

OBSERVAR

5/2011 Vitoria 2011

SUMARIO / SUMMARY

EDITORIAL

ARTÍCULOS / PAPERS

Frida Díaz Barriga Arceo; Eric Romero Martínez; Abraham Heredia Sánchez
El portafolio electrónico como instrumento para la reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación en estudiantes de posgrado.....7

Gabriela de la Cruz Flores
La construcción y aplicación de rúbricas: una experiencia en la formación de psicólogos educativos.....21

José Luis Menéndez Varela
Fundamentos de un programa de tutoría entre iguales en los estudios universitarios de las artes42

Guillem Antequera Gallego
La promoción del pensamiento crítico en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Un análisis a partir de los instrumentos de medición....68

Eva Gregori Giralt
El reposo en agitación y el impulso de juego: algunas reflexiones sobre las teorías de B. Pascal y F. Schiller acerca del fracaso del proyecto humano.....95

Antonio Ansón
El fracaso del cine. El cine poético o las expectativas frustradas del séptimo arte.....117

RESEÑAS / REVIEWS

Carla Costa Sanz
Algunes experiències per a la difusió de bones pràctiques docents a l'ensenyament universitari.....132



eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Área de Didáctica de la Expresión Plástica

El portafolio electrónico como instrumento para la reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación en estudiantes de posgrado¹

The electronic portfolio as a tool for reflection on professional development and training for graduate students

Frida Díaz Barriga Arceo
Universidad Nacional Autónoma
de México
fdba@servidor.unam.mx

Eric Romero Martínez
Universidad Nacional Autónoma
de México
ericrm@unam.mx

Abraham Heredia Sánchez
Universidad Nacional Autónoma
de México
nike_ahs@hotmail.com

Fecha de recepción del artículo: junio 2011

Fecha de publicación: noviembre 2011

Resumen

En este artículo se expone una experiencia de diseño de un portafolio profesional-docente en formato electrónico desarrollado por estudiantes de posgrado en educación (psicología educativa y pedagogía) pertenecientes a una universidad pública mexicana. Se documentan las bases teóricas y el modelo de diseño tecnológico pedagógico de los e-portafolios, lo que comprende la delimitación de las dimensiones o ámbitos de evaluación, la especificación de competencias a evaluar, las preguntas clave para inducir el proceso reflexivo en los participantes y la delimitación de evidencias de desempeño. Se adjunta asimismo la rúbrica de auto y co-evaluación empleada y se comentan algunas de las incidencias más relevantes de la experiencia.

Palabras clave: portafolios electrónicos, evaluación auténtica, evaluación de competencias, rúbricas, estudiantes de posgrado.

Abstract

In this paper it is exposed an experience of design of a professional electronic portfolio developed by graduate students in education pertaining to a Mexican public university. The theoretical bases and the technological and pedagogical model of design are documented. The e-portfolio model description contains the dimensions of assessment, the specification of competencies to assess, the key questions to induce the reflective process in the participants and the performance evidences. The rubric of self-assessment and peer assessment is also included as well as a discussion of the more important aspects of the experience.

Keywords: electronic portfolios, authentic assessment, competencies, rubrics, graduate students.

¹ El desarrollo de este proyecto fue posible gracias al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza, DGAPA-UNAM, PAPIIME PE301211.

1. Introducción

El empleo de portafolios de evidencia como recurso innovador en la evaluación y formación de estudiantes, profesores y profesionales ha cobrado un auge creciente en la última década, de manera tal que en algunas de las principales reformas curriculares y como componente del modelo de evaluación en las mismas, dichos instrumentos se han introducido como una importante alternativa a las evaluaciones convencionales. En la literatura especializada sobre el tema los portafolios en formato electrónico, se ha demostrado que más allá de la recopilación de evidencias de desempeño en la forma de artefactos digitalizados, lo más relevante es la naturaleza reflexiva del portafolio².

No obstante, cuando se lleva al aula, con frecuencia sólo se recupera el sentido más instrumental y restrictivo de un portafolio, el de colección de trabajos en la forma de evidencias de desempeño, olvidando así sus orígenes y fundamentos. En un texto ya clásico sobre el tema, N. Lyons ubica en la década de los ochenta su empleo como expresión de un nuevo profesionalismo docente y como una estrategia innovadora de evaluación cualitativa, retroalimentación y reflexión dirigida al profesorado³. A su vez, L. Shulman afirma que la manera en que se concibió y fue evolucionando lo que él denominó al principio «el portafolio didáctico», partió de una crítica a las teorías prevaletentes sobre la enseñanza y a la forma estática en que se evaluaba a los docentes, a través de pruebas estandarizadas de conocimiento⁴. Por ello es que Shulman —quien es reconocido como un pionero en el tema de la evaluación alternativa e impulsor del empleo de los portafolios en la formación y evaluación de profesores— propuso desde un inicio que se debería recurrir a la demostración y reflexión del propio docente respecto a su trabajo y afirmaba que los ítems o entradas del portafolio deberían ser producto de una actividad guiada y conjunta.

Cuando se habla del portafolio docente se está hablando del portafolio de un profesional, ya sea en proceso de formación o en ejercicio, en el cual se recopilan evidencias del ser, saber, y saber hacer de ese docente en torno a su profesión. Es decir, el portafolio docente es una selección o colección de trabajos o producciones elaborados por el profesor —de manera individual o colectiva— que están enfocados a la planeación, conducción o evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, y que han sido realizados en el transcurso de un ciclo o curso escolar o con base en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo dado⁵. La citada colección puede incluir una diversidad de producciones del profesor tanto en el aula como en algún otro espacio relacionado, que demuestran el conocimiento, las habilidades, el talen-

² CHEN; LIGHT 2010; JOYES; GRAY; HARTNELL-YOUNG 2010.

³ LYONS 2003.

⁴ SHULMAN 2003.

⁵ GIBSON; BARRET 2003; PENNY; KINSLOW 2006; SHULMAN 2003; HALLMAN 2007.

to o las competencias docentes y profesionales de su autor, pero al mismo tiempo, son un testimonio de su identidad y de los procesos de formación en que participa o ha participado⁶.

Hay que enfatizar que el portafolio tiene una temporalidad y ubicación definida, ya que se consideran tanto procesos como producciones del autor del portafolio que ocurren en un contexto educativo determinado, en algún momento de su trayecto como docente en formación o servicio y que son objeto de reflexión y valoración con base en una serie de objetivos, metas de desempeño o estándares de competencia docente, siempre situados en contexto. Desde nuestra perspectiva, un portafolio no puede definirse como un instrumento de evaluación neutral, en el sentido de que implica una toma de postura, y aunque puede orientarse por estándares, no sigue la lógica de los instrumentos estandarizados convencionales⁷.

Por otro lado, con el advenimiento de las TIC en la educación, el surgimiento de los portafolios electrónicos — e-portfolios o e-folios— permite usos inéditos debido a la posibilidad de almacenar y visitar los materiales digitalizados, al empleo de recursos multimedia y a la introducción de recursos de la Web 2.0, que han fortalecido su potencial como instrumento de comunicación y colaboración, expresión de la identidad y compartición de experiencias y significados. Probablemente este sea uno de los factores que explica el interés creciente en el uso de portafolios electrónicos en educación superior y formación profesional. Es un hecho que, en el caso de la formación de profesores y de otros profesionales del campo de la educación, se ha encontrado en los portafolios de evidencia una opción interesante para explorar no sólo su conocimiento disciplinar o su filosofía educativa, sino sus competencias didácticas en acción. También puede afirmarse que el empleo de portafolios electrónicos ha posibilitado una línea de investigación interesante sobre el dinamismo de los procesos formativos en los profesores durante sus estudios universitarios, cuando se encuentran estudiando la profesión o cuando se enfrentan a las prácticas profesionales, y también se ha indagado sobre la construcción misma de la identidad docente o la representación que van conformando sobre su quehacer profesional⁸.

En atención a lo anterior, en este trabajo se expone la propuesta de un modelo de portafolio electrónico diseñado en el contexto de un proceso de formación de estudiantes de posgrado en Pedagogía y Psicología de la Educación, que realizan labores como profesionales de la educación y como docentes en distintos escenarios. Este caso es de nuestro interés pues los estudiantes que participaron en la experiencia han cursado diversas asignaturas en un posgrado que les permite incursionar en el campo del diseño educativo, el empleo de las TIC y la evaluación educativa con fines de innovación del currículo y de la enseñanza. Cabe mencionar que la literatura de investigación donde se reportan experiencias afines, se centra sobre todo en la

⁶ DÍAZ BARRIGA; PÉREZ 2010.

⁷ DÍAZ BARRIGA; PÉREZ 2010.

⁸ QUATROCHE *et al* 2002; FIEDLER; MULLEN; FINNEGAN 2009.

formación de docentes y profesionales de la educación en el momento en que están avanzando o concluyendo sus estudios universitarios o en escuelas de formación del profesorado⁹.

2. Contexto y descripción de la experiencia de diseño de e-portafolios

La experiencia de diseño de un portafolio profesional-docente en formato electrónico se realizó en el semestre 2011-1 con los estudiantes que participaron en el seminario «Portafolios electrónicos de profesores y estudiantes como instrumentos de enseñanza, evaluación e investigación» que se ofrece en el programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía y en el Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. El propósito del seminario era que los participantes revisaran críticamente literatura nacional e internacional especializada en el tema del diseño y empleo del método de portafolios con fines de enseñanza, evaluación e investigación y, con base en ello, elaboraran un portafolio electrónico personal donde dieran cuenta de su trayectoria como profesionales del campo educativo así como de su proceso formativo en el posgrado.

En la experiencia participaron 17 estudiantes de maestría y doctorado (14 mujeres y 3 varones), con un rango de edad entre 26-54 años y con distintas trayectorias personales y académicas. Algunos de ellos eran becarios dedicados casi exclusivamente al estudio del posgrado, pero otros disponían ya de una amplia experiencia laboral como profesionales del campo educativo —psicólogos, pedagogos, diseñadores instruccionales, orientadores educativos, educadores comunitarios o de sistemas a distancia—; la mayoría con experiencia como docentes en distintos escenarios educativos. El nivel de dominio de las TIC de los participantes así como su experiencia previa en el diseño de sitios web o entornos virtuales también resultó muy dispar. La profesora a cargo del grupo es doctora en Pedagogía y había tenido experiencia previa en la impartición de cursos virtuales y semipresenciales, además de que conducía un proyecto de incorporación de las TIC en las aulas universitarias. Se contó asimismo con la participación de un ingeniero en sistemas que fue el encargado de capacitar a los estudiantes en el manejo de los recursos tecnológicos requeridos en el diseño del sitio web donde se ubicarían los portafolios electrónicos.

El diseño del e-portafolio se realizó en el transcurso del semestre académico y a la par de otras actividades previstas en el seminario. Se ofreció capacitación y/o asesoría en el manejo de los recursos tecnológicos a emplear para la elaboración de la página web personal con el e-portafolio diseñado y en la digitalización apropiada de las evidencias de desempeño personales que se incluyen en los mismos. Se optó por herramientas tecnológicas gratuitas, efectivas y sencillas para los usuarios —Google Sites, Google Docs, Picasa, Picnik, entre otras— así como por el acceso a diversos repositorios de video e información digitalizada. De manera conjunta, docente y participantes discutieron el propósito del portafolio, la estructura y contenidos del mismo. Se trabajó asimismo en la adaptación y empleo de una rúbrica de evaluación del e-portafolio —

⁹ MILMAN 2005; 2007.

adaptada por la docente a partir de la rúbrica propuesta por J. Britten y L. Mullen¹⁰—, la cual funcionó como instrumento guía para la elaboración del e-portafolio y para realizar acciones de auto y co-evaluación entre los participantes. A continuación se explica la estructura del modelo de e-portafolio y la rúbrica respectiva.

3. Estructura del modelo de e-portafolio profesional-docente

El modelo de portafolio fue propuesto en lo general por la docente y puesto a consideración en un proceso de negociación y ajuste con los participantes del grupo, quienes hicieron aportaciones muy importantes sobre el contenido de las secciones, sobre la delimitación de las preguntas clave para la reflexión y sobre la selección de las evidencias de desempeño más representativas.

La estructura y sustento teórico del modelo de portafolio propuesto emanaron de la discusión grupal de diversos autores consultados en el seminario de posgrado. Se partió de la afirmación de Shulman relativa a que «el portafolio es un acto teórico», puesto que cada vez que se diseña, organiza o crea un esquema o modelo para un portafolio didáctico, se realiza un acto teórico, debido a que «será la teoría que se sostenga acerca de la enseñanza la que determine lo que constituye un ítem conveniente para incluir en el portafolio»¹¹. En términos generales, puede decirse que el modelo de e-portafolio diseñado se fundamenta en los enfoques de enseñanza situada y evaluación auténtica¹². Se puso especial énfasis en el componente reflexivo y se buscó plasmar las metáforas propuestas por D. Gibson y H. Barret¹³, quienes afirman que un buen portafolio es un espejo de los aprendizajes logrados, un mapa que permite navegar y analizar las producciones que se han generado como evidencias de desempeño y un soneto porque permite expresar la creatividad e identidad personal del autor. También se tuvo en cuenta que los modelos de portafolio docente en versión electrónica revisados en la literatura se basan en una serie de estándares de competencia y descriptores del desempeño docente, por lo general planteados por profesionales de la educación y grupos colegiados de diversas universidades. Se acordó que de manera similar a ese tipo de proyectos, era importante proporcionar a los participantes un espacio en la red para incorporar a su e-portafolio ítems relativos a información personal, metas profesionales, filosofía educativa, experiencia, historia académica, etc. como evidencia de primera mano de sus intereses, habilidades y competencias en el campo de la educación y la docencia.

De esta manera, la estructura básica del portafolio acordada entre los participantes integró un conjunto de entradas y contenidos comunes para dar una estructura de conjunto al proyecto:

¹⁰ BRITTEN; MULLEN 2003.

¹¹ SHULMAN 2003: 45.

¹² DARLING-HAMMOND; ANCESS; FALK 1995; DÍAZ BARRIGA 2006.

¹³ GIBSON; BARRET 2003.

- La delimitación de las competencias que se querían expresar y valorar en términos de capacidades demostrables de parte de los participantes.
- La inclusión de preguntas clave para incitar a la reflexión del autor del e-portafolio en relación a los distintos ítems del portafolio.
- La sugerencia del tipo de evidencias de desempeño que se podrían integrar.

Se convino la elaboración de un blog grupal para la discusión colaborativa del proyecto, para la aportación eventual de información que pudiera ser de interés común, para la retroalimentación de los e-portafolios personales de parte de la docente y de los otros participantes e incluso para la compartición del trabajo con otras personas interesadas en el tema. Dicho blog desempeñó un papel muy importante en la experiencia, pues constituyó un espacio activo de intercambio entre los participantes.

A continuación se describe la estructura del modelo de e-portafolio en el cuadro de especificaciones adjunto.

TABLA I. CUADRO DE ESPECIFICACIONES DEL E-PORTAFOLIO PROFESIONAL DOCENTE

COMPETENCIA GENERAL: El participante diseña y elabora de manera sistemática un portafolio personal de evidencias en formato electrónico que le permite reflexionar críticamente en torno a aquellas situaciones, hechos y productos significativos de su vida profesional y académica en el campo de la educación así como respecto a su trayecto formativo en el posgrado.

ENTRADAS/ CONTENIDOS	COMPETENCIA (Capacidades para...)	PREGUNTAS CLAVE (Proceso reflexivo)	EVIDENCIAS (Artefactos digitalizados)
<p>PRESENTACIÓN</p> <p>Nombre, Institución, nivel de estudios.</p> <p>Identidad Profesional.</p> <p>Filosofía educativa.</p> <p>Trayectoria académica y líneas de investigación y/o intervención en el campo de la educación.</p> <p>Motivaciones e intereses.</p> <p><i>Curriculum Vitae</i> sintético.</p>	<p>Identificar y valorar de forma crítica aquellos episodios, agentes o aspectos que han sido los más relevantes en el proceso de construcción de mi identidad como docente, profesional o investigador educativo y que han definido mi trayectoria académica y práctica profesional actual.</p> <p>Analizar el contexto educativo en que me desenvuelvo, identificar cuestiones problemáticas y argumentar en torno a las posibilidades de intervención en la misma desde mi ámbito de competencia profesional.</p>	<p>¿Cómo surge mi interés por abordar las problemáticas educativas que actualmente trabajo?</p> <p>¿Cuáles son aquellos aprendizajes y experiencias (hechos, incidentes críticos, anécdotas, procesos, explicaciones, conceptos, etc.) que a lo largo de mi trayectoria académica contribuyeron significativamente en mi formación como profesional de la educación?</p> <p>¿Cuáles son los intereses y motivaciones que orientan mi trabajo profesional y de investigación? ¿Cuáles son los principios y valores que lo sustentan?</p> <p>¿Cuáles son los méritos académicos y profesionales que me identifican y posicionan como un investigador o profesional de la</p>	<p>Escritos autobiográficos donde se de cuenta de mi acceso a y tránsito por el campo de la educación.</p> <p>Posibles formatos: Autobiografía académica razonada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relato de incidentes críticos. • Historia de vida. • Declaración de mi ideario educativo. • Síntesis comentada del CV. <p>Explorar la posibilidad de incluir no sólo texto narrativo o expositivo, sino formatos multimedia.</p>

<p>TEMA-EJE CENTRAL: LÍNEA(S) DE INTERÉS EN EL CAMPO EDUCATIVO (cada autor lo delimita y nombra en consecuencia)</p> <p>Reflexión sobre la formación de posgrado y la práctica educativa.</p> <p>Seminarios formativos y productos asociados; reflexión acerca de los mismos.</p> <p>Situaciones de aprendizaje (coherentes con la filosofía y los intereses) que se destaquen en nuestro proceso formativo.</p> <p>Trabajos colaborativos relevantes en que se ha participado, incorporando producciones o resultados concretos.</p> <p>Enlaces de interés con reflexión sobre los mismos.</p>	<p>Analizar mi propia práctica educativa en los ámbitos de docencia, intervención y/o investigación, con la finalidad de detectar fortalezas, ausencias y áreas de oportunidad a partir de un proceso auto-evaluador.</p> <p>Reflexionar acerca de mi formación en un posgrado en educación y de los procesos de aprendizaje suscitados que han sido significativos para la producción de trabajos de investigación, elaboración de propuestas educativas o para el desarrollo de mi tesis de grado.</p> <p>Identificar los saberes o competencias que he logrado consolidar en mi experiencia y formación como profesional o investigador educativo.</p>	<p>educación?</p> <p>¿Cuáles son los enfoques educativos o marcos de referencia en que me sustentó en mi acercamiento a la problemática educativa de mi interés?</p> <p>En relación al trabajo que he realizado, ¿cuáles son las producciones más significativas relacionadas con mi línea de interés?</p> <p>¿Cuáles han sido los seminarios que me han aportado más elementos para desarrollar mi práctica profesional y/o investigadora? ¿Qué producciones académicas relevantes he desarrollado en ellos?</p> <p>¿Por qué considero que estos sitios web, blogs o materiales educativos deben estar aquí? ¿Qué aportan y cómo se relacionan con mi campo de trabajo?</p> <p>¿Qué considero que me hace falta para lograr ser un mejor docente, investigador o profesional del campo de la educación?</p>	<p>Seleccionar dos o tres trabajos elaborados en el proceso de formación de maestría y/o doctorado que evidencien el desarrollo de competencias profesionales, docentes o de investigación en el área educativa de mi interés.</p> <p>Incluir un texto argumentativo con una reflexión crítica acerca de los momentos más significativos para la propia formación a partir de las actividades realizadas en los seminarios de posgrado.</p> <p>Seleccionar propuestas didácticas, artículos, páginas web o blogs que se han trabajado de manera individual o colaborativa y que den cuenta de nuestras competencias (con énfasis en las áreas cognitiva, procedimental y actitudinal) y hacer explícito el contexto en que son pertinentes.</p> <p>Compartir enlaces a páginas web, artículos de revista o blogs que permitan profundizar sobre los temas de mi línea educativa de mayor interés, con propuestas teóricas y metodológicas que quiero compartir con aquellos que visiten mi e-portafolio.</p>
<p>PROSPECTIVA DE MI FUTURO PROFESIONAL EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN</p> <p>Metas profesionales a alcanzar y proceso para lograrlas.</p> <p>Hacia dónde va el trabajo que realizo en el campo educativo y qué pretendo lograr.</p>	<p>Proyectar mi visión de futuro profesional (plan de carrera) a partir de exponer claramente mis metas a medio y largo plazo así como las estrategias viables que me permitirán alcanzarlas teniendo en cuenta las facilidades y restricciones del contexto donde me desenvuelvo.</p> <p>Autorregulación personal con</p>	<p>¿Dónde quiero estar en 3, 5 y 10 años y haciendo qué en el campo de la educación? ¿Cuál es el camino que pienso seguir para llegar? ¿Cómo podré lograrlo, qué decisiones debo tomar y qué condiciones requiero?</p> <p>¿Qué considero que puedo aportar al campo de la educación una vez que haya alcanzado mis metas como posgraduado?</p>	<p>Elaborar un escrito sobre el proyecto previsto de mi vida profesional, teniendo como base un plan de actividades a corto y medio plazo, en donde visualice el rumbo que deseo para mi práctica profesional como persona y ciudadano comprometido con la labor educativa en mi país.</p>

	base en la identificación de alcances y limitaciones.		En el escrito, considerar los compromisos éticos que se tienen en la profesión así como las características y problemática educativa del contexto donde me desenvuelvo.
ENTRADA LIBRE Contenidos que definirá el autor/a del e-portafolio.	Compartir materiales, propuestas o proyectos educativos diversos, vinculados con aspectos de interés en relación con mis temas de investigación o desarrollo profesional que revistan relevancia en el campo de la educación. Generar un espacio en donde podamos hablar o evidenciar los pasatiempos, aficiones e intereses a nivel personal como autor/a del e-portafolio.	¿Por qué decidí poner esa información en esta página? ¿Cómo puedo utilizar este espacio electrónico para ofrecer información actualizada de interés para mis pares, estudiantes y profesores?	En función de la información que se haya decidido incorporar, se podrán incluir, por ejemplo: Hipervínculos a videos educativos, materiales multimedia, recursos didácticos diversos, sitios web, conferencias o entrevistas a expertos del área educativa o psicológica, entre otros. A partir de diferentes elementos (fotos, videos, audios, collage, etc.) compartir información acerca de los pasatiempos, aficiones o intereses de las integrantes del equipo.
RETROALIMENTACIÓN Blog de intercambio y discusión sobre el tema central y aportaciones realizadas en mi e-portafolio profesional.	Promover el intercambio de ideas y el juicio crítico acerca de las aportaciones hechas en el portafolio electrónico realizado. A través de un proceso de auto-, hetero- y co-evaluación de mis producciones docentes o académico-profesionales y de las de otros colegas, evidenciar la capacidad de conducir una retroalimentación constructiva orientada al crecimiento y desarrollo profesional de los participantes.	¿Cuáles son los alcances y restricciones del e-portafolio revisado? ¿Qué aportaciones significativas a la educación hace el autor/a del mismo? ¿Qué sugerencias y comentarios constructivos puedo aportar para fomentar su proceso de crecimiento y desarrollo como profesional de la educación? ¿Cómo puedo utilizar este espacio electrónico (blog) para ofrecer información diversa y pertinente para mis pares, estudiantes y profesores respecto a los e-portafolios analizados?	A partir del diseño e implementación de un blog de discusión sobre los e-portafolios de los participantes, se realizarán diversos episodios de evaluación cruzada entre pares (co-evaluación), así como autoevaluación personal basada en una rúbrica. Se plantearán algunos episodios de discusión guiada y libre respecto al contenido y estructura de los e-portafolios. La evidencia a recuperar consistirá en los comentarios reflexivos, sugerencias, críticas constructivas y argumentadas que se establezcan en el espacio previsto del citado blog.

Fuente: original de los autores

Ante la imposibilidad de ilustrar en este texto los portafolios de los participantes, de la galería de los 17 e-portafolios generados, se incluyen las direcciones electrónicas de tres de ellos que, a manera de ejemplo, el lector podrá explorar si así lo desea:

<https://sites.google.com/site/eportafoliocarmenveleros/>

<https://sites.google.com/site/portafoliocimennachao/>

<https://sites.google.com/site/portafolioelectronicoyazmin/>

Respecto a la rúbrica de evaluación empleada, a continuación se incluye la misma:

TABLA II. RÚBRICA PARA EVALUAR UN E-PORTAFOLIO PROFESSIONAL DOCENTE (adaptada de Britten y Mullen¹⁴)

Crterios de Evaluación	Distinguido	Avanzado	Básico	Insatisfactorio
Inclusión de declaraciones reflexivas	El autor escribe en un tono personal que refleja pensamiento original e independiente. Reflexiona sobre sus habilidades, esfuerzo, limitaciones, experiencias y metas como aprendiz o profesor, incluyendo ejemplos concretos. Emplea efectivamente la información para mostrar su conocimiento, disposición e indicadores de desempeño en relación con las competencias profesionales, personales o de investigación que quiere demostrar.	El autor escribe en un tono personal que refleja de alguna manera pensamiento original e independiente. Reflexiona sobre sus habilidades, esfuerzo, limitaciones, experiencias y metas como aprendiz o profesor, pero carece de detalles o no proporciona ejemplos concretos. Emplea la información para mostrar su conocimiento, disposición e indicadores de desempeño en relación con las competencias esperadas, pero no logra conectar dicha información con una comprensión profunda y personal.	Los escritos del autor carecen de un tono personal y no logran demostrar un pensamiento original e independiente. No logra reflejar adecuadamente sus conocimientos, habilidades, esfuerzo, limitaciones, metas y experiencias como aprendiz o profesor. No emplea la información o evidencia incluida para mostrar su conocimiento, disposición e indicadores de desempeño en relación con las competencias esperadas.	El autor del e-portafolio ha incluido información (artefactos, evidencia) de su trayectoria y producciones, pero no incluye declaraciones reflexivas acerca de esta.
Análisis razonado o justificación de los artefactos incluidos	El análisis razonado o justificación de los artefactos incluidos refleja principios (educativos, éticos, teóricos, etc.) y es convincente para el revisor.	El análisis razonado o justificación de los artefactos incluidos refleja principios (educativos, éticos, teóricos, etc.) y es convincente de alguna	Se incluye un análisis razonado de los artefactos incluidos, pero la conexión con determinados principios (educativos, éticos, teóricos, etc.) es	No incluye un análisis razonado de los artefactos que ha incluido, de manera tal que no se puede establecer la conexión entre su conocimiento,

¹⁴ BRITTEN Y MULLEN 2003.

	<p>Muestra una conexión clara y precisa entre conocimientos, disposiciones e indicadores de desempeño relacionados con las competencias a evaluar.</p> <p>Incluye ampliamente evidencias y referencias aplicables a una diversidad de fuentes relevantes (textos, artículos, videos, lecturas, actividades de clase, materiales educativos, etc.) desarrollados por el autor que dan soporte al análisis de su trayectoria y producción.</p>	<p>manera para el revisor.</p> <p>Muestra una conexión más bien general entre conocimientos, disposiciones e indicadores de desempeño relacionados con las competencias a evaluar.</p> <p>Incluye evidencias y referencias aplicables a algunas fuentes relevantes y suficientes (textos, artículos, videos, lecturas, actividades de clase, materiales educativos, etc.) desarrollados por el autor que dan soporte al análisis de su trayectoria y producción.</p>	<p>poco clara o no resulta convincente para el revisor.</p> <p>Muestra una mínima conexión entre conocimientos, disposiciones e indicadores de desempeño relacionados con las competencias a evaluar.</p> <p>No incluye suficientes evidencias o referencias para dar soporte a la presentación de su trayectoria y producción.</p>	<p>disposiciones o indicadores de desempeño vinculados con las competencias a evaluar.</p>
Diseño	<p>Atiende apropiadamente a los siguientes componentes de diseño en el ambiente digital:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuente y fondo. • Manejo del color. • Imágenes desplegadas. • Videos, sonido o multimedia (si procede). • Disposición consistente de los elementos incluidos. • Enlaces funcionales. • Tipografía fácil de leer. • Expresa creatividad e individualidad. • Diseñado para un uso fácil. 	<p>Atiende apropiadamente a algunos pero no a todos los componentes de diseño en el ambiente digital.</p>	<p>Muestra una comprensión mínima de los componentes de diseño en el ambiente digital.</p>	<p>No se atiende de forma adecuada a los componentes de diseño del ambiente digital.</p>

Uso del ambiente digital	<p>Emplea hipertextos pertinentes para organizar el contenido del portafolio.</p> <p>El portafolio se encuentra publicado en un espacio o carpeta digital personal del autor, está ubicado en un servidor seguro, de preferencia vinculado o perteneciente a una institución de nivel universitario o superior.</p>	<p>Emplea hipertextos, pero esto no ayuda demasiado a la organización o presentación del contenido del portafolio.</p> <p>El portafolio se encuentra publicado en un espacio o carpeta digital personal del autor y está ubicado en un servidor seguro.</p>	<p>Emplea hipertextos, pero no muestra una comprensión clara de las oportunidades que existen para conectar los componentes del portafolio en el ambiente digital.</p> <p>El portafolio se encuentra publicado en un espacio o carpeta digital personal del autor.</p>	<p>No se utiliza hipertexto para organizar el contenido del portafolio.</p> <p>Existen archivos digitalizados con evidencias de trabajo del autor, pero el portafolio en su conjunto no se ha publicado en un espacio o carpeta digital personal.</p>
Gramática	<p>La gramática se utiliza con corrección.</p>	<p>Aparecen errores gramaticales que afectan de alguna manera la presentación de conjunto del portafolio.</p>	<p>Aparecen errores gramaticales que afectan de forma importante la presentación y metas del portafolio.</p>	<p>Uso inaceptable de la gramática.</p>
Profesionalidad	<p>Atiende a la audiencia.</p> <p>Exhibe madurez y profesionalidad.</p> <p>Logra «confeccionar a la medida» producciones pertinentes a un ambiente académico.</p>	<p>De alguna manera atiende a la audiencia.</p> <p>Muestra un cierto compromiso profesional, pero podría beneficiarse de una presentación alternativa.</p> <p>El formato del portafolio como producto necesita mejorarse para ser aceptable en un ambiente académico.</p>	<p>El portafolio no está presentado como una página web personal.</p> <p>Necesita mejorar para poder ser considerado como un producto profesional.</p>	<p>Aunque el portafolio tiene la forma de una página web personal no ejemplifica o hace evidentes los propósitos profesionales.</p>

Fuente: original de los autores

4. Conclusiones

El propósito de este artículo ha sido exponer el modelo de e-portafolio diseñado y los sustentos del mismo. No obstante, también resulta relevante comentar la manera en que el e-portafolio fue desarrollado por los participantes. Tras esta experiencia, puede afirmarse que la conformación de un portafolio profesional-docente conlleva un importante elemento de expresión de la identidad y de reflexión personal sobre la trayectoria y el propio trabajo profesional que se ha venido realizando, siempre y cuando el modelo de diseño integre explícitamente dichos componentes. Uno de los principales retos para los participantes fue superar, tanto en su concepción como en su trabajo práctico, la visión del portafolio como simple colección de evidencias, por lo que se enfatizó reiteradamente que una visión restringida sólo conduciría a la realización de una suerte

de currículum vitae cuyo atractivo reside en la posibilidad de digitalizar la información y ubicarla en la red. En las autoevaluaciones los participantes reportaron que el haber logrado superar dicha visión restrictiva del portafolio había sido una de las mayores satisfacciones logradas en el proyecto, así como lo había sido la reflexión en retrospectiva y prospectiva de su propio trayecto personal, profesional y académico.

Para adoptar el portafolio como una estrategia innovadora de evaluación que se ubica en la mirada socio-constructivista del empleo de las TIC así como en el enfoque de evaluación auténtica del desempeño, el autor se tiene que dedicar no sólo a recopilar, sino también a sintetizar e interpretar, con una mirada autocrítica pero a la vez propositiva, las diversas producciones que se evalúan. Asimismo, tiene que conceptualizar su proyecto como un producto para la comunicación social y la compartición de experiencias y significados, principalmente dirigido a la comunidad profesional de la que forma parte, pero también teniendo en mente que la audiencia puede ser una comunidad más amplia, interesada en temas educativos.

La delimitación de competencias, preguntas para la reflexión y posibles evidencias de desempeño, permitió la elaboración de un modelo de evaluación sistemático y coherente, con una visión de conjunto y común a todos los participantes; pero a la vez permitió un margen de expresión personal, por lo que cada portafolio terminó siendo «una pieza única». El empleo de la rúbrica de evaluación, como instrumento de evaluación cualitativa que indica dimensiones y criterios de valoración específicos en una escala de medición ordinal, supuso para los participantes el poder compartir criterios claros a la hora de revisar los artefactos digitalizados incluidos. Se considera que estos elementos son piezas clave en la introducción de la evaluación por portafolios que se está contemplando en las actuales reformas curriculares.

No obstante los logros alcanzados, el modelo propuesto, la estrategia de trabajo y los instrumentos derivados resultan perfectibles en todos sentidos. El tipo de reflexiones vertidas por los participantes, tanto en sus portafolios como en el blog grupal, indican que se tiene que desarrollar un conjunto más amplio de instrumentos de evaluación, que abarque de manera específica el tipo de artefactos incluidos y que al mismo tiempo permita identificar distintos niveles de reflexión. Los participantes expresaron que la experiencia de diseñar su propio portafolio había sido muy enriquecedora, que implicaba todo un aprendizaje en sí misma, pero que requiere una inversión de tiempo muy considerable y constituye un proyecto de trabajo complejo.

Se consideró que las competencias definidas en el modelo de e-portafolio resultaron relevantes, y que resulta indispensable plantear estándares claros y lo más precisos posibles para la autoevaluación. Pero, al mismo tiempo, los participantes coincidieron en que el modelo de portafolio adoptado no debería trasladarse a situaciones de evaluación estandarizada de largo alcance, con fines externos de rendición de cuentas o para someterse a la valoración «en frío» de parte de jueces ajenos al contexto educativo de origen. Propósitos de este tipo implicarían un rediseño distinto del modelo y más aun de la estrategia de desarrollo y valoración. Por otro lado, este tipo de e-portafolio fue concebido principalmente como instrumento de evaluación cualitativo, y aunque es posible cuantificar una calificación con base en la rúbrica, esto no se consideró prioritario o relevante en este caso.

En relación al empleo de TIC, se consideró que un mayor o menor dominio de las tecnologías repercute de manera significativa en la elaboración del e-portafolio. Se concluyó también que más allá de la ventaja de poder digitalizar y preservar las producciones personales, y de cara a un desarrollo futuro del recurso, los participantes propusieron la incorporación de los recursos de la web social para compartir y trabajar en colaboración en este tipo de proyectos. Otro de los aspectos identificados como una necesidad para mejorar el recurso fue el conocimiento de bases de diseño gráfico de sitios web. Algunos participantes manifestaron que esta limitación supuso un obstáculo en la realización del proyecto inicial de su e-portafolio personal. En otro orden de cosas, ya desde el inicio del seminario y como resultado de la revisión de otros sitios web sobre portafolios electrónicos, el grupo planteó la necesidad de elaborar un marco ético, de uso seguro y derechos de autoría de este tipo de instrumentos.

En términos generales, puede decirse que la experiencia de diseño de un e-portafolio fue altamente gratificante para los participantes y cumplió su cometido inicial: siguiendo con la metáfora de Gibson y Barret¹⁵, la elaboración de un espejo, un mapa y un soneto que diera cuenta de las experiencias más significativas de sus autores en el campo de la educación, la docencia y la formación en un posgrado.

Bibliografía

- BRITTEN, J.; MULLEN, L. (2003). «Interdisciplinary Digital Portfolio Assessment: Creating Tools for Teacher Education». *Journal of Information Technology Education*. Vol. 2, 41-50.
<http://informingscience.org/jite/documents/Vol2/v2p041-050-82.pdf>
- CHEN, H.; LIGHT, T. (2010). *Electronic portfolios and student success: Effectiveness, efficiency and learning*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- DARLING-HAMMOND, L.; ANCESS, J.; FALK, B. (1995). *Authentic Assessment in Action. Studies of Schools and Students at Work*. Nueva York: Teachers College Press.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- DÍAZ BARRIGA, F.; PÉREZ, M. (2010). «El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado». *Observar*. Núm. 4, 6-27.
<http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>

¹⁵ GIBSON; BARRET 2003.

- FIEDLER, R.; MULLEN, L.; FINNEGAN, M. (2009). «Portfolios in context: a comparative study in two preservice teacher education programs». *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 42, núm. 2, 99-122.
- GIBSON, D.; BARRETT, H. (2003). «Directions in electronic portfolio development». *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. Vol. 2, núm. 4, 559-576.
- HALLMAN, L. H. (2007). «Negotiating teacher identity: exploring the use of electronic teaching portfolios with preservice English teachers». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 50, núm. 6, 474-485.
- JOYES, G.; GRAY, G.; HARTNELL-YOUNG, E. (2010). «Effective practice with e-portfolios: How can the UK experience inform implementation?» *Australasian Journal of Educational Technology*. Vol. 26, núm. 1, 15-27.
- LYONS, N. (Comp.). (2003). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MILMAN, B. N. (2005). «Web-based digital teaching portfolios: fostering reflection and technology competence in preservice teacher education students». *Journal of Technology and Teacher Education*. Vol. 13, núm. 3, 373-393.
- MILMAN, B. N. (2007). «Developing a digital portfolio». *Distance Learning*. Vol. 4, núm. 4, 93-96.
- PENNY, C.; KINSLOW, J. (2006). «Faculty perceptions of electronic portfolios in a teacher education program». *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. Vol. 6, núm. 4, 418-435.
- QUATROCHE, D. *et al.* (2002). «Redefining assessment of preservice teachers: standards-based exit portfolios». *The Teacher Educator*. Vol. 37, núm. 4, 268-281.
- SHULMAN, L. (2003). «Portafolios del docente: una actividad teórica». In: N. LYONS (comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 44-62.

La construcción y aplicación de rúbricas: una experiencia en la formación de psicólogos educativos

The construction and application of rubrics: an experience in the instruction of educational psychologists

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

gabydc74@yahoo.com.mx

Fecha de recepción del artículo: julio 2011

Fecha de publicación: noviembre 2011

Resumen

En este documento se detallan los pasos para el diseño de un curso universitario apoyándose en el uso de las rúbricas. Para ello se refieren los siguientes aspectos: el diseño de actividades que permitieran el mapeo de capacidades básicas para el desempeño profesional y la incorporación gradual al campo de la psicología; la construcción de rúbricas junto con los estudiantes; la aplicación y ajustes de las rúbricas; el poder de la evaluación en el aprendizaje; y la autoevaluación y la coevaluación mediante el uso de rúbricas. En los resultados se destaca la pertinencia de utilizar instrumentos complementarios a las rúbricas así como de cambiar la cultura educativa en el estudiantado y en la propia práctica docente.

Palabras clave: rúbricas, evaluación, educación superior, innovación educativa.

Abstract

The steps to design a university course based in rubrics were developed at this paper. It tackles some relevant aspects as design of activities for mapping basic capabilities to professional performance, and gradual incorporation to psychology. The conjoint development of rubrics between students and teachers, their pilot use and adjustment was also explored. We pose the power of rubrics to promote learning, self-evaluation, co-evaluation, and to foster self-regulation and increasing responsibility. Also it was remarked the relevance to use another supplementary assessment instruments. Finally the necessary cultural change in teachers and students, and transformation of educational practice were emphasized.

Keywords: rubrics, assessment, higher education, educational innovation.

1. Introducción

La práctica docente de quien ejerce como psicólogo educativo implica contender con diversos retos y una ética de raíces profundas. Los retos radican en dar vida en las aulas a aquello que las teorías derivadas de la psicología educativa han desarrollado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. La ética, implica ser consecuente con la responsabilidad adquirida a través de la construcción de saberes y la pertenencia a un grupo de psicólogos que difícilmente puede obviar los dominios de su profesión y realizar una práctica sin bases ni horizontes definidos. Lo que se describe a continuación es una experiencia sobre la utilización de rúbricas como eje rector para el diseño de actividades y para la gestión de procesos de evaluación que la autora, psicóloga educativa en ejercicio, ha desarrollado como profesora en la formación de psicólogos educativos. La sistematización de dicha experiencia se fundamenta en una práctica reflexiva antes, durante y después de la propia labor docente. Este proceso implicó el análisis de diversas evidencias como lo fueron: las notas elaboradas por la autora durante el curso motivo de análisis; las rúbricas confeccionadas junto con los estudiantes así como su aplicación y la evaluación final que el estudiantado realizó sobre el propio curso y los logros alcanzados. De este modo, el presente artículo, tiene como objetivo relatar una experiencia pedagógica sustentada en evidencia de índole cualitativa que permita valorar los logros y obstáculos en la utilización de rúbricas en un contexto específico, como lo es la formación de psicólogos educativos en una universidad pública de México. Antes de describir dicha experiencia se sintetizan, en el siguiente apartado, algunos aspectos clave inherentes a la elaboración de rúbricas; aspectos que fundamentaron la planeación y desarrollo del curso.

2. Aspectos clave subyacentes de la elaboración de rúbricas

Las rúbricas o matrices de valoración son instrumentos que coadyuvan a la realización de tareas, en tanto permiten especificar de manera anticipada los aspectos o dimensiones que integran una actividad o producto así como los niveles de desempeño a alcanzar. Para Stevens y Levi las rúbricas nos permiten ahorrar tiempo, ya que brindan una respuesta oportuna y significativa a los estudiantes¹; además tienen el potencial de convertirse en parte efectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje², al ofrecer información objetiva sobre el qué, cómo y para qué aprender dando como resultado la valoración de desempeños específicos.

