabe. Pero todo ello no las hace competencias universalmente válidas en cualquier contexto y tiempo. Muy al contrario, las competencias transversales circunscritas en un determinado contexto formal, son básicas de dicho entorno, que se da en un tiempo y para una determinada comunidad. Ahora bien, cabe notar que la acción competente coordina los recursos disponibles en aras de la resolución de un problema que deriva siempre de una situación incierta. Y ese carácter conciliador de la competencia, ese saber gestionar los recursos en situaciones originales, le atribuye un cierto carácter universal. Por contra, todas esas situaciones originales se agrupan en contextos formales concretos que aportan especificidad a lo que de transversal tiene la competencia.

Las ponencias de las que aquí he dado noticia y que constituyen la primera edición de las jornadas IDEA son una prueba fehaciente de que el trabajo desde la institución educativa empieza ahora. Y en ODAS empieza resaltando la importancia del lenguaje, dibujando el lugar de la competencia comunicativa en los estudios universitarios de las artes. Y si las jornadas IDEA son una prueba del interés por la reflexión sobre el nuevo modelo educativo basado en competencias, queda esperar que ese mismo nivel de reflexión tenga también lugar desde otros contextos profesionales. Convendría preguntarse —una vez más— si el desarrollo de las

competencias es obligación única y exclusiva de la institución educativa, si existen competencias cuya construcción depende de otros ámbitos o si, finalmente, diversos contextos han de compartir responsabilidades. Todo ello cobra sentido si se tiene en cuenta que muchas de las competencias de las que hoy se habla están directamente relacionadas con procesos de aprendizaje que tienen lugar durante toda la vida.

La formación centrada en competencias tiene mucho que ver con el proceso de cambio directamente acelerado que padece la sociedad de ahora y que se ve acentuado por la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación. Para bien o para mal, todo en nuestro mundo está impregnado de provisionabilidad; lo está el conocimiento, las destrezas y las habilidades, pero también las profesiones, las titulaciones, las disciplinas, etc. En este contexto en donde los objetivos son variables, es difícil acordar un mismo rumbo en lo que a la formación de los futuros profesionales se refiere. La competencia ha irrumpido en la universidad como la nueva promesa para el cambio a escala europea. Esperemos que logre cumplir las expectativas.