Las rúbricas, en contextos universitarios, permiten coadyuvar a la ejecución de desempeños deseables de la propia práctica profesional, de ahí su relevancia y pertinencia de emplearlas. Según Reeves y Stanford las rúbricas, en la medición de la enseñanza, ayudan a los docentes a centrar la instrucción en elementos o características específicas³. Es decir, mediante el uso de las rúbricas se pueden puntualizar y centrar la aten-

¹ STEVENS; LEVIN 2005:17.

² MEIER; RICH; CADY 2006.

³ REEVES; STANFORD 2009: 24.

ción en estándares de ejecución que vayan dotando al estudiantado de conocimientos, habilidades y actitudes vitales para su desempeño como profesionistas. La definición de niveles de ejecución, favorece que tanto estudiantes como docentes dirijan sus esfuerzos por alcanzar los niveles más altos, lo cual implica generar condiciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentados en la toma de consciencia y reflexión continua sobre los logros alcanzados y las metas restantes, donde se resalta el papel de la evaluación formativa. Por ello las rúbricas, en potencia, generan procesos de autorregulación y apropiación en los agentes educativos. De manera sintética, se describirán en la figura 1 algunos aspectos o principios que subyacen a la elaboración de rúbricas.

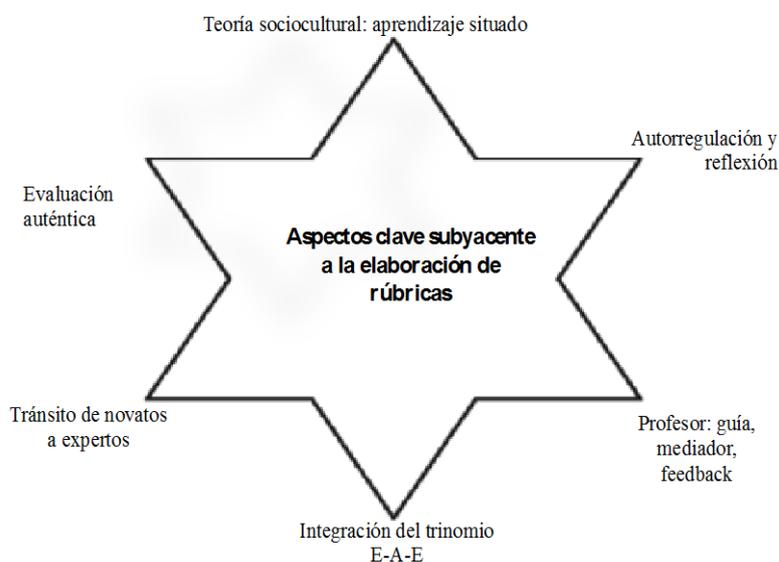


Figura 1. Aspectos clave subyacentes a la elaboración de rúbricas.

Fuente: original de la autora

Si realizamos una búsqueda por Internet con las palabras *rúbricas de evaluación*, encontraremos una infinidad de páginas, donde las rúbricas son empleadas en diversas actividades y con propósitos heterogéneos. Su rango de aplicación va desde la ejecución de procedimientos sencillos, hasta la realización de tareas que implican una creciente complejidad y el concurso de conocimientos que requieren la sincronía con procesos metacognitivos. La literatura académica en los últimos 10 años ha ido en aumento. Sobre las rúbricas podemos encontrar información sobre: su construcción y tipos (analíticas y holísticas)⁴; el papel de la autorregulación y autoeficacia como hitos elementales de las rúbricas en el aprendizaje⁵; su incidencia en procesos me-

⁴ THALER; KAZEMI; HUSCHER 2009; BROWN 2008.

⁵ ANDRADE 2009.

tacognitivos⁶; su pertinencia para la enseñanza de competencias⁷; su vinculación con la evaluación⁸; entre otros aspectos.

Antes de nada, conviene analizar los referentes teóricos que subyacen a la elaboración de las rúbricas. En el campo educativo, las rúbricas se han asociado con referentes conceptuales derivados de la teoría sociocultural, que concibe al aprendizaje como un proceso de enculturación y socialización. Los principios de dicha teoría, han confluído en el enfoque del aprendizaje situado, el cual destaca la actividad en contexto y la realización de tareas auténticas y significativas, las cuales pueden traducirse como actividades cotidianas de la vida. Autores como Langer refieren que el aprendizaje situado trae de la mano otros referentes como la cognición distribuida y el papel de las comunidades de práctica, donde los novatos son incorporados mediante la ejecución de actividades sencillas y periféricas hasta la realización de actividades de mayor responsabilidad, complejidad y centrales para la comunidad misma⁹. Las rúbricas son compatibles con estos principios puesto que:

- La selección de las actividades a desarrollar mediante las rúbricas deben cubrir dos criterios básicos: autenticidad y complejidad¹⁰. La autenticidad se obtiene en tanto las actividades a realizar propicien un vínculo entre la realidad y la escuela. Cabe advertir que no toda tarea auténtica implica por sí misma calidad, por ello se requiere que dichas actividades sean muestras representativas y significativas de la realidad misma. El nivel de complejidad de las tareas depende del propósito de la evaluación y de los objetivos de aprendizaje para ser evaluados.
- Mediante el uso de las rúbricas, la negociación de significados, el diálogo y la interacción con los otros son imprescindibles tanto para comprender y ejecutar las tareas, como para incorporar al estudiantado de manera gradual a prácticas de la cultura misma.

En el caso de los espacios universitarios, las actividades que resultan pertinentes para el aprendizaje, son aquellas que representan a la práctica profesional y que demandan confrontación, solución de problemas y dilemas *in situ*¹¹. La elección de actividades requiere compaginar saberes propios de la cultura epistémica y profesional, pero al mismo tiempo posicionar a los estudiantes en la frontera y la complejidad del conocimiento.

⁶ CHAPMAN; INMAN 2009.

⁷ JOHNSON; PENNY; GORDON 2009.

⁸ FLUCKINGER 2010.

⁹ LANGER 2009.

¹⁰ ARTER; CHAPPUIS 2006.

¹¹ HERNON; DUGAN; SCHWARTZ 2006.

Un segundo aspecto a resaltar sobre las rúbricas es su incidencia en el desarrollo de procesos de autorregulación y reflexión tanto en el estudiantado como en los profesores¹². Al especificar de manera anticipada las tareas a realizar así como los criterios de desempeño a alcanzar, se favorece que los estudiantes tomen una posición activa y responsable sobre su propio aprendizaje, orientado a alcanzar los mejores estándares. Lo anterior, implica un cambio de cultura estudiantil: pasar de una visión paternalista donde se espera que los profesores guíen y evalúen, a una perspectiva donde profesores y estudiantes son copartícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el profesorado, el uso de las rúbricas permite clarificar y reflexionar sobre las actividades a desarrollar y los criterios de desempeño para poder ofrecer de manera consciente y planificada, los andamios suficientes para el aprendizaje y en su caso realizar los ajustes necesarios. Este último aspecto, se entrelaza con un tercer elemento inherente al uso de las rúbricas: el rol docente. La utilización de las rúbricas promueve que el profesorado actúe como guía en tanto establece las condiciones para aprendizajes culturalmente significativos; es mediador entre los saberes y las prácticas de la cultura y el estudiantado; ofrece de manera continuada realimentación al estudiantado en la acción y sobre sus propios avances a fin de alcanzar niveles de mayor complejidad y perfeccionamiento en el aprendizaje.

Un cuarto aspecto, se refiere a la integración del trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación. Es frecuente que, al comienzo del curso, los estudiantes pregunten por el sistema de evaluación. La pregunta no sólo está orientada a adquirir información sobre cómo obtendrán la calificación final del curso, sino que condiciona en gran medida el desempeño y las estrategias que desplieguen los estudiantes para aprender y *sobrevivir* durante el ciclo escolar. Por ejemplo, si los estudiantes identifican que la calificación dependerá de su asistencia, tratarán de no faltar y llegar puntualmente; si la nota final dependerá de exámenes tipo test de respuesta con opción múltiple, se empeñarán en memorizar y en organizar la información con técnicas que integren y sintetizen; si el peso residirá en la elaboración de ensayos, buscarán las mejores estrategias para conjuntar y contrastar sus ideas con las de otros autores. En otras palabras la evaluación condiciona el aprendizaje. El uso de las rúbricas conjunta el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación, pues el especificar tanto las actividades, los niveles de desempeño, como las cualidades de las ejecuciones posibilita que tanto estudiantes como profesores guíen el aprendizaje al mismo tiempo que las rúbricas ofrecen realimentación sobre los avances de manera cualitativa —al describir el nivel alcanzado— y cuantitativa —al ponderar y otorgar un puntaje. Esta realimentación favorece la evaluación formativa a lo largo del proceso de aprendizaje y también sienta bases para la evaluación sumativa o final del proceso. Al respecto, Reeves y Stanford refieren que las rúbricas pueden ayudar a medir el rendimiento estudiantil más allá de los datos recolectados a través de un sistema de pruebas estandarizadas¹³. De este modo, la evaluación se convierte en un bucle de aprendizaje para los estudiantes y los profesores.

¹² CHAPMAN; INMAN 2009; FLUCKIGER 2010.

¹³ REEVES; STANFORD 2009.

Un quinto aspecto a destacar reside en la misma arquitectura y diseño de las rúbricas. Las rúbricas permiten especificar distintos niveles de desempeño sobre una actividad y los componentes que la integran. La lógica de dichos niveles traza de manera escalonada complejidad y perfección en la ejecución de las tareas. El desglose de niveles, permite que tanto estudiantes como profesores visualicen el tránsito a seguir para alcanzar una ejecución de calidad. En el caso de la educación superior, las rúbricas permiten segmentar componentes básicos sobre desempeños de competencias a desarrollar en el estudiantado. Sin embargo, esta fragmentación, requiere, en un siguiente nivel, integrar y evaluar su aprendizaje mediante el uso de métodos complementarios¹⁴.

Por último, las rúbricas son congruentes con las premisas de la evaluación auténtica, en tanto ponen el acento en valorar el desempeño *in situ* de actividades o producciones relevantes y significativas para el aprendizaje. La valoración del desempeño incluye apreciar los procesos a través de los cuales los participantes construyen e integran conocimientos y se apropian de prácticas que legitiman su incorporación a la cultura de manera gradual. En este proceso el papel de la autoevaluación y la coevaluación cobran relevancia especial. Mediante la autoevaluación el estudiantado cobra conciencia, responsabilidad y autocrítica sobre su propio aprendizaje. A través de la coevaluación, los alumnos visualizan los procesos de aprendizaje de los pares, desarrollan empatía y habilidades de comunicación.

Estos seis principios configuraron un marco de referencia para la planeación y desarrollo de la experiencia didáctica que se describe a continuación.

3. Rúbricas como eje rector de una experiencia didáctica

3.1. Contextualización general

La experiencia didáctica que se describe a continuación, se llevó a cabo en una universidad pública ubicada en la ciudad de México, cuyos planes de estudio incluyen la licenciatura (grado) en Psicología Educativa (duración de ocho semestres). Durante el 2009, se implementó un nuevo plan de estudio, el cual establece que el egresado:

«[...] contará con los conocimientos generales acerca del desarrollo humano y los procesos de aprendizaje para diseñar y llevar a cabo programas de intervención y apoyo psicopedagógico que fortalezcan el desarrollo autónomo y capacidad de actuación de los educandos y/o comunidades de aprendizaje, en los ámbitos escolares y extraescolares; con especial atención a la diversidad social y comprendiendo los contextos socioculturales en que surgen las necesidades educativas, de manera sistemática y efectiva. Asimismo, contará con los conocimientos y habilidades para proporcionar asesorías psicopedagógicas a distintos agentes educativos y colaborar con otros profesionales en proyectos y programas educativos dirigidos a la mejora de los

¹⁴ JOHNSON; PENNY; GORDON 2009; HERNON; DUGAN; SCHWARTZ 2006.

procesos educativos, participando con actitudes de servicio y ejerciendo sus capacidades reflexiva y crítica en la formación de los educandos.»

El plan de estudios referido incluye durante el primer semestre el curso de *Introducción a la Psicología* (32 horas semestrales), cuyo objetivo es brindar una panorámica general al estudiantado sobre: el origen de la psicología como ciencia; los diversos tipos de investigaciones y estudios a través de los cuales se desarrolla conocimiento en el campo de la psicología; paradigmas en psicología (psicoanálisis, conductismo, humanismo, constructivismo, entre otros); ética y buenas prácticas en el quehacer profesional del psicólogo.

3.2. Actividades de aprendizaje

Teniendo en cuenta tanto el perfil de egreso como el objetivo propio de la asignatura, el primer paso fue elegir y diseñar actividades que fueran:

- Relevantes y significativas para la inserción del estudiantado en la cultura profesional y disciplinar de la psicología.
- De carácter práctico y que implicaran retos a resolver de manera individual y en equipo.
- Orientadas al desarrollo de capacidades abiertas y transferibles a diversas situaciones.

Como ejemplo, se presentan en la tabla I algunas de las actividades desarrolladas a lo largo del curso, sus propósitos y su posible incidencia en la formación profesional de los psicólogos educativos.

TABLA I. ACTIVIDADES DESARROLLADAS A LO LARGO DEL CURSO

Actividades	Propósitos	Incidencia en la formación profesional
Solución de preguntas guía (trabajo individual).	<ul style="list-style-type: none"> • Consultar y seleccionar diversas fuentes conforme a su relevancia y fundamentación teórica. • Distinguir entre información superflua de información válida y confiable. • Sintetizar, comparar y contrastar información. • Incorporar el uso del formato APA para citar y elaborar referencias. • Favorecer el juicio crítico y el criterio personal. 	<p>En la actual sociedad de la información, dotar a los estudiantes de habilidades para navegar en la misma, distinguiendo la información válida de aquella superflua y de rigor mínimo, se vuelve imprescindible para fundamentar su quehacer profesional con el mejor conocimiento disponible.</p> <p>La aplicación del formato APA, no sólo mejora la presentación de los trabajos, sino que incorpora a los estudiantes a los criterios establecidos por el colegio de psicólogos.</p>
Elaboración de una cronología (trabajo colaborativo).	Seleccionar y argumentar sucesos relevantes para la psicología como ciencia en su devenir temporal.	Esta actividad estuvo orientada a que el estudiantado reconociera la historicidad del quehacer psicológico y se posicionara como un agente activo de la cultura académica y pro-fesional.
Entrevistas (trabajo colaborativo).	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir y contrastar las caracterís- 	La realización de entrevistas es una herra-

	<p>ticas de una entrevista de acuerdo con sus propósitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar guiones. • Reportar los hallazgos. • Analizar y contrastar los resultados con aportes teóricos. • Generar procesos de empatía y escucha activa como habilidades sociales de un psicólogo. 	mienta básica del psicólogo tanto para su práctica profesional (diagnóstico, intervención y seguimiento) como para la investigación.
Diseño de programas para modificar conducta (trabajo colaborativo).	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar principios del conductismo operante para modificar una conducta. • Elaborar un programa de intervención conductual. • Visualizar e imaginar posibles dificultades (anticipación de los hechos) durante el desarrollo de la intervención. 	Esta actividad incide en la formación de un psicólogo educativo, en tanto que su quehacer requiere realizar intervenciones de corte conductual para modificar o alentar conductas específicas que favorezcan el aprendizaje.
Análisis de películas (trabajo individual)	Identificar, analizar, argumentar y encontrar nexos entre situaciones cercanas a la realidad mediante la dramatización y los principios psicológicos de diversas teorías.	El quehacer profesional de un psicólogo exige abstraer una situación cotidiana y darle un análisis teórico y fundamentado. Esta actividad pretendió generar en el estudiantado la capacidad de encontrar conexiones entre la vida y el conocimiento psicológico.
Exposiciones por equipo (trabajo colaborativo).	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la comunicación verbal clara. • Reconocer la incidencia del lenguaje corporal en la comunicación. • Motivar el trabajo colaborativo. • Modelar y realimentar antes y después de la práctica. • Distinguir el tipo de auditorio y el lenguaje más adecuado para expresarse. • Alentar la seguridad personal. 	La práctica profesional de un psicólogo exige una comunicación clara y precisa con diversos actores.
Análisis de casos sobre la deontología en psicología (trabajo en equipo).	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir casos que implicaran conflicto de valores en el ejercicio profesional. • Identificar valores y su relevancia para el ejercicio del psicólogo. • Realizar dramatizaciones y argumentar toma de decisiones. 	La práctica profesional de un psicólogo requiere de valores cimentados, pues sus acciones pueden cambiar el rumbo de otras personas. El conocimiento del código ético de la APA, así como la dramatización y juego de roles permite a los estudiantes simular diversas situaciones que potencialmente pueden llegar a vivir y tomar decisiones que prioricen los valores de la profesión.

Fuente: original de la autora

3.3. Participantes

Los estudiantes que participaron cursaban el primer semestre de la licenciatura en Psicología Educativa y nunca habían utilizado rúbricas en su aprendizaje. El grupo estuvo compuesto por 46 estudiantes, con una edad promedio de 20 años, 90% fueron mujeres y el resto hombres. El 34% estudiaba y trabajaba al mismo tiempo. El 68% contaba con computadora e Internet en casa. El 92% provenía de escuelas de bachillerato públicas.

Durante la sesión inicial, se les explicó que ellos serían responsables y copartícipes en el desarrollo de las actividades durante el curso y que grupalmente se establecerían acuerdos sobre las características y calidad de las ejecuciones. De este modo, la primer actividad efectuada en equipos de cuatro y cinco personas fue discutir qué aspectos consideraban importantes en la realización de las tareas que se desarrollarían durante el curso y cuáles deberían ser las características de los trabajos de calidad. Posteriormente los aportes se presentaron en plenario a fin de enriquecerlos y llegar a consensos generales, tal como se describe en la figura 2.

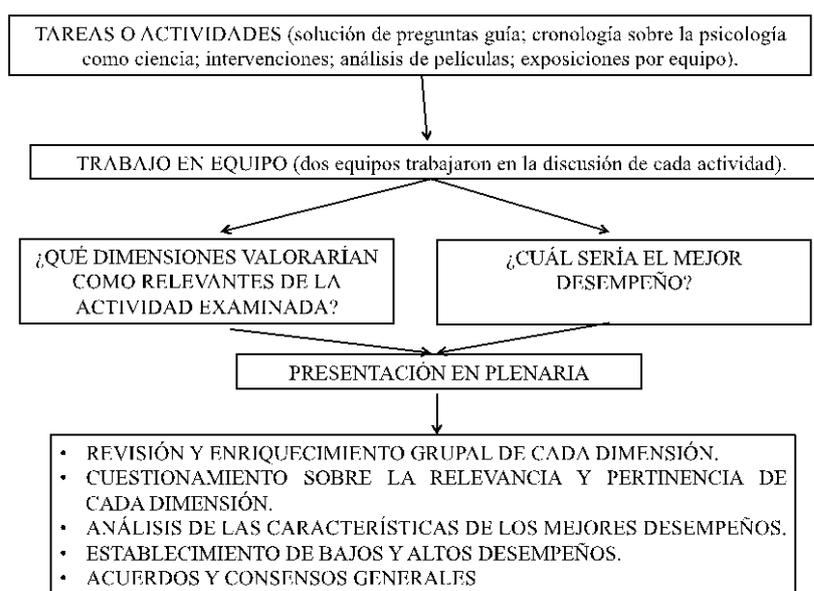


Figura 2. Trabajo en equipo y plenario para especificar las dimensiones y desempeños de las actividades desarrolladas durante el curso.

Fuente: original de la autora

Con el trabajo generado por el grupo, la siguiente etapa fue elaborar rúbricas para cada actividad. En otras palabras, cada actividad, estuvo acompañada de una rúbrica para regular y ofrecer realimentación antes y después de la ejecución de la tarea. La elaboración de las rúbricas integró los siguientes pasos:

- Analizar y planificar cada actividad a la luz de sus propósitos iniciales (ver tabla I) y contrastarlos con lo elaborado por el grupo.

- Se especificaron cuáles serían los logros en términos de aprendizaje con cada actividad.
- De cada actividad, se establecieron las dimensiones a valorar considerando tanto los aportes del grupo como los aprendizajes a adquirir.
- Se elaboraron rúbricas analíticas, donde se especificaron entre tres y cinco dimensiones, en las cuales se reflejaban conocimientos, habilidades y actitudes básicas para la formación del psicólogo educativo.
- Para cada dimensión, se especificaron cuatro niveles de desempeño: 1. Necesitas esforzarte más; 2. Puedes hacerlo mejor; 3. Buen trabajo y 4. Excelente trabajo. Con la denominación de estos cuatro niveles se buscó explicitar que la valoración recaía en la ejecución de la tarea mas no en la persona misma, ya que términos como principiante, novato, incipiente, podrían suponer etiquetas percibidas negativamente por los estudiantes.
- Las primeras versiones de cada rúbrica, fueron revisadas por los mismos equipos que habían generado las dimensiones de cada actividad. En este caso, debieron valorar la organización y la claridad de estas primeras versiones.
- Con las observaciones vertidas por cada equipo, se realizaron ajustes y en sesión plenaria se analizó cada rúbrica previa a la ejecución de cada actividad. Con lo cual se buscó clarificar términos, negociar y compartir significados.
- Antes de iniciar una nueva actividad, se enfatizó el papel central del estudiantado en la regulación de su propio aprendizaje, en tanto que las dimensiones y criterios de desempeño especificados permitirían orientar sus esfuerzos tanto para alcanzar estándares de desempeño alto como para participar de manera activa en la evaluación de su propio trabajo. En otras palabras, se subrayó repetidas veces la relevancia de autorregular el aprendizaje y la responsabilidad que cada uno asumía con la ejecución de las tareas.
- Al finalizar cada actividad, se solicitó a los estudiantes que entregaran su producción y la rúbrica autoevaluada. En las actividades que implicaron trabajo colaborativo, se les solicitó su producción, la evaluación por equipo, la coevaluación realizada por los miembros de otro equipo y una reflexión individual sobre el compromiso, participación y responsabilidad asumida con el equipo y la actividad misma.

4. Resultados: las rúbricas elaboradas

En el presente documento solo se describirá la elaboración y aplicación de cuatro rúbricas construidas junto con los estudiantes durante el curso ya referido: rúbrica para indagaciones bajo preguntas guía; rúbrica para realizar entrevistas; rúbrica para exposiciones en equipo y rúbrica para análisis de películas.

4.1. Rúbrica para producciones simbólicas sobre la psicología: una actividad previa

Para sensibilizar al estudiantado sobre la lógica y el uso de las rúbricas, el primer acercamiento a las mismas fue la ejecución de una actividad cuyo propósito era crear una producción simbólica sobre cómo ellos representaban a la psicología acompañada de una ficha donde se argumentara la representación misma. La rúbrica para guiar la actividad (tabla II) fue elaborada exclusivamente por la profesora y en ella se consideraron cuatro dimensiones a evaluar: originalidad, materiales (creatividad), coherencia y relación con el otro (comunicación).

TABLA II. RÚBRICA PARA EVALUAR PRODUCCIONES SIMBÓLICAS QUE REPRESENTEN A LA PSICOLOGÍA					
CREACIÓN DE UN OBJETO (COLLAGE, PINTURA, DIBUJO, ESCULTURA, CANCIÓN, POEMA, ETC.) QUE REPRESENTA A LA PSICOLOGÍA					
ASPECTOS A EVALUAR	1. ¿NECESITAS ESFORZARTE MÁS!!	2. PUEDES HACERLO MEJOR	3. BUEN TRABAJO	4. EXCELENTE TRABAJO	Puntaje
Originalidad	El producto no resulta novedoso ni atractivo. Es trivial, sin imaginación ni abstracción.	El producto resulta poco novedoso; no es atractivo. Hay un intento explícito por imaginar y abstraer, pero no se refleja en el producto.	El producto resulta novedoso aunque no es muy atractivo. Denota imaginación y abstracción.	El producto resulta muy novedoso y atractivo. Denota un alto nivel de imaginación y abstracción.	
Materiales (creatividad)	Utilizó sólo un material (forma, color, textura, etc.) sin una razón justificada.	Utilizó sólo un material (forma, color, textura, etc.), con argumentos escuetos y vagos.	Utilizó sólo un material (forma, color, textura, etc.) o combinó distintos, sabiendo qué quería transmitir de manera general con el producto final.	Utilizó sólo un material (forma, color, textura, etc.) o combinó distintos, argumentando qué sentido pudiese tener cada componente para el producto en su conjunto.	
Coherencia	No existe coherencia entre el objeto y la descripción de lo que desea transmitir.	La coherencia entre el objeto y la descripción es parcial. Las explicaciones del estudiante son vagas e ilustran su dificultad por entender cómo los elementos están relacionados con el tema asignado.	La coherencia entre el objeto y su descripción escrita es clara, aunque los argumentos se basan más en el sentido común que en una investigación previa sobre la psicología (libros, revistas, etc.).	Existe una coherencia clara entre el producto y su descripción escrita. Se dan argumentos contundentes y justificados basados en una investigación previa sobre la psicología (libros, revistas, etc.).	
Relación con el otro (comunicación)	El objeto no fue elaborado para presentarse a otros; solamente para el entendimiento del autor.	Aunque el autor intuye que el objeto va a ser comprendido y valorado por otros, no hace un esfuerzo por transmitir por lo menos una idea general a sus compañeros.	Plena conciencia de que el objeto va a ser comprendido y valorado por otros; sin embargo, el interés del autor por transmitir una idea general es secundaria.	Plena conciencia de que el objeto va a ser comprendido y valorado por otros. Interés manifiesto del autor por facilitar la comunicación.	
TOTAL					

Fuente: original de la autora

A través de esta actividad de carácter lúdico y creativo, se pretendió favorecer el pensamiento abstracto, la búsqueda de información y la comunicación tanto oral como escrita. La presentación de dicha rúbrica se realizó grupalmente y se distinguieron dos aspectos. Por un lado, se dio a conocer a los estudiantes las características de la actividad identificando las dimensiones y sus niveles de desempeño, enfatizando las cualidades deseables. Por otro, se buscó hacerles ver que contaban con la información necesaria para realizar la actividad y que serían ellos mismos quienes regularían la ejecución de la misma. Del mismo modo, se les informó de que la producción elaborada se presentaría junto con la autoevaluación vertida en la misma rúbrica. Esta situación fue novedosa para el estudiantado. Alguna estudiante externó su preocupación preguntando: «¿si nosotros nos vamos a evaluar, usted qué va a hacer?». Ante lo cual se aclaró que toda autoevaluación se acompañaría de la evaluación por parte de la profesora. Con lo anterior se buscó darle confiabilidad a las evaluaciones. Esta medida complementaria de autoevaluación y evaluación por parte de la profesora se repitió durante el resto de las actividades desarrolladas a lo largo del ciclo escolar. Al principio del curso, el acuerdo entre ambas valoraciones se ubicaba aproximadamente en un 40% —un número significativo de estudiantes tendía a evaluar su trabajo por encima o por debajo del juicio de la docente. Conforme fue avanzando el curso el acuerdo aumentó hasta alcanzar un 95% en todos los casos.

Como se mencionó con anterioridad (ver figura 2), para todas las actividades los estudiantes identificaron dimensiones a valorar y esbozaron algunos criterios o estándares en su desempeño. Acto seguido, la profesora se dedicó a elaborar las rúbricas conjuntando las dimensiones y criterios acordados por los estudiantes, y los niveles de desempeño que representarían un reto para ellos y que constituyeran saltos cualitativos en su inserción al campo de la psicología. Posteriormente se sometieron las rúbricas a revisión de los mismos estudiantes —a fin de garantizar claridad y compartir metas a alcanzar— y se discutieron con otros dos colegas profesores, quienes dieron su punto de vista sobre la claridad y coherencia de las rúbricas. Con estos pasos se buscó darle validez a las rúbricas.

4.2. Rúbrica para solución de preguntas guía

La siguiente actividad fue la solución de preguntas guía (ver tabla I). Esta actividad fue repetida a lo largo del curso, con la intención de que se investigara sobre cada una de las temáticas previstas durante el curso. El planteamiento de las preguntas buscó el desarrollo de capacidades cognitivas de orden superior; para ello su formulación movió a los estudiantes a analizar, sintetizar, contrastar, aplicar y expresar un juicio crítico. Además, esta actividad estuvo orientada a desarrollar en el estudiantado la capacidad de navegar y seleccionar información válida y confiable desechando aquella superflua. Algo imprescindible para sobrevivir en la actual sociedad de la información y que diversos autores como Delors han identificado como un aprendizaje fundamental que favorece el *aprender a aprender*¹⁵, donde lo más relevante no es ampliar el conocimiento del estudiante, sino enseñarle el proceso metodológico utilizado para acrecentar el conocimiento humano,

¹⁵ DELORS 1994.

interiorizando la gestión del conocimiento¹⁶. Otro propósito de esta actividad, fue introducir a los estudiantes en el uso de las referencias según el formato de la Asociación Americana de Psicología (APA), a través de lo cual se buscó que los estudiantes se apropiaran de manera gradual de reglas que imperan en la comunicación científica y profesional de la psicología.

Debido a que esta actividad fue repetida durante el curso, el contraste entre las producciones iniciales y las finales puso de relieve la existencia de cambios significativos. La evidencia que respalda dicha afirmación radica en los siguientes aspectos: a medida que se repetía la actividad con diferentes temas a investigar, aumentaba el grado de acuerdo entre la autoevaluación y la evaluación de la profesora; cuando los estudiantes recibían realimentación por parte de la profesora coincidían y realizaban comentarios como «ya me había dado cuenta de mis errores [...] sabía que en ese aspecto no iba a tener una buena evaluación», es decir, a medida que se avanzaba con las actividades los estudiantes fueron capaces de percibir los puntos débiles, lo cual los motivaba a realizar mejores ejecuciones en tareas subsecuentes. Estas apreciaciones también se hicieron notar en el portafolio que elaboraron los estudiantes a lo largo del curso.

Tal como se refiere en la tabla III, las dimensiones a evaluar mediante la rúbrica para la solución de preguntas guía fueron: calidad de la información, cantidad de la información, corrección y uso de referencias.

TABLA III. RÚBRICA PARA EVALUAR INDAGACIONES BAJO PREGUNTAS GUÍA

ASPECTOS A EVALUAR	1. ¿NECESITAS ESFORZARTE MÁS!!	2. PUEDES HACERLO MEJOR	3. BUEN TRABAJO	4. EXCELENTE TRABAJO	Puntaje
Calidad de la información: el autor selecciona con detenimiento la información para dar respuesta a cada pregunta.	La información tiene poco o nada que ver con las preguntas planteadas.	La información da respuesta a las preguntas, pero el autor no ofrece detalles y/o ejemplos.	La información da respuesta a las preguntas. En algunas de ellas, el autor ofrece detalles y/o ejemplos que enriquecen las respuestas.	La información está claramente relacionada con las preguntas. El autor ofrece detalles y/o ejemplos que enriquecen las respuestas de todas preguntas.	
Cantidad de la información: el autor contesta de manera amplia cada pregunta y consulta distintas fuentes.	Todas las preguntas fueron contestadas de manera pobre, con oraciones simples. El autor sólo consultó una fuente (libro o revista).	La mayor parte de las preguntas fueron contestadas de manera escueta (menos de 20 renglones). El autor sólo consultó dos fuentes (libros o revistas).	La mayor parte de las preguntas fueron contestadas de manera amplia (mínimo 20 renglones, máximo 40). Por lo menos el autor consultó tres fuentes (libros o revistas).	Todas las preguntas fueron contestadas de manera amplia (mínimo 20 renglones, máximo 40). Por lo menos el autor consultó tres fuentes (libros o revistas).	
Corrección: el autor demuestra un empleo correcto de: Ortografía.	Errores reiterativos de ortografía, puntuación, sintaxis, los cuales son desproporcionados en	Algunos errores de ortografía, puntuación y sintaxis que interfieren en la comunicación.	Muy pocos errores de ortografía, puntuación y sintaxis comparados con la longitud del escri-	Control total del uso adecuado de reglas de ortografía, puntuación, sintaxis y mayúsculas.	

¹⁶ COSTA; LIEBMANN 1996.

Puntuación. Sintaxis. Manejo de mayúsculas y minúsculas.	cuanto a la longitud del escrito e interfieren en la comunicación.		to.		
Referencias: El autor utiliza el formato APA (Asociación Americana de Psicología) para elaborar sus referencias.	Omite las fuentes consultadas.	Al final del texto aparecen las referencias consultadas, pero no considera el formato de la APA.	Al final del texto señala las referencias consultadas considerando el formato de la APA. Sin embargo en ocasiones comete errores.	Al final del texto el autor describe las referencias según formato APA.	
TOTAL					

Fuente: original de la autora

4.3. Rúbrica para entrevistas

Otra actividad que se realizó durante el curso fue la planeación, desarrollo y análisis de entrevistas. Una de las habilidades básicas de un psicólogo, tanto para su desempeño profesional como científico, es dominar técnicas para realizar entrevistas, pues a través de ellas se obtiene información de primera fuente que permite explorar, diagnosticar, profundizar sobre las percepciones, creencias, representaciones o problemáticas que constituyen objetos de estudio de la psicología. Para ello se requiere de escucha activa y de empatía a fin de tratar de desentrañar lo que el entrevistado vierte en su discurso. En este sentido, los estudiantes llevaron a cabo un trabajo de campo que incluía la realización de entrevistas a personas mayores de edad que no fuesen psicólogos sobre el tema: mitos y realidades sobre el psicoanálisis. Sin embargo, es necesario advertir que el acento no radicaba en el tema motivo de indagación sino en el proceso mismo que implicaba planear, desarrollar, analizar y presentar un reporte de investigación mediante la realización de entrevistas. Las dimensiones que guiaron tanto la ejecución como la evaluación de la tarea misma fueron: preparación de la guía de preguntas; cortesía; transcripción; contenido de la entrevista y conexión con el tema revisado en clase; y datos de la entrevista (tabla IV). Esta actividad resultó muy atractiva, probablemente por el hecho de salir del centro escolar y actuar como entrevistadores. Dado que esta actividad fue colaborativa, cada equipo entregó su propia autoevaluación con la rúbrica prevista, así como una valoración personal sobre la participación y grado de compromiso que cada estudiante asumió en la actividad.

TABLA IV. RÚBRICA PARA REALIZAR ENTREVISTAS

ASPECTOS A EVALUAR	1. ¡¡NECESITAN ESFORZARSE MÁS!!	2. PUEDEN HACERLO MEJOR	3. BUEN TRABAJO	4. EXCELENTE TRABAJO	Puntaje
Preparación de la guía de preguntas para la entrevista.	Los estudiantes no prepararon ninguna pregunta antes de la entrevista.	Antes de la entrevista, los estudiantes prepararon varias preguntas que poco favorecían el diálogo con los entrevistados (respuestas mo-	Antes de la entrevista, los estudiantes prepararon un par de preguntas profundas que les permitieran dialogar con sus entrevistados.	Antes de la entrevista, los estudiantes prepararon preguntas profundas que les permitieran dialogar con sus entrevistados.	

Cortesía durante la entrevista.	Los estudiantes interrumpieron y apresuraron a la persona entrevistada continuamente. No mostraron ninguna cortesía con la persona entrevistada.	Los estudiantes rara vez interrumpieron o apresuraron a la persona entrevistada. No agradecieron la participación de la persona entrevistada.	Los estudiantes rara vez interrumpieron o apresuraron a la persona entrevistada y le agradecieron el haber estado dispuesta a ser entrevistada.	Los estudiantes nunca interrumpieron o apresuraron a la persona entrevistada y le agradecieron el haber estado dispuesta a ser entrevistada.	
Transcripción (después de la entrevista).	Los estudiantes no editaron ni organizaron la transcripción de la información. No anexaron notas sobre lo que percibieron a lo largo de las entrevistas.	Los estudiantes editaron y organizaron la transcripción, pero el flujo de información no fue mejorado. En lo referente a sus notas como entrevistadores, la información es vaga y confusa	Los estudiantes editaron y organizaron la transcripción de una forma que mejora el flujo de información. Refieren algunas notas sobre lo que percibieron durante la entrevista (inquietud, entusiasmo, duda, etc. de los entrevistados y de ellos mismos).	Los estudiantes editaron y organizaron la transcripción de una forma que significativamente mejora el flujo de información. Describen con detalle notas sobre lo que percibieron durante la entrevista (inquietud, entusiasmo, duda, etc. de los entrevistados y de ellos mismos).	
Contenido de la entrevista y conexión con el tema revisado en clase.	Los estudiantes no pueden contestar con precisión preguntas sobre las personas que entrevistaron.	Los estudiantes pueden contestar con precisión algunas preguntas sobre las personas entrevistadas.	Los estudiantes pueden contestar con precisión algunas preguntas sobre las personas entrevistadas y pueden decir cómo dichas entrevistas se relacionan con el material estudiado en clase.	Los estudiantes pueden contestar con precisión varias preguntas sobre las personas entrevistadas y pueden decir cómo las entrevistas se relacionan con el material estudiado en clase.	
Datos de la entrevista.	Los estudiantes escribieron en el formato correspondiente menos de la mitad de los datos siguientes: la fecha, el lugar de la entrevista, el nombre completo de la persona entrevistada y la duración de la entrevista.	Los estudiantes escribieron en el formato correspondiente la mitad de los datos siguientes: la fecha, el lugar de la entrevista, el nombre completo de la persona entrevistada y la duración de la entrevista.	Los estudiantes escribieron en el formato correspondiente tres cuartas partes de los datos siguientes: la fecha, el lugar de la entrevista, el nombre completo de la persona entrevistada y la duración de la entrevista.	Los estudiantes escribieron en el formato correspondiente todos los datos siguientes: la fecha, el lugar de la entrevista, el nombre completo de la persona entrevistada y la duración de la entrevista.	
TOTAL					

Fuente: original de la autora

Con la evidencia del producto elaborado, de la autoevaluación del equipo, de la valoración que cada estudiante había realizado sobre su participación, de la coevaluación realizada por otro equipo y de la valoración de la profesora, se analizó el desempeño de cada equipo y se pudo triangular valoraciones desde distintos

puntos de vista. Todas estas valoraciones tomaron como eje central la rúbrica correspondiente, tal como se representa en la figura 3.

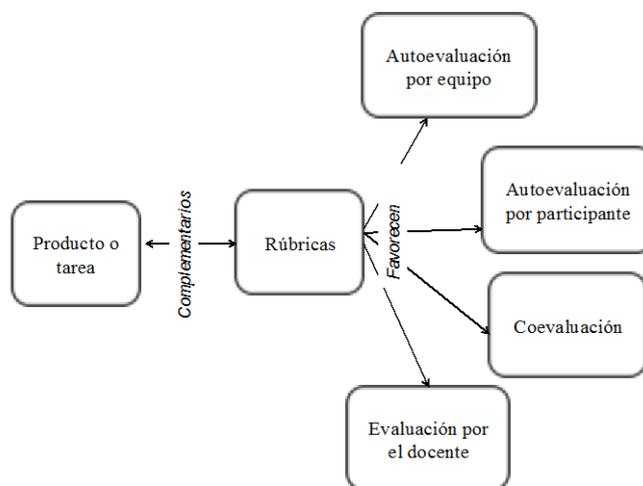


Figura 3. Rúbricas, actividades y evaluación.

Fuente: original de la autora

4.4. Rúbrica para presentaciones orales

Otra actividad fue la presentación oral de diversos temas por parte de los alumnos (ver tabla I). Esta actividad fue también colaborativa y tuvo como propósito básico fortalecer la expresión oral de los estudiantes. Las dimensiones a evaluar fueron: dominio del tema; claridad en la exposición de las ideas; material de apoyo audiovisual y seguridad en la presentación, tal como se muestra en la tabla V. Dado que fue una actividad reiterada durante el curso, los estudiantes fueron adquiriendo mayor autocritica sobre la tarea realizada, y fueron estableciendo acuerdos en el interior de los equipos. Del mismo modo que la realización de entrevistas, la valoración de las exposiciones incluyó: el producto obtenido —el archivo .ppt elaborado y materiales adicionales como videos—; la autoevaluación por parte del equipo, la reflexión individual de cada participante sobre el desempeño alcanzado, la valoración de otro equipo (coevaluación) y la evaluación por parte de la profesora.

TABLA V. RÚBRICA PARA PRESENTACIONES ORALES

ASPECTOS A EVALUAR	1. ¡¡NECESITAN ESFORZARSE MÁS!!	2. PUEDEN HACERLO MEJOR	3. BUEN TRABAJO	4. EXCELENTE TRABAJO	Puntaje
Dominio del tema.	Menos de la mitad de los integrantes del equipo comprenden y dominan el tema, son capaces de explicarlo adecuadamente y de dar	La mitad de los integrantes del equipo comprenden y dominan el tema, son capaces de explicarlo adecuadamente y de dar ejem-	La mayoría de los integrantes del equipo comprenden y dominan el tema, son capaces de explicarlo adecuadamente y de dar ejem-	Todos los integrantes del equipo comprenden y dominan el tema, son capaces de explicarlo adecuadamente y de dar ejemplos claros.	

	ejemplos claros.	plos claros.	plos claros.		
Claridad en la exposición de las ideas.	Menos de la mitad de los integrantes del equipo expresan las ideas de manera clara, coherente y secuenciada, enfatizando las ideas clave.	La mitad de los integrantes del equipo expresan las ideas de manera clara, coherente y secuenciada, enfatizando las ideas clave.	La mayoría de los integrantes del equipo expresan las ideas de manera clara, coherente y secuenciada, enfatizando las ideas clave.	Todos los integrantes del equipo expresan las ideas de manera muy clara, coherente y secuenciada, enfatizando las ideas clave.	
Material del apoyo visual.	El material no se visualiza con claridad, no hay un equilibrio entre ideas e imágenes relacionadas con el tema. Más de la mitad de los integrantes del equipo, se centran en leer la presentación.	El material se visualiza de manera regular, no hay un equilibrio entre ideas e imágenes relacionadas con el tema. La mitad de los integrantes del equipo, se centran en leer la presentación.	El material se visualiza claramente y presenta imágenes e ideas acordes con el tema. Sin embargo, la mayoría de los integrantes de los equipos, tienden a leer la presentación más que a desarrollar las ideas de forma oral.	El material es atractivo y se visualiza claramente y presenta imágenes e ideas acordes con el tema. El material es un apoyo para desarrollar las ideas de forma oral.	
Seguridad en la presentación.	Más de la mitad de los integrantes del equipo, presentan sus ideas con nerviosismo, utilizando un tono de voz titubeante, mirando exclusivamente a sus compañeros de equipo o a la presentación.	La mitad de los integrantes del equipo presentan sus ideas con poco nerviosismo, utilizando un tono de voz titubeante, mirando de vez en cuando al auditorio.	La mayoría de los integrantes del equipo presentan sus ideas con seguridad, utilizando un tono de voz claro y pausado, mirando al auditorio.	Todos los integrantes del equipo presentan sus ideas con mucha seguridad, utilizando un tono de voz claro y pausado, mirando al auditorio.	
				TOTAL	

Fuente: original de la autora

4.5. Rúbrica para análisis de películas

Por último, otra actividad realizada como cierre de temática fue el análisis de películas. En el campo de la psicología, el uso del cine es una estrategia útil ya que permite al estudiantado, mediante la visualización de situaciones cercanas a la realidad, identificar y analizar comportamientos humanos, situaciones y contextos utilizando el corpus teórico de la psicología. Esta actividad, tuvo un carácter integrador del conocimiento, pero además tuvo un propósito cultural, pues aproximadamente un 60% de los estudiantes eran la primera generación de hijos que llegaban a la Universidad y como institución educativa se tiene la responsabilidad moral de dotarlos de capital cultural que fortalezca su condición profesional y personal. La rúbrica para analizar películas, integró tres dimensiones a evaluar: sinopsis de la película; vínculos entre la película y los conocimientos explorados en clase y aplicación crítica de la teoría revisada para argumentar el análisis de la película. Dichas dimensiones y sus correspondientes niveles de desempeño, se muestran en la tabla VI.

TABLA VI. RÚBRICA PARA ANALIZAR PELÍCULAS

ASPECTOS A EVALUAR	1. ¡¡NECESITAS ESFORZARTE MÁS!!	2. PUEDES HACERLO MEJOR	3. BUEN TRABAJO	4. EXCELENTE TRABAJO	Puntaje
Sinopsis de la película.	El autor da cuenta de la temática (tema que desarrolla) de la película más no de la trama. No ofrece detalles, ni anima a otros espectadores a mirar la película.	El autor describe la trama general (historia, personajes principales, problemas o situaciones) de la película sin ofrecer detalles relevantes que puedan motivar a otros espectadores a mirar la película.	El autor describe la trama general (historia, personajes principales, problemas o situaciones) de la película, ofreciendo algunos detalles relevantes que puedan motivar a otros espectadores a mirar la película.	El autor narra la trama general (historia, personajes principales, problemas o situaciones) y la estructura general (inicio, clímax y desenlace) de la película, ofreciendo detalles relevantes que puedan motivar a otros espectadores a mirar la película.	
Vínculos entre la película y los conocimientos explorados en clase.	El autor identifica con mucha dificultad menos de 5 vínculos entre el contenido de la película y los conocimientos explorados en clase.	El autor identifica con cierta dificultad entre 5 y 7 vínculos entre el contenido de la película y los conocimientos explorados en clase.	El autor identifica entre 8 y 10 vínculos entre el contenido de la película y los conocimientos explorados en clase, haciendo uso de su capacidad de análisis y juicio propio.	El autor identifica más de 10 vínculos entre el contenido de la película y los conocimientos explorados en clase, haciendo uso de su capacidad de análisis y juicio propio.	
Aplicación crítica de la teoría revisada para argumentar el análisis de la película.	El autor se limita a dar su propio punto de vista sin ningún sustento teórico que permita vislumbrar la aplicación crítica de la teoría revisada.	El autor utiliza de manera parcial la teoría revisada a fin de argumentar el análisis de la película. No logra argumentar con claridad los nexos entre la teoría revisada en clase y la película.	El autor utiliza de manera clara y pertinente la teoría revisada a fin de argumentar el análisis de la película. Sin embargo, su análisis tiende a dar un peso sustancial a sus propios puntos de vista en detrimento de los argumentos teóricos.	El autor utiliza de manera clara, pertinente y con juicio crítico la teoría revisada a fin de argumentar el análisis de la película. Existe equilibrio entre la teoría y sus propios puntos de vista.	
TOTAL					

Fuente: original de la autora

5. Reflexiones finales

La experiencia descrita en las páginas anteriores tuvo un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, en las calificaciones obtenidas al final del curso y en la generación de procesos de autorregulación

en el estudiantado. Prueba de lo anterior, es la evaluación final de los participantes sobre el curso. Dicha evaluación consistió en contestar un cuestionario anónimo aplicado antes de que ellos recibieran su nota final del curso a fin de evitar sesgos en su valoración. El instrumento integró dos preguntas abiertas y dos cerradas. Las primeras fueron:

1. Menciona los puntos favorables del curso.
2. Menciona los puntos mejorables del curso.

Las preguntas cerradas:

3. ¿Recomendarías este curso a otro/a compañero/a?
 - a. Si ()
 - b. No ()

4. ¿Qué calificación le darías al curso en una escala de 5 a 10 (donde 5 es el valor mínimo y 10 el máximo)?

Sobre la pregunta 1, algunas respuestas vinculadas con el uso de las rúbricas fueron:

«El uso de las rúbricas para evaluarnos me gustó, ya que nos permitieron observar más el avance que tuvimos durante el semestre.»

«Con las rúbricas conoces los aspectos a evaluar y alcanzar la excelencia.»

«Las rúbricas nos permitieron ubicarnos y tratar de ser mejores.»

«El manejo de la autoevaluación ayudó y satisfizo los objetivos del aprendizaje.»

«La autoevaluación, pocos profesores la aplican y es la manera en que uno como estudiante crea o complementa el proceso de aprendizaje.»

«Se adquirió un mayor compromiso personal y colectivo con el trabajo en grupos.»

«Se prestó la debida atención al progreso de cada alumno.»

«Nos enseñó a explorar nuestra capacidad y a exigirnos todos los días.»

«Nos llevó de la mano desde el inicio del curso, para irnos soltando poco a poco.»

«El método para el autoaprendizaje.»

«La motivación para mejorar nuestros trabajos.»

«El modo de trabajo interactivo, útil y favorable para el progreso del alumno.»

En cuanto a los puntos a mejorar del curso se refirió:

«Mayor tiempo para entregar los trabajos.»

«Mayores prácticas de campo, a veces la tarea era demasiada.»

Sobre la pregunta 3, el 100% de los estudiantes contestó que sí recomendaría el curso; y el promedio de calificación del mismo fue de 9,7 (en la escala de 5 a 10 de la pregunta 4).

La construcción de las rúbricas junto con el estudiantado, sin perder de vista las exigencias y demandas propias de la profesión, fue un trabajo que requirió de mucho tiempo y de establecer consensos grupales al inicio del curso. Sin embargo, durante su desarrollo, las rúbricas actuaron como un instrumento eficaz para realimentar las producciones y el desempeño, y para que los estudiantes fueran afianzando procesos de autorregulación crecientes. Es de destacar la importancia de darle confiabilidad a la evaluación vía las rúbricas. Durante el curso se pudo comprobar que la autoevaluación, la evaluación de pares y la evaluación por parte de la profesora aumentaron en acuerdo a medida que el semestre avanzó.

Uno de los grandes retos en el diseño de las rúbricas es compaginarlas con actividades relevantes y significativas para la práctica profesional presente, pero también establecer bases sólidas para desempeños en escenarios futuros y de incertidumbre, lo cual es un tema de vital relevancia para la validez ecológica de las rúbricas.

La satisfacción personal y como docente es invaluable. Como colofón, la evaluación final del curso logró condensar uno de los mandamientos básicos del aprendizaje referidos por Pozo¹⁷, cuando afirma que el profesorado debe transferir progresivamente a los aprendices el control de su aprendizaje sabiendo que la meta última de todo maestro es volverse innecesario.

Bibliografía

- ANDRADE, H. *et al.* (2009). «Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing». *The Journal of Educational Research*. Vol. 102, núm. 4, 287-301.
- ARTER, J.; CHAPPUIS, J. (2006). *Creating & Recognizing Quality Rubrics*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- BROWN, C. (2008). «Building Rubrics: A Step-by-Step Process». *Library Media Connection*. Vol. 26, núm. 4, 16-18.

¹⁷ POZO 2008: 563.

- CHAPMAN, V.; INMAN, D. (2009). «Rubrics or Creativity/Metacognitive Development?» *The education digest*. Vol. 75, núm. 2, 53-56.
- COSTA, A.; LIEBMANN, R. (1997). *Envisioning Process as Content: Towards Renaissance Curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- EPSTEIN, R. (2007). «Assessment in Medical Education». *The New England Journal of Medicine*. Vol. 356, núm. 4, 387-396.
- FLUCKIGER, B. (2010). «Single Point Rubric: A Tool for Responsible Student Self-Assessment». *The Delta Kappa Gamma Bulletin*. Vol. 76, núm. 24, 18-25.
- HERNON, P., DUGAN, R.; SCHWARTZ, C. (2006). *Revisiting Outcomes Assessment in Higher Education*. USA: Libraries Unlimited.
- JOHNSON, R., PENNY, J.; GORDON, B. (2009). *Assessing performance. Designing, Scoring, and Validating Performance Task*. New York: The Guilford Press.
- LANGER, P. (2009). «Situated Learning: What Ever Happened To Educational Psychology?». *Educational Psychology Review*. Vol. 21, núm. 21, 181–192.
- MEIER, S. L., RICH, B.; CADY, J. (2006). «Teachers' use of rubrics to score non-traditional tasks: factors related to discrepancies in scoring». *Assessment in Education*. Vol. 13, núm. 1, 69–95.
- POZO, I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- REEVES, S.; STANFORD, B. (2009). «Rubrics for the Classroom: Assessments for Students and Teachers». *The Delta Kappa Gamma Bulletin*. Vol. 76, núm. 1, 24-27.
- STEVENS, D.; LEVI, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics*. Canada: Stylus Publishing.
- THALER, N., KAZEMI, E.; HUSCHER, C. (2009). «Developing a Rubric to Assess Student Learning Outcomes Using a Class Assignment». *Teaching of Psychology*. Vol. 36, núm. 2, 113–116.

Fundamentos de un programa de tutoría entre iguales en los estudios universitarios de las artes¹

Fundamentals of a peer tutoring program in the university studies of the arts

José Luis Menéndez Varela

Universidad de Barcelona

menendez@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: abril 2011

Fecha de publicación: noviembre 2011

Resumen

En este artículo, se presenta el programa de tutoría entre iguales implantado por el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS, Universidad de Barcelona) en la Facultad de Bellas Artes durante el curso académico 2010-2011. Sin embargo, en la exposición de su finalidad, objetivos y proceso de implantación, se ha buscado que la descripción y comentario de las particularidades de esta experiencia incorporara también una reflexión más general sobre algunos de los puntos clave de la tutoría entre iguales. En el plano teórico, y a partir de las ideas de Lave y Wenger, el artículo defiende la importancia de la teoría entre iguales en la construcción de la identidad del estudiante como uno de los ejes de la mejora de sus aprendizajes y de su participación en la institución educativa.

Palabras clave: tutoría entre iguales, educación superior, Bellas Artes, comunidades de práctica.

Abstract

This article presents the peer tutoring program implemented by the Observatory for Education in the Arts (ODAS, University of Barcelona) in the Faculty of Fine Arts during the 2010-2011 academic year. However, in the explanation of its purpose, objectives and implementation process, it was sought that the description and commentary on the specific features of this experience were accompanied by a more general reflection on some of the key points of peer tutoring. At the theoretical level, and from the ideas of Lave and Wenger, the article argues the importance of peer tutoring in building the student's identity as one of the pillars of improving its learning and its involvement in the educational institution.

Keywords: peer tutoring, higher education, Fine Arts, communities of practice.

¹ 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 A0801-18, costeado por el ICE de la Universidad de Barcelona.

1. Introducción

Han pasado casi cuarenta años desde que se pusieran en marcha las primeras experiencias de tutoría entre iguales; unas iniciativas en las que, inusualmente, se integró la enseñanza universitaria prácticamente desde un principio. La tutoría entre iguales es una de esas modalidades didácticas sobre las que no se ha prodigado en demasía la literatura especializada. En una búsqueda simple y rápida en la base de datos ERIC, podrá constatarse sin dificultades esta particularidad, así como el hecho de que las publicaciones referidas de modo específico a la educación superior no alcanzan una cuarta parte del total y que, además, han perdido empuje en el último decenio. Algunas de las limitaciones sobre las que K. J. Topping había alertado en su estudio bibliográfico de los años noventa sobre la tutoría entre iguales —*peer tutoring*, en palabras del autor— siguen vigentes². Todavía hoy se echa de menos un volumen significativo de estudios teóricos, bien de corte clásico, bien meta-análisis, cuya presencia resulta indispensable para afirmar la buena salud y el afianzamiento de cualquier ámbito disciplinario. Unos estudios teóricos que todavía son más necesarios en un momento como el actual, en el que están siendo cuestionados los que se tenían hasta hace muy poco por los ejes rectores de la enseñanza universitaria, y en el que la redefinición al completo de la institución universitaria está presente en todas las agendas políticas. Pero, volviendo al caso de la tutoría entre iguales en la educación superior, también es verdad que los estudios empíricos de corte cuantitativo han visto su número equilibrado con otros de tipo cualitativo, conformando de este modo un panorama más aquilatado.

El principal problema podría ser no tanto de consistencia metodológica de las investigaciones sino de ausencia de una perspectiva holística en el análisis de los proyectos; una necesidad que no es exclusiva de la tutoría entre iguales como no lo es tampoco del ámbito educativo en general. Esta ha sido una de las razones de que, en las ciencias sociales, se hayan planteado métodos de análisis combinados —*mixed methods*—, en los que la concertación de enfoques y técnicas cualitativos y cuantitativos ha movido a algunos autores a sostener la especificidad metodológica de este tipo de propuestas³. Por otro lado, las características actuales del sistema de publicaciones académicas no ayudan a dar noticia cumplida de esa perspectiva holística; de ahí la necesidad urgente de que los investigadores establezcan una planificación de las publicaciones que debería concretar en su conjunto una valoración diversificada, integradora y completa del fenómeno estudiado. Solo de este modo es posible establecer las bases para que lo que en principio han surgido como experiencias de innovación didáctica pasen a engrosar de manera fehaciente el repertorio de buenas prácticas específico de cada contexto educativo.

Sorprende el descenso de artículos científicos sobre la tutoría entre iguales específicamente referidos a la educación superior detectado en las principales bases de datos internacionales, cuando razones pedagógi-

² TOPPING 1996: 4-5.

³ Se trata de una cuestión controvertida donde las haya. Un buen referente es la compilación publicada por A. Tashakkori y C. Teddlie (TASHAKKORI; TEDDLIE 2003), a partir de la cual se ha generado un volumen nada desdeñable de literatura secundaria.

cas reconocidas respaldan el impulso de este tipo de escenarios de aprendizaje. No es de ahora la existencia de una corriente de pensamiento que aboga por integrar en el currículo lo propio de un aprendizaje formal y aquello que hace posible el desarrollo de un aprendizaje informal adecuadamente alineado con los objetivos de aprendizaje específicos de la titulación, con la misión que define la institución universitaria en materia de enseñanza, y con el modelo educativo que precisa la sociedad en su conjunto. Y se sabe que la tutoría entre iguales es un encuentro peculiar entre estudiantes en el que se opera una confluencia difícilmente discernible entre cuestiones relativas a las disciplinas en cuestión y otras bien distintas que definen la identidad del estudiante en un contexto escolar concreto.

En otro lugar, tuve ocasión de referir las peculiaridades que definen la tutoría entre iguales frente a otro tipo de reuniones o grupos de estudiantes: el carácter informal de los encuentros; existencia de dos roles bien diferenciados —tutor y tutelado—; la singularidad de la figura del estudiante tutor, sin parangón en la institución educativa; y la existencia de una asimetría permanente entre los estudiantes tutores y los tutelados tanto en lo relativo a sus cometidos como a sus responsabilidades⁴. Naturalmente, la asimetría es permanente mientras el recurso está activo, porque la diferencia entre tutor y tutelado no es de estatus —la institución escolar reconoce a ambos como estudiantes— sino funcional. Pero ahora lo importante es subrayar que en aquella «confluencia difícilmente discernible» se halla una finalidad académica entendida en un sentido amplio, que distingue la tutoría entre iguales de cualquier otro encuentro o de cualquier otra reunión que esos mismos individuos pueden organizar con diferentes razones, dentro o fuera del centro de estudios, y que puede igualmente generar aprendizajes.

Por otro lado, la informalidad que le resulta característica es lo que convierte el recurso en un espacio infrecuente en el centro escolar; un espacio que los propios estudiantes conforman según sus necesidades a la vez que, procediendo de este modo, profundizan en su identificación como estudiantes. Esto último pone de relieve la dificultad de lograr un justo término entre el respeto de su carácter informal y la necesidad de asegurar la adecuación del recurso a unos objetivos académicos a los que también debe servir. Muy posiblemente, el quid del asunto radica en reconocer que ese justo término puede ser definido solo a medio plazo y solo de una manera dinámica. No cabe duda de que el profesorado debe establecer una primera conceptualización de la tutoría, así como una primera selección y formación de los estudiantes tutores. Pero, conviene que esta primera fase sea completada con la creciente colaboración de los estudiantes tutores, en la medida en que se familiaricen con el recurso, primero, y se vayan haciendo cargo del mismo, después. Un proceso que se alargará forzosamente en el tiempo y sufrirá sin duda modificaciones con la incorporación de nuevos estudiantes tutores. Además, si la colaboración entre profesores y estudiantes tutores en la definición del recurso es fundamental para que estos últimos incorporen este escenario didáctico como algo propio, algo similar debe ocurrir con los estudiantes tutelados. Por idénticas razones es altamente recomendable que la gestión cotidiana del recurso sea el producto de una negociación y de un compromiso entre estudiantes tutores y

⁴ MENÉNDEZ VARELA 2010: 70-72.

estudiantes tutelados. Los primeros disponen de un conocimiento experto de lo que puede ofrecer la tutoría en general y de la función de tutor, pero los segundos precisan de facto la utilidad de la misma y el papel del tutor al trasladarles asuntos y problemas concretos, actuales y urgentes.

Por lo tanto, parece evidente que la génesis de la tutoría entre iguales responde a un patrón en el que la planificación, gestión y control por parte del profesorado deberá ir transformándose en supervisión, y que las funciones anteriores irán paulatinamente quedando en manos de los estudiantes. Que esto ocurra es determinante para constatar que este recurso ha alcanzado su completo desarrollo. De hecho, su correcto funcionamiento vendría determinado por el haber alcanzado razonablemente aquel justo término, lo que coincidiría con un uso autónomo y responsable del recurso por parte del estudiantado, y su integración en la estructura educativa del centro escolar.

2. Marco teórico

Es indiscutible la deuda de la tutoría entre iguales con el trabajo de J. Piaget. Su idea del conflicto cognitivo, su interpretación del modo en que este se produce y la importancia que le asignó en la progresión entre los diferentes estadios del desarrollo cognitivo, son aspectos suficientemente reveladores al respecto. Leído en clave piagetiana, nadie pone en duda el valor de la tutoría entre iguales en la incorporación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, la potenciación de aspectos tanto cognitivos como metacognitivos derivados del contraste de conocimientos y opiniones, o el impulso de la colaboración entre los participantes con el aprendizaje como finalidad. Sin embargo, la literatura especializada ha recogido los trabajos de Vygotsky como el antecedente que de un modo más claro, directo y destacado han influido sobre este recurso didáctico; en especial, lo que se refiere a la interacción social inherente al desarrollo cognitivo y el aprendizaje, y a la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)⁵. Pero también es innegable que ese papel de soporte y guía del aprendiente desarrollado por un sujeto más capaz —sea este profesor o estudiante avanzado—, que constituye la clave de bóveda de la ZDP, sitúa al estudiante tutor más como tutor que como estudiante. Esto es congruente con el hecho de que Vygotsky refiere siempre la interacción del niño con individuos relevantes —comenzando por los padres— en la asimilación-transformación que fundamenta la paulatina apropiación de la cultura por parte de aquel. Desde este punto de vista, incluso en las consideraciones que realizó sobre el papel del juego en todo el proceso de desarrollo psicológico, enculturación y construcción del conocimiento, la acción del niño es interpretada desde su subordinación a esa relación asimétrica con un adulto o alguien más experto. El cenit se alcanza en el caso del desarrollo de las funciones mentales superiores y de la construcción de conocimiento de alto nivel, para lo cual se hace necesaria la incorporación del niño en la institución escolar. Dicho de otro modo, Vygotsky destaca los procesos de formalización en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje del niño, mediante los cuales es capaz de interactuar progresivamente, cada vez con más efectividad y autonomía, con su medio cultural.

⁵ Cf. por ejemplo: FORMAN; CAZDEN 1985; TOPPING 1996; WOOD; WOOD 1996; KERMANI; MAHNAZ 1997; FALCHIKOV 2001; DE LISI 2002; GREEN 2005; COURT; MOLESWORTH 2008; LONGFELLOW 2008; MENÉNDEZ VARELA 2010.

Una limitación del trabajo de Vygotsky fue poner el grueso de sus esfuerzos en esas dimensiones explícitas del currículo educativo. No debe extrañar por la misión importante que asigna a la institución escolar: como ya se dijo, nada menos que llevar a su cumplimiento el proceso de desarrollo y de aprendizaje del niño. No debe extrañar tampoco por las condiciones sociopolíticas en las que elaboró su programa pedagógico. Vygotsky no prestó la atención necesaria a toda otra serie de procesos igualmente cardinales en el propio desarrollo cognitivo, en la apropiación de la cultura y en la construcción del conocimiento. Unos procesos de enorme influencia en las prácticas socioculturales pero que, por su carácter tácito, altamente dinámico y dependientes también de otras facetas humanas diferentes de la inteligencia discursiva, han tenido escaso reflejo en los planes de estudio. En sus circunstancias históricas, resulta difícil imaginarlo haciendo hincapié en cuestiones como la importancia de la confianza, la negociación y el concierto entre iguales, de la compartición informal o poco estructurada, de un compromiso no reglado desde el exterior, del reconocimiento mutuo, de la construcción de la propia identidad y de una identidad compartida; factores todos ellos activos también en desarrollo del conocimiento. Volviendo a la tutoría entre iguales, si antes decía que Vygotsky caracterizaría al estudiante tutor más como tutor que como estudiante, desde esta nueva perspectiva destaca justamente lo contrario. Dado que el estudiante tutor no es un educador profesional, y dada también la dificultad manifiesta de definir el justo término entre ambas facetas que le resultan constitutivas, el énfasis quedaría puesto ahora en el hecho de que ese tutor es, por encima de todo, estudiante y, por consiguiente, un igual entre sus compañeros⁶.

Este enfoque tiene en las reflexiones de M. S. Knowles el primer antecedente directo en el siglo XX, que ya habían sido esbozadas en aquel artículo de título provocador publicado a finales de la década de los sesenta⁷. Dejando a un lado si su teoría del aprendizaje de adultos —o *andragogy*, en términos del autor— constituye una auténtica pedagogía o fue concebida como un conjunto de principios didácticos, o si lo que Knowles entendía como los aspectos diferenciadores de la educación de adultos no era en realidad extensivo a cualquier ciclo educativo, lo cierto es que algunos de esos principios son especialmente relevantes para la tutoría entre iguales. Es el caso del valor asignado a la propia experiencia como factor también determinante en el aprendizaje, a la necesidad de conferir significado al aprendizaje mediante una aplicación directa e inmediata de lo aprendido, a la trascendencia de alinear el proceso de aprendizaje con el reconocimiento de la adultez del aprendiente, o a la estrecha vinculación del aprendizaje con la asunción de roles sociales. En resumidas cuentas, todas ellas son cuestiones que apuntan hacia la apropiación, por parte del estudiante, del proceso de aprendizaje mediante una participación activa, responsable, consensuada y respetuosa en el mismo,

⁶ A mi juicio, la tutoría entre iguales encierra un auténtico oxímoron (MENÉNDEZ VARELA 2010: 72-73): alude a una función que encierra una neta asimetría, pero alude también a que esta se produce entre sujetos que tienen un mismo estatus. Las dificultades que afectan a la identificación recíproca entre el estudiante tutor y el estudiante tutelado han sido objeto de estudio tomando como marcos teóricos de referencia la teoría del rol y la teoría de la equidad. Cf.: HAWKINS 1980; GARRETT 1982; WEBB 1982; OWEN 1983; HEALY 1991; MEDWAY 1991; WEBB 1992; GILLAM; CALLAWAY; WIKOFF 1994; ROBERTS 1994.

⁷ KNOWLES 1968.

desde su planificación hasta su desarrollo, seguimiento y evaluación. No es ninguna temeridad el afirmar que la tutoría entre iguales se orienta en esta dirección.

En una trayectoria convergente con las afirmaciones de Knowles sobre el apoderamiento del proceso de aprendizaje por parte de quien aprende, se sitúan las reflexiones sobre el aprendizaje situado y la comunidad de práctica de J. Lave y E. Wenger⁸. También Lave y Wenger refuerzan esa dimensión social del aprendizaje característica del socio-constructivismo. Pero, mientras que la psicología clásica se ha centrado en los procesos y estructuras cognitivos involucrados en el aprendizaje, estos autores ponen todo el acento en el tipo de interacciones sociales que constituyen el escenario más propicio para que aquel tenga lugar. A partir de aquí, cobran sentido sus dos afirmaciones más notorias: que el aprendizaje se da siempre en un contexto definido y se refiere a ese contexto definido, y que el proceso de aprendizaje adquiere la forma de una participación, compromiso e influencia crecientes en el seno de las comunidades en las que se desarrolla. De lo anterior se desprende que el aprendizaje no puede circunscribirse a la adquisición de información conceptual o fáctica específica, sino que *también* incluye una inmersión gradual del individuo en la comunidad en cuestión y en las prácticas que le resultan características. De manera que el aprendizaje *también* se presenta como un proceso de integración social del individuo, de identificación con un grupo y de autoafirmación dentro del mismo mediante el desempeño de las actuaciones que les son propias en cada estadio por el que — el grupo y el individuo— atraviesan. Tal vez lo más relevante de la aportación de Lave y Wenger sea precisamente el énfasis en equiparar el aprendizaje con un auténtico proceso de enculturación en una comunidad determinada. Puede afirmarse entonces que el aprendizaje concita tanto una vertiente cognitiva como otra socio-afectiva vinculada con la construcción de identidades.

De particular interés para el tema de este artículo son las nociones bien conocidas de «participación periférica legítima» y de «comunidad de práctica» que, en la teoría de Lave y Wenger, discurren estrechamente unidas hasta el punto que no es posible entender la una sin la otra. La primera determina el primer estadio de incorporación de un individuo en una comunidad de práctica y, en consecuencia, define su estatus de aprendiz. De hecho, los autores explican el aprendizaje como un proceso de integración del individuo en un grupo humano, a lo largo del cual se va desplazando desde una posición alejada en el grupo hacia posiciones cada vez más centrales, y de este modo acrecienta su participación, su compromiso y la complejidad de sus actuaciones en el seno del mismo. Entendido de este modo, el aprendizaje continúa descansando sobre un estatus asimétrico entre el experto y el aprendiz; asimetría consustancial a cualquier entorno de aprendizaje, tal y como se observa en la propia institución escolar y en el recurso de la tutoría entre iguales. Sin embargo, mientras que esa asimetría está determinada de antemano y se mantiene durante toda la permanencia del aprendiz en la institución escolar, sea cual sea su progreso en la construcción del conocimiento, de tal manera que esa posición subordinada es inseparable de su condición de alumno o estudiante, dicha asi-

⁸ LAVE; WENGER 1991. Con posterioridad, E. Wenger, W. Snyder y R. McDermott explorarían de manera específica el concepto de comunidad de práctica en el ámbito de la economía y la empresa (WENGER 1998; WENGER; SNYDER 2000; WENGER; McDERMOTT; SNYDER 2002).

metría presenta una entidad bien distinta en las comunidades de práctica. Aquí ni está decidida con anticipación, ni está precisada con detalle, ni está fijada de modo irrevocable.

La clave se halla en la naturaleza no estatutaria de la comunidad de práctica. Si en el centro educativo la institución preexiste al individuo y le asigna una posición prevista en su estructura, la comunidad de práctica es el grupo de personas que la integran y que interactúan de forma continuada. Si la institución educativa no ve transformada necesariamente su naturaleza por el progreso cognitivo de sus miembros, la comunidad de práctica es altamente sensible al avance de las actuaciones competentes de los mismos. Si la institución escolar se centra en los procesos de construcción de conocimiento regulado por las diversas disciplinas, la comunidad de práctica lo hace en la participación de sus miembros para, a partir de un conocimiento tácito y experiencial, generar un conocimiento compartido. Si en el centro de estudios, y a pesar del grado de formalización que le resulta característico, el asunto de la construcción de identidades —colectiva e individual— no está recogido explícitamente en los currículos, en la comunidad de práctica pasa a ser un aspecto de primer orden, por el simple hecho de que se aspira a un conocimiento *compartido* y, por lo tanto, característico en primera instancia de los integrantes de la comunidad. De este modo, tras la noción de «participación periférica legítima», Lave y Wenger no designan un proceso reglado de incorporación de un individuo en una institución; nada asimilable, por ejemplo, a una matrícula en un centro educativo. Más que nada porque tal cosa no existe en una comunidad de práctica; porque la separación entre formar parte de ella y no hacerlo es mucho más difusa: uno se acerca a ella sin patrón preestablecido de manera que, en ocasiones, la cuestión no es tanto el determinar cuándo se es parte de ella sino el tomar conciencia de tal circunstancia.

Verdaderamente, está por ver que la tutoría entre iguales constituya una auténtica comunidad de práctica, aunque no han sido pocos los estudiosos que han remarcado tal posibilidad⁹. Está por ver también que todo lo que ha sido denominado «tutoría entre iguales» en la literatura especializada pueda ser asociado con la idea de una tal comunidad. Incluso en las propuestas que mantienen mayor afinidad con ese marco teórico, hay serias dudas de que así sea al menos en sus primeros compases, mientras está profundamente intervenida por el profesorado y no ha habido tiempo para que los estudiantes se hayan apropiado de ella y la hayan reformulado a su conveniencia. La cosa no es tan sencilla. No obstante, lo que sí es indudable es que, concebida como se describirá en páginas sucesivas, la tutoría entre iguales puede constituir una iniciativa que se orienta en tal dirección. Todo depende de que se alcance un complicado conjunto de equilibrios que permita la apertura de espacios en los que los estudiantes aúnen la construcción de conocimiento con la gestión de las situaciones de aprendizaje. En síntesis: espacios para construir una identidad compartida de estudiante. Y los equilibrios son de variado signo: entre la informalidad constitutiva de los encuentros y el avance en el terreno académico; entre la relevancia del profesorado en la planificación inicial del recurso, la información de su potencialidad a los estudiantes, la formación de los tutores y la supervisión de su funcionamiento, y el protagonismo del estudiantado en la conducción autónoma y responsable del mismo; entre su concepción como

⁹ HAWKINS 1980: 65-66; WATTERS; GINNS 1997: 3, 12; ASHWIN 2003: 14; GAO FENG; YEYU 2007: 2; COURT; MOLESWORTH 2008: 125; GREEN 2008: 242-246; LONGFELLOW 2008: 95; WARD; LEE 2005: 208.

un espacio independiente de las estructuras y procedimientos característicos de la institución educativa y su integración en esta a efectos de que pueda ser reconocida y apoyada mercedamente; entre el respeto de la relación singular que reúne al estudiante tutor y al estudiante tutelado, y el seguimiento cauteloso de cómo dichos roles son desempeñados. Persisten pues aquel escurridizo justo término y aquella dificultosa peculiaridad de los encuentros que se predicaron más arriba.

3. Finalidad y objetivos

La tutoría entre iguales se entiende de un modo muy delimitado en los proyectos mencionados en nota a pie de página al comienzo de este artículo y, en su definición, debe reconocerse justamente la deuda con los planteamientos de Lave y Wenger¹⁰. Desde estos presupuestos, la finalidad del programa de tutoría entre iguales implantado por el equipo del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes de la Universidad de Barcelona (ODAS, en adelante) en el curso académico 2010-2011 es acompañar y facilitar la incorporación de los estudiantes recién ingresados en la Facultad de Bellas Artes en el nuevo entorno que constituye la educación superior, en general, y en un modelo de enseñanza de las artes, en particular.

En lo que a los objetivos se refiere, el mismo marco teórico desaconseja marcar límites infranqueables entre lo cognitivo, lo metacognitivo y la faceta psicoafectiva y social inherente también al proceso de aprendizaje¹¹. Con anterioridad, y en referencia concreta a la tutoría entre iguales, ya se indicó la conveniencia de hablar de lo académico en esa acepción amplia que va más allá de lo curricular para reparar en otros aspectos asimismo característicos de la institución educativa que no están recogidos de manera explícita en los planes de estudios. La primera consecuencia de esto podría ser el preguntarse si es factible e incluso acertado separar radicalmente la función tutoría de la función mentoría en este tipo de recursos. Además, esa misma dificultad de discernir con precisión entre lo propio de cada una de las facetas del proceso de aprendizaje se prolonga en la imposibilidad de distinguir con claridad los objetivos de aprendizaje que son atribuibles en exclusiva a la tutoría entre iguales. El asunto resulta más evidente cuando este recurso se integra en un escenario didáctico en el que comparte lugar con un aprendizaje en grupos colaborativos, como es el caso del equipo de ODAS. El detenerse en los objetivos y beneficios de aprendizaje de un entorno de trabajo en grupos está lejos del horizonte de este artículo. Pero está fuera de toda duda que la tutoría entre iguales hace suyos los objetivos propios del trabajo en grupo y refuerza la construcción de sus aprendizajes, cuando un estudiante de cursos

¹⁰ Para un comentario más amplio sobre este uso restringido de la expresión, cf.: MENÉNDEZ VARELA 2010: 68-78. Un significado tan reducido va a contracorriente de lo que ha venido siendo habitual en los estudios académicos. Para una excelente síntesis de ello, cf.: FALCHIKOV 2001: 7-66.

¹¹ La literatura especializada ha recogido ampliamente los beneficios de la tutoría entre iguales en estas dimensiones cognitiva, metacognitiva y psicoafectiva. Por ejemplo: FRESKO; CHEN 1989: 122-123; FASKO, D. Jr.; FLINT 1990: 3, 6-7; JUEL 1996: 268; TOPPING 1996: 3-4; McCLURE; VAUGHAN 1997: 6; POTTER 1997: 25; WATTERS; GINNS 1997: 3-4, 9; MOORE-HART, M.; KARABENICK 2000: 3; FITZ-GIBBON 2006: 320; MICIANO 2006: 76-77; COURT; MOLESWORTH 2008: 124, 126; LONGFELLOW 2008: 95, 98, 102; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2009: 88; EVANS; CUFFE 2009: 227-228, 230-231; SINGH 2010: 50.

o ciclos superiores actúa como tutor de un grupo de estudiantes tutelados —un formato de *cross-level peer tutoring*— y cada grupo de estudiantes tutelados coincide con un grupo de trabajo activo.

En estas circunstancias, se acrecienta el seguimiento continuado y la retroacción inmediata sobre los estudiantes —aspectos que deben estar presentes en un grupo de trabajo— por el concurso de la figura de otro estudiante que, actuando como tutor, es reconocido competente por sus compañeros tutelados. Es esencial que, a los ojos de los tutelados, esa actuación competente venga derivada no de una proximidad institucional al profesor, que le invista de una cierta autoridad académica, sino de una mayor experiencia que se manifiesta por encima de todo de las siguientes maneras: en la familiaridad con la materia de la asignatura, con el entorno didáctico de la misma —incluido un conocimiento práctico sobre el profesorado participante—, con el trabajo en grupo y con el funcionamiento del centro educativo. No es casualidad que, de los cuatro elementos, solo uno atiende directamente a lo propio de la disciplina en cuestión; los restantes atañen a la experiencia del tutor como estudiante de un centro escolar y participante en unas prácticas de enseñanza-aprendizaje específicas; experiencia útil en la medida que le ha permitido salir airoso de los lances habituales. Y si los entornos grupales influyen poderosamente sobre los estudiantes recién ingresados en el centro, ¿qué decir entonces cuando esos grupos reciben el acompañamiento de otro estudiante —uno de los suyos— aventajado?

Conviene iniciar la exposición de los objetivos de aprendizaje diciendo que se ha optado por enumerar primero aquellos que mejor reproducen la contribución específica de la tutoría entre iguales al aprendizaje de los estudiantes tutelados, sin que por ello deba interpretarse que tal relación está ordenada jerárquicamente. Por otro lado, insistir en que una cosa son los objetivos y otra bien distinta los resultados de aprendizaje. Estos últimos quedarán al margen de este artículo porque constituirán el asunto central de ulteriores publicaciones. Una vez hechos estos preliminares, un primer grupo estaría compuesto por aquellos objetivos de naturaleza psico-afectiva y social conducentes a impulsar la construcción de la identidad del estudiante:

- Familiarizar a los estudiantes con las estructuras, procedimientos y servicios del centro educativo.
- Impulsar la construcción de redes y espacios de aprendizaje gestionados por los estudiantes.
- Mejorar la comprensión de los objetivos y actividades de aprendizaje de las asignaturas que incluyen la utilización de la tutoría entre iguales.
- Favorecer la comprensión del significado, la finalidad, la transparencia y la credibilidad del sistema de evaluación.
- Promover la confianza del estudiante en los compañeros, tutores y profesores.
- Disminuir los niveles de estrés ante los desafíos de las nuevas asignaturas y entornos de aprendizaje.

En ese listado es necesario destacar la importancia de promover la confianza del estudiante en su entorno. A nadie le pasará inadvertido que crear una atmósfera regida por la cordialidad, la tranquilidad y la seguridad supone un coadyuvante de primer orden de la motivación, el compromiso, la responsabilidad, y la autoestima

y el concepto de sí mismo del estudiante, que son vitales en la construcción de aprendizajes. Y de igual modo ocurre con el papel de esa misma confianza en la regulación del estrés y la ansiedad que afectan especialmente a los estudiantes de primer curso. Es sobre este asunto de la confianza que la figura del estudiante tutor desempeña una función clave. Precisamente porque su posición descolocada —una vez más: un estudiante con responsabilidad en la enseñanza— es el mejor instrumento para demoler esa distancia infranqueable que caracteriza la percepción de los estudiantes de lo que les resulta propio y lo que incumbe y corresponde a los profesores. No caben engaños: salvo excepciones, un joven estudiante novato necesita y recurrirá primero a la confianza del compañerismo y solo más adelante —si se dan las circunstancias adecuadas— extenderá su confianza hacia el profesorado y la institución escolar. En realidad, también la comprensión de lo que acontece en la asignatura y, en especial, todo lo referente al sistema de evaluación, no solo es el presupuesto para organizar y planificar correctamente los esfuerzos; su influencia en la generación de ese clima de confianza es determinante. Puede parecer exagerada la notoriedad que se confiere a esta actitud pero no se debe olvidar que es ella, juntamente con la convergencia de intereses, lo que fundamenta cualquier asociación establecida libremente. De hecho, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia al centro educativo y la progresiva participación de los estudiantes en sus órganos de representación son el resultado de haber generado ese ambiente de confianza, de haber alcanzado una comprensión suficiente de la institución, y de haber construido una identidad propia en su contexto. Los tres factores han sido recogidos en el listado anterior.

Un segundo bloque de objetivos incluyen aprendizajes vinculados a algunas de las competencias transversales que han sido destacadas bien al nivel del conjunto de la institución universitaria, bien al nivel del centro de estudios o de las titulaciones impartidas en el mismo. Sin menoscabar la importancia incuestionable de que estas competencias estén recogidas en los currículos y otros documentos institucionales, lo que afecta principalmente la consideración de los estudiantes sobre ellas, y consiguientemente sus enfoques de aprendizaje, es su presencia efectiva en la práctica de la enseñanza y en los posibles espacios administrados por los propios estudiantes. En lo primero, resulta capital que, en una amplia mayoría de las asignaturas, dichas competencias se desplieguen en objetivos y actividades de aprendizaje concretos y que le sean afines. La existencia en el currículo de unidades docentes superiores a las asignaturas y la enseñanza concertada de equipos de profesores con el fin de reforzar estos elementos comunes en los programas de las asignaturas redoblarían la efectividad de los aprendizajes. En lo que concierne a los espacios administrados por los estudiantes, no cabe duda el papel estelar de la tutoría entre iguales. Y, naturalmente, huelga afirmar que la significación de cada uno de estos dos aspectos —su presencia en la práctica docente y en los espacios estudiantiles— se acrecienta cuando la implantación o el normal desarrollo del otro no ha alcanzado todavía los niveles adecuados. Los objetivos que constituyen este segundo bloque son:

- Gestionar el tiempo disponible y planificarlo. Coordinar las diferentes actividades y organizarlas según su importancia.
- Identificar las fuentes de información más relevantes en relación con la materia de la asignatura y adquirir destreza en su manejo.

- Discriminar la información según criterios de calidad.
- Identificar y seleccionar estándares de referencia bibliográfica y de manifestaciones artísticas en todas sus modalidades, y adquirir destreza en su manejo.
- Identificar los aspectos centrales y los recursos de una exposición oral, y adquirir habilidad en su utilización.
- Adquirir destreza con los recursos complementarios de la exposición oral. Identificar los aspectos positivos y negativos de su uso.
- Identificar las fases principales de un proyecto académico o artístico. Plantear un calendario de actuación.
- Identificar y potenciar los puntos fuertes del trabajo en grupo.
- Identificar, prever y solucionar los problemas habituales del trabajo en grupo.
- Coordinar las acciones individuales y colectivas del trabajo en grupo.
- Valorar la importancia del compromiso y la responsabilidad individuales en el trabajo en grupo.
- Equilibrar las acciones de cooperación, negociación y liderazgo en el trabajo en grupo.
- Enjuiciar con ecuanimidad el trabajo y comportamiento ajenos.
- Fomentar el respeto por la persona y la crítica constructiva de las ideas.
- Anticipar —y responsabilizarse de— los efectos de las propias acciones.
- Tomar conciencia de los propios procesos de trabajo y del propio comportamiento en situaciones de trabajo colectivo.
- Identificar, comprender la importancia y poner en práctica diferentes registros de comportamiento en función del contexto.

A continuación se precisan algunas aclaraciones. En primer lugar, repetir que el perfil del estudiante al que se destina la tutoría entre iguales y los restantes recursos didácticos implantados es el de estudiantes de reciente ingreso. Esto explica la presencia de algunos objetivos básicos de aprendizaje y, en la medida en que esta información es puesta en conocimiento de los estudiantes al comienzo de las clases, el tono descriptivo y pormenorizado de la enumeración. En segundo lugar, cae por su propio peso que la responsabilidad de estos objetivos no descansa únicamente en la tutoría entre iguales. La propuesta didáctica en su conjunto gira en torno a estos objetivos y, a partir de la prioridad dada a algunos de los aprendizajes fundamentales comunes a todas las titulaciones impartidas en el centro, se integra la especificidad de la materia de la asignatura. En tercero, se observará con facilidad que todos los ítems se agrupan en cuatro capítulos que discurren estrechamente relacionados: búsqueda y selección de información relevante, comunicación oral y escrita del proceso y resultados del trabajo, identificación de los aspectos centrales del trabajo en grupo y metacognición sobre los procesos y actitudes de aprendizaje.

Resta por aclarar la contribución específica de la tutoría entre iguales, sobre todo cuando estos capítulos constituyen, en el seno de las asignaturas involucradas en el programa, los ejes de una carpeta de aprendizaje que incluye el trabajo individual y colectivo de cada grupo de estudiantes, y de un entorno de trabajo en

grupos colaborativos. Sobre este punto, debe diferenciarse entre un conjunto de cometidos que los estudiantes tutores realizan en colaboración con el profesor, y que en su caso determina un primer nivel de seguimiento del trabajo de los estudiantes, y unas responsabilidades de aprendizaje que les resultan exclusivas. Los cometidos que los tutores comparten con el profesor son los que siguen:

- Velar porque el esfuerzo de los estudiantes tutelados se adecúe a las finalidades cognitiva y metacognitiva de las diferentes actividades de aprendizaje.
- Seguimiento y apoyo en la resolución de problemas habituales en la planificación y organización del trabajo individual y grupal.
- Seguimiento y apoyo en la detección de errores en la búsqueda y selección de información.
- Seguimiento y apoyo en la preparación de los informes escritos y de la exposición oral de los procesos y resultados de su trabajo.
- Introducción a una estructura básica de un proyecto artístico o académico y seguimiento de su elaboración.
- Seguimiento del funcionamiento interno de los grupos de trabajo con el fin de reforzar los puntos fuertes y detectar y solucionar los problemas.

Este primer nivel de seguimiento intenta explotar al máximo que un primer análisis de los pormenores del proceso y de los resultados se inicie y tome un primer desarrollo en un clima percibido por los estudiantes como mucho más favorable. Los estudiantes tutelados abordan con mayor desinhibición, desenvoltura y confianza esta valoración de su trabajo por estar dirigido principalmente por ellos mismos y por tener a su disposición un tutor que no está comprometido en la evaluación de sus desempeños. Cuando este primer nivel de seguimiento se ha realizado correctamente, las ganancias obtenidas alcanzan mayor resonancia en el encuentro con el profesor: los estudiantes están en mejor disposición de entender y argumentar en qué punto de su proceso de trabajo se encuentran, anticipar y justificar fases posteriores, dar noticia de los puntos fuertes y débiles de lo sucedido, y proponer y discutir con el profesor las soluciones más convenientes.

El hecho de que una parte de los aprendizajes se deje por completo en manos de la tutoría entre iguales es esencial. Procediendo de esta manera, se obtienen dos tipos de beneficios. En primer lugar, subrayar la utilidad práctica y comprobable del recurso dado que solo en él se accederá a una información que, si no es absolutamente imprescindible, sí que facilita el trabajo de los estudiantes y mejora sus logros. En segundo, demostrar la autonomía de un espacio de trabajo en el que los estudiantes pueden regular con qué tipo de información conviene trabajar, en qué momento y con qué ritmo. En este sentido, es indispensable que no sea el estudiante tutor quien dirija la dosificación de esta nueva información. Él tiene que estar familiarizado con la misma y debe hallar la ocasión propicia para sugerir su existencia, pero debe quedar en manos de los estudiantes tutelados la decisión de qué parte, cuándo y cómo esta información se traslada al grupo de trabajo. Necesariamente, se trata de objetivos de aprendizaje que entrañan menos dificultades y para cuyo logro el estudiante debe dedicar una menor carga de trabajo. Dentro de este grupo de aprendizajes, se hallan:

- Identificar fuentes de información relevantes con respecto a la materia de la asignatura.
- Identificar instrumentos informáticos de búsqueda de información especializada y comprender la mecánica de su manejo.
- Identificar estándares para la referencia de bibliografía y obras de arte, y comprender su utilización.
- Identificar recursos de libre acceso existentes en Internet para compartir información y administrar el trabajo en grupos.
- Manejar programas informáticos básicos para la elaboración de recursos audiovisuales complementarios de la exposición oral.
- Identificar programas informáticos —especialmente los de libre acceso existentes en Internet— de edición de textos e imágenes.

Por último, la tutoría entre iguales también desempeña un papel en la consecución de los objetivos de aprendizaje específicos de las asignaturas que hacen uso de este escenario didáctico. Sin embargo, se trata de una función subordinada a y dependiente de la estructuración de la materia que el profesor ha planificado y desarrollado a lo largo del curso. La prudencia aconseja no hacer recaer la responsabilidad sobre la calidad de la información transmitida en los hombros del estudiante tutor. Es mejor circunscribir su cometido a que la materia de la asignatura constituya el eje de la reflexión y de la discusión de los estudiantes tutelados, a que no se descuiden las ideas, procesos y problemas centrales de la asignatura, a que se destaquen las conexiones principales y se atienda a la organización de la información, y a que los estudiantes tutelados sean capaces de detectar errores conceptuales de bulto en su conocimiento previo y opinión. De hecho, este cometido se fusiona en la práctica con el seguimiento del trabajo en grupos colaborativos perteneciente a aquel segundo bloque de objetivos de carácter transversal ya comentado.

Hasta aquí, los objetivos de aprendizaje del programa de tutoría entre iguales para los estudiantes tutelados. Mención aparte merece la consideración de los objetivos respecto de los estudiantes tutores. Y, tal y como ha ocurrido en relación con los primeros, también los beneficios académicos de los segundos han sido objeto de atención en la literatura especializada¹², hasta el punto incluso que un volumen considerable de las publicaciones los han destacado por encima de los obtenidos por los estudiantes tutelados. En su caso, los beneficios son el resultado primero —si bien en menor instancia— de la formación previa recibida por los estudiantes tutores, en donde se establecen las bases de su cometido. Pero principalmente de los procesos metacognitivos asociados a la interacción con otros estudiantes y del esfuerzo específico que exige el asumir ciertas responsabilidades sobre su aprendizaje. Se podrá observar que los tutores construyen sus aprendizajes por medio de una práctica todavía más compleja que la de los estudiantes tutelados: su aprendizaje vendrá en gran medida determinado por la calidad de la equidistancia conseguida con los profesores y con los estudiantes tutelados. A continuación se enumerarán en un único listado los objetivos de aprendizaje establecidos

¹² Solo a título ejemplar en la educación superior: FRESKO; CHEN 1989: 122; McCLURE; VAUGHAN 1997: 6; POTTER 1997: 25, 28; WATTERS; GINNS 1997: 9; MOORE-HART; KARABENICK 2000: 3; TARIQ 2005: 1, 14; MICIANO 2006: 76-77; COURT; MOLES-WORTH 2008: 124; EVANS; CUFFE 2009: 228-230; MENÉNDEZ VARELA 2010: 86-89.

para los estudiantes tutores, y se harán siguiendo un orden similar al seguido en lo concerniente a los estudiantes tutelados; esto es: se comenzará por aquellos que únicamente pueden ser alcanzados por medio de la tutoría entre iguales —y aquí es imprescindible que el lector recuerde que el recurso se pone en marcha en titulaciones de una Facultad de Bellas Artes—, para pasar luego a aquellos otros de carácter más transversal y terminar con los más directamente relacionados con la materia específica de la asignatura.

- Mejorar la comprensión de la especificidad del centro de estudios en lo que respecta al perfil del estudiante de reciente ingreso, a la organización curricular, y a sus infraestructuras, procedimientos y servicios.
- Identificar y familiarizarse con el manejo de algunas de las metodologías, recursos e instrumentos de la investigación didáctica aplicada a los estudios de las artes.
- Identificar los aspectos fundamentales de la responsabilidad, cometidos, desafíos y limitaciones de la actividad docente.
- Profundizar en la comprensión de la acción comunicativa, con especial atención a sus aspectos no discursivos y perlocutivos.
- Identificar los estilos de liderazgo principales y sus efectos en los grupos de trabajo.
- Mejorar la capacidad de análisis del funcionamiento del grupo, con especial atención a la previsión, detección y solución de problemas.
- Mejorar la coordinación de las actividades individuales y colectivas.
- Mejorar la autoestima, el autocontrol, la confidencialidad y la empatía.
- Profundizar en la conciencia sobre el conocimiento disciplinario construido y los procesos personales de aprendizaje.

A diferencia de cómo se trataron los objetivos de aprendizaje de los estudiantes tutelados, en el planteamiento de los objetivos de los estudiantes tutores se creyó oportuno establecer una valoración de su importancia relativa. Vaya por delante que es innegable la función de la tutoría entre iguales en relación con el avance del conocimiento de la materia de la asignatura por parte de los estudiantes tutores. De hecho, algunos estudios han demostrado que estos beneficios se presentan de un modo más concluyente en el caso de los tutores que en el de los tutelados. Por consiguiente, nada más lejos de mi intención que poner en entredicho la necesidad y la importancia de estos logros académicos. Sin embargo, a la hora de poner el énfasis sobre unos objetivos u otros, también se debe reflexionar sobre lo concerniente a su oportunidad en un contexto educativo determinado. Porque también hay que examinar si los diferentes objetivos de aprendizaje tienen las mismas posibilidades de ser abordados según el peso específico de los distintos recursos didácticos que se activan en el conjunto de la titulación. Y aquí se debe destacar que, el actual estado de cosas, la tutoría entre iguales se implanta a escala de la Facultad de manera muy limitada: solo como iniciativa de un grupo investigador. Así, es más plausible esperar que, por ejemplo, entornos en grupos de trabajo cooperativos o colaborativos tengan una mayor penetración en los currículos del centro y en las prácticas docentes. Nadie podría defender que el aprendizaje cognitivo y metacognitivo directamente vinculado con las materias y construido a

partir de la tutoría entre iguales sea susceptible de ser reemplazado alegremente por otros escenarios didácticos. Pero lo que sí se puede afirmar es que puede ser compensado por ellos. En cambio, hay aprendizajes cuya dependencia a la tutoría entre iguales es más fuerte.

Esta reflexión es la que ha inducido a dar prioridad a los ocho primeros objetivos enumerados. El primero, porque constituye la piedra angular para que la función de mentoría pueda ser desarrollada de manera adecuada. Para un estudiante de reciente ingreso, al que le urge una información concreta sobre cómo ventilar un determinado trámite administrativo en el centro de estudios, puede resultar muy difícil discernir entre lo que puede consultar y lo que no —y sobre lo que puede esperar o no recibir ayuda— en un recurso que se dice estar al servicio de los estudiantes y gestionado por ellos. No se puede desatender el hecho de que en estos entornos estudiantiles se entrecruzan lo que constituye una labor de tutoría y una labor de mentoría, y que no solo puede estar poco fundado sino también ser poco estratégico el intentar establecer de un modo quisquilloso distinciones que pueden poner en riesgo el predicamento del recurso entre los estudiantes a los que va destinado. Los objetivos enumerados en el segundo, tercero, cuarto y quinto lugar ocupan estas posiciones porque la tutoría entre iguales es el entorno propicio para entrar en contacto con aspectos directamente relacionados con la enseñanza en una titulación ajena al campo de las ciencias de la educación. Incluso valorando la importancia del aprendizaje derivado de que estos estudiantes se incorporen a grupos de investigación en didáctica —en el caso de que estos existan—, la tutoría entre iguales es el espacio que les permite poner en práctica tempranamente muchos de estos aspectos. Por otro lado, es asimismo palmaria la incidencia del recurso en su desarrollo profesional futuro, en la medida que les permite tomar contacto con la actividad docente y verse a sí mismos en esta tesitura. Sin duda ninguna, la tutoría entre iguales les proporciona una experiencia de importancia incalculable en este sentido. En lo que respecta a los objetivos listados en sexto, séptimo y octavo lugar, que giran en su práctica totalidad alrededor del trabajo en grupos, es fácil comprender que los compromisos y responsabilidades asumidos sobre el aprendizaje de los compañeros les fuerzan a poner el máximo de atención en el tipo de dinámicas que se generan en el grupo. Son incuestionables entonces los beneficios de esta experiencia práctica en la observación y guía de —y capacidad de respuesta ante— lo que allí acontece, así como un aprendizaje metacognitivo sobre sus propias actuaciones y los efectos que provocan. Por último, si la tutoría entre iguales fue definida como un recurso inestimable para integrar al estudiante tutelado de manera más activa en la comunidad universitaria y para desarrollar un sentimiento de pertenencia en la institución educativa, con mayor razón en el caso de los estudiantes tutores debido a la asunción de un mayor empeño en los asuntos académicos.

4. Implantación

Tal y como se anticipó, el programa de tutoría entre iguales fue organizado por ODAS al inicio del curso académico 2010-2011 en la Facultad de Bellas Artes. Dirigido a los estudiantes de reciente ingreso, su implantación se vinculó a una asignatura obligatoria que se imparte en los dos primeros semestres de las tres titulaciones ofrecidas por la Facultad, y afectó a cinco de los ocho grupos-aula en los que se organiza la docencia de la asignatura. De este modo se aseguró que el recurso fuera accesible a un número significativo de estu-

diantes, y que su alcance sobre los estudiantes tutelados fuera también equiparable a iniciativas similares puestas en práctica en otras universidades¹³. La tutoría entre iguales es uno de los cuatro pilares que sostienen la didáctica desarrollada en los grupos-aula participantes; los otros tres son: el trabajo en grupos colaborativos, una carpeta de aprendizaje y un sistema de rúbricas que apuntala la carpeta en su dimensión evaluadora¹⁴. Como ocurrió en su momento con la implantación de los otros tres puntales, en la concepción de la tutoría se cuidó especialmente su interrelación con los recursos ya existentes. Así, se optó por un modelo de tutoría en grupos para facilitar el encaje con el trabajo de estudiantes en grupos colaborativos (de entre cinco y siete estudiantes) y para apoyar el seguimiento de estos grupos de trabajo.

Al mismo tiempo, se dio prioridad a evitar algunos aspectos problemáticos que desde la teoría del rol, la teoría de la equidad y otros enfoques convergentes son aplicables a las relaciones entre estudiantes tutores y tutelados con la intención de preservar el punto neurálgico del recurso: la interacción entre ambos. Con el fin de promover la creación del clima propicio entre tutor y tutelado, se prestó especial atención a los posibles desajustes derivados de la definición insuficiente de los roles de tutor y tutelado, de que ambas figuras presenten un marcado desequilibrio en su estatus y responsabilidades, de un escaso período de contacto y de la exigua calidad y volumen de la ayuda que pudiera ser prestada por el estudiante tutor. Así, si la vigencia de los grupos colaborativos se mantuvo a lo largo de todo el semestre, del mismo modo se organizó la tutoría entre iguales para asegurar una más profunda comprensión de la utilidad del recurso entre los estudiantes tutelados y, como resultado, un mayor estímulo en su utilización y una amplia asistencia a las sesiones programadas. Se juzgó indispensable que el tutor que eligieran los estudiantes tutelados para la primera sesión continuara en las sesiones sucesivas con el objeto de sentar las bases de la confianza necesaria y asegurar un correcto seguimiento del —y apoyo al— grupo de estudiantes tutelados. La conexión del recurso con las actividades docentes durante todo el curso y la calidad del cometido de los tutores hizo que ninguno de los grupos que fueron entrando en contacto con el recurso dejaran de utilizarlo. Solo en un caso, y por una variación del horario del grupo de estudiantes tutelados que no podía ser asumida por el tutor inicial, fue necesario proceder a un cambio de tutor. Con el conocimiento del profesorado, la gestión se dejó en manos de los tutores y del grupo de estudiantes tutelados afectado.

Una mención aparte requiere el proceso de constitución de los grupos colaborativos porque —no se olvide— son los mismos que componen un grupo de estudiantes tutelados. Ha sido suficientemente demostrada la importancia de la heterogeneidad en los procesos de aprendizaje en entornos grupales; heterogeneidad en los aspectos considerados habitualmente por la sociometría, como en aquellos otros relacionados directa-

¹³ WESP 1992: 220, con 105 estudiantes tutelados; WATTERS; GINNS 1997: 2, con 124 estudiantes; LONGFELLOW 2008: 97, con 120 estudiantes; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2008: 211, con 257 estudiantes; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2009: 87, con 190 estudiantes; PARKINSON 2009: 383, con 24 estudiantes tutelados.

¹⁴ El sistema de rúbricas es el objeto de tres proyectos: 2010MQD00094, financiado por el AGAUR de la Generalitat de Catalunya, 1001-24, costeado por el ICE de la Universidad de Barcelona y 2011PID-UB/23, con apoyo económico del Vicerrectorado de Política Docente y Científica de la Universidad de Barcelona.

mente con las diferencias cognitivas y metacognitivas de los individuos. La cuestión alcanza todavía mayor relieve porque en la literatura sobre tutoría entre iguales se ha incidido repetidas veces en la conveniencia de que, con motivo de preservar esa heterogeneidad beneficiosa, la formación de los grupos corresponda al profesorado. En el programa de ODAS, la composición de los grupos la deciden los estudiantes al principio de curso. Y la experiencia ha demostrado que, incluso procediendo de esta manera, se ha respetado esa heterogeneidad necesaria debido a las particularidades que afectan a los estudiantes de reciente ingreso. El valorar esta cuestión ha sido vital por la práctica imposibilidad del equipo de proceder a una distribución de los estudiantes en los diferentes grupos. Razones que incumben a un calendario docente muy ajustado, a la necesidad de proceder sin dilación a organizar los grupos de trabajo de estudiantes al principio del curso, y al lógico desconocimiento recíproco entre el profesor y el estudiante novel, explican las dificultades. De hecho, aunque desde ODAS se ha comenzado a trabajar en la caracterización del perfil del estudiante de reciente ingreso en la facultad, todavía es muy pronto para llegar a conclusiones suficientemente justificadas. Además, aunque el estudio se hubiera concluido en su totalidad, sus resultados no ayudarían gran cosa en la distribución de los estudiantes concretos en cada grupo de trabajo, más allá de trazar los atributos más recurrentes del estudiantado. En todo caso, tras concluir el curso académico, se pudo observar que el hecho de ser todos ellos estudiantes de los dos primeros semestres dificultó que se estableciera un conocimiento mutuo y unas relaciones personales fluidas, lo que salvaguardó una repartición suficientemente heterogénea en los grupos.

Las tutorías se desarrollaron fuera de las horas de clase en un espacio reservado para los estudiantes a tal efecto y que disponía del equipo informático necesario y una pizarra. Aun cuando el profesorado participante recomendó con encarecimiento su utilización, el uso fue enteramente optativo para los estudiantes y, por supuesto, totalmente gratuito. Tampoco la asistencia por sí misma tuvo repercusión alguna en las calificaciones: el estudiante tutelado debería cifrar el beneficio del recurso en el apoyo que suponía para profundizar en los aprendizajes establecidos en la asignatura. La discrecionalidad de la tutoría fue tal que un grupo de estudiantes podía inscribirse a su antojo a las sesiones y en las fases del calendario lectivo que creyera más adecuadas a sus necesidades. Y del mismo modo, podía cancelar su inscripción si así lo estimaba oportuno respetando, eso sí, una antelación mínima de 24 horas a fin de que la sesión pudiera quedar disponible para otros grupos de estudiantes interesados. Ahora bien, mantenida la inscripción, la asistencia de la totalidad de sus miembros —si no mediaban razones de fuerza mayor justificadas documentalmente— y la máxima puntualidad eran de obligado cumplimiento. Al principio del curso académico se organizó el calendario de las sesiones que los estudiantes tuvieron a su disposición desde el primer día de clase. Se tuvo en cuenta la distribución en grupos de trabajo del volumen total de estudiantes matriculados en todos los grupos-aula involucrados en el programa, un factor corrector de la utilización probable del recurso, las necesidades de seguimiento de los estudiantes tutelados en función de la distribución de las diferentes actividades de aprendizaje y la disponibilidad horaria de los estudiantes tutores. Asimismo, se contemplaron la necesidad de programar sesiones en la franja de mañana y en la de tarde, y la de que los tutores no concentraran más de tres sesiones por día.

El calendario definitivo fijó un número de sesiones suficiente para garantizar una sesión semanal por grupo de trabajo, que sería reforzada por un seguimiento quincenal por parte de los profesores. La duración de la sesión fue de una hora a la que, en el caso de los estudiantes tutores, había que añadir otros 15 minutos para ordenar las notas necesarias del informe que debían redactar tras la conclusión de la misma. Dentro del marco general del programa, la administración de las tutorías estuvo en manos de los estudiantes. Los tutores se encargaron de gestionar una aplicación informática en línea para la administración del calendario y el seguimiento de las inscripciones de los grupos de estudiantes tutelados. Pero incluso se incluyó la posibilidad de que el mismo calendario pudiera ser ampliado a petición expresa de los grupos de estudiantes. Por correo electrónico, los grupos de trabajo pudieron solicitar al estudiante tutor una nueva sesión de trabajo para lo cual ambas partes debían acordar día y hora. Una vez convenida la nueva sesión, los tutores la incorporaban al calendario oficial mediante la aplicación informática. De hecho, esta posibilidad se ha utilizado de manera significativa a medida que fue avanzando el curso; nuevo indicio de que los estudiantes consideraron útil el programa.

Por otro lado, las sesiones de trabajo nunca se organizaron de un modo completamente estructurado por los profesores. Es bien cierto que las tutorías debían subordinarse a la secuencia y ritmo de las diferentes actividades de aprendizaje de la asignatura. Estaba previsto que en cada sesión se trataran los asuntos vigentes en la asignatura, que constituían la próxima entrega de la carpeta de aprendizaje. Ello con el fin de facilitar que el estudiante tutelado entendiera el significado, la utilidad y el valor del recurso, en línea con los principios que Knowles destacó en el aprendizaje adulto y que han sido mencionados con anterioridad. No obstante el hecho de que los estudiante tutores llevaron siempre preparado para cada sesión un conjunto de cuestiones que conformaba una propuesta concreta de trabajo, y que les correspondía a ellos valorar la oportunidad de introducirlo o no, la decisión última sobre el contenido de la sesión estuvo siempre en manos del grupo de estudiantes tutelados. Desde la convicción de que nadie mejor que el grupo de trabajo estaba en disposición de detectar las necesidades de aprendizaje irresueltas, así como su urgencia e importancia relativa, la recomendación que se hizo al grupo de estudiantes tutelados fue que llevara siempre una agenda de trabajo para cada sesión. Solo cuando no se había elaborado esta agenda o cuando se detectaban problemas graves que debían ser solucionados, el estudiante tutor podía sugerir los asuntos a tratar en la sesión. Por lo general, se potenció en este último las funciones de acompañamiento, facilitación y sugerencia de modo que su figura actuase de palanca y apoyo en el planteamiento de cuestiones, en la mejora de los procedimientos y en la solución de problemas. Únicamente en situaciones de máxima urgencia, derivadas por ejemplo de una deficiente planificación u orientación del trabajo del grupo y de la proximidad de la fecha de entrega, su labor pudo adquirir un carácter más directivo. Pero incluso en estas circunstancias, los límites fueron siempre la exigencia de que hubiese una petición expresa de los estudiantes tutelados y la imposibilidad de que el estudiante tutor se inmiscuyera en la realización efectiva de la actividad de aprendizaje del grupo de trabajo.

La formación de los estudiantes tutores es un tema que ha sido recogido como uno de los elementos clave de la tutoría entre iguales en la mayor parte de las publicaciones¹⁵. Pero incluso se podría ir más allá cuando se insiste en la necesaria autonomía de los estudiantes en la organización del recurso. Desde este reconocimiento, se podría afirmar que es el factor por excelencia de su buen funcionamiento. En efecto, errores en el diseño inicial de la tutoría entre iguales pueden ser compensados e incluso subsanados si la formación de los tutores se ha llevado a cabo con éxito. Por contra, ni siquiera puede hablarse de un diseño cuidadoso si un programa de tutoría entre iguales no ha planificado y conducido adecuadamente todo lo concerniente a este capítulo. El programa puesto en marcha por el equipo de ODAS contó con dos estudiantes tutores que en aquel momento estaban cursando estudios de tercer ciclo. Entre las razones, por un lado pesaron los presupuestos en los que debería basarse el futuro programa de formación de tutores. Primero, quienes quisieran inscribirse tendrían que cumplir el prerequisite de haber conocido antes el recurso de la carpeta de aprendizaje como estudiantes, por ser este el eje director de las actividades y la evaluación de los aprendizajes en las asignaturas participantes. Luego, resultaba muy recomendable que también hubiesen tomado contacto con el recurso desde la posición del estudiante tutelado. Segundo, y por coherencia con las tesis de Lave y Wenger antedichas, el propio programa de formación debía quedar en manos de los estudiantes que habían ejercido como tutores; y ello, tanto en la concepción del mismo —que debería realizarse en estrecha colaboración con los profesores del equipo—, como en su desarrollo —fase en que los profesores pasarían a ocupar un discreto segundo circunscribiéndose a las funciones de coordinación y supervisión del programa de formación y ayuda a los estudiantes tutores. Es evidente que, en el primer año de implantación de las tutorías, no podía haber ningún estudiante que cumpliera los requisitos salvo que ya perteneciera al equipo investigador y hubiera participado activamente en la concepción y planificación de la puesta en marcha de la iniciativa, como así fue el caso.

Por otro lado, fue igualmente determinante cómo se organizó desde el principio el plan de seguimiento y análisis de los resultados obtenidos; y esto último también se halla en línea con la importancia destacada de la figura del estudiante. Se resolvió que el primer estudio trataría las valoraciones generales que los estudiantes tutelados habrían emitido sobre el recurso. Y, ciertamente, esta primera toma de contacto quedaría más despejada si se reducía al máximo una variable crucial: la influencia indiscutible del estilo del tutor sobre la percepción de los estudiantes tutelados. El asunto no era baladí porque es la figura del estudiante tutor —más concretamente: el enfoque que imprime al desempeño de su función— la piedra angular de la naturaleza de la tutoría y la clave de su éxito entre los estudiantes tutelados. La circunstancia de que los dos tutores eran ya miembros investigadores de equipo de ODAS posibilitó un control nada desdeñable de la variable. En primer lugar, eran ya conocedores de las prácticas docentes e investigadoras del Observatorio. En segundo, un conocimiento personal recíproco hizo posible anticipar el estilo probable de cada uno de ellos. En tercero, la preparación de la tutoría en equipo aclaró los riesgos y los mejores medios para neutralizarlos.

¹⁵ Por ejemplo, y con citas a otros trabajos: HAWKINS 1978: 440-443; FRESKO; CHEN 1989: 126-127; LASELL DAWSON 1990: 15-23; KERMANI; MAHNAZ 1997: 11; WADOODI; CROSBY 2002: 242; TARIQ 2005: 14; MICIANO 2006: 77, 80; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2008: 212; EVANS; CUFFE 2009: 229.

5. Resultados

En lo que resta del artículo, se presentarán únicamente los resultados de la utilización de la tutoría entre iguales por ser los más directamente relacionados con la implantación del recurso. Ulteriores análisis quedarán pospuestos a la espera de próximas publicaciones. En esta ocasión, la idea es pulsar cómo fue recibida la tutoría entre iguales por los estudiantes, y cómo evolucionó su interés a lo largo del curso, mediante el estudio de unos primeros datos generales extraídos de dos fuentes. Por un lado, de la aplicación de inscripción en línea que cada grupo de trabajo debía cumplimentar para reservar las sesiones que estimara oportunas. Por otro, del cuestionario de valoración del recurso —Cuestionario de valoración de la tutoría entre iguales—, también administrado electrónicamente, que todos los estudiantes tutelados podían cumplimentar a título personal tras la conclusión del programa de tutoría al final del semestre¹⁶.

El cuestionario de valoración de la tutoría entre iguales sirve en esta ocasión para determinar algunas características del estudiante tutelado. En cuanto al perfil de la muestra, se ha trabajado con un total de 140 cuestionarios remitidos por los estudiantes de los grupos B1, B2, B4, B6 y D1 de la asignatura Conceptos del Arte Moderno de la Facultad de Bellas Artes, durante el primer y segundo cuatrimestre del curso 2010-2011. A partir de la información recopilada en dichos cuestionarios, se puede establecer que la muestra está constituida por un 72,86% de mujeres y un 27,14% de hombres entre 18 y 58 años, con una moda de 18 años y una mediana de 20. La mayoría no tiene ocupaciones laborales —en concreto, un 67,14% indica que se dedica exclusivamente a sus estudios y un 32,86% señala que sí trabaja. Teniendo en cuenta que Conceptos del Arte Moderno es una asignatura obligatoria que forma parte del nuevo plan de estudios de los grados de Bellas Artes, Conservación y Restauración y Diseño, puestos en marcha durante este mismo curso académico 2010-2011, el número de veces que los estudiantes matricularon la asignatura es uno, y el curso más avanzado en que se hallan los encuestados no es otro que primero.

Si se considera que la asignatura se imparte en ocho grupos-aula diferentes, y que cinco de dichos grupos-aula han participado en el programa de tutoría entre iguales, se concluye que más de la mitad de los estudiantes matriculados en el primer curso de los grados anteriormente indicados (un 56,77%) han podido utilizar el recurso didáctico; lo que establece un margen de error del 4,2% o un 95,80% de representatividad. En la tabla I se desglosa el número de estudiantes matriculados en la asignatura por grupo-aula.

¹⁶ El seguimiento del recurso también incluía otro cuestionario: Cuestionario de valoración de la tutoría entre iguales (tutores). Como su propio nombre indica, estaba dirigido a los estudiantes tutores. A diferencia de los estudiantes tutelados que cumplimentaban voluntariamente su cuestionario al final del curso académico, los tutores debían cumplimentarlo después de cada sesión, juntamente con la elaboración del informe mencionado páginas atrás.

TABLA I. ESTUDIANTES DE CONCEPTOS DEL ARTE MODERNO MATRICULADOS POR GRUPO

Grupo-aula	N.º de estudiantes
B1	54
B2	43
B3	70
B4	45
B5	56
B6	46
C1	59
D1	55
Total	428

Fuente: original del autor

En otro orden de cosas, interesa detenerse en la relación existente entre el número de sesiones de tutoría entre iguales ofrecidas a los diferentes grupos y el número de inscripciones cursadas por los estudiantes a fin de estimar el grado de ocupación. La tabla II resume la distribución por semestres así como la relación entre sesiones propuestas y sesiones utilizadas.

TABLA II. UTILIZACIÓN DE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES

Semestre	Sesiones ofrecidas	Sesiones utilizadas	% de ocupación
1º	127	60	47,24%
2º	46	44	95,65%
Total de curso	173	104	60,11%

Fuente: original del autor

Hay dos cuestiones que saltan a la vista. Primero, que el recurso ha sido utilizado en un 60,11% del total de los dos semestres del curso 2010-2011; segundo que este porcentaje de ocupación presenta una neta diferencia entre ambos semestres. A partir de estos datos se infiere que, en términos globales, la gestión del recurso se ha caracterizado por un nivel moderado de eficiencia, pero también que esa administración ha mejorado sustancialmente en el segundo semestre —hasta alcanzar un 95,65% de ocupación—, sentando así las bases para futuras programaciones. La causa de la diferencia en la ocupación del recurso entre los semestres no se halla en el número de sesiones utilizadas, puesto que se mantiene una proporción bastante similar en función de los grupos-aula participantes en cada uno de ellos —tres en el primero y dos en el segundo— sino en la planificación de las sesiones ofertadas. Debe ser subrayado que el primer semestre supuso una auténtica experiencia piloto en este sentido, dado que no se disponía de referencias previas que sustentaran una previsión fundada. Se carecía de datos sobre la eficacia de la información acerca de la tutoría puesta en conocimiento de los estudiantes al inicio de curso; sobre el interés que en primera instancia les pudiera despertar; sobre la percepción de su utilidad y, en consecuencia, la evolución de las inscripciones en

sesiones posteriores; y sobre un posible efecto llamada entre los diversos grupos de trabajo de estudiantes. Por todo ello, se optó por una programación muy holgada de sesiones en distintos días y franjas horarias con el objeto de que un calendario muy favorable facilitara la inscripción. Al mismo tiempo, con esta amplia programación se pretendió que el número de sesiones vinculadas a cada actividad de aprendizaje fueran suficientes para asegurar los objetivos de aprendizaje establecidos. En cualquier caso, con la experiencia acumulada en solo un semestre, el equipo ya estuvo en disposición de planificar una administración eficiente del programa de tutoría.

En el conjunto de los dos semestres, han utilizado la tutoría entre iguales un total de 30 grupos de trabajo diferentes. Ello supone que han pasado por alguna de las sesiones de tutoría entre iguales 183 estudiantes, de los cuales 140 han remitido también el cuestionario correspondiente. Por consiguiente, del total de estudiantes matriculados en los grupos-aula involucrados en el programa de tutoría entre iguales —los ya mencionados B1, B2, B4, B6 y D1—, un 75,3% han utilizado el recurso en su primer año de implantación. En una línea muy similar, un 76,5% de los estudiantes que asistieron como tutelados a las tutorías entre iguales remitieron el cuestionario de valoración de forma voluntaria. En próximas publicaciones, se revisará el funcionamiento de la tutoría entre iguales desde otros puntos de vista, y se prestará especial atención a su incidencia en los aprendizajes tanto de los estudiantes tutelados como de los estudiantes tutores. Los primeros análisis se desarrollarán con un enfoque cuantitativo a partir de la información recopilada por los dos tipos de cuestionario de valoración cumplimentados por tutores y por tutelados, así como por el reflejo que la frecuentación de las tutorías entre iguales ha podido tener en las carpetas de aprendizaje elaboradas por los diferentes grupos de trabajo y en las calificaciones obtenidas. Por lo pronto, los porcentajes de utilización del recurso y de envío de los cuestionarios son indicio suficiente de que el mismo ha despertado un notable interés entre los estudiantes y de que estos han creído relevante participar en el enjuiciamiento de la experiencia.

Bibliografía

- ASHWIN, P. (2003). «Peer facilitation and how it contributes to the development of a more social view of learning». *Research in Post-Compulsory Education*. Vol. 8, núm. 1, 5-18.
- COURT, S.; MOLESWORTH, M. (2008). «Course-Specific Learning in Peer Assisted Learning Schemes: A Case Study of Creative Media Production Courses». *Research in Post-Compulsory Education*. Vol. 13, núm. 1, 123-134.
- DE LISI, R. (2002). «From marbles to instant messenger: implications of Piaget's ideas about peer learning». *Theory into Practice*. Vol. 41, núm. 1, 5-12.

- 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 & Education*. Vol. 50, núm. 1, 207-223.
- De SMET, M.; VAN KEER, H.; VALCKE, M. (2009). «Cross-Age Peer Tutors in Asynchronous Discussion Groups: A Study of the Evolution in Tutor Support». *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*. Vol. 37, núm. 1, 87-105.
- EVANS, D. J. R.; CUFFE, T. (2009). «Near-Peer Teaching in Anatomy: An Approach for Deeper Learning». *Anatomical Sciences Education*. Vol. 2, núm. 5, 227-233.
- FALCHIKOV, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London – New York: Routledge.
- FASKO, D. Jr.; FLINT, W. W. (1990). Enhancing Self-esteem of At-risk High School Students. [Fecha de consulta: 29 de marzo de 2010].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED348593.pdf>
- FITZ-GIBBON, C. T. (2006). «Affective and Behavioural Variables: Reforms as Experiments to Produce a Civil Society». *Educational Psychology*. Vol. 26, núm. 2, 303-323.
- FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. D. (1985). «Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction». In: WERTSCH, J. V. (ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 323-347.
- FRESKO, B.; CHEN, M. (1989). «Ethnic Similarity, Tutor Expertise, and Tutor Satisfaction in Cross-Age Tutoring». *American Educational Research Journal*. Vol. 26, núm. 1, 122-140.
- GAOFENG, R.; YEYU, L. (2007). «An Online Peer Assisted Learning Community Model and its Application in ZJNU». *Online Submission, Paper presented at the International Educational Technology (IETC) Conference (7th, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, May 3-5, 2007)*. [Fecha de consulta: 1 de abril de 2010].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED500172.pdf>
- GARRETT, M. P. (1982). «Toward a delicate balance: the importance or role playing and peer criticism in peer tutoring training». In: HARRIS, M. *Tutoring writing. A source book for writing labs*. Glenview: Scott, Foresmand & Company, 94-100.
- GILLAM, A.; CALLAWAY, S.; WIKOFF, K. (1994). «The role of authority and the authority of roles in peer writing tutorials». *Journal of Teaching Writing*. Vol. 12, núm. 2, 161-198.

- GREEN, A. (2008). «Straddling the Gap: How Second-Year Peers Empower First-Year Students to Participate in a Community of Independent Learning by Means of the Educative». *Research in Post-Compulsory Education*. Vol. 13, núm. 3, 241-249.
- GREEN, P. (2005). «Spaces of influence: A framework for analysis of an individual's contribution within communities of practice». *Higher Education Research & Development*. Vol. 24, núm. 4, 293-307.
- KNOWLES, M. S. (1968). «Andragogy, not pedagogy!». *Adult Leadership*. Vol. 16, núm. 10, 350-352, 386.
- HAWKINS, T. (1978). «Training Peer Tutors in the Art of Teaching: Training and Using Peer Tutors». *College English*. Vol. 40, núm. 4, 440-443.
- HAWKINS, T. (1980). «Intimacy and Audience: The Relationship between Revision and the Social Dimension of Peer Tutoring». *College English*. Vol. 42, núm. 1, 64-68.
- HEALY, D. (1991). «Tutorial role conflict in the writing center». *Writing Center Journal*. Vol. 11, núm. 2, 41-50.
- JUEL, C. (1996). «What Makes Literacy Tutoring Effective?». *Reading Research Quarterly*. Vol. 31, núm. 3, 268-289.
- KERMANI, H.; MAHNAZ, M. (1997). «Cross-age Tutoring: Exploring Features and Processes of Peer-Mediated Learning». *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997)*, 1-16.
- LASELL DAWSON, M. J. (1990). *A study of peer tutor training programs and a peer tutor training program for Drake University* (tesis doctoral inédita). S/l: Drake University.
- LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONGFELLOW, E. *et al.* (2008). «"They Had a Way of Helping that Actually Helped:" A Case Study of a Peer-Assisted Learning Scheme». *Teaching in Higher Education*. Vol. 13, núm. 1, 93-105.
- McCLURE, J.; VAUGHAN, L. (eds.). (1997). *Project Tutor's "How To" Guide: For Implementing a Cross-Age Tutoring Program in Your Elementary School*. Rohnert Park: California Institute on Human Services.
- MEDWAY, F. J. (1991). «A social psychological analysis of peer tutoring». *Journal of Developmental Education*. Vol. 15, núm. 1, 20-26, 32.

MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2010). «El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica». *Observar*. Vol. 4, 66-94.

<http://www.odas.es/site/new.php?nid=28>

MICIANO, R. Z. (2006). «Piloting a Peer Literacy Program: Implications for Teacher Education». *Asia Pacific Education Review*. Vol. 7, núm. 1, 76-84.

MOORE-HART, M.; KARABENICK, S. A. (2000). *Becoming Successful Readers: A Volunteer Tutoring Program for Culturally Diverse Students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000)*, 1-18.

OWEN, G. (1983). «The tutor's role». In: COLLIER, G. (ed.) *The Management of Peer-Group Learning: Syndicate Methods in Higher Education* (SRHE Monograph 55). Guildford: Society for Research into Higher Education, 89-96.

PARKINSON, M. (2009). «The Effect of Peer Assisted Learning Support (PALS) on Performance in Mathematics and Chemistry». *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 46, núm. 4, 381-392.

POTTER, J. (1997). «New Directions in Student Tutoring». *Education + Training*. Vol. 39, núm. 1, 24-29.

ROBERTS, V. C. (1994). «Difficult Tutoring Situations». *Tutor Resource Manual: Tutoring Students in the Community College. Includes section on disabilities*. Virginia: Arrowhead Community College Region, 24-27.

SINGH, S. (2010). «Near-Peer Role Modeling: The Fledgling Scholars Education Paradigm». *Anatomical Sciences Education*. Vol. 3, núm. 1, 50-51.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.

TARIQ, V. N. (2005). «Introduction and Evaluation of Peer-Assisted Learning in First-Year Undergraduate Bioscience». *Bioscience Education*. Vol. 6, núm. 3, 1-19.

TOPPING, K. J. (1996). «The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature» [documento en línea]. *SEDA Paper 95*, 1-14. [Fecha de consulta: 10 de abril de 2010].

<http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/seda-publications/topping.cfm>

- WADOODI, A.; CROSBY, J. R. (2002). «Twelve Tips for Peer-Assisted Learning: A Classic Concept Revisited». *Medical Teacher*. Vol. 24, núm. 3, 241-244.
- WARD, P.; LEE, M. (2005). «Peer-assisted learning in physical education: a review of theory and research». *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 24, núm. 3, 205-225.
- WATTERS, J. J.; GINNS, I. S. (1997). «Peer Assisted Learning: Impact on Self-Efficacy and Achievement». *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997)*, 1-14.
- WEBB, N. M. (1982). «Student Interaction and Learning in Small Groups». *Review of Educational Research*. Vol. 52, núm. 3, 421-445.
- WEBB, N. M. (1992). «Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups». In: HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, N. (eds.) *Interaction in Cooperative Groups: The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 102-119.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- WENGER, E.; SNYDER, W. (2000). «Communities of practice: the organizational frontier». *Harvard Business Review*. Vol. 78, núm. 1, 139-145.
- WESP, R. (1992). «Conducting Introductory Psychology Activity Modules as a Requirement for Advanced Undergraduate Classes». *Teaching of Psychology*. Vol. 19, núm. 4, 219-220.
- WOOD, D.; WOOD, H. (1996). «Vygotsky, Tutoring and Learning». *Oxford Review of Education*. Vol. 22, núm. 1, 5-16.

La promoción del pensamiento crítico en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Un análisis a partir de los instrumentos de medición¹

Promoting critical thinking in Problem-Based Learning (PBL). An analysis based on measuring instruments

Guillem Antequera Gallego

Universidad de Barcelona

guillemantequera@odas.es

Fecha de recepción del artículo: junio 2011

Fecha de publicación: noviembre 2011

Resumen

La literatura científica sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ha dedicado una atención creciente a la cuestión del pensamiento crítico a lo largo de las dos últimas décadas. Los trabajos de investigación que se han llevado a cabo en los distintos contextos disciplinares de la educación superior presentan definiciones e instrumentos de medición del pensamiento crítico dispares. El presente artículo parte de dicha apreciación y trata de revisar sistemáticamente los mencionados trabajos con un doble objetivo: por un lado, esbozar una clasificación de los instrumentos de medición del pensamiento crítico de estudiantes de ABP y, por el otro, mostrar una panorámica de las evidencias hasta ahora obtenidas; todo ello con la finalidad de animar a profesores, estudiosos y autoridades académicas a seguir avanzando en esta línea de investigación.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), pensamiento crítico, instrumentos de medición, educación superior.

Abstract

Critical thinking has received growing attention from scientific literature on Problem-Based Learning (PBL) during the last two decades. The research carried out in different disciplinary contexts of higher education presents disparate definitions and measuring instruments of critical thinking. This article aims to review systematically the mentioned literature with a dual purpose: on the one hand, to outline a classification of instruments measuring PBL students' critical thinking, on the other, to show an overview of the evidence so far obtained; all of this with the ultimate purpose of encouraging teachers, scholars and academical authorities to proceed further in this line of research.

Keywords: Problem-Based Learning (PBL), critical thinking, measuring instruments, higher education.

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

1. Introducción

La reforma profunda de la universidad europea ha recorrido ya más de una década de su célebre singladura. En el trascurso de esos años, las Instituciones de Educación Superior (IES) han tenido que lidiar con las arideces propias de una transformación a escala continental cuyas consecuencias —qué nadie se engañe— van más allá de la convergencia tangencial entre universidades. Esta transformación de la universidad es dinamita. Porque supone un replanteamiento general de las IES: de su organización interna y de su relación con la sociedad; un giro radical del sistema de enseñanza y aprendizaje y, por ende, de la concepción del profesor y del estudiante universitarios. Un cambio de tal calibre que, a la postre, atañe a la propia estructura de pensamiento de quienes forman parte de la comunidad académica. Tanto es así, que hay quien sostiene que la institución universitaria que se reclama debería tener algo de subversión; que lo que habría de completar la educación superior de un estudiante es el descubrir que las respuestas no son nunca definitivas y que el proceso de aprendizaje es para toda la vida. Esa revelación, que debiera acontecer antes de finalizar la formación universitaria, lejos de ser una experiencia agradable, produciría inquietud en el egresado y una profunda insatisfacción causada por un prolongado *no-saber-todavía*².

Si bien es cierto que las directrices políticas suponen el eje vertebrador de cualquier proceso reformador, en el contexto educativo este difícilmente puede arribar a buen puerto sin la complicidad y el impulso de todos aquellos que integran la comunidad académica. Acaso, en los últimos tiempos, la reflexión sobre la reforma en ciernes se ha alejado de los gabinetes ministeriales para encontrar asilo en el aula. Las IES han recibido el testigo de una carrera de fondo que encuentra su meta en la aplicación efectiva y eficiente de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, de nuevos comportamientos y actuaciones docentes acordes con los objetivos estratégicos trazados por los informes y comunicados derivados del proceso de convergencia. En esta tesitura, la irrupción de la competencia constituye una magnífica oportunidad para la reflexión en el seno de la institución universitaria y para la adaptación de esta última a las exigencias de la llamada sociedad del conocimiento.

Desde el convencimiento de que el pensamiento crítico juega un papel destacado en la realidad educativa — hecho que lo ha convertido en asunto de relevancia en múltiples foros de la educación superior³— algunos autores han considerado su desarrollo como parte indispensable en la construcción de la competencia social

² BARNETT 1990: 155.

³ A escala mundial las conferencias sobre la educación superior de la UNESCO asocian el pensamiento crítico con la renovación de los modelos de enseñanza y aprendizaje y con la de los planteamientos pedagógicos y didácticos de la educación superior (UNESCO 1998: 25-26). Dichas conferencias también declaran que es misión de las universidades promover el pensamiento crítico a partir de sus funciones docentes, investigadoras y de extensión (UNESCO 2009: 2).

En el contexto español, no puede pasar por alto el proyecto de innovación titulado *Aprender a pensar críticamente, a través de problemas cotidianos* que pretende evaluar el pensamiento crítico de estudiantes de una experiencia de ABP de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca y cuyo responsable es C. Saiz Sánchez (SAIZ SÁNCHEZ 2010).

y cívica, necesaria para la participación activa en las sociedades plurales y democráticas⁴. Ello no obstante, aún a día de hoy, es necesario resolver algunos problemas a él asociados. Sin duda ninguna, el inconveniente más acuciante se concentra en la naturaleza ambigua del concepto⁵. Y como es natural, lo más grave de los desajustes terminológicos no son sólo sus consecuencias teóricas —que también—, sino su reflejo en la práctica. En este caso, las múltiples interpretaciones sobre el sintagma «pensamiento crítico» implican tanto disparidad en los planteamientos pedagógicos y didácticos y en las modalidades de enseñanza y aprendizaje que buscan la promoción del mismo como diversidad en sus instrumentos de medición. Con acierto R. A. Day y B. A. Williams manifiestan que los problemas del pensamiento crítico son tres: qué es, cómo se enseña y cómo se mide⁶.

Atendiendo a esa falta, la literatura especializada ha tendido a relacionar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con el pensamiento crítico de modo tal que, en la actualidad, este último constituye una de las facetas más promisorias de la antedicha modalidad didáctica. Sin embargo, a pesar de que la investigación científica sobre el ABP haya dedicado una atención creciente a su estudio en las dos últimas décadas, parece que existen aún escasas evidencias que demuestren de un modo fehaciente que el ABP tiene efectos positivos en el desarrollo del pensamiento crítico⁷. Partiendo de esta consideración, el artículo que aquí presentamos se propone un doble objetivo: por un lado, revisar sistemáticamente los trabajos de investigación que, agrupados por sector de conocimiento y titulación, tratan de aportar evidencias sobre el lazo que existe entre el ABP y el desarrollo del pensamiento crítico; y, por el otro, elaborar una clasificación de los instrumentos de medición del pensamiento crítico de los que dichos trabajos han hecho uso. La finalidad de todo ello es animar a estudiosos, profesores y autoridades académicas a seguir avanzando en la promoción del pensamiento crítico y en la investigación sobre su concomitancia en el ABP.

2. La irrupción de la noción de pensamiento crítico y su impacto en la educación superior

Es harto conocido que el ABP tiene su origen en la facultad de medicina de la McMaster University de Hamilton (Ontario, Canadá) allá por la década de los 60 del pasado siglo, y que nace, en gran medida, como propuesta de renovación de los duros programas clínicos de aprendizaje —agravados por el masivo influjo de información y el movimiento acelerado de las investigaciones moleculares de vanguardia. Es bien sabido

⁴ TEN DAM; VOLMAN 2004: 360. El sintagma «citizenship competence» utilizado por los autores ha sido traducido por el de «competencia social y cívica». Cf.: MIEDEMA; WARDEKKER 1999; TEN DAM; VOLMAN 2003.

⁵ NAZIR 2010: 24.

⁶ DAY; WILLIAMS 2002: 203.

⁷ OZTURK 2008: 628. Análogas consideraciones podrían argüirse sobre aspectos tan célebres en el ABP como las habilidades de resolución de problemas, las capacidades de aprendizaje autodirigido o el llamado aprendizaje profundo. Si bien es innegable que muchos autores han descrito las dificultades para hallar determinados resultados de aprendizaje, son pocos los que han medido, categorizado y *operacionalizado* dichos resultados de un modo tal que otros hayan podido beneficiarse (BELLAND; FRENCH; ERTMER 2009: 59).

también que la filosofía de aprendizaje de la McMaster pronto fue adoptada por algunas otras escuelas de medicina de prestigiosas universidades estadounidenses y que, muy rápido, atravesó las fronteras del continente americano. De ese modo fue como, en el contexto de la educación médica, el ABP impulsó el desarrollo de determinadas habilidades en los programas clínicos de aprendizaje. En concreto, a principios de la década de los 90, H. S. Barrows afirmará que el ABP está afianzado en métodos que persiguen la promoción de habilidades como la resolución de problemas, el aprendizaje autodirigido y el análisis crítico⁸. Algo que, en sí mismo, no parece llamar demasiado la atención si no fuera porque, según C. S. Kamin y otros, esas habilidades atribuidas por Barrows al ABP reflejan el constructo «pensamiento crítico», eso sí, siempre y cuando impliquen el reconocimiento y análisis de los problemas, el estímulo de actitudes para la investigación y el escrutinio de las ideas por parte de todos los miembros del grupo⁹. Sin embargo, si bien la de C. S. Kamin y otros es una hipótesis nada despreciable para explorar los fundamentos que acercan el pensamiento crítico al ABP, de poco nos sirve cuando el objetivo que se persigue es el de establecer el momento en que el literal «pensamiento crítico» irrumpe en la literatura sobre el ABP. Para esto último, habrá que esperar al estudio de G. Birgegard y U. Lindquist, publicado en el año 1998 y considerado el primer trabajo que, desde el campo de la educación médica, da cuenta del incremento del pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior después de una experiencia de ABP¹⁰.

A tenor de los resultados descritos por el reciente estudio bibliométrico descriptivo elaborado por J. L. Menéndez Varela, E. Gregori Giralt y G. Antequera Gallego a partir de la base de datos ERIC. Education Resources Information Center es justamente a partir de la década de los 90 cuando tiene lugar una expansión imparable de la investigación sobre el ABP. Durante ese periodo, apenas existen momentos de crisis en lo que a la publicación de documentos científicos sobre el particular se refiere. Y, por consiguiente, si la década de los 90 constituye una fase de crecimiento, la primera década de nuestro siglo refleja la maduración y el éxito del ABP¹¹. Las conclusiones del estudio bibliométrico podrían hacer pensar que el interés por el pensamiento crítico desde la literatura científica sobre el ABP sintoniza con la frecuencia de publicaciones que tienen lugar a lo largo de la última década del pasado siglo y la primera del XXI. Para comprobar tal suposición se realizó una búsqueda en la base de datos ERIC con los descriptores del tesoro «Problem Based Learning» y «critical thinking» combinados mediante el booleano «AND» que arrojó un total de 104 entradas, de

⁸ BARROWS 1990 citado por KAMIN 2001: 27.

⁹ KAMIN 2001: 27.

¹⁰ BIRGEGARD; LINDQUIST 1998 citado por KAMIN 2001: 27-28.

¹¹ Concretamente, el estudio bibliométrico descriptivo dibujó tres fases importantes relativas a la producción científica sobre el ABP: la primera, de 1974 a 1989, que constituye sólo un 4,96% del total, la segunda, que abarca la década de los 90, con un 33,56% y la tercera, que va del año 2000 al 2009, con un 61,46%. O lo que es lo mismo, el 95,02% de la investigación científica sobre el ABP ha tenido lugar entre 1990 y 2009. Los autores del análisis advierten a propósito de estos datos que su relevancia depende indefectiblemente de la adecuación, fiabilidad y representatividad de la base de datos ERIC. Education Resources Information Center en relación con los objetivos del estudio. MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 150-152.

las cuales solo una fechada en el año 1971, 27 se habían publicado a lo largo de la década de los noventa, y 74 durante la primera década de nuestro siglo¹².

Para determinar el impacto del pensamiento crítico en los diversos contextos disciplinares de la educación superior se partió de los resultados obtenidos en la búsqueda de ERIC. De las 104 entradas halladas, se seleccionaron aquellas publicaciones que trataban específicamente la relación entre el ABP y el pensamiento crítico en la educación superior¹³. Dicha selección bibliográfica se cotejó con los resultados de búsquedas similares en otras bases de datos de relevancia¹⁴. Acto seguido, se revisaron los listados bibliográficos de cada uno de los estudios seleccionados y, finalmente, se reunieron un total de 20 publicaciones que constituyeron la muestra sobre la que trabajar. A continuación, una tabla resumen en la que se distribuyen los estudios por áreas de conocimiento, titulaciones y tipología de investigación.

TABLA I. RESUMEN DE RESULTADOS POR SECTOR DE CONOCIMIENTO, TITULACIÓN, TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Sector de conocimiento	Titulación	Tipología de investigación	N.º de documentos
Ciencias de la Salud	Enfermería	Estudio teórico	2
		Estudio empírico	6
	Medicina	Estudio teórico	0
		Estudio empírico	1
	Quinesiología	Estudio teórico	0
		Estudio empírico	1
	Fisioterapia	Estudio teórico	0
		Estudio empírico	1
	Ciencias de la actividad física y el deporte	Estudio teórico	0
		Estudio empírico	2
	Logopedia	Estudio teórico	1
		Estudio empírico	0
	Nutrición	Estudio teórico	0
		Estudio empírico	1
TOTAL CIENCIAS DE LA SALUD			15
Ciencias Sociales	Administración y dirección de empresas	Estudio teórico	1
		Estudio empírico	0
TOTAL CIENCIAS SOCIALES			1

¹² La búsqueda combinada se realizó el 29 de mayo de 2011.

¹³ A pesar de que se conoce la existencia de algunas experiencias de ABP que evalúan el pensamiento crítico de estudiantes de enseñanzas medias (Cf.: BURRIS 2005; BURRIS; GARTON 2007; SHAMIN; ZION; SPECTOR-LEVI 2008), se determinó prescindir de dichas publicaciones dado el interés del artículo por la enseñanza universitaria.

¹⁴ A saber: Current Contents (ISI); Teacher's Reference (EBSCO); Francis; Educational Research Abstracts (ERA); SCOPUS; y la Base de Datos del CSIC: ISOC (Humanidades y Ciencias Sociales); ICYT (Ciencia y Tecnología); IME (Biomedicina).

Ciencias Puras	Matemáticas	Estudio teórico	0
		Estudio empírico	1
TOTAL CIENCIAS PURAS			1
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería informática	Estudio teórico	1
		Estudio empírico	0
TOTAL ENSEÑANZAS TÉCNICAS			1
TOTAL OTROS		Estudio teórico	2
TOTAL			20

Fuente: original del autor

En consideración de los resultados que ofrece la tabla I, el lector podrá comprobar fácilmente que el hecho de que la expansión del ABP en la educación superior haya coincidido con el proceso de crecimiento de las publicaciones sobre pensamiento crítico, no significa necesariamente que su distribución por los diversos contextos disciplinares haya corrido la misma suerte. En áreas del saber como Ciencias Sociales —que en el estudio bibliométrico representaba un 16,68% del total de las publicaciones sobre ABP— ahora se registra sólo 1 documento (5%). Algo similar ocurre con el bloque de otros, al cual quedan adscritos 2 documentos (10%) —en contraste con el 29,49% que el mismo bloque constituyó en el análisis bibliométrico. Sin embargo, por lo que respecta a las Enseñanzas Técnicas —área que supuso un 6,55% del total de publicaciones sobre ABP— los resultados son suficientemente representativos: aparece sólo 1 registro (5%). Lo cual ocurre también en el sector de Ciencias Puras —el cual en el estudio bibliométrico ocupó un 5,36% del total— y al que también se asocia 1 solo documento (5%) En lo que tampoco difieren los datos relativos al estudio bibliométrico y los originales del presente trabajo es en establecer el primer lugar al sector de conocimiento de Ciencias de la Salud; ahora bien, cuando en el primero constituía un 34,75% del total de las publicaciones, ahora claramente encabezaba la producción registrando un total de 15 publicaciones (75%)¹⁵.

Dentro del área de Ciencias de la Salud, la titulación de Enfermería es la que registró un mayor número de documentos: 6 estudios empíricos y 2 teóricos. En Medicina, sin embargo, se halló sólo 1 estudio empírico; lo mismo que en Quinesiología y en Nutrición. Adscrito a Logopedia se encontró 1 estudio teórico y relativo a Terapia física y ocupacional 2 estudios empíricos. Llama poderosamente la atención, sobre todo teniendo en cuenta los resultados por titulación del estudio bibliométrico antes mencionado, que sobre la cuestión del pensamiento crítico sea la titulación de Enfermería la que registre un mayor número de documentos puesto que, como se sabe, el mayor desarrollo de la investigación científica sobre el ABP ha correspondido siempre a la Medicina¹⁶. Asimismo, en las titulaciones de los sectores de conocimiento de Ciencias Sociales, Ciencias Puras y Enseñanzas técnicas se percibe gran escasez de resultados: del primero se encontró 1 sólo estudio

¹⁵ MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 154-155. Asimismo, los sectores de conocimiento de Artes y Humanidades y de Ciencias experimentales —de los que no se conocen estudios sobre pensamiento crítico— constituyeron con respecto al total de publicaciones sobre ABP un 2,68% en el primer caso, y un 4,46% en el segundo (MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 154).

¹⁶ MENÉNDEZ VARELA; GREGORI GIRALT; ANTEQUERA GALLEGO 2010: 158.

teórico de Administración y dirección de empresas; adscrito al segundo, se localizó sólo 1 estudio empírico de Matemáticas; y con respecto del tercero, 1 único estudio teórico de Ingeniería informática.

En este punto, se determinó agrupar, en primer lugar, los estudios teóricos clásicos, en segundo, los meta-análisis o estudios exploratorios y, en tercero, los estudios empíricos con metodologías de investigación cualitativa, cuantitativa o mixta. Dado el objetivo del presente artículo, consistente en una clasificación de los instrumentos de medición y de las definiciones sobre pensamiento crítico para la consiguiente valoración de las evidencias hasta la fecha reunidas, se hizo uso exclusivo de los estudios empíricos, por un lado, y del conjunto de los meta-análisis, por el otro¹⁷.

3. Estudios exploratorios precedentes

En este apartado se presentarán y discutirán los meta-análisis previos al presente artículo que, de un modo sistemático, revisaron un conjunto de estudios empíricos con un enfoque metodológico cualitativo o cuantitativo cuyo objetivo de investigación era el de evaluar el pensamiento crítico de estudiantes de ABP¹⁸. Más específicamente, de dichos meta-análisis se evaluarán los criterios de selección de la muestra, sus aportaciones y limitaciones y los instrumentos de medición de pensamiento crítico tratados. A todo ello se sumarán algunas consideraciones sobre la consistencia de los estudios exploratorios y la validez de las conclusiones de ellos derivadas.

Como no podía ser de otro modo, la primera revisión sistemática de la que tenemos noticia se circunscribe al contexto de la enseñanza universitaria de la Enfermería. El propósito del estudio exploratorio de H. Yuan, B. A. Williams y L. Fan está claramente planteado por los autores: mostrar evidencias sobre la relación que existe entre el pensamiento crítico y el ABP a partir del análisis de una selección de trabajos vinculados al contexto educativo de la Enfermería¹⁹. La muestra, que fue el resultado de evaluar los trabajos de investigación a partir de criterios de calidad y niveles de evidencia²⁰, recoge artículos publicados entre el año 1990 y el 2006. La escasez y diversidad de los trabajos aportados son, sin lugar a dudas, los puntos más débiles del meta-análisis. En total se analizaron 10 estudios, de los cuales 6 eran descripciones de experiencias, 3 eran cuasi-

¹⁷ El resto de las publicaciones teóricas se reservaron para una futura investigación en la que se explorarán los fundamentos epistemológicos que vinculan al ABP con el pensamiento crítico.

¹⁸ Con el fin de unificar la nomenclatura en relación con los trabajos analizados, se ha seguido la guía para la clasificación de trabajos de investigación propuesta por I. Montero y O. G. León (MONTERO; LEÓN 2007).

¹⁹ YUAN; WILLIAMS; FAN 2008.

²⁰ En concreto, para la evaluación de los trabajos, los autores combinaron la escala de A. R. Jadad (JADAD 1996) en la que cobran una mayor puntuación los estudios descriptivos de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas y la clasificación por niveles de evidencia de Sackett (SACKETT 2000) mediante la que se favorecen los estudios cuya metodología de investigación es adecuada y está convenientemente descrita (YUAN; WILLIAMS; FAN 2008).

experimentos y sólo 1 era un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas. Por consiguiente, únicamente 4 aportaban evidencias empíricas sobre la relación entre el pensamiento crítico y el ABP y estos hacían uso de instrumentos de medición como el California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI), el California Critical Thinking Skills Test (CCTST) y el Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA)²¹. Si bien en el momento de sumar evidencias, el principal desajuste del estudio exploratorio es de carácter metodológico, suman complejidad al asunto la diversidad de niveles educativos de los trabajos revisados y la especificidad de las modalidades didácticas de ABP de las que hacen uso. Todo ello nos hace cuestionar la consistencia del estudio a la hora de comparar los resultados y extraer, de este modo, conclusiones sobre el efecto del ABP en el desarrollo del pensamiento crítico²².

Dada la imposibilidad de establecer generalizaciones que demuestra el meta-análisis de H. Yuan, B. A. Williams y L. Fan, el segundo estudio exploratorio al que nos referiremos propone fijar criterios de selección más restrictivos. La novedad del estudio de K. L. Oja recae en el hecho de recoger únicamente trabajos empíricos de investigación que miden el pensamiento crítico de estudiantes de Enfermería²³. De este modo, la muestra incluye 2 cuasi-experimentos, 2 estudios descriptivos y 1 experimento, todos ellos publicados entre el año 2006 y el 2010²⁴. No obstante lo dicho, siguen sin resolverse las diferencias en cuanto a especificidad de las modalidades didácticas de ABP²⁵, niveles educativos e instrumentos de medición del conjunto de los estudios que se analizan y discuten; y todo ello, como es natural, tiene también consecuencias en relación con la consistencia del meta-análisis.

La tercera y última revisión dista de las dos anteriores en la medida en que no atañe a un único contexto disciplinar. En este caso, S. L. Olivares Olivares y Y. M. Cázares González se propone reunir un total de 13 trabajos de investigación de contextos disciplinares y niveles educativos diversos. No se ofrece una clasificación por tipología de estudios sino que es el propio instrumento de medición el que determina los grupos; lo cual solventa, en cierta medida, el problema de consistencia referido en los estudios exploratorios sobre Enfermería²⁶. Así, los resultados demuestran —como era de suponer— que la mayoría de los trabajos seleccionados

²¹ YUAN; WILLIAMS; FAN 2008: 659. La descripción y el análisis de los instrumentos de medición se reserva para más adelante.

²² De un modo muy similar, K. L. Oja atribuye problemas de consistencia al estudio de H. Yuan, B. A. Williams y L. Fan (YUAN; WILLIAMS; FAN 2008 citado por OJA 2011: 146).

²³ OJA 2011.

²⁴ La muestra recoge sólo estudios publicados a partir del año 2006 en la medida en que la revisión de K. L. Oja constituye un complemento de la de H. Yuan, B. A. Williams y L. Fan.

²⁵ A pesar de que el autor reconoce que la diversidad de los modelos de ABP es una limitación en su estudio, resuelve que dichos modelos didácticos comparten algunos atributos como el aprendizaje en grupo, la inclusión de componentes extraídos de situaciones problemáticas de la vida real y la resolución de problemas dirigida por los propios estudiantes y el profesor facilitador (OJA 2011: 149).

²⁶ Cabe puntualizar que las amenazas a la consistencia siguen latentes también en esta revisión dada la diversidad en cuanto a niveles educativos, especificidad de las modalidades didácticas de ABP y contextos disciplinares.

corresponden al área del saber de ciencias de la salud y que, por lo general, los instrumentos de medición evalúan de forma exclusiva la dimensión cognitiva del pensamiento crítico. Sólo se recogen evidencias favorables sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudios que utilizan el CCTDI. Los autores consideran que las evidencias vinculadas al resto de instrumentos de medición no demuestran una relación estadística significativa entre el ABP y el pensamiento crítico²⁷. Asimismo, se advierte de la dificultad de comprobar la relación causa-efecto entre el ABP y el pensamiento crítico dado el alto número de variables que concurren en los estudios analizados²⁸.

4. Análisis de los estudios empíricos por instrumento de medición

En opinión de K. L. Oja, a pesar de que los estudios empíricos que tratan la relación entre el ABP y el pensamiento crítico parecen incrementar las evidencias, aún dejan demasiado margen de error en su interpretación y sufren amenazas en cuanto a la validez de los resultados aportados. De este modo, el autor solicita que futuras investigaciones sepan resolver las limitaciones observadas en los estudios publicados hasta la fecha, prestando especial atención a aquellas variables explicativas que pudieran resultar claves para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de educación superior. Para todo ello, cabe prestar atención a los elementos críticos del diseño educativo de ABP, calibrar el tiempo de las experiencias didácticas necesario para apreciar cambios significativos, clarificar y desarrollar un estándar en cuanto a la definición de pensamiento crítico y hacer uso de instrumentos de medición adecuadamente validados²⁹.

En respuesta a la petición de K. L. Oja, se determinó establecer una revisión del conjunto de los estudios a tenor de 8 variables explicativas. A saber: el instrumento de medición —eje vertebrador de la clasificación y sobre el que además se aportó una explicación de su funcionamiento y un breve comentario acerca de la definición de pensamiento crítico que lleva asociada³⁰; la titulación; el nivel educativo³¹; la modalidad didáctica de ABP —a tenor de los objetivos educativos desarrollados por la experiencia didáctica³²; el número de

²⁷ OLIVARES OLIVARES; CÁZARES GONZÁLEZ 2010: 8.

²⁸ OLIVARES OLIVARES; CÁZARES GONZÁLEZ 2010: 9.

²⁹ OJA 2011: 150.

³⁰ En el análisis, la conexión de cada instrumento de medición con los fundamentos teóricos se establecieron a partir de la consideración de las subescalas de cada uno de dichos instrumentos ya que, tal y como afirman R. M. Bernard y otros, dichas subescalas constituyen la manifestación evidente de la definición de pensamiento crítico (BERNARD 2008: 16).

³¹ Nos referiremos a estudios de grado o posgrado. El lector recordará que en la selección inicial de la bibliografía se desestimaron aquellos trabajos vinculados a enseñanzas medias.

³² Las categorías utilizadas parten de la taxonomía de métodos ofrecida por H. S. Barrows en la que se distinguen un conjunto de diseños educativos típicos de los programas de ABP (BARROWS 1986). La clasificación de H. S. Barrows fue sintetizada y adaptada —manteniendo las directrices metodológicas generales— a experiencias didácticas de múltiples contextos disciplinares resultando las siguientes modalidades didácticas de ABP:

estudiantes del grupo de ABP; el número de estudiantes del grupo de control —si existiese; la duración del programa de ABP; y la forma de recolección de los datos. La variable explicada, como es natural, la constituiría el nivel de pensamiento crítico en general, y sus diversas dimensiones en particular, según lo establecido por cada instrumento de medición.

Antes de iniciar el análisis conviene listar el conjunto de los instrumentos de medición según su enfoque metodológico y el número de experiencias de ABP adscritas a los mismos para que lector pueda hacerse rápidamente una composición de lugar. De ese modo, podrá apreciar un claro desequilibrio entre los enfoques cualitativos y cuantitativos de los instrumentos de medición: mientras que el California Critical Thinking Skills Test (CCTST), el California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI), el Cornell Critical Thinking Test (CCTT) y el Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) utilizan tests de respuesta con opción múltiple que se prestan a un tratamiento cuantitativo de los datos, sólo el Método de Kamin permite un enfoque cualitativo de los mismos. Asimismo, percibirá una clara descompensación entre las experiencias vinculadas al CCTST y al CCTDI y las que se relacionaron con algún otro instrumento de medición. En concreto, 6 experiencias utilizaron CCTST; 6 más hicieron uso del CCTDI; 2 echaron mano del Método de Kamin; sólo 1 del CCTT; y 1 más del WGCTA. O lo que es lo mismo, las experiencias que utilizaron el CCTST y el CCTDI supusieron respectivamente un 37,5% del total; las del Método de Kamin un 12,5%; y las del CCTT y el WGC-

-
- *Disertación basada en casos* («Lecture-based cases»): Después de una conferencia, el docente utiliza uno o dos casos como ejemplos didácticos. Acto seguido se formulan preguntas a los estudiantes sobre los casos. Dicho diseño educativo es el que menos se aproxima a los objetivos educativos propios del ABP.
 - *Conferencias basadas en casos* («Case-based lectures»): Se presentan casos reales a los estudiantes para que estos puedan realizar un análisis a partir de su propio conocimiento, antes de recibir una conferencia sobre el mismo. Este diseño educativo promueve levemente los los objetivos educativos de estructuración de la información para su aplicación, razonamiento efectivo y motivación para el aprendizaje.
 - *Estudio de caso* («Case method»): Se ofrece un caso a los estudiantes para su estudio e investigación. En una sesión posterior se discute el caso con el profesor, quien adquiere el rol de tutor. Así, se promueven de un modo notable los objetivos educativos de estructuración de la información para su aplicación, razonamiento efectivo, aprendizaje autodirigido y motivación para el aprendizaje.
 - *Modificación a partir de casos* («Modified case-based»): Se suelen ofrecer problemas administrados secuencialmente a grupos pequeños de estudiantes. No se requiere que los estudiantes apliquen los resultados de aprendizaje al problema. Se promueve un alto nivel de motivación y un notable desarrollo del conjunto de objetivos educativos antes mencionados.
 - *Sistema basado en problemas* («Problem-based»): Los problemas adquieren un formato simulado que permite la investigación libre. Se practica una activa exploración y evaluación del problema guiada por el profesor mediante la tutoría. Se persigue una activación del conocimiento previo que facilite la integración del nuevo. Como en el anterior diseño educativo se promueve un alto nivel de motivación y un notable desarrollo del conjunto de objetivos de ABP antedichos.
 - *Sistema reiterativo basado en problemas* («Closed loop or reiterative problem-based»): Se trata de una extensión del anterior. Después del proceso de aprendizaje autodirigido se pregunta a los estudiantes por las fuentes de información utilizadas y se les insta a recurrir una y otra vez al problema por tal de evaluar el proceso seguido y los objetivos de aprendizaje adquiridos. Mediante este diseño se promueve un alto nivel en el conjunto de los objetivos educativos propios del ABP antes referidos (BARROWS 1986: 483-484).

TA un 6,25% cada una. La tabla resumen que se ofrece a renglón seguido es una buena muestra de lo dicho.

TABLA II. RESUMEN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO POR ENFOQUE METODOLÓGICO Y NÚMERO DE EXPERIENCIAS DE ABP ADSCRITAS

Instrumento de medición	Enfoque metodológico	N.º de experiencias de ABP
California Critical Thinking Skills Test (CCTST)	Cuantitativo	6
California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)	Cuantitativo	6
Método de Kamin	Cualitativo	2
Cornell Critical Thinking Test (CCTT)	Cuantitativo	1
Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA)	Cuantitativo	1
TOTAL EXPERIENCIAS DE ABP:		16

Fuente: original del autor

4. 1. California Critical Thinking Skills Test (CCTST)

A finales de la década de los 70 del pasado siglo, la literatura especializada emprendió un obstinado debate sobre la naturaleza del pensamiento crítico que dio lugar a muy variadas definiciones sobre el particular. Frente al problema terminológico derivado de la heterogeneidad de opiniones, la American Philosophical Association (APA) de la Universidad de Delaware decidió tomar cartas en el asunto. La necesidad de un acuerdo que arrojase algo de luz sobre el constructo hizo que, a principios de los años 90, la APA pusiera en marcha el llamado proyecto Delphi, por el que se instó a un conjunto de 46 profesionales procedentes de contextos disciplinares diversos a elaborar una definición mancomunada sobre el pensamiento crítico. La conclusión a la que llegaron los expertos se acostumbra a resumir con el fragmento que sigue:

«Entendemos el pensamiento crítico como un juicio autoregulatorio y sensato que da lugar a interpretaciones, análisis, evaluaciones e inferencias, así como a una explicación de las evidencias, y de las consideraciones conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales sobre las que dicho juicio se basa. El pensamiento crítico es una herramienta esencial de la investigación. Como tal, el pensamiento crítico es una fuerza liberadora en educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo del pensamiento correcto, el pensamiento crítico es un fenómeno humano penetrante que se cuestiona a sí mismo.»³³

³³ La traducción es original del autor y el texto en inglés reza lo siguiente: «We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. CT is essential as a tool of inquiry. As such, CT is a liberating force in education and a powerful resource in one's personal and civic life. While not synonymous with good thinking, CT is a pervasive and self-rectifying human phenomenon» (FACIONE 1990: 3).

A partir de esta descripción en la que el pensamiento crítico está claramente asociado con un conjunto de habilidades, se desarrolló el CCTST³⁴. Esto es, un cuestionario de 34 preguntas de respuesta con opción múltiple que tiene la función de medir las habilidades de análisis, evaluación, inferencia, razonamiento deductivo y razonamiento inductivo a partir de ejercicios tales como el análisis del significado de una determinada sentencia, la correcta inferencia a partir de un conjunto de presupuestos o el cuestionamiento de determinadas presuposiciones, por citar algún ejemplo. Mediante este cuestionario, los estudiantes obtienen una puntuación por cada subescala o habilidad de pensamiento crítico; de modo que, a mayor número de respuestas correctas, mayor grado de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico³⁵.

En total son 6 los trabajos de investigación registrados que utilizaron el CCTST para medir las habilidades de pensamiento crítico de estudiantes de ABP. De la titulación de Enfermería se registraron 3 cuasi-experimentos de R. A. Day y B. A. Williams; H. Choi; y H. Yuan y otros³⁶; de los estudios de Terapia física y ocupacional 1 estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas de J. Wessel y R. Williams³⁷; y de la enseñanza de Ciencias de la actividad física y el deporte otros 2 estudios descriptivos de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas de H. Sanderson; y M. M. Lesperance³⁸. A continuación se identifican los citados estudios en relación con las variables definidas páginas atrás —tabla III— y se especifican los resultados de los mismos según las subescalas de las habilidades de pensamiento crítico —tabla VI.

TABLA III. RESUMEN DE ESTUDIOS QUE UTILIZAN EL CCTST POR TITULACIÓN, MODALIDAD DIDÁCTICA DE ABP, NIVEL EDUCATIVO, N.º DE ESTUDIANTES GRUPO ABP, N.º DE ESTUDIANTES GRUPO CONTROL, DURACIÓN DE LA EXPERIENCIA, MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS Y EFECTO EN LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO DEL GRUPO DE ABP

Ref. del estudio	Titulación	Modalidad didáctica de ABP	Nivel educativo	N.º de estudiantes grupo ABP	N.º de estudiantes grupo control	Duración (en años)	Método de recolección de los datos	Efecto en el pensamiento crítico
DAY; WILLIAMS 2002	Enfermería	Sistema basado en problemas	1.º curso de grado	27	—	1	Pre-post test	Ligero incremento
CHOI 2004	Enfermería	Sistema basado en problemas	Estudiantes de grado	33	33	0,5	Pre-post test	Sin incremento significativo
YUAN 2008	Enfermería	Sistema reiterativo basado en	2.º curso de grado	23	23	0,5	Pre-post test	Incremento significativo

³⁴ El CCTST está disponible en la versión A y B, ambas diseñadas específicamente para contextos educativos (FOLLMAN; LAVELY; BERGER 1997: 264).

³⁵ El estudio de H. KHALILI; M. HOSSELN ZADEH (KHALILI; HOSSELN ZADEN 2003) aporta resultados positivos sobre la validez y la fiabilidad del CCTST.

³⁶ DAY; WILLIAMS 2002; CHOI 2004; YUAN 2008.

³⁷ WESSEL; WILLIAMS 2004.

³⁸ SANDERSON 2008; LESPERANCE 2008.

		problemas						
WESSEL Y WILLIAMS 2004	Terapia física y ocupacional	Sistema basado en problemas	1.º y 2.º curso de posgrado	94 (50 de 1.º curso y 44 de 2.º)	—	1	Pre-post test	Sin incremento significativo
SANDERSON 2008	Ciencias de la actividad física y el deporte	Sistema reiterativo basado en problemas	Estudiantes de grado	8	12	0,5	Pre-post test	Sin incremento significativo
LESPERANCE 2008	Ciencias de la actividad física y el deporte	Modificación a partir de casos	Estudiantes de grado	11	11	0,5	3 muestras a lo largo del programa	Sin incremento significativo

Fuente: original del autor

TABLA IV. RESUMEN DE ESTUDIOS QUE UTILIZAN EL CCTST POR SUBESCALAS DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO

(Incremento significativo = A, incremento leve = B, Sin variaciones estadísticamente apreciables = C, Disminución = D)

Ref. del estudio	Análisis	Evaluación	Inferencia	Razonamiento deductivo	Razonamiento inductivo
DAY; WILLIAMS 2002	B	B	B	B	B
CHOI 2004	C	C	C	C	C
YUAN 2008	A	B	B	A	B
WESSEL; WILLIAMS 2004	C	C	C	C	C
SANDERSON 2008	C	C	C	C	C
LESPERANCE 2008	C	C	C	C	C

Fuente: original del autor

Dentro de Enfermería, los trabajos de H. Choi; y H. Yuan y otros utilizaron un grupo de control —con igual número de estudiantes que los grupos experimentales y que asistieron a sesiones expositivas— cuyos resultados fueron contrastados con otro grupo de ABP de 38 estudiantes de grado, en el primer caso, y de 23 estudiantes de segundo curso de grado en el segundo. En cambio, el tercer estudio de R. A. Day y B. A. Williams no utilizó grupo de control y su grupo de ABP ascendió a 27 estudiantes. En el conjunto de los cuasiexperimentos se utilizaron pruebas antes y después de la experiencia didáctica y la modalidad didáctica de ABP que se utilizó fue el sistema basado en problemas. En cuanto a los resultados, el trabajo de H. Choi no demostró que los estudiantes hubieran desarrollado de un modo significativo sus habilidades de pensamiento crítico después de una experiencia de ABP de medio curso³⁹. Por contra, el estudio de H. Yuan y otros detectó un cierto incremento en el conjunto de las subescalas en el mismo tiempo —significativo en cuanto a las habilidades de análisis y las de razonamiento deductivo y leve en el resto. En adición, el estudio de R. A. Day y B. A. Williams percibió una cierta mejora del conjunto de las habilidades de pensamiento crítico, aunque la experiencia en este caso se extendió a un curso académico.

³⁹ CHOI 2004: 721.

Por su parte, el estudio de Terapia física y ocupacional de J. Wessel y R. Williams —que utilizó una muestra de 50 estudiantes de primer curso de grado y 44 de segundo, la modalidad didáctica del sistema basado en problemas, y un sistema de medición pre-post test— no aportó evidencias de mejora en las subescalas de CCTST. Como tampoco mostraron avances significativos los trabajos de Ciencias de la actividad física y el deporte llevados a cabo durante medio curso académico por H. Sanderson; y M. M. Lesperance. Asimismo, ambas experiencias difirieron en casi la totalidad de las variables. Para empezar, mientras que la primera utilizó un sistema reiterativo basado en problemas, la segunda echó mano del formato de modificación a partir de casos. Para seguir, en el estudio de H. Sanderson, el grupo de ABP estaba formado por 8 estudiantes y el de control por 12; en el de M. M. Lesperance, sendos grupos estaban constituidos por 11 estudiantes. Y, para finalizar, si M. M. Lesperance recogió datos de la experiencia en tres ocasiones, H. Sanderson lo hizo a partir de una prueba inicial y otra final.

4.2. California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)

En el antes referido proyecto Delphi, los autores pusieron de relieve la necesidad del desarrollo de la aptitud para el pensamiento crítico. Por consiguiente, se consideró necesario el fomento de las disposiciones específicas del pensamiento crítico para el posterior desarrollo de las habilidades propias del mismo. Es por ese motivo que las aptitudes o disposiciones tienen una correlación directa con las habilidades de pensamiento crítico⁴⁰. Sobre las dimensiones se suele hacer mención al siguiente fragmento.

«El pensador crítico ideal es, por lo general, curioso, está bien formado, es razonable, de mente abierta, flexible, imparcial en la evaluación, honesto al afrontar prejuicios personales, prudente a la hora de juzgar, dispuesto a reconsiderar, claro acerca de los problemas, metódico frente a temas complejos, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, centrado en la investigación, y persistente en la búsqueda de resultados de forma tan precisa como permita el tema y las circunstancias de la investigación. Por lo tanto, educar a buenos pensadores críticos significa trabajar hacia este ideal. Dicho ideal combina el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico con el cuidado de aquellas disposiciones que de forma consistente reportan nuevas percepciones útiles y que son la base de la sociedad racional y democrática.»⁴¹

El CCTDI es un cuestionario desarrollado por P. Facione y N. Facione cuyo objetivo es la medición de las disposiciones de pensamiento crítico⁴². El cuestionario, de unos 20 minutos de duración, está compuesto por

⁴⁰ FACIONE 1990: 20.

⁴¹ La traducción es original del autor y el texto en inglés reza lo siguiente: «The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit. Thus, educating good critical thinkers means working toward this ideal. It combines developing CT skills with nurturing those dispositions which consistently yield useful insights and which are the basis of the rational and democratic society» (FACIONE 1990: 3).

⁴² FACIONE; FACIONE 1992.

un total de 75 preguntas con seis posibles respuestas, que van desde la opción «muy de acuerdo» hasta la de «totalmente en desacuerdo». En concreto, el CCTDI evalúa cómo el estudiante percibe los siguientes aspectos, a su vez, subescalas del instrumento: búsqueda de la verdad, amplitud mental, disposición para el análisis, disposición para la sistematización, autoconfianza en el razonamiento, curiosidad y madurez cognitiva⁴³. Las puntuaciones totales de CCTDI derivan de la suma de los resultados de las 7 subescalas y, de este modo, los estudiantes obtienen una puntuación de entre 70 y 420. Así, un valor inferior a 210 refleja una disposición negativa hacia el pensamiento crítico, una cifra de entre 210 y 280 (ambos inclusive) muestra una disposición ambivalente y, finalmente, una puntuación mayor a 280 revela una disposición positiva. En lo referente a la validez y fiabilidad del instrumento, el reciente estudio de W. S. W. Sulaiman, W. R. A. Rahman y M. A. Dzulkiflib aporta resultados satisfactorios en las siete subescalas del CCTDI⁴⁴.

El CCTDI junto con su complementario el CCTST, constituye uno de los instrumentos de medición del que mayor uso ha hecho la investigación educativa sobre el ABP. Desde los estudios de Enfermería, son 4 los trabajos de investigación que utilizan el CCTDI; a saber, 1 cuasi-experimento de R. A. Day y B. A. Williams⁴⁵, y 3 estudios descriptivos de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas de A. Tiwari y otros; C. Ozturk, G. K. Muslu y A. Dicle; y A. H. Dehkordi y M. S. Hedarnejad⁴⁶. A su vez, la titulación de Terapia física y ocupacional registra un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas de J. Wessel y R. Williams⁴⁷; y la de Ciencias de la actividad física registra un estudio de iguales características de M. M. Lesperance⁴⁸. A renglón seguido dos tablas resumen en las que se informa, por un lado, del conjunto de las variables descriptivas de los mencionados estudios y, por el otro, de los resultados de las diversas subescalas del CCTDI.

⁴³ En inglés «truthseeking», «open-mindedness», «analyticity», «systematicity», «critical thinking selfconfidence», «inquisitiveness», «cognitive maturity». En su versión turca, las 75 preguntas del cuestionario original de CCTDI se redujeron a 51, y las 7 dimensiones de análisis a 6 (se eliminó la dimensión de madurez cognitiva).

⁴⁴ SULAIMAN; RAHMAN; DZULKIFLIB 2010. Asimismo, otros muchos autores también han defendido la fiabilidad y la validez del instrumento: Cf.: BONDY 2001; KAKAI 2003; WALSH; HARDY 1997.

⁴⁵ DAY; WILLIAMS 2002. El cuasi experimento combina el CCTDI con el CCTST.

⁴⁶ TIWARI 2006. A pesar de que este trabajo ha sido clasificado, según la nomenclatura propuesta por I. Montero y O. G. León (MONTERO; LEÓN 2007: 850), como un *estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas*, cabe tener en cuenta que el análisis cuantitativo se complementó con datos cualitativos mediante entrevistas semiestructuradas. OZTURK; MUSLU; DICLE 2008. Cabe tener en cuenta que el estudio utiliza la versión turca del CCTDI. DEHKORDI; HAYDARNEJAD 2008.

⁴⁷ WESSEL; R. WILLIAMS 2004.

⁴⁸ LESPERANCE 2008.

TABLA V. RESUMEN DE ESTUDIOS QUE UTILIZAN EL CCTDI POR TITULACIÓN, MODALIDAD DIDÁCTICA DE ABP, NIVEL EDUCATIVO, N.º DE ESTUDIANTES GRUPO ABP, N.º DE ESTUDIANTES GRUPO CONTROL, DURACIÓN DE LA EXPERIENCIA, MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS Y EFECTO EN LAS EN LAS DISPOSICIONES DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Ref. del estudio	Titulación	Modalidad didáctica de ABP	Nivel educativo	N.º de estudiantes grupo ABP	N.º de estudiantes grupo control	Duración (en años)	Método de recolección de los datos	Efecto en el pensamiento crítico
DAY; WILLIAMS 2002	Enfermería	Sistema basado en problemas	1.º curso de grado	21	—	1	Pre-post test	Incremento significativo
TIWARI 2006	Enfermería	Sistema reiterativo basado en problemas	1.º curso de grado	40	39	1	4 muestras a lo largo del programa.	Incremento significativo
OZTURK; MUSLU; DICLE 2008	Enfermería	Sistema basado en problemas	Del 1.º al 4.º curso de grado	52	95	4	1 muestra en la mitad del último semestre del programa.	Incremento significativo
DEHKORDI; HAYDARNEJAD 2008	Enfermería	Sistema reiterativo basado en problemas	2.º curso de grado	20	20	0,5	Pre-post test	Incremento significativo
WESSEL; WILLIAMS 2004	Fisioterapia	Sistema basado en problemas	1.º y 2.º curso de grado	94 (50 del 1.º curso y 44 del 2.º)	—	1	Pre-post test	Incremento significativo para estudiantes de 2.º curso
LESPE-RANCE 2008	Ciencias de la actividad física y el deporte	Modificación a partir de casos	Estudiantes de grado (no se especifica el curso)	11	11	0,5	3 muestras a lo largo del programa.	Sin diferencias significativas en el tiempo

Fuente: original del autor

TABLA VI. RESUMEN DE ESTUDIOS QUE UTILIZARON EL CCTDI POR SUBESCALAS DE DISPOSICIONES DE PENSAMIENTO CRÍTICO
(Incremento significativo = A, incremento leve = B, Sin variaciones estadísticamente apreciables = C, Disminución = D)

Ref. del estudio	Búsqueda de la verdad	Amplitud mental	Análisis	Sistematicidad	Autoconfianza en el razonamiento	Curiosidad	Madurez cognitiva
DAY; WILLIAMS 2002	A	C	C	C	A	C	C
TIWARI 2006	A	C	A	A	A	C	C
OZTURK; MUSLU; DICLE 2008	A	A	C	C	C	C	—
DEHKORDI; HAYDARNEJAD 2008	A	A	A	A	A	A	A
WESSEL; WILLIAMS 2004	A	C	C	A	A	C	C
LESPE-RANCE 2008	C	C	C	C	C	C	C

Fuente: original del autor

Sin duda ninguna, los resultados de las tablas VI y V sobre los efectos del ABP en el CCTDI poco o nada tienen que ver con los mostrados páginas atrás. Si allí imperaba la ausencia de variaciones estadísticamente apreciables, en el conjunto de las subescalas sobre las habilidades de pensamiento crítico, aquí toma un papel destacado la mejora general de las disposiciones del mismo. Dentro de Enfermería parece que el asunto está claro. El conjunto de las experiencias de la titulación advirtió una mejora significativa de las disposiciones: de las subescalas de búsqueda de la verdad y autoconfianza en el razonamiento crítico en el caso de R. A. Day y B. A. Williams; de las de búsqueda de la verdad, análisis, sistematicidad, autoconfianza en el razonamiento, curiosidad y madurez cognitiva en el estudio de A. Tiwari y otros; de las de búsqueda de la verdad y amplitud mental en el de C. Ozturk, G. K. Muslu y A. Dicle; y de su conjunto en el caso de A. H. Dehkordi y M. S. Hedarnajard. En el conjunto de los estudios, las que se vieron aumentadas en más ocasiones fueron las de búsqueda de la verdad y autoconfianza en el razonamiento y las que mostraron un menor incremento fueron las de madurez cognitiva y curiosidad⁴⁹. Asimismo, fueron las experiencias de A. H. Dehkordi y M. S. Hedarnajard; y A. Tiwari y otros las que advirtieron mejoras significativas en más disposiciones. Ambas experiencias, además de pertenecer a la misma titulación, coincidieron en el uso del sistema reiterativo basado en problemas como modalidad didáctica de ABP y en la utilización del CCTDI en más de una ocasión a lo largo del curso —4 muestras en el caso de A. Tiwari y otros y un pre-post test en el de A. H. Dehkordi y M. S. Hedarnajard. Los estudios, sin embargo, difirieron en el número y nivel educativo de estudiantes de los grupos de control y de ABP. Mientras que A. Tiwari y otros utilizaron una muestra de 40 estudiantes en el grupo de ABP y 39 en el de control, todos ellos de primer curso de grado; A. H. Dehkordi y M. S. Hedarnajard trabajaron con dos grupos —de ABP y de control— de 20 estudiantes de segundo de grado cada uno. Por contra, los estudios de R. A. Day y B. A. Williams; y C. Ozturk, G. K. Muslu y A. Dicle hicieron uso del sistema basado en problemas como modalidad didáctica de ABP. El primero, con una muestra de 21 estudiantes de un grupo de ABP —sin grupo de control— de primer curso de grado, utilizó un sistema de evaluación de la experiencia pre-post test a lo largo de un curso académico, y el segundo, con una de 52 estudiantes de un grupo de ABP y 95 de un grupo de control —cuyo seguimiento se realizó a lo largo de los 4 cursos del grado—, aplicó el CCTDI el último semestre del grado de Enfermería.

La única evidencia en Fisioterapia de J. Wessel y R. Williams, que utiliza el sistema basado en problemas como modalidad didáctica de ABP y una muestra de 95 estudiantes de posgrado —50 de primer curso y 44 de segundo, sin grupo de control—, arroja mejoras significativas en las disposiciones de búsqueda de la verdad, sistematicidad y autoconfianza en el razonamiento. Por su parte, el estudio en Ciencias de la actividad física y el deporte de M. M. Lesperance, que parte de la modalidad didáctica de ABP de modificación a partir de casos, utiliza una muestra de 22 estudiantes de grado —11 del grupo de ABP y 11 del grupo de control— a lo largo de un semestre y recoge tres muestras de datos a lo largo de la experiencia, no detecta mejora significativa en las disposiciones.

⁴⁹ Sin embargo, debe ser tenido en cuenta el hecho de que en el estudio de C. Ozturk, G. K. Muslu y A. Dicle (OZTURK; MUS-LU; DICLE 2008) se utilizó una versión del CCTDI que no evaluaba la disposición *curiosidad*.

4.3. Método Kamin

El instrumento de medición desarrollado por C. S. Kamin y otros —que aquí hemos abreviado como el método Kamin— parte de las teorías de D. R. Garrison y F. Henri y del *Belfast researchers' code*⁵⁰. Así, el método Kamin está compuesto por 5 estadios de pensamiento crítico y 10 categorías que engloban un total de 46 indicadores denominados profundos o superficiales y utiliza un enfoque cualitativo de análisis del discurso. Como estadios podemos diferenciar: la identificación del problema, que incluye la categoría de información nueva; la descripción del problema, que agrupa las de aclaración de conceptos y conocimiento externo; el examen del problema, que reúne las de relación de ideas y justificación; la aplicabilidad, que acopia la de utilidad práctica; y la integración, que incorpora las categorías de enseñanza y evaluación crítica⁵¹. El conjunto de estos estadios constituyen, según sugieren C. S. Kamin y otros, el marco teórico que define el pensamiento crítico⁵².

Sobre la aplicación del método Kamin se registraron dos evidencias. Por un lado, el estudio cualitativo de C. S. Kamin y otros⁵³, relativo al contexto de la Medicina y de un curso académico de duración, contaba con una muestra de 128 estudiantes —divididos en dos grupos, según el formato de los casos: vídeo y texto respectivamente— y una modalidad didáctica de ABP de sistema basado en problemas. A pesar de que en el estudio cualitativo de los datos —para el que se transcribieron y analizaron, a partir del código Belfast, seis horas de grabación— se encontraron pequeñas variaciones del nivel de pensamiento crítico entre grupos —favorables a los estudiantes que partieron de casos en formato texto— no fue posible determinar si hubo una mejora significativa en el conjunto de las subescalas dada la inexistencia de un estándar sobre la ratio típica en cuanto a niveles de pensamiento crítico según las categorías descritas en el método Kamin.

Por el otro, el estudio cualitativo de S. Fraser, cuyo análisis se concentra en las transcripciones de diálogos, mensajes de texto, notas sobre las actividades, etc., pertenece al ámbito disciplinar de la Quinesiología, trabaja con una muestra que asciende a 19 estudiantes de grado —los autores no especifican el curso académico ni la duración de la experiencia— y utiliza una modalidad didáctica de ABP de sistema basado en problemas. En cuanto a los resultados, cabe destacar que los niveles de pensamiento crítico son ligeramente más bajos que los arrojados por el estudio de Kamin y otros⁵⁴.

⁵⁰ GARRISON 1991; HENRI 1992. Dichas teorías, asimismo, están fundamentadas en las fases de S. Brookfield (BROOKFIELD 1987) y, a su vez, este último modelo hunde sus raíces en el de J. Dewey sobre pensamiento reflexivo (DEWEY 1933).

⁵¹ En inglés: «problem identification», «problem definition», «exploration», «applicability», «integration».

⁵² KAMIN 2001: 28-29.

⁵³ KAMIN 2001.

⁵⁴ Teniendo en cuenta que tanto en el estudio de C. S. Kamin y otros (KAMIN 2001) como en el de S. Fraser (FRASER 2009) era imposible determinar el efecto del ABP en el pensamiento crítico se eludió la tabla comparativa sobre los niveles de pensamiento crítico.

TABLA VII. RESUMEN DE ESTUDIOS QUE UTILIZAN EL MÉTODO KAMIN POR TITULACIÓN, MODALIDAD DIDÁCTICA DE ABP, N.º DE ESTUDIANTES DE ABP, N.º DE ESTUDIANTES DE GRUPO DE CONTROL, DURACIÓN DE LA EXPERIENCIA, MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS E INCREMENTO EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Ref. del estudio	Titulación	Modalidad didáctica de ABP	Nivel educativo	N.º de estudiantes grupo ABP	N.º de estudiantes grupo control	Duración (en años)	Método de recolección de los datos	Efecto en el pensamiento crítico
KAMIN 2001	Medicina	Sistema basado en problemas	3.º año de grado	128 (divididos en dos grupos)	—	1	Transcripción de las tutorías	Ligeras variaciones entre los grupos
FRASER 2005	Quinesiología	Sistema basado en problemas	Estudiantes de grado (no se especifica el curso)	19	—	No se especifica	Grupos de discusión, transcripciones de las tutorías	Niveles de pensamiento crítico más bajos que en KAMIN 2001

Fuente: original del autor

4.4. Otros

Por último, cabe dar noticia de 2 instrumentos de medición asociados a otras 2 experiencias de ABP: el Cornell Critical Thinking Test (CCTT) y el Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA)⁵⁵. Por un lado, el CCTT —en su versión de nivel Z⁵⁶— es un test de respuesta de opción múltiple que mide la habilidad general de pensamiento crítico en estudiantes de niveles educativos que van desde las enseñanzas medias hasta los estudios universitarios. El instrumento mide cinco aspectos relativos al pensamiento crítico; a saber: la deducción, la inducción, la presunción, la observación/credibilidad y el significado⁵⁷. El CCTT mide el pensamiento crítico en su conjunto aunque, a diferencia del CCTST y el CCTDI, no considera que las disposiciones para el pensamiento crítico formen parte del constructo. La sucinta definición ofrecida por R. H. Ennis, J. Millman y T. N. Tomko es la que precede al desarrollo del CCTT y entiende que «El pensamiento crítico es el proceso por el cual se decide de forma razonable qué creer o hacer»⁵⁸. Desde este enfoque se podría considerar que existen tres tipos de inferencias en las creencias —a saber: la inducción, la deducción y la evaluación— y cuatro bases sobre las que se sostienen dichas inferencias —esto es: los resultados de otras inferencias, la observación, las declaraciones de otros y los supuestos⁵⁹. El único estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas que demuestra mejoras en el pensamiento crítico

⁵⁵ Por razones de escasez de resultados no hemos incluido una tabla comparativa sobre los estudios vinculados al CCTT y al WGCTA ni sobre las diversas subescalas de dichos instrumentos de medición.

⁵⁶ Además de la de nivel Z, existe una segunda versión llamada *de nivel X* específica para adultos (FOLLMAN; LAVELY; BERGER 1997: 264).

⁵⁷ En inglés «deduction», «induction», «assumption», «observation/credibility» y «meaning». WAYNE; YONG; WALTER 2010: 69.

⁵⁸ ENNIS; MILLMAN; TOMKO 1985 citado en WAYNE; YONG; WALTER 2010: 69.

⁵⁹ WAYNE; YONG; WALTER 2010: 69.

de los estudiantes a partir de la aplicación del CCTT es el de I. T. Wayne; L. Yong e Y. R. Walter⁶⁰. Mientras que dicho estudio —específico de los estudios de Nutrición y que parte de la modalidad didáctica de ABP de estudio de caso, un sistema de recogida pre-post test y una muestra variable según de entre 14 y 25 estudiantes a lo largo de 8 cursos académicos de los niveles primero y segundo de grado— demuestra mejoras significativas en las subescalas de deducción y presunción, no encuentra diferencias resaltables en las subescalas de significado, observación/credibilidad e inducción.

Por el otro, el WGCTA, cuyos precursores fueron G. Watson y E. Glaser, es el instrumento de medición más antiguo del conjunto de los tratados en este trabajo, pues su modelo original data del año 1951. En su versión turca⁶¹ —la única de la que se reconoce un estudio empírico a partir de una experiencia de ABP— los estudiantes evaluados deben realizar un test de respuesta múltiple de 40 ítems que mide el pensamiento crítico y para el que se suelen ofrecer 45 minutos para su ejecución. En el WGCTA se diferencian cinco subescalas: la de inferencia, la de reconocimiento de presunciones, la de deducción, la de interpretación y la de evaluación de argumentos⁶². De esta manera, un alto nivel de competencia en el pensamiento crítico, medido a partir del WGCTA, puede ser definido de manera operativa como la habilidad de ejecutar correctamente tareas vinculadas a esas 5 subescalas. Adscrito al WGCTA, se halló sólo un experimento de S. Sendağ y H. F. Odabasi, perteneciente a la titulación de Matemáticas cuya muestra ascendió a 40 estudiantes —20 pertenecientes a un grupo de ABP y 20 a un grupo control. Mediante la modalidad del *sistema basado en problemas* y a lo largo de medio curso académico, el estudio advirtió un incremento significativo del pensamiento crítico de los estudiantes de ABP⁶³.

5. A modo de conclusión

Si de algo es indicativo el análisis aquí ofrecido es de que el vínculo entre el ABP y el pensamiento crítico es un problema de investigación que se encuentra aún en una edad temprana. Este hecho, sumado al actual estado de cosas de la investigación educativa, habla de la existencia de unas dificultades importantes en los planteamientos teóricos y metodológicos que deben ser abordadas. Por lo pronto, establecer juicios demasiado contundentes sobre el efecto del ABP en el pensamiento crítico es una empresa titánica dado el elevado número de variables concurrentes. Desde ese convencimiento, las consideraciones que siguen —por

⁶⁰ WAYNE; YONG; WALTER 2010.

⁶¹ Además de la turca, existen otras 4 versiones estandarizadas del WGCTA que aunque varían en cuanto al número de preguntas del test, mantienen la clasificación por subescalas (BERNARD 2008: 17).

⁶² En inglés «inference», «recognition of assumptions», «deductions», «interpretation» y «evaluation of arguments». Nótese que en comparación con el CCTST —test que de un modo análogo mide las habilidades de pensamiento crítico— coincide sólo en las subescalas de evaluación, inferencia y razonamiento deductivo.

⁶³ SENDAĞ; ODABASI 2009. Los autores del estudio no especifican los valores de las distintas subescalas del WGCTA en los pre y post tests.

fuerza modestas— constituyen una pauta para investigaciones ulteriores que traten de acumular evidencias sobre la antedicha línea de trabajo.

Habida cuenta de los instrumentos de medición tratados —5 de un total de 13 medidas estandarizadas sobre pensamiento crítico disponibles en la actualidad⁶⁴— puede rápidamente colegirse que la investigación sobre el ABP en materia de pensamiento crítico se ha ocupado de un modo equitativo de las que pueden considerarse las dos dimensiones más ampliamente reconocidas sobre dicho constructo: la relativa a sus habilidades y la que tiene que ver con sus disposiciones⁶⁵. Asimismo, puede también apreciarse que el grueso de la investigación se ha concentrado en instrumentos de medición cuantitativos de relevancia como el CCTST y el CCTDI, y que su impacto ha afectado mayoritariamente al contexto educativo las Ciencias de Salud, más específicamente a los estudios de Enfermería. De este modo, el resto de sectores de conocimiento han ocupado un modesto segundo plano en el que las áreas del saber de Artes y Humanidades y Ciencias Experimentales siquiera registran estudios empíricos. Todo ello nos hace pensar en una dependencia casi absoluta de los datos cuantitativos a partir de exámenes o tests estandarizados de opción múltiple⁶⁶ —en concreto, sólo se encontraron dos estudios que utilizaron métodos cualitativos estandarizados de análisis del pensamiento crítico⁶⁷—; hecho que, por cierto, cobra sentido a la luz de la epistemología de tradición objetivista de las Ciencias de la Salud.

Si bien es cierto que los datos informan de que no existen evidencias suficientes como para afirmar una relación positiva entre el ABP y el desarrollo del pensamiento crítico, ello no implica necesariamente que dicho vínculo pueda ser negado —por lo menos todavía— en términos absolutos; esto es, para cualquier nivel y contexto educativos. Ciertamente, el desarrollo de capacidades cognitivas de alto nivel —como es el caso de las habilidades y las disposiciones vinculadas al constructo *pensamiento crítico*— exige, cuanto menos, tiempo. Sin embargo, lo que debemos plantearnos ahora es cuánto tiempo se precisa y de cuánto disponemos o, más específicamente: ¿es necesario el mismo tiempo para el alcance de cotas elevadas de cada una de las disposiciones y habilidades?, ¿están los programas de educación superior preparados y las IES dotadas de los recursos necesarios para alcanzar dichas cotas en el tiempo exigido?; y, en cualquier caso: ¿deberá ello ser responsabilidad única de la institución universitaria?

⁶⁴ BERNARD 2008: 16.

⁶⁵ NIETO CARRACEDO; SAIZ SÁNCHEZ 2008: 255. Según A. M. Nieto y C. Saiz, si bien se acepta unánimemente que las habilidades constituyen el componente cognitivo, en lo relativo a la naturaleza de las disposiciones el asunto no está del todo claro. En opinión de dichos autores la disposición sería algo así como una «*motivación general para desplegar el pensamiento crítico cuando se den las circunstancias para aplicarlo*» (NIETO CARRACEDO; SAIZ SÁNCHEZ 2008: 256).

⁶⁶ Afirmación con la que, por cierto, coincide L. Tsui (TSUI 2002: 742).

⁶⁷ KAMIN 2001; FRASER 2009.

A pesar de que, a día de hoy, los resultados de los estudios empíricos reunidos en este trabajo no son capaces, por sí mismos, de resolver dichos interrogantes —pues se trata, en la mayoría de los casos, de experiencias piloto que sólo excepcionalmente tienen una duración superior a un curso académico— es innegable que, en su conjunto, constituyen un indicio nada despreciable que alerta de los beneficios del ABP. El ejemplo más preclaro de ello se materializa en la relación existente entre las disposiciones y las habilidades. Como hemos tenido ocasión de explicar páginas atrás, los rasgos actitudinales del pensador crítico tienen una importancia capital en el fomento de las habilidades del mismo. En lo concerniente a las habilidades, H. Yuan y otros declaran, en referencia a su estudio, que algunas de ellas podrían exigir más tiempo que otras; por ejemplo, las habilidades de inducción, las cuales —según los autores— implican un proceso más complejo que las de análisis y deducción⁶⁸. Hecho que, sin embargo, es sólo apreciable en la mencionada experiencia del conjunto de los estudios empíricos listados en la tabla IV.

Si, a fin de cuentas, nuestra reflexión contribuye en alguna medida a la posibilidad de demostrar en el tiempo una relación positiva entre el ABP y el pensamiento crítico, la investigación en este sentido no puede, de ningún modo, discurrir sin prestar la atención merecida al resto de variables explicativas tratadas con anterioridad y que afectan directamente al pensamiento crítico de los estudiantes de educación superior. No puede pasar por alto que una de esas variables explicativas —en concreto la referida a la modalidad didáctica de ABP— constituye en sí misma un problema de investigación aparte. A día de hoy no existe aún una definición clara sobre el ABP y sobre las modalidades didácticas derivadas del sistema original. En este sentido, el alto grado de disparidad en los planteamientos didácticos de las experiencias educativas implica una sospecha más que razonable a la hora de cruzar los datos de diversos estudios empíricos. Ello advierte de la necesidad de una mayor esfuerzo y reflexión que permita, a su vez, elaborar un diagnóstico fiable sobre los efectos en el pensamiento crítico por parte de la modalidad didáctica de ABP. Según las categorías referidas a dicha variable explicativa utilizadas en este trabajo, fue el *sistema reiterativo basado en problemas* el que, en el caso de los estudios que hicieron uso del CCTDI y del CCTST, afectó de un modo más visible al nivel de disposiciones y habilidades de pensamiento crítico⁶⁹.

Bibliografía

BARNETT, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: Society For Research in to Higher Education – Open University Press.

BARROWS, H. S. (1986). «A taxonomy of problem-based learning methods». *Medical Education*. Vol. 20, núm. 6, 481-486.

⁶⁸ YUAN 2008: 72-73.

⁶⁹ Véanse las tablas III, IV, V y VI.

- BARROWS, H. S. (1990). «Inquiry: The pedagogical importance of a skill central to clinical practice». *Medical Education*. Vol. 24, núm. 1, 3-5.
- BELLAND, B. R.; FRENCH, B. F.; ERTMER, P. A. (2009). «Validity and problem-based learning research: A review of instruments used to assess intended learning outcomes» [artículo en línea]. *The interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. Vol. 3, núm. 1, 59-89. [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2011]. <http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol3/iss1/5/>
- BERNARD, R. M. *et al.* (2008). «Exploring the structure of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal: one scale or many scales?». *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 3, núm. 1, 15-22.
- BIRGEGARD, G.; LINDQUIST, U. (1998). «Change in student attitudes to medical school after the introduction of problem-based learning in spite of low ratings». *Medical Education*. Vol. 32, núm. 1, 46-49.
- BONDY, K. N., KOENIGSEDER, L. A., ISHEE, J. H., & WILLIAMS, B. G. (2001). «Psychometric properties of the California critical thinking tests». *Journal of Nursing Measurement*. 9, 309-328.
- BURRIS, S. (2005). «Effect of problem-based learning on critical thinking ability and content knowledge of secondary agriculture students». Tesis doctoral. Directores: Garton, B; Terry, R. United States: University of Missouri-Columbia.
- BURRIS, S.; GARTON, B. L. (2007). «Effect of Instructional Strategy on Critical Thinking and Content Knowledge: Using Problem-Based Learning in the Secondary Classroom». *Journal of Agricultural Education*. Vol. 48, núm. 1, 106-116.
- BROOKFIELD, S. (1987). *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CHOI, H. (2004). «The effects of problem-based learning on the metacognition, critical thinking, and problem solving process of nursing students». *Taehan Kanho Hakhoe Chi*. Vol. 34, núm. 5, 712-721.
- DAY, R. A.; WILLIAMS, B. A. (2002). «Development of critical thinking through problem-based learning: a pilot study». *Journal on Excelling in College Teaching*. Vol. 11, núm. 2 y 3, 203-226.
- DEHKORDI, A. H.; HEDARNEJARD, M. S. (2008). «The effects of problem based learning on the development of iranian nursing students' critical thinking». *Pakistan Journal of Medical Sciences*. Vol. 24, núm. 5, 740-743.
- DEWEY, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.

- FACIONE, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations* [documento en línea]. Newark: American Philosophical Association. [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2011].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED315423.pdf>
- FACIONE, P.; FACIONE, N. (1992). *CCTDI: A disposition inventory*. Milbrae: The California Academia Press.
- FOLLMAN, J.; LAVELY, C.; BERGER, N. (1997). «Inventory of Instruments of Critical Thinking». *Informal Logic*. Vol. 18, núm. 2 y 3, 261-267.
- FRASER, S. (2009). «Critical thinking in a collaborative online PBL tutorial». *Educational Computing Research*. Vol. 41, núm. 2, 156-170.
- GARRISON, D. R. (1991). «Critical Thinking and Adult Education: A Conceptual Model for Developing Critical Thinking in Adult Learners». Vol. 10, núm. 4, 287-303.
- HENRI, F. (1992). «Computer conferencing and content analysis». In: KAYE, A. R. (ed.) *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers* (Heidelberg, [sin fecha]). 117-136. Germany: Springer-Verlag, 117-136.
- JADAD, A. R. *et al.* (1996). «Assessing the quality of reports of randomized clinical trials: is blinding necessary?». *Control Clinical Trials*. Núm. 17, 1-12.
- KAKAI, H. (2003). «Re-examining the factor structure of the California Critical Thinking Disposition Inventory». *Perceptual & Motor Skills*. Vol. 96, núm. 2, 435-438.
- KAMIN, C. S. *et al.* (2001). «Measuring critical thinking in problem-based learning discourse». *Teaching and Learning in Medicine*. Vol. 13, núm. 1, 27-35.
- KHALILI H.; HOSSELN ZADEH M. (2003). «Investigation of reliability, validity and normality Persian version of the California Critical Thinking Skills Test; Form B (CCTST)». *Journal of Medical Education*. Vol. 3, núm. 1, 29-32.
- LESPERANCE, M. M. (2008). «The effect of problem based learning on students's critical thinking skills». Tesis doctoral [en línea]. Director: Henning, J. M.; Shultz, S. J. Greensboro: University of North Carolina at Greensboro.
http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Lesperance_uncg_0154D_10040.pdf

- MENÉNDEZ VARELA, J. L.; GREGORI GIRALT, E.; ANTEQUERA GALLEGO, G. (2010). «Análisis bibliométrico sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) a partir de la base de datos ERIC». *Observar. Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*. Núm. 4, 142-180.
- MIEDEMA, S.; WARDEKKER, W. (1999). «Emergent identity versus consistent identity». In: POPKEWITZ, S. T.; FENDLER, L. (eds.). *Critical theories in education*. New York: Routledge, 77-83.
- MONTERO, I.; LEÓN, O. G. (2007). «Guía para nombrar estudios de investigación en Psicología» [documento en línea] *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 7, núm. 3, 847-862. [Fecha de consulta: 14 de junio de 2011].
http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- NAZIR ZABIT, M. (2010). «Problem-Based Learning On Students' Critical Thinking Skills In Teaching Business Education In Malaysia: A Literature Review». *American Journal of Business Education*. Vol. 3, núm. 6, 19-32.
- NIETO CARRACEDO, A. M.; SAIZ SÁNCHEZ, C. (2008). «Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico». In: ETXEBARRIA, I.; ARTIZETA, A.; BARBERÁ, E.; CHÓLIZ, M.; JIMÉNEZ, M. P.; MARTÍNEZ, F.; MATEOS, P.; PÁEZ, D. (eds.). *Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación*. Astigarraga – Guipuzcua: Asociación de Motivación y Emoción, 255-263.
- OJA, K. J. (2011). «Using Problem-Based Learning in the Clinical Setting to Improve Nursing Students' Critical Thinking: An Evidence Review». *Journal of Nursing Education*. Vol. 50, núm. 3, 145-151.
- OLIVARES OLIVARES, S. L.; CÁZARES GONZÁLEZ, Y. M. (2010). «Estudio exploratorio sobre el impacto de la técnica de aprendizaje basado en problemas (ABP) en el pensamiento crítico». In: NARVÁEZ CASTELLANOS, C.; YÉPIZ GUERRERO, N., K. (eds.). *Memorias del IV Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas (Monterrey, mayo de 2010)*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 1-12.
- OZTURK, C.; MUSLU, G. K.; DICLE, A. (2008). «A comparison of problem based and traditional education on nursing students' critical thinking dispositions». *Nurse Education Today*. Vol. 28, núm. 5, 627-632.
- SAIZ SÁNCHEZ, C. et al. (2010). *Aprender a pensar críticamente, a partir de problemas cotidianos. Informe de Proyecto de Innovación* [documento en línea]. Salamanca: Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: 25 de junio de 2011].
<http://www.pensamientocritico.net/archivos/evaluarpcergodf.pdf>

- SANDERSON, H. (2008). «Comparison of problem based learning and traditional lecture instruction on critical thinking, knowledge, and application of strength and conditioning». Tesis doctoral [en línea]. Director: Schmitz, R. Greensboro: University of North Carolina at Greensboro.
http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Sanderson_uncg_0154D_10031.pdf
- SACKETT, D. L. *et al.* (2000). *Evidence-based Medicine: How to Practice and Teach EBM*. Churchill-Livingstone: Philadelphia.
- SENDAĞ, S.; ODABASI, H. F. (2009). «Effects of an Online Problem Based Learning Course on Content Knowledge Acquisition and Critical Thinking Skills». *Computers & Education*. Vol. 53, núm. 1, 132-141.
- SHAMIN, A.; ZION, M.; SPECTOR-LEVI, O. (2008). «Peer Tutoring, Metacognitive Processes and Multimedia Problem-Based Learning: The Effect of Mediation Training on Critical Thinking». *Jornal of Science Education and Technology*. Vol. 17, núm. 4, 384-398.
- SULAIMAN, W. S. W.; RAHMAN, W. R. A.; DZULKIFLIB, M. A. (2010). «Examining the Construct Validity of the Adapted California Critical Thinking Dispositions (CCTDI) among University Students in Malaysia». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 7, 282-288.
- TEN DAM, G.; VOLMAN, M. (2003). «A life jacket or an art of living. Inequality in social competence education». *Curriculum Inquiry*. Vol. 33, núm. 2, 117-137.
- TEN DAM, G.; VOLMAN, M. (2004). «Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies». *Learning and Instruction*. Vol. 14, núm. 4, 359-379.
- TIWARI, A.; LAI, P.; SO, M.; YUEN, K. (2006). «A comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking». *Medical Education*. Vol. 40, núm. 6, 547-554.
- TSUI, L. (2002). «Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies». *The Journal of Higher Education*. Vol. 73, núm. 3, 740-763.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción* [documento en línea]. París: UNESCO. [Fecha de consulta: 5 de mayo de 2011].
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO. (2009). *Declaración mundial sobre la educación superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* [documento en línea]. París: UNESCO. [Fecha de consulta: 5 de mayo de 2011].
www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado_cmes09es.pdf

- WALSH, C. M.; HARDY, R. C. (1997). «Factor structure stability of the California Critical Thinking Disposition Inventory across sex and various students' majors». *Perceptual & Motor Skills*, 85, 1211–1228.
- WAYNE, I. T.; YONG, L.; WALTER, Y. R. (2010). «Measuring Gains in Critical Thinking in Food Science and Human Nutrition Courses: The Cornell Critical Thinking Test, Problem-Based Learning Activities, and Student Journal Entries». *Journal of Food Science Education*. Vol. 9, núm. 3, 68-75.
- WESSEL, J.; WILLIAMS, R. (2004). «Critical thinking and learning styles of students in a problem-based, master's entry-level physical therapy program». *Physiotherapy Theory and Practice*. Vol. 20, núm. 2, 79-89.
- YUAN, H. *et al.* (2008). «Improvement of nursing students' critical thinking skills through problem-based learning in the People's Republic of China: A quasi-experimental study». *Nursing and Health Sciences*. Vol. 10, 70-76.
- YUAN, H.; WILLIAMS, B. A. FAN, L. (2008). «A systematic review of selected evidence on developing nursing students' critical thinking through problem-based learning». *Nurse Education Today*. Vol. 28, 657-663.

El reposo en agitación y el impulso de juego: algunas reflexiones sobre las teorías de B. Pascal y F. Schiller acerca del fracaso del proyecto humano

Rest in turmoil and the play drive: some comments on the theories of B. Pascal and F. Schiller about the failure of the human project

Eva Gregori Giralt
Universidad de Barcelona
gregori@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: mayo 2011

Fecha de publicación: noviembre 2011

Resumen

Revisar los *Pensamientos* de Pascal y las *Cartas sobre la educación estética del hombre* de Schiller constituye siempre un reto. Las teorías de Pascal acerca del juego han sido analizadas fundamentalmente desde un punto de vista matemático, y pocas veces lo han sido desde un enfoque más antropológico y filosófico. El objetivo del presente artículo es reflexionar sobre sus papeles respectivos en la creación de un nuevo paradigma sobre el juego y leer cada uno de ellos a partir de las teorías del otro. Tal vez de este modo pueda probarse que ambos comparten un mismo proyecto irrealizable de lo humano.

Palabras clave: Pascal, Schiller, juego, instinto, impulso, belleza, forma.

Abstract

Reviewing the *Thoughts* by Pascal and the *Letters on the Aesthetic Education of Man* by Schiller is always a challenge. Pascal's theories about play have been analyzed primarily from a mathematical point of view, and very few times have been examined from an anthropological and philosophical approach. The aim of this paper is to reflect on their respective roles in the creation of a new paradigm about play, and read each of them from the theories of the other. Perhaps in this way it might be proved that both share an unfeasible project about the human nature.

Keywords: Pascal, Schiller, play, instinct, drive, beauty, shape.

1. La vida es juego

La historia podría empezar así. Corría el año 1654. Antoine de Gombaud, conocido jugador vinculado a la corte de Luis XIV y Blaise Pascal, por aquel entonces a punto de empezar su segunda experiencia mística, se dirigían a París en un austero carruaje. Por el camino, Gombaud señaló a Pascal que el comportamiento de los dados era diferente cuando se utiliza uno que cuando se utilizan dos y que ello podía tomarse como una buena muestra de la falsedad en los números y de la necesidad de estudiar con detalle lo que acontecía con los juegos de azar. Sin dudarlo ni un momento y tras llegar a su destino, Pascal escribió a su amigo Fermat planteándole el problema: era un caluroso 29 de julio... Pero bien podría empezar de otra manera. Corría el año 1555 o 1560. Gerolamo Cardano, reputado médico y matemático que no tardaría en ser acusado de hereje, recibe la noticia de que Niccolò Fontana, el también conocido tartamudo de Brescia, había ganado el duelo matemático contra Scipione del Ferro. Cardano pide la fórmula para resolver ecuaciones cúbicas a Fontana y le promete no hacer públicos los resultados. Pero no cumple esta promesa. En 1663, aparece el *Liber de Ludo Aleae*, obra póstuma de Cardano, y el autor tiene la oportunidad de presentar allí el primer cálculo sistemático de probabilidades que considera sólo lo que queda por ganar. Se ignora hasta qué punto el opúsculo *Sopra Le Scoperte dei Dadi* (1613-1623) de Galileo Galilei le fue de utilidad; hasta qué punto el jugador que había constatado unas determinadas frecuencias de aparición en los dados influyó en Galilei; y hasta qué punto este halló también la inspiración en los *Ludi matematici* de Leon Battista Alberti y en la regla de compañía de Luca Pacioli. Lo cierto es que ya en el siglo XIV existen testimonios de determinadas prácticas lúdicas de los soldados italianos y que cuando un soldado juega lo hace para ganar¹.

«Ahora voy a evocar al pequeño Isaac. “Isaac” significa reír. El rey, que era observador, lo vio jugar con Rebeca, que era su esposa y colaboradora. El rey, cuyo nombre es Abimélek, representa —desde mi punto de vista— una especie de sabiduría sobreterrenal, que contempla desde el cielo el misterio del juego del niño. El nombre de «Rebeca» significa constancia. Oh juego infantil lleno de sabiduría!: la constancia ayuda al «sonreír», mientras el rey contempla la escena. El espíritu de los niños en Cristo rezuma alegría, y su vida transcurre en la constancia; y este es el juego en el que se complace Dios. Es un juego semejante a aquel que, según Heráclito, jugaba Zeus. Qué otra ocupación conviene más al que es un sabio perfecto que esta de jugar y complacerse en el bien con constancia, administrando rectamente y celebrando al propio tiempo las fiestas santas con Dios»²

La historia podría empezar de mil maneras diferentes y todas recogerían una parte auténtica y una parte de ficción: todas podrían parecer verdad porque, efectivamente, todas podrían serlo. E. Fink afirma que tras el juego mítico-trágico, y por oposición a él, surgió la metafísica como reflexión sobre el ser. Y que dicha actividad inútil y no sería que es el juego, falta de objetivo y sin la capacidad de producir un resultado estable, se

¹ DUFLO 1997: 26.

² CLEMENTE DE ALEJANDRÍA: *Pedagogo*, I, 21, 3-22, 1.

definió como un *aparte* de la vida cotidiana en la que, lógicamente, no debía interferir³. Considerar que una tal definición significa asociar el juego a lo humano o, por el contrario y dado que solo los dioses están desprovistos de necesidades y pueden actuar porque sí, significa vincularlo a lo divino, es algo difícil de deducir⁴. Pero aquí están las bases del problema y lo que, tarde o temprano, van a ser también las líneas de fuerza de las diversas especulaciones que la historia de la cultura ha dejado escritas a lo largo del tiempo. El interés suscitado por el juego desde la Antigüedad entre los más reputados filósofos parece explicarse por la naturaleza del fenómeno lúdico o, como propone Fink, por el hecho de que el pensamiento occidental se originó al afirmarse en oposición al juego. No haré ningún descubrimiento si recuerdo que la influencia de Heráclito⁵, Platón⁶ y Aristóteles⁷ en el devenir de los siglos es incuestionable; que la voz de Santo Tomás de Aquino y sus observaciones acerca de la conveniencia del juego para descansar y relajar el alma hablan por sí solas⁸; o que no son escasas las críticas dirigidas a ciertos espectáculos —curiosamente denominados *morality plays* o *jeux*— cuyo objeto de referencia era cualquier actividad no sería ya fuese esta propia del teatro, del anfiteatro o del circo⁹. Lo único que aquí debe quedar meridianamente claro es que el juego se inmiscuye en el paso del mito al logos y que, por esta razón, puede considerarse que desempeña un papel esencial en el establecimiento de las bases de nuestra cultura.

2. Si la vida es juego, entonces ¿los juegos juegos son...?

Cuando Antoine Gombaud, conocido jugador vinculado a la corte de Luis XIV, expuso a B. Pascal, por aquel entonces a punto de empezar su segunda experiencia mística, el problema del diverso comportamiento de los dados en el juego, impulsó, sin saberlo, el diseño de una fórmula para calcular las probabilidades de los hechos complejos a partir de los simples¹⁰. No se mantuvieron al margen de semejante fórmula ni P. Fer-

³ FINK 1966: 231.

⁴ FINK 1966: 150 y 188.

⁵ Cf. DUMONT 1991: 78; EGGERS LAN *et al.* 1978-1980: 396, 319. En este contexto también pueden resultar interesantes algunas pequeñas alusiones al azar como miembro interventor del orden cósmico. Cf. HERÁCLITO: fragmento CXXIV.

⁶ Por ejemplo: PLATÓN: *Leyes*, 816a-817e; VII-XII, 798b-799 b; VII-XII, 797a-797d; *República*, 595a-603c.

⁷ ARISTÓTELES. *Ética nicomáquea*, X, 6, 1176 b; *Política*, 1339 a, 25; 1342 a, 25; 1332 a, 11; 1338 b, 5; 1336 a, 4; 1342 b, 15 y ss.; 1295 a, 3; 1339 a, 20; 1339 a, 40; 1340 a, 5; 1323 b, 7; 1333 a, 12; 1338 a, 10; 1339 b, 25; VIII, 3, 1337 b; 1337 b, 20 y ss.; 1334 a, 3; 1339 b, 10; *Retórica*, I, 1370 a, 35-10; I, 1370 a, 15; *Retórica*, I, 1369 b, 15.

⁸ TOMÁS DE AQUINO: *Suma teológica*, II-II (b), q. 168, art. 2; II-II (b), q. 168, art. 3, 3, p. 562; II-II (b); II-II (b), q. 168, art. 4.

⁹ TERTULIANO: *Apologétic*, XXXVIII, [4]. El propio Pascal también tiene algunas observaciones acerca de la comedia que pueden servir como un ejemplo más de lo dicho. Cf. PASCAL 1963: fr. 764.

¹⁰ Véase el texto *Divers usages du triangle arithmétique dont le générateur et l'unité* (PASCAL 1963: 55). Cabe mencionar también el *Traité du triangle arithmétique avec quelques autres traités sur le même sujet*, publicado en 1665. Se trata de una exposición de las principales consecuencias del triángulo aritmético (19 en total), de sus usos y, sobre todo en los siguientes tratados, de la enumeración de los elementos base del análisis combinatorio. Sin embargo no hay que olvidar que la disposición numérica del triángulo es obra de M.

mat¹¹, ni Ch. Huyguens, ni A. de Moivre¹² ni J. Bernouilli¹³, todos ellos nombres clave del desarrollo matemático que dos siglos después daría lugar al surgimiento de la estadística y, trescientos años más tarde, al nacimiento de la teoría de juegos, las corrientes liberales de la economía o la inteligencia artificial. Atribuir a Pascal y, directa o indirectamente, al resto de nombres mencionados parte de los pilares con los que se acostumbra a articular nuestra sociedad contemporánea podría causar el mismo impacto que hallar la clave para explicar el paso del mito al logos en la reacción ante lo lúdico protagonizada por Platón y Aristóteles.

«Sería interesante que alguien que quisiera ocuparse de esta materia siguiera el examen de los juegos de azar; y generalmente desearía que un matemático hábil quisiera hacer una gran obra bien circunscrita y bien razonada sobre todas las tipologías de los juegos, que sería de una gran utilidad para perfeccionar el arte de inventar, el espíritu humano pareciendo mejor en los juegos que en las materias más serias... [...] Más de una vez dije que haría falta una nueva especie de lógica, que trataría sobre los grados de probabilidad, puesto que es de lo que menos se ha ocupado Aristóteles en sus Tópicos, contentándose con poner un cierto orden en determinadas reglas populares, clasificadas según los lugares comunes, que pueden servir en alguna ocasión en que se trate de ampliar el discurso y darle apariencia, sin tomarse el trabajo de proporcionarnos la necesaria balanza que sopesa las probabilidades para llegar a formarnos un juicio sólido al respecto. Es conveniente que quien pretenda tratar esta materia continúe con el examen de los juegos de azar...»¹⁴

Stifel (1543) y de N. Tartaglia (1556). Véase el *Traité du triangle arithmétique* (PASCAL 1963: 50-54). Hasta aquí se citarían los tratados explícitamente referidos al juego. Pero hay que tomar en consideración también los siguientes, y cómo éstos dependen de las teorías lúdicas. Me refiero especialmente a: *Traité des ordres numériques* (PASCAL 1963: 63-65); *De numericis ordinibus tractatus* (PASCAL 1963: 65-69); *De numerorum continuorum productis seu de numeris qui producuntur ex multiplicatione numerorum serie naturali precedentium* (PASCAL 1963: 69-73); *Numericarum potestatum generalis resolutio* (PASCAL 1963: 73-75); *Combinaciones* (PASCAL 1963: 76-83); *De numeris multiplicibus ex sola characterum numericorum additione agnoscendis* (PASCAL 1963: 84-89); *Potestatum numericarum summa* (PASCAL 1963: 90-94); *Solution de un des plus célèbres et des plus difficiles problèmes d'arithmétique, appelé communément les carrés magiques* (PASCAL 1963: 95-100).

¹¹ Véase: *Varia opera mathematica*, recopilación de sus escritos hecha por su hijo póstumamente. Cf.: *Lettre de Pascal à Fermat 29 juillet 1654* (PASCAL 1963: 43-46); *Lettre de Pascal à Fermat 24 août 1654* (PASCAL 1963: 46-49); *Lettre de Pascal à Fermat 27 octobre 1654* (PASCAL 1963: 49).

¹² Aunque la mayoría de sus trabajos se publican en *Philosophica Transactions*, cabe destacar su primer estudio sobre probabilidad, *De Mensura Sortis* (1711), ampliado posteriormente en *The doctrine of Chances* (1717), y su *Approximatio ad Summam Terminorum Binomi* (1733), donde expone lo que habitualmente conocemos como curva de Gauss.

¹³ Es J. Bernouilli quien, en su *Ars conjectandi*, hará la primera versión propiamente dicha de la teoría de la probabilidad. Hay un lazo indudable, afirma, entre la frecuencia y una probabilidad definida como el valor medio de la frecuencia para un número enorme de pruebas. Según J. Bernouilli, aumentando suficientemente el número de observaciones, se puede conseguir cualquier aproximación prefijada. De manera que, como una alternativa al punto de vista objetivo que veía en la probabilidad, o bien una relación especial de casos posibles, o bien el límite de una frecuencia, la probabilidad de J. Bernouilli es el grado de confianza de un individuo en un acontecimiento incierto —como perfectamente puede ser el juego. Si el grado de confianza, añade J. Bernouilli, depende del conocimiento de cada individuo, la probabilidad que responde a dicho grado de confianza no es nada más que una expresión subjetiva del conocimiento.

¹⁴ LEIBNIZ 1921: 567. Véase también las cartas con Rémond de Montmort del 17 de Enero de 1716 y con Jean Bernouilli del 29 de Enero de 1697 y 5 de Marzo de 1697. Cf.: MONTMORT 1980: 45, 80.

Y es que el azar y la fortuna, al menos bajo su apariencia controlada, mantienen una extraña relación con la capacidad humana para influir en lo aleatorio y modificar el mundo¹⁵. Pero, ¿es lícito enriquecerse a costa del empobrecimiento calculado de un rival?¹⁶

3. La fortuna

Cuando Gerolamo Cardano, reputado médico y matemático que no tardaría en ser acusado de hereje, demuestra que, dentro de una sucesión larga de repeticiones de una misma experiencia, la frecuencia relativa observada de un acontecimiento se aproxima al límite cuando el número de repeticiones considerado crece indefinidamente, recupera la denominada «ley empírica del azar» insinuada por Galilei. En esa época, el papel desempeñado por la fortuna, sus rituales y su creencia ya se había extendido mucho. Casi se podría decir que demasiado. Y la necesidad de exhibir una proeza, alcanzar un estatus e incluso modificar el orden social establecido parece convertir el juego no solo en un instrumento económico peligroso sino en algo prácticamente clandestino y delictivo¹⁷. Baste recordar la prohibición de jugar en los cementerios o la existencia de las denominadas casas de conversación —más tarde casinos— para hacerse una composición de lugar de lo sucedido. El siglo XVII nos ha legado una buena muestra de la fauna organizada alrededor del juego: pícaros, timadores, tahúres y vagos invaden gran parte del teatro y la pintura barrocos¹⁸. Y la intervención del Estado gestionando por cuestiones de salud económica el juego es un curioso ejemplo de cómo se empezó a obligar a los jugadores a contribuir a la beneficencia pública¹⁹. Así lo explica J. L. Borges cuando, aludiendo al nacimiento de las loterías estatales, demuestra hasta qué punto con este procedimiento se purgaba el posible vicio y se limitaba el acceso a la fortuna concedida por azar²⁰. La paradoja no deja de resultar interesante: uno juega con el fin de ganar y gana para ofrecer parte de esta ganancia. Como si la ganancia real fuera precisamente la obtención del poder de dar al otro lo ganado para demostrar así su superioridad en algún ámbito (en este caso el monetario) de la vida social²¹. La observación que hace Alain en este sentido es igualmente ilustrativa: la desigualdad generada por la lotería es de las más injustas, y sin embargo es también de las mejor aceptadas. Nadie duda del mérito —puesto que no lo hay— del ganador como lo hace

¹⁵ PASCAL 1963: fr. 645, fr. 648.

¹⁶ PASCAL 1963: fr. 985.

¹⁷ CERVANTES 1997: 88.

¹⁸ «[La diferencia entre el] pícaro del XVII y el vago del XVIII, ambos por demás depositarios de la ociosidad, estriba en la distinta mirada social sobre los dos: el pícaro, en su ocio y burla, era una *vanitas* viviente, una crítica por contraste de las glorias mundanas; el vagabundo del siglo XVIII es el heredero del pícaro barroco.» (GONZÁLEZ ALCANTUD 1993: 146.) Pero ya no se verá en él a un héroe sino a un delincuente sin gloria.

¹⁹ LEIBNIZ 1995: 307.

²⁰ BORGES 1986: 72-73.

²¹ ALAIN 1956-1970: 997-998.; BORGES 1986: 72-73.

con respecto a las fortunas y en cambio, por naturaleza, la lotería es el espacio donde la igualdad se convierte en clara desigualdad²². Miguel de Cervantes, Giacomo Casanova, Fiodor Dostoiévski, Caravaggio y hasta el propio Friedrich Schiller, sin ir más lejos, tendrían mucho que decir al respecto...

Imaginemos una apuesta entre dos jugadores. La condición de cualquier apuesta, dice B. Pascal, es que la cantidad de dinero apostada deja de pertenecer al jugador a partir del mismo momento en que la apuesta. A cambio, añade, dichos jugadores aceptan lo que el azar les puede deparar según unas reglas previamente pactadas que pueden romperse y poner fin al juego. Teniendo en cuenta que el juego depende del azar, B. Pascal afirma que cuando dos jugadores llegan a una situación en la que pueden ganar la misma cantidad de dinero y deciden abandonar el juego tomando lo que les corresponde legítimamente, deben dividir la suma en partes iguales²³. Dicho de otra manera, mientras que al ganador le corresponde una determinada suma y al perdedor le corresponde siempre una suma menor, en el caso de abandono, el jugador debe asumir que le corresponde la suma menor —esto es, la cantidad obtenida en caso de pérdida— más la mitad de la diferencia entre la suma menor y la suma ganadora²⁴. Si abandona el juego pues, gana más que si perdiera, pero evidentemente gana menos que si se arriesgara a seguir y ganara. Por lo tanto, una vez resuelto el establecimiento de la ley de partidas, el problema es calcular lo que a un jugador le conviene hacer en un determinado momento de su partida. La relación que hay entre el triángulo aritmético y las apuestas entre dos jugadores tiene consecuencias que se vinculan al valor de las apuestas, y aunque es cierto que hay excepciones, B. Pascal advierte que conviene rehuir las y someterse al criterio de la ley²⁵. Ahora bien, si los teoremas matemáticos pueden calcular las posibilidades de ganar que están al alcance de un determinado jugador en un determinado momento del juego, ¿qué sentido tiene un juego donde uno renuncia a su propiedad precisamente porque prevé recuperar el riesgo asumido? Es decir, ¿qué sentido tiene jugar si al fin y al cabo «controlamos» el azar y por lo tanto, mantenemos nuestra postura inicial con unas dificultades que sin el juego nunca hubiésemos tenido? La respuesta de B. Pascal es muy simple: jugamos, dice, para divertirnos. Y tenemos que divertirnos porque nos aburrirnos.

4. ¿Pascal y Schiller?

Mitad de septiembre de 1794. J. W. Goethe se levanta de su silla nervioso y hastiado al ver cómo su amigo F. Schiller juega a las cartas una y otra vez. Enfurecido, sale al cobertizo y echa un vistazo a la edición de la Fundamentación de la Metafísica de las costumbres de Kant, el viejo maestro, y se pone a pensar. Aunque las memorias de Giacomo Casanova todavía tardarían en salir a la luz, dada la irreverencia de algunos de

²² ALAIN 1956-1970: 996.

²³ Cf. *Divers usages du triangle arithmétique dont le générateur est l'unité* (PASCAL 1963: 57-58).

²⁴ PASCAL 1963: 58. El razonamiento prosigue con el análisis de siete casos diferentes en función de las partidas que les faltan por terminar (PASCAL 1963: 58-59.)

²⁵ PASCAL 1963: 59-62.

sus pasajes, lo cierto es que su reputación ya había traspasado fronteras y la idea de que el tiempo durante el cual uno se divierte no puede considerarse perdido y de que el perdido es aquel en el que el aburrimiento prevalece había hecho mella en casi todos los grandes salones del siglo XVIII²⁶. Y sigue pensando. En 1709, J. Barbeyrac había publicado el *Traité du jeu où l'on examine les principales questions de droit naturel et de morale qui ont du rapport à cette matière* y, con él, había examinado la naturaleza contractual del juego e inaugurado una corriente que sería rápidamente seguida por el *Traité d'échecs* de Le Calabrais, l'*Essai sur le jeu des échecs* de P. Stamma, el sainete de J.-B. Louvet de Couvray, *Les amours du chevalier de Faublas*, la intervención de D. Diderot y D'Alambert en l'*Encyclopedie*²⁷ o las *Confesiones* de J.-J. Rousseau, por citar algunos clásicos²⁸. En todos los casos, Goethe se dio cuenta de que los textos contenían consejos muy parecidos a los que Nicolas Boileau había ofrecido a los jóvenes poetas un siglo antes: regla, medida, cadencia, elegancia, gracia o dignidad. Y también cayó en la cuenta de que existía en su momento una especie de miedo al aburrimiento que podía explicar no solo por qué se habían extendido tanto los juegos de cartas sino también por qué había esa necesidad imperiosa de generar actividades nuevas e incluso de crear *linternas mágicas*²⁹. Schiller, pues, no estaba solo en su pasión por el juego. Y la mejor prueba de ello se puede hallar en las particulares observaciones que sobre el aburrimiento había presentado póstumamente Pascal en 1670.

A pesar de que el pensamiento sobre el juego del creador de la Pascalina no constituye un corpus suficientemente amplio y unificado como para generar una noción clara del mismo, no pueden hacerse oídos sordos a las múltiples referencias y a los vínculos establecidos entre lo lúdico y la condición humana durante la segunda mitad del siglo XVII. Habitualmente oculto bajo el término diversión, el juego es visto por Pascal como una vía, entre otras posibles, para huir del aburrimiento, la inconstancia y la inquietud que caracterizan a lo humano³⁰. Puesto que el hombre no ha podido solucionar ninguno de los grandes males que lo aquejan, tiene que procurar no pensar en ello, no estar en ese reposo insoportable que le presenta su vacío y mantener un constante movimiento de huida aun cuando la naturaleza le haga infeliz en todos y cada uno de sus estados³¹. Sin embargo, y por mucho que la esencia de lo humano se halle en el movimiento, no podemos negar que ese movimiento que nos consuela es también la mayor de nuestras miserias: el problema del

²⁶ CASANOVA 1995: 310.; ALAIN 1956-1970: 997-998.

²⁷ Ver en el *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, las entradas «jeu» de Jaucourt, «jouer», anónima, «cartes» de Diderot, «dé» D'Alconert y «danseur de corde» de Jaucourt con sus respectivas referencias.

²⁸ ROUSSEAU 1997: 207.

²⁹ JUSSERAND 1986: 426, 437, 412-414, 418, 410.

³⁰ PASCAL 1963: fr. 24; fr. 890; fr. 132; fr. 73.

³¹ PASCAL 1963: fr. 133; fr. 639.

hombre, afirma Pascal, es no saber estar en reposo y, curiosamente, añade, son los que más conocen la condición humana quienes antes constatan su fracaso y quieren divertirse inmediatamente³².

En consecuencia, es a causa de nuestra infelicidad que necesitamos divertirnos, escapar y tomar conciencia de que si no lo hiciéramos estaríamos aburridos y este aburrimiento nos impulsaría a buscar un nuevo medio para escapar del reposo³³. El deseo nos hace imaginar un estado de felicidad al que no se accede nunca. De hecho, el divertirse pensando en el propio aburrimiento es la única posibilidad que Pascal concede al hombre, sabiendo por otro lado que la diversión puede verse afectada por mil accidentes diversos y teniendo muy claro que las aficciones son siempre inevitables. Las pasiones nuevas y momentáneas, que le son concedidas de vez en cuando al ser humano, producen placer por ser nuevas, momentáneas y, sobre todo, mientras no ofrezcan recompensa clara alguna. Valoramos la caza, indica Pascal, antes bien que la presa; hallamos placer en la discusión y el debate acerca de la verdad antes bien que en la posesión de una verdad encontrada; hallamos placer en la apuesta y el riesgo del juego antes bien que en la ganancia segura que sin él podríamos alcanzar. Los jugadores arriesgan con certidumbre para ganar con incertidumbre, y en este sentido son conscientes del riesgo de perder que se agudiza en la medida en que las apuestas son finitas y en un determinado momento finalizan sin posibilidad de revancha³⁴.

Ahora bien, si lógicamente puede demostrarse que el sabio es quien mejor conoce la versión «aburrida» de la vida y quien más fácilmente puede calcular las probabilidades de ganar, también tiene que ser él el que más ganas muestre de divertirse. Pero no es así. Los sabios, observa Pascal, son los que menos juegan, bien porque son los únicos que consiguen armonizar reposo y agitación, bien porque pueden calcular la victoria y ello elimina el placer de lo lúdico³⁵. En efecto, prosigue, cuando está claro quien va a ganar la partida es muy habitual que el juego se abandone, no únicamente porque ha perdido interés sino porque ha perdido sentido. Es seguro que si hiciésemos jugar por nada o si diésemos al jugador una ganancia segura se aburriría y la rechazaría de inmediato: para que haya juego es indispensable que éste conlleve divertimento y riesgo, es decir, el peligro de perder³⁶. Lo cual no significa que se tenga que culminar dicho riesgo, sino que dicho riesgo debe existir, al menos, como posibilidad.

Sería correcto, entonces, afirmar que, como cualquier otra diversión nueva y apasionada, el juego resulta indispensable para el ser humano aun cuando debería lograr vencer su natural tendencia a la agitación y dejar fluir su también natural tendencia al reposo. La claridad meridiana con la que Pascal defiende y prioriza

³² PASCAL 1963: fr. 70; fr. 414; fr. 136; fr. 401; fr. 641; fr. 622.

³³ PASCAL 1963: fr. 136.

³⁴ PASCAL 1963: fr. 418.

³⁵ PASCAL 1963: fr. 773.

³⁶ PASCAL 1963: fr. 136. En este sentido, ver también el estudio de DUFLO 1997: 42.

este estado de reposo por encima del ya mencionado estado de agitación puede parecer contradictoria con su reconocimiento de la naturaleza inquieta, insatisfecha e insoportable del ser humano³⁷. Por un lado, porque Pascal no hace oídos sordos al vacío y malestar que experimenta el hombre que sabe cuál es su realidad. Por el otro, porque admite la necesidad de llenar ese vacío y calmar ese malestar mediante actividades que le permitan escapar de ambos y alejarse, en consecuencia, de su realidad humana. ¿Debería el hombre lograr vivir y convivir con su vacío y malestar y abandonar cualquier diversión? ¿Constituye ello una utopía? La respuesta a semejantes preguntas es relativamente fácil a tenor de lo expuesto: el Pascal más puro apostaría por una asunción de la condición humana en su compleja, conflictiva e infeliz realidad y por una abolición total de la diversión y del juego. Ahora bien, ¿no significaría alterar la condición humana conseguir que se aceptase en todo su vacío y renunciara a huir del mismo? ¿No significaría afirmar, por lo tanto, que ese vacío no sería tan insoportable o que ese humano sería mucho más fuerte de lo que es verdaderamente? La tímida insinuación que hace Pascal sobre el proyecto confuso del reposo en agitación constituye un auténtico quebradero de cabeza. El ser humano tiene un instinto —y este es el término que utiliza Pascal— que le impulsa a buscar la diversión más allá de su estado actual y otro instinto que sabe que la felicidad debe hallarse en el reposo. En la medida en que ambos instintos habitan en el seno del hombre, la esencia de este no puede por más que devenir contradictoria e irresoluble: en ese proyecto confuso del reposo en agitación, el ser humano es humano, y el juego, en tanto que diversión, deviene una de las herramientas del hombre que huye tras conocer su reposo.

«Asediarás en vano sus máximas morales, condenarás en vano sus hechos, puedes intentar influir en sus ocios. Si ahuyentas de sus diversiones la arbitrariedad, la frivolidad y la grosería, las desterrarás también, imperceptiblemente, de sus actos, y finalmente de su manera de ser y pensar. Allí donde las encuentres, rodéalas de formas nobles, grandes y plenas de sentido, circúndalas con símbolos de excelencia, hasta que la apariencia supere a la realidad, y el arte a la naturaleza.»³⁸

A pesar de que sería faltar a la verdad decir que Friedrich Schiller recoge directamente el testigo de Pascal para elaborar su teoría sobre el juego, lo cierto es que entre el autor de los *Pensamientos* y el autor de las *Cartas sobre la educación estética del hombre* se ha establecido demasiadas veces un muro infranqueable. Por mucho que no sea este ni el momento ni el lugar para un análisis detallado de la filosofía estética de Schiller, ni una ocasión excepcional para replantear su teoría de los tres impulsos, conviene traer a colación una serie de premisas fundamentales alrededor de las cuales aquel muro infranqueable puede convertirse en un paso despejado entre ambas propuestas. Leer a Schiller a través de Pascal y a Pascal a través de Schiller puede llegar a constituir una oportunidad para aclarar determinados aspectos y profundizar en determinadas relaciones que a menudo se han quedado en un prudente segundo plano. Pero más allá de ello, constituye una oportunidad única para acercarse a una concepción de lo humano de la que somos directos herederos. Si, por un lado, vinculáramos el surgimiento del logos con una oposición más o menos clara a lo lúdico y, por

³⁷ PASCAL 1963: fr. 274.

³⁸ SCHILLER 1990: 179-181.

el otro, relacionábamos el surgimiento de la sociedad tecnológica actual al desarrollo de aspectos muy concretos de la teoría matemática de Pascal, corresponde ahora situar la figura de Schiller en la particular encrucijada que cierra el proyecto empezado en los albores del Renacimiento y abre la figura de aquel sujeto escindido que ha dominado desde el siglo XIX.

Afirmar que el discípulo de Kant es el primero y casi el único en ofrecer a finales del siglo XVIII y principios del XIX una aproximación antropológica al fenómeno lúdico y en definir al ser humano desde su conocido impulso de juego no constituye ninguna novedad. Naturalmente, atribuir la paternidad de una teoría como esta a un solo autor es siempre algo arriesgado y, muy a menudo, equívoco. Máxime, teniendo en cuenta que, a estas alturas, examinar el pensamiento de Schiller sin tener en consideración el libre juego de las facultades mentales de Kant parece un total sinsentido. Sin embargo, observemos dos cosas. En primer lugar, hasta que salen a la luz las *Cartas sobre la educación estética del hombre*, toda la especulación relativa al juego se había concentrado, o bien en el carácter infantil y pedagógico del mismo, o bien en el análisis matemático de las probabilidades de ganar determinadas partidas en determinadas condiciones. Nunca, antes de Schiller, se había puesto sobre la palestra la posibilidad de utilizar el juego en sentido amplio para acercarse a la construcción de lo humano más allá del ámbito infantil. En segundo, si por un lado es cierto que el juego presenta diferentes acepciones en virtud del idioma con el que se nombre, por el otro son igualmente ciertas las múltiples discusiones a las que ha dado lugar la utilización de la palabra «juego» —en sus diferentes versiones idiomáticas— a la hora de describir el funcionamiento de las facultades mentales superiores. ¿Por qué un pensador como Kant recurriría a un término que la tradición había vinculado al ocio, a lo infantil e incluso al vicio para designar un proceso fundamental del ser humano? Por mucho que se pueda echar mano de argumentos tales como el significado laxo de la palabra juego —como el engranaje de las partes de una maquinaria, por ejemplo—, no deja de resultar curioso el empleo del término por parte de Kant así como el uso y la transformación llevada a cabo por Schiller. Es como si —y nótese aquí la participación del condicional—, entre estos dos filósofos se gestara y tomara cuerpo aquello que en Pascal estaba simplemente insinuado.

A partir de la obra de Schiller, resulta prácticamente imposible hallar literatura sobre el juego que se muestre contraria al mismo, lo desprestigie o lo persiga. Las elucubraciones que se suceden a lo largo del siglo XIX y XX fuera del campo de la didáctica o la pedagogía trabajan directa o indirectamente con una nueva dimensión de lo lúdico cuyas raíces podemos descubrir en el cambio introducido por el autor de las *Cartas* entre el juego como diversión y el juego como impulso. Ahora bien, ello solo es una hipótesis. Hallar vínculos estrechos entre la diversión de Pascal y el impulso de juego de Schiller es algo tan difícil como arriesgado. Pero vamos a intentarlo. Schiller plantea diferentes formas de definir y entender los denominados impulsos. Por un lado, el impulso se describe como una tendencia a la acción que proviene de la naturaleza sensible del ser humano, como la única fuerza motriz del mundo sensible o como aquella necesidad natural cuyo medio es el sentimiento. Por otro lado, el impulso es también para el autor de las *Cartas sobre la educación estética del hombre* aquella fuerza que exige una resistencia y que de forma natural tiende a conservar el estado actual del individuo que la experimenta. Y todavía podríamos añadir alguna definición más de las múltiples que el lector puede hallar en su extensa bibliografía estética, puesto que Schiller afronta el problema de los impulsos

tanto en las ya citadas *Cartas sobre la educación estética del hombre* como en sus ensayos sobre la gracia y la dignidad o en sus aportaciones sobre lo sublime³⁹. Sin embargo, lo que aquí nos interesa poner de relieve es que el asunto de los impulsos se halla en el núcleo de su corpus teórico, que es un problema tratado tanto desde la educación como desde la poesía y que, a excepción hecha de un caso, Schiller no especifica en el resto de definiciones la procedencia humana de los impulsos. ¿Sería posible, entonces, imaginar que no es la naturaleza de los impulsos sino la tipología o, quizás, su combinación, lo que hace hombre al hombre? ¿Sería correcto deducir que el impulso es simplemente una tendencia a mantener el estado actual porque dicho estado se halla en una amenaza constante de cambio? ¿Sería, por fin, acertado insinuar que impulso es sinónimo de capacidad para sobrevivir que, consecuentemente, habría que suponer propia de cualquier ser vivo?

De poder dar una respuesta afirmativa a las tres preguntas formuladas, habría que plantear las directrices de la teoría de Schiller considerando las dos cuestiones siguientes. En primer lugar, si es la tipología de los impulsos y su combinación lo que define verdaderamente al ser humano, sería el impulso de juego el único específico del hombre. En efecto, que todo ser vivo tiene algún tipo de impulso mediante el cual conserva y mantiene la vida y que dicho impulso es una fuerza motriz sin la cual resulta imposible ni siquiera teorizar esta vida está fuera de toda duda. La existencia del impulso formal y el hecho de que sea este un impulso específico del hombre no sería una razón suficiente para Schiller como para considerarlo la quintaesencia de lo humano. Por un lado, porque defender que el objeto del impulso formal es una cuestión de supervivencia únicamente es posible en el contexto de la cultura. ¿De qué otra manera se podría justificar que son necesarios estímulos intelectuales para mantener la vida si no es apostando por un concepto de vida en sentido humano? Por otro lado, porque el hombre no solo es un ser racional sino que es un ser complejo que resulta de una particular combinación de sensibilidad y razón. El conocido paralelismo establecido por Schiller entre el salvaje, dominado por el impulso sensible, y el bárbaro, dominado por el impulso formal, es suficientemente claro y conocido como para exigir ulteriores comentarios: la realidad del hombre solo se halla, a juicio de Schiller, en ese feliz, armónico y complejo encuentro entre la naturaleza sensible y la naturaleza racional del ser humano y, aunque ambas naturalezas compartan el hecho de ser una tendencia a la acción, una fuerza motriz, una fuerza que exige resistencia o una forma de conservar el estado actual del individuo, sus objetos respectivos son diferentes. En consecuencia, y dado que es en el impulso de juego donde se cumplen las características indispensables para que ese encuentro se lleve a cabo, lo que define en exclusiva al ser humano es dicho impulso de juego.

En segundo lugar, a pesar de que no son pocas las veces en las que Schiller alude al impulso de juego únicamente a través del vocablo juego, lo cierto es que su juego es aquella tendencia de tendencias surgida de la combinación del impulso/tendencia sensible y del impulso/tendencia formal. Tal y como defendimos en otra ocasión, el juego como «impulso de juego» y por ello como algo absolutamente necesario, natural y destina-

³⁹ SCHILLER 1985: 47, 53 y 55.

do a mantener una tendencia —los otros dos impulsos, sensible y racional— puede interpretarse como un espacio de conflicto, porque es el espacio donde se dan cita sensibilidad y razón⁴⁰; como un espacio de reivindicación total de la naturaleza, puesto que es en dicho espacio donde sensibilidad y razón se manifiestan en su totalidad, y como un espacio de exceso en la medida en que es el lugar donde el impulso sensible y el formal manifiestan sus respectivas naturalezas impulsivas y se reúnen. Si a esto le añadimos que según Schiller el individuo juega cuando lo que le hace actuar es la abundancia de la fuerza, cuando la vida exuberante se estimula a sí misma a la acción y cuando se produce un relajamiento —que no una supresión— de la determinación natural, y si a esto le añadimos que también los animales juegan, obtendremos que la especificidad máxima que acepta Schiller para el «impulso de juego» es, paradójicamente, la de la humanización. Esto es, a pesar de que los animales juegan, el juego humano debe leerse precisamente como un «impulso de juego» y en este sentido como un espacio donde se reúnen las naturalezas sensible y racional que sólo el individuo posee⁴¹.

«Sabemos que, de todos los estados del hombre, es precisamente el juego y sólo el juego el que le hace perfecto, y el que despliega de una vez su doble naturaleza [...] El hombre se comporta con lo agradable, con lo bueno, con lo perfecto, sólo con seriedad. En cambio, juega con la belleza.»⁴²

Aunque no es el objetivo del presente trabajo hacer una inmersión detallada en la definición que de lo bello propone Schiller, sí que resulta indispensable para el desarrollo de nuestra argumentación recordar algunos aspectos clave sobre la belleza que han sido tratados ampliamente por diversos especialistas en la materia. Nos referimos, en concreto, a la definición de la belleza como objeto del impulso de juego y nos referimos también a la belleza como libertad en apariencia o apariencia de libertad. Si es cierto que, para Schiller, el ser humano únicamente es humano en el impulso de juego, se podrá concluir también que el ser humano es humano mientras tiende y goza de la belleza, cuando reivindica, desplegándola, su doble naturaleza sensible y racional y durante el tiempo, más o menos largo, durante el cual es un ser excesivo —precisamente por la convivencia de todos sus impulsos. Y nótese aquí la oportunidad de establecer una diferencia clara entre ser y ser humano y de comprobar que dicha diferencia radica en lo que separa una vida animal de una vida humana. Si el ser humano es gracias al impulso sensible que cubre sus necesidades básicas y al impulso racional que cubre sus necesidades intelectuales, únicamente es humano cuando ambos impulsos se desarrollan simultáneamente. Hasta qué punto se puede hablar de un ser que es humano a lo largo de toda su vida o de un ser que tiene momentos discontinuos de humanidad, es algo tan difícil de deducir como hasta qué punto Schiller creía posible llegar a construir una humanidad plena. El hecho de que utilice los términos de salvaje y bárbaro para referir seres en proceso de humanización que ocupan la práctica totalidad del panorama histórico y el hecho, asimismo, de que sitúe en un remoto pasado clásico la existencia real de un con-

⁴⁰ GREGORI GIRALT 2002: 44-45.

⁴¹ Ver SCHILLER 1990: 363 y 365. Es también interesante en este contexto el poema *El paseo* (SCHILLER 1994: 115-127).

⁴² SCHILLER 1990: 237.

junto de seres humanos que habían desarrollado todos sus impulsos, invita a pensar si Schiller estaba seguro de que los seres habían alcanzado su humanidad en algún momento de la historia⁴³.

Responder afirmativa o negativamente a la pregunta anterior implicaría alinear a Schiller, o bien en las postrimerías de la Ilustración, o bien en los albores de una nueva era. Pero más allá de semejante consideración, que nos situaría fuera del alcance del presente artículo, responder afirmativa o negativamente a tal pregunta podría llegar a incidir en el modo en que debe afrontarse la definición del objeto del impulso de juego. En efecto, cuando Schiller sostiene que la belleza es forma porque la contemplamos y vida porque la sentimos; un estado de armonía que integra todas las determinaciones, libera al pensamiento para que manifieste su ley y da energía a la sensibilidad para que supere la necesidad, está planteando que en el caso de que ello no pueda alcanzarse, el ser será incapaz de integrar todas las determinaciones, liberar su pensamiento para que manifieste la ley y permitir que la sensibilidad supere sus necesidades. La belleza, sostiene, es la realidad de la forma y la forma de la realidad, la supresión del tiempo en el tiempo y el resultado de la participación simultánea de la tendencia a la vida y de la tendencia a la forma. ¿Podría concluirse, pues, que el ser humano únicamente percibe belleza y que de no poder hacerlo, en realidad no percibiría nada?

Para Schiller, la belleza es algo objetivo y percibido sensiblemente y por lo tanto está, a la vez, en el objeto y en el sujeto. Como forma del objeto bello y como la forma en que dicho objeto es recibido por el sujeto, la belleza se convierte en la forma conseguida por un objeto que previamente ya tenía una —en tanto que objeto real. O lo que es lo mismo, la belleza se convierte en la forma de una forma que es la definición básica y tradicional dada a la representación. Schiller es consciente de ello y concluye sosteniendo que la belleza es una representación o analogía de la razón práctica con la que comparte forma. Los objetos, dice Schiller, se *representan* libremente —puesto que la libertad es el objeto de la razón práctica— cuando se *presentan* frente a la imaginación como si estuvieran determinados por sí mismos. Ahora bien, ¿cómo puede autodeterminarse un objeto que no está contenido en una representación? La respuesta es simple. La belleza no es más que una libertad en apariencia determinada por el sujeto, quien asimila el objeto bello como algo libre sólo a condición de que se muestre adecuado a sus reglas. Y estas reglas son las del sujeto, pero también *aparentemente* las del objeto. Tanto en el sentido de que no puede experimentar más allá de sus límites, como en el sentido de que utiliza un criterio selectivo —denominado regla por Schiller— para frenar el flujo continuo de datos que le llegan a través de la sensibilidad, el ser humano percibe siempre mediante reglas. Debemos concluir entonces que el hombre percibe las cosas en la medida en que son bellas, porque la forma de la belleza es la libre exposición de la materia, y luego le atraen y le interesan. Y libre únicamente lo es aquella representación donde todo existe por la forma y donde la naturaleza del medio y de lo representado no es alterada por parte de quien representa. Por lo tanto, acaba, si la técnica de un objeto bello debe parecer determinada por su naturaleza, la belleza debe definirse como la naturaleza en conformidad con el arte: únicamente será bello un producto natural mientras parezca libre en su conformidad con el arte, y artístico mientras

⁴³ SCHILLER 1990: 145-149, 159. Ver también SCHILLER 1985: 31, 95.

represente con libertad a uno de natural. La belleza natural, pues, es como si fuera artística y solo en dicha acepción, solo porque la acercamos a la representada por el hombre, puede la naturaleza presentarse al sujeto.

Establecer una fácil conexión entre la percepción de la belleza y el quehacer artístico abriría las puertas a una profunda reflexión sobre la necesidad de que, para devenir humano, el sujeto debe desarrollar un comportamiento artístico que halla en la figura del poeta su mejor ejemplo. Al fin y al cabo, concluye Schiller, el poeta es el único que consigue decir cosas extraordinarias con un medio ordinario: el lenguaje natural utilizado por todos. De modo que lo poético y lo humano no solo se darían la mano sino que gozarían ambos de un carácter excesivo, como excesivo es el impulso de juego que ellos desarrollan y mediante el cual las dos naturalezas del hombre, la sensible y la racional, se realizan.

«Somos tan desgraciados que no podemos encontrar placer en una cosa más que a condición de enfadarnos si sale mal, lo que puede suceder y sucede con mil cosas constantemente. (Aquel) que encontrase el secreto de regocijarse por el bien sin enojarse por el mal opuesto habría resuelto la dificultad. Es el movimiento continuo.»⁴⁴

5. ¿Pascal contra Schiller o Schiller contra Pascal?

El argumento de que el ser humano se divierte siguiendo su tendencia a la agitación después del reposo, y el de que el hombre juega mientras es hombre y únicamente jugando se hace hombre, están condenados a entenderse. ¿Podríamos suponer que la vida humana debe considerarse una experiencia lúdica y, en caso afirmativo, tenemos que renunciar a encontrar en ella algún tipo de significado último? El planteamiento de B. Pascal parte de la idea de que el ser humano es un ser insatisfecho que busca siempre su satisfacción. El origen divino del individuo es la causa de que luche siempre para superar su estado actual. Ahora bien, si el ser humano es una insatisfacción que pretende solventarse y lo consigue, ¿no deja entonces de ser humano? Y contesta: el hombre no puede ni debe resolver la insatisfacción de forma total porque dejaría de ser lo que es, sino que tiene que *divertirse*, huir del aburrimiento que experimenta cuando está en reposo y conservar, al mismo tiempo, la *versión* que lo fatiga. F. Schiller es de la misma opinión. O al menos aparentemente. El ser humano no es algo estable, hecho y definitivo sino que se hace a sí mismo jugando o, como diría Pascal, divirtiéndose. Y si divertirse es apartarse del estado actual donde no se es —no se está bien— porque algo falta, el ser humano se hace a sí mismo apartándose del estado actual de falta. El impulso, dice Schiller, es lo que proviene de la naturaleza sensible del ser y lo que nace con la experiencia de la vida. En la medida en que la naturaleza dota al individuo de una capacidad esencial para sobrevivir que surge en el preciso instante en que la vida peligra, es dicha naturaleza sensible quien pone en marcha sus recursos y configura al ser que se defiende y completa. ¿Qué sería ese ser sin peligro, pues? Posiblemente, una ficción.

⁴⁴ PASCAL 1963: fr. 56.

La propuesta de Pascal y la de Schiller no se asemejan prácticamente en nada, al parecer. El ser insatisfecho de Pascal que nunca puede llegar a completarse es una posibilidad supuestamente efectiva de devenir humano, completo, satisfecho y feliz en Schiller. Pero es solo una posibilidad. Tal y como hemos tenido ocasión de mencionar cuando revisábamos las teorías del autor de *Don Carlos*, no está claro hasta qué punto Schiller considera realizable su proyecto de humanización: excepto en ese remoto e imaginado pasado clásico, el hombre solo ha conseguido instantes de verdadera humanidad. Y, precisamente en aquel momento de máximo esplendor de la Antigüedad, fue el propio ser humano quien rompió la convivencia pacífica de sus dos impulsos potenciando el desarrollo casi en exclusiva de uno de los dos. ¿Deberíamos suponer, entonces, que no le resulta posible al hombre mantener su humanidad? O, más aún, ¿deberíamos suponer que el hombre sólo es humano durante algún tiempo? La respuesta a semejantes preguntas constituye un dilema. Por un lado, porque para contestarla habría que considerar la idea de que únicamente en el impulso de juego los otros dos impulsos se realizan como tales. Es decir, si el ser humano no se humaniza no pueda dar cumplida cuenta ni de su impulso sensible ni de su impulso formal. Por el otro, porque, para ser justos, tendríamos que valorar si Schiller entiende que el desarrollo en exclusiva de uno de los dos impulsos es posible fuera del ámbito del juego. Recuérdese que al plantear el *spieltrieb* afirmábamos su carácter excesivo, conflictivo y abierto, y que lo afirmábamos considerando que el impulso de juego reúne a los otros dos y los deja ser lo que verdaderamente son. En consecuencia, concluir que el ser humano es un ser excesivo, conflictivo y abierto no parece extremadamente descabellado. Ahora bien, si ello es posible quizás pueda ser posible también un primer acercamiento entre el inventor de la Pascalina y el autor de las *Cartas*.

La posibilidad de vincular el proyecto del reposo en agitación de Pascal con la teoría del impulso de juego de Schiller parece cobrar forma a condición de interpretar ambas ideas desde un punto de vista negativo. Es decir, si se considera que lo que pone en funcionamiento los impulsos es una amenaza y comparamos dicha amenaza con aquel sentimiento de lo insoportable de la existencia humana que describe Pascal, el paralelismo es casi automático: tanto el uno, Schiller, como el otro, Pascal, plantean la definición del ser humano como una especie de reacción ante un determinado riesgo que, desde esta perspectiva, se convertiría en el motor fundamental de la vida. No obstante, habría que preguntarse hasta qué punto el pensamiento de Schiller encajaría con esta perspectiva negativa de lo humano y hasta qué punto también sería coherente equiparar el proyecto del reposo en agitación de Pascal con el impulso de juego de Schiller. Acerca de lo primero, esto es, acerca de la posibilidad de basar la propuesta de Schiller en una reacción ante la amenaza inherente a la vida ya hemos insinuado alguna cosa un poco antes.

En lo que concierne a lo segundo, es decir, a la semejanza entre el reposo en agitación y el impulso de juego habría que trabajar con la hipótesis de que el instinto de agitación es el equivalente del impulso sensible, el instinto de reposo del impulso formal y el reposo en agitación del impulso de juego. Aunque Pascal no desarrolla lo suficiente las características de estos tres instintos —agitación, reposo y agitación en reposo—, lo cierto es que hay algunos indicios que podrían ser interpretados a la luz de las teorías de Schiller. Por ejemplo, cuando Pascal habla del juego y afirma que los sabios son los que menos juegan o cuando señala la inquietud de los hombres y su afán por diversiones incluso burdas, no parece estar muy lejos de la

dicotomía schilleriana entre el bárbaro y el salvaje⁴⁵. El lector recordará que Schiller calificaba el impulso formal mediante palabras tales como «forma», «autonomía», «libertad», «creación» o «estabilidad», mientras que hacía lo propio con el impulso sensible mediante expresiones como «vida», «dependencia», «pasividad», «recepción» o «variación». ¿Podrían todos estos vocablos definir y adecuarse a los instintos de Pascal? Más concretamente, ¿podrían la forma, la autonomía, la libertad, la creación y la estabilidad calificar al instinto de reposo y la vida, la dependencia, la pasividad, la recepción o la variación al instinto de agitación?⁴⁶. De poder dar una respuesta afirmativa a esta pregunta, entonces habría que formular otra nueva y señalar, ¿podría el proyecto del reposo en agitación de Pascal describirse como una forma viva ausente de coacciones físicas y morales que recibe tal y como crea y crea tal y como recibe variando de un modo estable, que constituye el modo en que Schiller refiere el objeto del impulso de juego?

En el que se podría considerar el pensamiento más desarrollado que Pascal dedica a la diversión, el 136, se señala que el ser humano tiene un instinto que le impulsa a buscar una diversión fuera de sí mismo para hacer soportables sus miserias así como otro instinto procedente de su primera naturaleza de origen divino al que le atribuye el calificativo de grandeza. Esa misma idea se mantiene y ratifica en el pensamiento 149 y, en el número 78, concluye que el individuo es dependiente, deseo de independencia y necesidad. El hecho de que ese instinto de agitación que busca la diversión fuera de sí halle sus motivaciones en el contacto del hombre con la realidad inmediata no parece estar muy alejado del impulso sensible descrito por Schiller en la medida en que dicho impulso no solo es la fuerza motriz del mundo sensible sino también aquello que se pone en funcionamiento cuando la vida corre peligro, ve alterado su estado de reposo y lucha por recuperar la tranquilidad que le ha sido usurpada. La propia coincidencia de términos entre los dos autores a la hora de adjetivar el instinto de reposo y el impulso sensible no exige ulteriores comentarios: frente a la dependencia, el deseo de independencia y la necesidad de Pascal, hallamos la vida, la dependencia, la pasividad, la recepción y la variación expresadas por Schiller. No podía ser de otro modo, puesto que el impulso sensible de Schiller es una fuerza que se activa únicamente cuando la naturaleza le ofrece resistencia, una tendencia a conservar el estado actual del individuo y, en definitiva, un tipo especial de necesidad que en sí misma entraña la posibilidad de satisfacerla. Ciertamente es que equiparar el deseo de independencia de Pascal con la tendencia schilleriana de conservar un estado del individuo que la naturaleza amenaza con alterar no es algo que se colija directamente; como tampoco lo es la semejanza entre dicho deseo de independencia pascaliana y esa necesidad/satisfacción implícitas en la propuesta del impulso sensible de Schiller. La aparente paradoja expresada por el autor francés a la hora de unir en una misma afirmación dependencia y deseo de independencia se radicaliza en el autor alemán a la hora de considerar juntas una necesidad y su satisfacción. Pero se trata de dos paradojas que ponen de manifiesto lo complejo de la naturaleza humana: al fin y al cabo, solo porque no se es independiente se puede desear serlo.

⁴⁵ PASCAL 1963: fr. 79.

⁴⁶ PASCAL 1963: fr. 136.

El lector podría objetar con razón que Pascal no califica directamente al instinto de agitación como un deseo de independencia y que dicho deseo podría incluirse sin ningún problema en su descripción del instinto de reposo. En el ya citado pensamiento número 78, Pascal defiende que el ser humano es dependencia, deseo de independencia y necesidad, pero no puntualiza si estas tres características se hallan en un mismo instinto o forman parte por separado de las dos naturalezas del hombre apuntadas en el pensamiento 112: la naturaleza instintiva y la naturaleza racional. Junto con la experiencia, el instinto instruye al ser humano de toda su naturaleza y le indica que es miserable porque es hombre y grande porque se sabe miserable. Si no hubiese oscuridad, el hombre no sentiría su corrupción; si no hubiese alguna luz, el hombre no podría esperar remedio alguno a dicha oscuridad. Es justo y útil que Dios esté oculto y descubierto en parte porque es tan peligroso conocer a Dios sin conocer la miseria humana como conocer la miseria humana sin conocer a Dios⁴⁷. Ahora bien, si consideramos que el deseo de independencia participa de la parte racional del ser humano y no del instinto de agitación, la conclusión es casi la misma. ¿Cómo se manifestaría dicho deseo en la razón del hombre si antes no hubiese experimentado la miseria, la corrupción y la luz mediante algo diferente a la razón? ¿Acaso habría que suponer que la razón, lo máspreciado del ser humano y aquello que le permite situarse a medio camino entre Dios y los animales, es causa de corrupción⁴⁸?

Independientemente de la respuesta concreta que se dé a esta pregunta, no debe perderse de vista que las dos hipótesis de trabajo planteadas acerca de la definición del instinto de agitación en Pascal abundan en el hecho de que tanto el pensador francés como el pensador alemán definen el instinto o el impulso de una forma compleja. Ya sea porque incluyen aspectos contradictorios —como la necesidad y su satisfacción o la dependencia y el deseo de independencia—, ya sea porque el instinto de agitación y el impulso sensible implican al instinto de reposo y al impulso formal respectivamente, lo cierto es que la idea de que el ser humano se resuelve en una mezcla compleja de su parte sensible y su parte racional cobra forma en ambos filósofos. La prudencia aconseja no discutir más acerca de las características atribuidas por Pascal a cada uno de los instintos mencionados, y dejar sobre la mesa esa doble interpretación descrita en los párrafos anteriores. El lector juzgará lo oportuno de cada una de las versiones; como juzgará también el grado de dificultad añadido que supone equiparar la grandeza del ser humano señalada por Pascal con la forma, la autonomía, la libertad, la creación y la estabilidad del impulso formal de Schiller. De más está el subrayar que todos los sustantivos utilizados por Schiller para describir las características del impulso formal no quedan lejos del sentido de grandeza en oposición al instinto de agitación apuntado por Pascal.

Si resulta admisible, entonces, considerar que tanto para el autor de los *Pensamientos* como para el autor de las *Cartas*, el ser humano emana de ese particular encuentro entre sus dos naturalezas instintiva y racional,

⁴⁷ PASCAL 1963: fr. 122 y fr. 446.

⁴⁸ PASCAL 1963: fr. 430.

podemos considerar también que constituye un proyecto irrealizable. Suponer que el hombre en reposo debería ser feliz, sostiene Pascal, significa no entender la naturaleza humana⁴⁹.

«No hay que tener el alma muy elevada para comprender que no hay aquí satisfacción verdadera y sólida, que todos nuestros placeres no son más que vanidad, que nuestros males son infinitos y que, finalmente, la muerte, que nos amenaza a cada instante, debe ponernos infaliblemente, en pocos años, en la horrible necesidad de ser eternamente aniquilados o desgraciados. No hay nada más real que esto, ni más terrible. Hagámonos los valientes tanto como queramos: he aquí el final que espera a la vida más bella del mundo. Reflexionemos sobre esto y digamos luego si no es indudable que no hay más bien en esta vida que la esperanza de otra vida, que solamente somos felices a medida que nos acercamos a ella y que lo mismo que no habrá más desgracias para los que tenían una total esperanza en la eternidad, no habrá tampoco felicidad para aquellos que no tienen ningún conocimiento de ella.»⁵⁰

En el pensamiento número 57, Pascal afirma que no es bueno para el hombre ni ser demasiado libre ni tener demasiadas necesidades y en el 136 concluye que los reyes se divierten y están siempre distraídos de su condición humana a pesar de que la diversión no es sinónimo de felicidad. Desde el momento en que la felicidad únicamente se halla en Dios, y que un completo reposo es un fin imposible para el ser humano, este está condenado a no ser nunca feliz. La contundencia de semejante afirmación permite sugerir dos cosas. Por un lado, que el ser humano solo puede ser verdaderamente humano conjugando su instinto de reposo con su instinto de agitación. Por el otro, que este particular punto intermedio del reposo en agitación es algo tan necesario como inalcanzable e insatisfactorio: al fin y al cabo, el hombre solo es feliz en Dios pero este estado sería propio de la santidad.

«El hombre es tan desgraciado que se aburriría incluso sin ningún motivo de tedio, por la condición misma de su temperamento; y es tan vano, que estando lleno de mil motivos esenciales de tedio, la menor cosa, como un billar y una pelota a la que golpea, bastan para distraerle. Pero diréis: ¿Qué objeto se propone con todo esto? El de presumir mañana ante sus amigos de haber jugado mejor que otro. Por la misma razón otros sudan en sus gabinetes para demostrar a los sabios que han resuelto un problema de álgebra.»⁵¹

Hasta qué punto esta difícil paradoja que plantea Pascal acerca de la condición humana coincide con la definición del impulso de juego proporcionada por Schiller es lo que queda por resolver. A nuestro juicio, el hecho de que no haya ninguna duda en relación con el carácter también paradójico que Schiller atribuye al impulso de juego, cuando lo describe como una variación estable o como aquel espacio que recibe tal y como crea y crea tal y como recibe, constituye un elemento de reflexión fecundo. De admitir la hipótesis de que el *spieltrieb* reúne dos impulsos antagónicos en cuanto a sus aspectos constitutivos —que no en cuanto a su naturaleza impulsiva—, debería admitirse también que dicho impulso de juego donde el hombre deviene efectiva-

⁴⁹ PASCAL 1963: fr. 136.

⁵⁰ PASCAL 1963: fr. 427.

⁵¹ PASCAL 1963: fr. 136.

mente humano es imposible. ¿Cómo, si no, hacer coincidir la variación y la estabilidad en un mismo espacio manteniendo su condición de variación y de estabilidad? Pues partiendo del hecho, o bien que el impulso de juego es solo una posibilidad teórica a la que el hombre sólo puede aspirar, o bien que variación y estabilidad pierden parte de las características que las definen a cambio de lograr un acuerdo que las mantenga unidas. Si en el primer caso, el proyecto humano deviene precisamente un proyecto irrealizable, en el segundo, el proyecto humano se convierte en una especie de renuncia a parte de su naturaleza compleja y conflictiva. Nótese, en este sentido que, cuando Schiller teoriza acerca de lo sublime, señala que tanto lo bello como lo sublime ponen en funcionamiento la totalidad de las facultades humanas, pero mientras lo sublime pone primero en marcha el impulso sensible y después el formal, lo bello lo hace simultáneamente. ¿Podría ello interpretarse como si lo bello sólo se pudiera ejercer una vez lo sublime hubiese mostrado la naturaleza del impulso sensible y del impulso formal, la conflictividad que los relaciona y la necesidad humana de armonizarlos?

Aunque no constituya este el objetivo del presente artículo, lo cierto es que mediante el enunciado de la pregunta anterior se puede llegar a deducir si, y en qué sentido, el autor de las *Cartas* se acerca al autor de los *Pensamientos* a la hora de ofrecer una visión perdida del futuro de la humanidad. En primer lugar, hallamos la dualidad entre el bárbaro y el salvaje así como el análisis histórico propuesto por Schiller al que ya tuvimos ocasión de referirnos en páginas precedentes. En dicho análisis, cabe una lectura negativa sobre la capacidad humana para lograr desarrollar la totalidad de sus impulsos así como la conciencia de que ni siquiera el impulso formal puede definir al hombre en su conjunto. ¿De qué otra manera se podría entender que un erudito como Schiller, en una época de grandes descubrimientos sobre el pasado clásico como lo fue el siglo XVIII, no situara con exactitud ese momento único en el que la humanidad había conseguido un despliegue absoluto de sus dos impulsos? ¿Por qué no utilizar esa imagen mítica de lo griego que el siglo de las luces había gestado, muy especialmente en el entorno alemán de Winckelmann, para incidir en el hecho de que el pueblo griego había sido capaz de humanizarse? La respuesta es relativamente simple: si Schiller admitía que el mundo clásico era un ejemplo de humanidad completa, entonces tenía que rendirse a la evidencia de que esa humanidad estaba condenada a desaparecer y destruirse, como así había sucedido. Si, por el contrario, vinculaba esa destrucción a un desequilibrio entre los impulsos y responsabilizaba de los males acaecidos al malestar generado por la imposibilidad de desarrollar parte de la propia naturaleza humana, entonces estaba obligado a considerar que la armonía primera se había roto por una excesiva especialización de uno de los dos impulsos y que esa rotura había sido el motor de la infelicidad y la causa última de la destrucción del mundo clásico. Sin embargo, ¿dónde situar con rigor histórico este pasado ideal? ¿En qué momento concreto de la historia griega, en qué siglo en particular había que fechar la armonía de los impulsos y la posterior destrucción de la misma? Incluso haciendo responsable directo de semejante destrucción, por ejemplo, al mundo tardorromano, lo clásico no estaba exento de una parte de esa responsabilidad: en la medida en que había permitido y alimentado tal descalabro, también los griegos y los romanos serían declarados culpables de los enfrentamientos futuros de toda la historia de la humanidad. La presencia constante de la figura del bárbaro y del salvaje así como el hecho de que después de este remoto pasado clásico Schiller no proponga ningún otro momento histórico que pueda servir de ejemplo y en donde se haya vuelto a producir un

equilibrio de impulsos similar al clásico inducen a pensar hasta qué punto este filósofo consideraba factible el proyecto completo de la humanidad.

«¿Podía la humanidad, colocada entre esas dos fuerzas, que la apremiaban de dentro y de fuera, tomar otra dirección que la que realmente ha tomado? [...] La humanidad helénica fue, sin disputa, un *máximum* que, en el grado de perfección a que llegó, no podía ni durar ni ascender más. No podía durar porque el entendimiento, con las riquezas atesoradas, había de sentirse inevitablemente impelido a separarse de la sensación, de la intuición, y a solicitar ante todo claridad del conocimiento. No podía ascender más porque sólo caben juntos determinado punto de claridad y determinado caudal de emoción.»⁵²

En segundo lugar, para desarrollar las múltiples disposiciones del hombre, prosigue Schiller, no hay otro remedio que oponerlas entre sí y, una vez la especie en su conjunto haya podido alcanzar la verdad, recomponer esa rotura y reconstruir la unidad perdida del ser humano. ¿Sería correcto, entonces, interpretar que, al menos en lo que al hombre posterior a la cultura clásica se refiere, el proyecto humano no realizado aún parte de una renuncia y se dirige a un tipo peculiar de cicatriz que cure la herida provocada por la rotura de la unidad original? Tal y como hemos tenido ocasión de mencionar en relación al problema de lo sublime frente al asunto de lo bello, todo parece indicar que, en opinión de Schiller, para que los impulsos humanos se pongan en marcha algo debe ponerlos en riesgo, mostrarles su carácter opuesto y el conflicto que ello genera, y exigir acto seguido una pacificación rápida y, a poder ser, duradera. El hombre existe a partir del momento en que sus impulsos se ponen en funcionamiento y puesto que ello solo sucede en situaciones de riesgo, el hombre existe a partir del riesgo y como solución al mismo. Ahora bien, ¿hasta qué punto es posible solucionar el riesgo? O, mejor aun, ¿hasta qué punto solucionar el riesgo que pone en marcha los impulsos no significa destruir el motor de lo humano?

La idea de que el impulso de juego conjuga y combina de manera armónica las características del impulso sensible y del impulso formal no tiene por qué estar lejos de la idea en virtud de la cual este tercer impulso es el resultado de una renuncia de los otros dos a parte de sus respectivas naturalezas. El hecho de que las características que Schiller atribuye al impulso sensible y al impulso formal sean opuestas e irreconciliables invita a pensar que, o bien el impulso de juego es en sí mismo irrealizable, o bien es el fruto de un debilitamiento de aquellas características. De dar por válida la primera de las posibilidades, habría que concluir que el hombre nunca llegará a ser humano en un sentido pleno. Por el contrario, de dar por válida la segunda, se podría concluir que el proyecto humano es realizable aunque conlleve esa parte negativa de renuncia que posibilitaría la convivencia pacífica de los otros dos impulsos. En este sentido, la belleza, como objeto del impulso de juego y fusión de lo sensible y lo racional, y el arte que la configura podrían interpretarse como ese lugar en el que el hombre deviene humano. Pero belleza y arte son ese lugar que no es ni el espacio de lo sensible ni el espacio de lo racional. ¿Habría que suponer entonces que el proyecto humano se llevaría a cabo en la realidad del arte pero no en la realidad inmediata de la que surge el hombre, y que esa realidad

⁵² SCHILLER 1990: XV.

del arte implicaría la negación de la realidad inmediata? La respuesta a semejante pregunta no entraña grandes dificultades a tenor de lo examinado hasta la fecha, pero sí que pone sobre la mesa una duda razonable: ¿sería posible equiparar este espacio en donde el proyecto humano se realizaría con ese estar en Dios de Pascal en el sentido de que ambos espacios constituyen una realidad nueva? ¿Sería posible pensar que el hombre deviene humano únicamente al margen de la realidad y únicamente a condición de acceder a otra realidad? Y en caso afirmativo, ¿de qué ser humano estamos hablando si lo desvinculamos de sus relaciones con el mundo?

Schiller se formó en el proyecto ilustrado del siglo XVIII, a la luz de Kant y con la vista puesta en los ideales revolucionarios que llegaban de la vecina Francia. Alemania estaba todavía por hacer desde el punto de vista del estado y la nación modernos. Y no hacía mucho tiempo que, por vez primera, se había compuesto ópera en alemán. Pero Schiller vivió y maduró también en el siglo XIX, cuando la racionalidad de 1789 parecía haber fracasado y el joven Schlegel empezaba a hablar de ironía. Atrás quedaban muchos proyectos por terminar y muchas expectativas que el Romanticismo no cumpliría. La conocida enemistad entre Schiller y F. Schlegel ejemplifica esta situación. Como ejemplar es el hecho de que a partir del siglo XIX el papel desempeñado por el juego durante los siglos XVII y XVIII pasa a ser desempeñado por la ironía, aquella antigua figura retórica que consiste en nombrar algo mediante su contrario y destruir así cualquier atisbo de ilusión.

Bibliografía

- ALAIN. (1956-1970). *Propos I*. Paris: Gallimard.
- ARISTÓTELES. (1985). *Ética nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- ARISTÓTELES. (1988). *Política*. Madrid: Gredos.
- ARISTÓTELES. (1990). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- BORGES, J. L. (1971). *Ficciones*. Madrid: Alianza.
- CASANOVA, G. (1995). *Histoire de ma vie*. Barcelona: Áltera.
- CERVANTES, M. de (1997). *Las novelas ejemplares*. Madrid: Castalia.
- CLIMENT D'ALEXANDRIA. (2003). *El Pedagog*. Barcelona: Proa.
- DUFLO, C. (1997). *Le jeu. De Pascal à Schiller*. Paris: P.U.F.
- DUMONT, J.-P. (ed.). (1991). *Les écoles présocratiques*. Paris: Gallimard.

EGGERS LAN, C. *et al.* (eds.) (1978-1980). *Los filósofos presocráticos*. Madrid: Gredos.

FINK, E. (1966). *La filosofía de Nietzsche*. Madrid: Alianza.

GONZÁLEZ ALCANTUD, J. A. (1993). *Tractatus ludorum. Una antropológica del juego*. Barcelona: Anthropos.

GREGORI GIRALT, E. (2002). «Individuo y naturaleza en Schiller. La noción de juego». *Materia. Revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona*. 2, 35-55.

HERÁCLITO. (1968). *Heraclitus*. Mérida (Venezuela): Talleres Gráficos Universitarios.

JUSSERAND, J. J. (1986). *Les sports et jeux d'exercice dans l'ancienne France*. Genève: Slatkine.

LEIBNIZ, G. W. (1995). *L'estime des apparences*. París: Vrin.

LEIBNIZ, G. W. (1921). *Nouveaux essais sur l'entendement humain*. Paris: Flammarion.

MONTMORT, P. R. de. (1980). *Essay d'analyse sur les jeux de hazard*. New York: Chelsea.

PASCAL, B. de. (1963). *Ouvres complètes*. Paris: Seuil.

PLATÓN. (1998). *República*. Madrid: Gredos.

PLATÓN. (1999). *Leyes*. Madrid: Gredos.

ROUSSEAU, J. J. (1997). *Confesiones*. Madrid: Alianza.

SCHILLER, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona - Madrid: Anthropos - Ministerio de Educación y Ciencia.

SCHILLER, F. (1994). *Poesía filosófica*. Madrid: Hiperión.

SCHILLER, F. (1985). *Sobre la gracia y la dignidad. Sobre poesía ingenua y poesía sentimental y una polémica Kant, Schiller, Goethe, Hegel*. Barcelona: Icaria.

TERTULIÀ. (1960). *Apologètic*. Barcelona: Fundació Bernat Metge.

TOMÁS DE AQUINO, SAN. (1953-1960). *Suma teológica*. Madrid: La Editorial Católica.

El fracaso del cine. El cine poético o las expectativas frustradas del séptimo arte

The failure of the cinema. The poetic film or frustrated expectations of cinema

Antonio Ansón

Universidad de Zaragoza

aanson@unizar.es

Fecha de recepción del artículo: julio 2011

Fecha de publicación: noviembre 2011

Resumen

Este estudio investiga el modo en que los primeros intelectuales y escritores percibieron el nacimiento del cine, y cómo los recursos expresivos propuestos por el cine influyeron y modificaron la manera de interpretar y transmitir formalmente la realidad durante las primeras décadas del siglo XX, transformando los valores estéticos y formales del arte.

Palabras clave: cine, arte, estudios interdisciplinares.

Abstract

This paper deals with how cinema was perceived at its inception by intellectuals, and how its formal resources influenced and modified the way to interpret reality at the beginning of the XXth century by means of transforming the aesthetic and formal values of art.

Keywords: cinema, art, interdisciplinary studies.

1. Introducción

La irrupción del cine como vehículo de comunicación a principios de siglo XX supuso un acontecimiento de orden estético y cultural sin precedentes. Lejos de significar un evento trivial relegado a la categoría de atracción de feria, incidió de manera directa y profunda en la marcha de los acontecimientos artísticos y literarios contemporáneos a su propio nacimiento, hasta modificar radicalmente las formas artísticas, y de la literatura en particular¹, que se estaban forjando al mismo tiempo que el cine se inventaba a sí mismo creando su propio lenguaje². Suscitó, igualmente, además de interés, enormes espejismos que pronto se desvanecieron en cuanto a su capacidad para ver el mundo de una forma nueva y decirlo también de modo novedoso. Desde un primer momento se asoció el cine con planteamientos poéticos que sublimaban y catapultaban las posibilidades del cine a la categoría de arte. Enseguida, sin embargo, tanto experimentos como voluntades estéticas se estrellaron contra la realidad comercial, por un lado, y ante la opción propiamente estética del cine que se decantaba por un planteamiento naturalista en lo que respecta a sus principios narrativos. Si nos acercamos como arqueólogos culturales a los testimonios de aquellos primeros espectadores privilegiados que asistían con asombro y entusiasmo a la proyección de películas, descubrimos las enormes expectativas que el cine despertó en terreno creativo, y en la misma proporción los resultados decepcionantes que fueron traduciéndose en actitudes críticas.

La acomodación de planteamientos poéticos en el cine nos indica el camino hacia la intersección formal que tuvo lugar entre un medio y el otro. Al referirnos al término «poético», estamos haciendo alusión al deseo y a la actitud favorable del ámbito intelectual a considerar el cine esencialmente vinculado con un sentido ideal de la poesía. Esta predisposición dice mucho acerca de cierto estado generalizado no solo de lo propiamente visual, sino de la estética y de la literatura. Por otro lado, el adjetivo «poético» abarca, en los escritos referidos a continuación donde está utilizado, un espacio más amplio que el propiamente literario. Deberemos, pues, pensar en un contenido para dicho término que atiende a presupuestos abstractos relacionados con la teoría y planteamientos primeros sobre la creación, según la entienden los artistas para el nuevo siglo que se avecina.

¹ La influencia del cine en la literatura ha sido ampliamente estudiada, y sigue suscitando un notable interés, como puede verse en las recientes monografías «Fuentes literarias del cine», *Arbor*, nº 741, enero-febrero 2010, o el trabajo de Jan Baetens: *La novélisation du film au roman, lectures et analyses d'un genre hybride*, Liège, Les impressions Nouvelles, 2008, sobre las novelas surgidas a partir de las adaptaciones literarias de películas. Algunos de los aspectos técnicos del cine que la literatura moderna hace suyos, como el primer plano traducido en sustantivos o la incorporación de fragmentos «pegados» en el texto de manera directa sin elaboración literaria o intervención del narrador, como sucede en el menú que Gómez de la Serna incorpora en *El Gran hotel* (1922). El montaje se traduce en secuencias narrativas yuxtapuestas sin transiciones, mediante elipsis dentro de la diégesis del relato, recurso puesto en práctica en novelas como *Manhattan Transfer* (1925) de John Dos Passos o *Berlin Alexanderplatz* (1929) de Döblin.

² Su influencia en la pintura o la literatura ha sido ampliamente estudiada, pero mucho menos el modo en que el cine también incidió en obras escultóricas como las de Pablo Gargallo. En «Pablo Gargallo y el nacimiento de la modernidad. Literatura, fotografía y cine» (ANSON 2011: 67-80), planteo la importancia que la fotografía y el cine ocuparon en la evolución estética del escultor, inquietudes compartidas con su entorno y en particular con su amigo el poeta Pierre Reverdy.

Ya en los primeros intentos por recoger opiniones diversas y complementarias sobre esta novedosa forma de comunicar, reflejan la tendencia prematura a desear para el cine los valores y las características de la poesía, fenómeno, por otra parte, que ha de ayudarnos a la comprensión del efecto inverso, es decir, la incidencia de los procedimientos cinematográficos en la retórica literaria que nace justamente con el cine.

En un trabajo de André Levinson quedan agrupadas una serie de observaciones y comentarios que perfilan los principales rasgos que caracterizan la retórica de la imagen. La palabra «poética» está tomada, pues, en una vertiente formal que atiende en esencia a los mecanismos que definen el arte de las imágenes, conjunto de reglas que organizan el discurso visual. El trabajo de Levinson resulta especialmente interesante ya que aborda la cuestión desde diversos puntos de vista que ponen en relación las fórmulas cinematográficas con modelos literarios como la novela o el teatro, además de considerar previamente una aproximación a la pintura y a la fotografía que introduce y explica los razonamientos posteriores.

Dentro de su concepción sobre la poética del film aparecen aspectos tan fundamentales como el montaje o la idea de duración y primer plano. Al comenzar su estudio, André Levinson trata de hacer un balance entre las dos tendencias enfrentadas, hasta cierto punto, con respecto al valor del séptimo arte, en un intento de síntesis y equilibrio:

«C'est la surenchère, allant jusqu'à l'idolâtrie, des amis du septième art qui professent une espèce de messianisme du cinéma, agent cosmique, fait pour changer la face du monde et transfigurer la vie morale de l'humanité.»³

Con ello queremos hacer hincapié en la importancia y repercusiones incuestionables que tuvo el cinematógrafo para el ámbito artístico de principios de siglo. En la misma época y similar contexto, André Maurois lleva a cabo una defensa incondicional en favor de la categoría artística del cine atribuyéndole el calificativo de «poético» al nuevo arte. El hecho de que el autor utilizara este término durante la presentación de su trabajo, pues se trata de una serie de conferencias sobre ejemplos fílmicos, ratifica el propósito de conceder a sus palabras el objetivo de discutir sobre mecanismos concretos del cine. Hacia el final de su intervención, una vez considerados y esclarecidos algunos aspectos referentes a la noción de «poesía», Maurois distingue dos tendencias del cine muy marcadas, y que todavía hoy es posible diferenciar:

«C'est pour cela qu'il y a conflit dans le film entre l'intrigue et la poésie. Dès que l'intrigue est trop intéressante, tout se passe comme dans un roman; on a envie de sauter les descriptions. Dès que le film veut nous enseigner une vérité morale, il devient mauvais comme un poème didactique.»⁴

³ LEVINSON 1927: 51.

⁴ MAUROIS 1927: 34.

En efecto, es posible encontrar estas dos vertientes en la construcción de una misma película, si bien sabemos que lo narrativo, proveniente en su mayoría de un desarrollo norteamericano, prevalece en la actualidad. También podemos constatar dos tendencias marcadas entre una concepción del film desde un punto de vista sustentado por la narración naturalista, y otra que pondría de manifiesto los valores propios de la imagen por encima de la anécdota; aspecto éste último que, como veremos, es objeto de reivindicación por la mayoría de intelectuales que opinan al respecto en los primeros momentos de expansión en el cine, aunque sin éxito por otra parte. Esa diferencia podría incluso perfilarse remontándonos a una aproximación al cine que distinguiría, como señala de modo muy acertado el poeta Pere Gimferrer⁵, un cine al modo de Méliès, sustentado en el plano, y otro cine que apuesta por una diégesis que desarrolla todas las posibilidades que brinda el montaje con el propósito de contar una historia.

En el seno de esta dicotomía debemos entender las enormes esperanzas que fueron depositadas en el cine, y las tremendas decepciones que ello trajo a las expectativas del grupo de intelectuales que acogieron el cine como un instrumento incomparable de cambios formales. Las declaraciones de Antonin Artaud en respuesta a una encuesta sobre cine muestran con el apasionamiento que caracteriza toda su obra la importante contribución del cine al arte y las posibilidades incomparables que ofrecía:

«Le cinéma implique un renversement total des valeurs, un bouleversement complet de l'optique, de la perspective, de la logique. Il est plus captivant que l'amour. On ne peut s'appliquer indéfiniment à détruire son pouvoir de galvanisation par l'emploi de sujets qui en neutralisent les effets et qui appartiennent au théâtre.»⁶

Podemos observar, además, que lo dicho sobre la apología radical del cine como fuente de una metamorfosis incuestionable, una identificación sustancial entre «poétique» y «psychique», lo cual está perfectamente integrado en la tendencia de la época, todo ello relacionado con el recién constituido surrealismo, y la moda creciente que impone una visión psicológica de la literatura, y también del cine:

«Je réclame donc des films fantasmagoriques, des films poétiques, au sens dense, philosophique du mot, des films psychiques.»⁷

Artaud vuelve a reafirmarse en «La vieillesse précoce du cinéma» (1933): un lúcido y revelador artículo donde confiesa la radical decepción que supuso el cine dentro de sus expectativas como creador, compartidas, por otro lado, con otros muchos poetas contemporáneos suyos:

«Le monde du cinéma est un monde clos, sans relation avec l'existence. Sa poésie se trouve non au delà mais en deçà des images.»⁸

⁵ Ver el clásico GIMFERRER 1985.

⁶ ARTAUD 1970: 79.

⁷ ARTAUD 1970: 79.

Lo importante en estas palabras de Artaud es la constatación de que el cine fue juzgado desde un principio de acuerdo con las ventajas técnicas que ofrecía. La visión poética del cine por el poeta atiende al valor intrínseco de las imágenes, donde tiene lugar, allí dentro, la renovación profunda de las formas:

«La poésie donc qui peut se dégager de tout cela n'est qu'une poésie éventuelle, la poésie de ce qui pourrait être, et ce n'est pas du cinéma qu'il faut attendre qu'il nous restitue les Mythes de l'homme et de la vie d'aujourd'hui.»⁹

El análisis que cierra el artículo del poeta y dramaturgo no puede ser más explícito y revelador del fracaso del cine como vehículo de expresión poética, es decir, y no hay que olvidar este detalle, el modo en que una buena parte de intelectuales habían concebido la continuidad y las posibilidades del cine.

Movido por razones muy cercanas a las de Artaud, Léon-Paul Fargue realiza una durísima crítica del abandono de las múltiples ventajas del cine en favor de una producción comercial que ha perdido cualquier aspiración como arte. El cine, que en un principio parecía imponerse como la manera más radicalmente moderna de expresión, ha abandonado el deseo de crear, perdiendo su carácter «poético». Las conclusiones de Léon-Paul Fargue, al igual que las de Antonin Artaud, no pueden ser más claras, precisas y contundentes. Los reproches de Fargue permiten apreciar la trascendencia de los primeros momentos del cine mudo:

«Le cinéma qui semblait, à ses débuts, devoir dévorer le monde, et faire reculer à l'infini l'horizon des conquêtes chimériques de l'homme — en un mot détrôner les arts majeurs ou les autres [...] le cinéma a, comme on dit, loupé un jour le virage. Il a culbuté et, du coup, singulièrement rétréci le champ de ses recherches, de ses représentations intellectuelles ou simplement visuelles.»¹⁰

Fue precisamente esta característica, o esta limitación, uno de los factores que permitieron la rapidísima evolución técnica de los recursos del cine. No pudiendo servirse de la voz, hubo de recurrir a todo tipo de procedimientos visuales para comunicar detalles y acontecimientos que luego sería inútil incluir con el sonoro, si bien las imágenes con sonido aprovecharon esos avances para contar otras cosas y en otro sentido. Con esto queremos hacer notar que, en efecto, como tantas veces se ha dicho, la llegada del sonoro desencadenó una crucial crisis en la industria cinematográfica, que de algún modo coincidió con el abandono definitivo de las corrientes y tendencias de cine experimental y puro que habían existido en Europa hacia el período de entre guerras.

En cualquier caso, el desfallecimiento expresivo al que hace alusión Fargue tiene un valor suficiente por sí mismo para poner de manifiesto la particular concepción que tenían del cine los primeros intelectuales que se plantearon el discurso fílmico como materia de expresión, donde vuelve a coincidir con unos términos hacia la

⁸ ARTAUD 1951: 18.

⁹ ARTAUD 1951:19.

¹⁰ FARGUE 1944: 216.

psicología en el mismo sentido que los precedentes, y el incomparable desastre para las expectativas que había despertado el cine en los primeros momentos de su expansión:

«Aux temps héroïques du muet des premiers muets, Charlot, —le cinéma ne s'était pas cantonné comme maintenant dans l'abstrait. Il vivait d'une vie profonde, d'une vie organique qu'il tirait non pas de lui-même, mais de la hardiesse de ses protagonistes, de ses acteurs et des foules auxquelles il s'offrait. Il était «harmonique», il était poétique.»¹¹

Los comentarios críticos de Benjamin Fondane en «Cinéma 33» aparecidos en el número 4 de Cahiers Jaunes en 1933, están orientados en un sentido próximo al de Fargue, Artaud y otros intelectuales franceses. En ellos, además de lamentarse y presentar similares críticas que los colegas que le preceden, realiza un interesante observación al bautizar a un cierto tipo de cine que nombra a continuación —el de James Cruze, Walter Euttman, Man Ray, René Clair o Luis Buñuel— con el calificativo de *ciné-poème*¹². Lo que en un principio no debería extrañarnos, pues se trata de un planteamiento en cuanto a la noción de poesía y poética en línea con lo visto con anterioridad. Sin embargo, es revelador si tenemos en cuenta la importante cantidad de obras que han recibido este mismo calificativo, o similar, de *ciné-poème* y *poème cinématographique*:

«Mais il permettait un «malentendu» à la fois merveilleux et efficace; il permettait aussi, autour de lui, comme une marge, une frange de réaction, parfois violente, une frange de *ciné-poème*.»¹³

Esto quiere decir que tanto el cine, considerado como expresión absolutamente cinematográfica, como el poema, tenido en cuenta siempre y exclusivamente como literatura, eran objeto de una misma valoración que necesariamente los ponía bajo un común y significativo impulso estético, que compartía las características de los modos visuales de expresión y la fórmula retórica de la poesía.

Y todo lo que ocurre en el cine fuera de este ámbito del *ciné-poème*, para el cine y para la lírica, pertenece a lo que Benjamin Fondane atribuye al «cinéma de la finance»: un tipo particular de hacer cine que estaba radicalmente enfrentado a la manera y la concepción vanguardista que caracteriza a este grupo de poetas e intelectuales que estaba condenada a desaparecer.

Robert Desnos emplea también el término «poesía» para indicar una característica particular del cine. Claro está, en la afirmación de Desnos, los planteamientos están encaminados en cierto modo de manera inversa, al dirigir lo cinematográfico hacia un concepto de poesía que, como puede comprobarse, utiliza según una acepción ciertamente vasta que acapara ese aspecto esencial de los objetos y del arte:

¹¹ FARGUE 1944: 217.

¹² Consultar al respecto mi trabajo «Literatura visual en las vanguardias francesas» donde realizo un repaso de los títulos más importantes pertenecientes a este género.

¹³ FONDANE 1984: 97-98.

«Le cinéma fut l'un des premiers modes d'expression de la poésie mécanique. [...] Va-et-vient monotone et fantastique des pistons, jeu des bielles, révolution de roues et des volants, de tout cela naquit un sentiment nouveau du mystère auquel sont bien fermés ceux qui prétendent aujourd'hui découvrir la beauté mécanique.»¹⁴

No obstante, nos parece necesario destacar el papel fundamental que desempeñan las imágenes en el descubrimiento de la dimensión poética que despiertan los objetos, y de entre ellos, particularmente aquellos extraídos de un contexto mecánico. Además de responder a una moda proveniente de condicionamientos impuestos por la revolución industrial, hay que buscar la explicación de este interés nuevo por lo industrial, por aquello que pasa habitualmente inadvertido, en el secreto contenido en la fotogenia del cine. La poesía del cine elabora un conjunto de criterios que de manera sutil van introduciéndose e imponiéndose como una estética de lo cotidiano, de lo insignificante, de lo más utilitario, como queda reflejado de igual modo, por coincidencia de intereses, o tal vez por la influencia que los descubrimientos de la fotogenia impuso en los nuevos criterios del arte, en obras de Picabia o Marcel Duchamp¹⁵, por citar dos ejemplos evidentes.

Al igual que otros escritores, Jean Cocteau dedica una parte importante de su creación a las obras cinematográficas, tanto las realizadas en la pantalla como las concebidas sobre papel. Reserva en sus escritos un lugar privilegiado al análisis de los procedimientos de los films que ha realizado, donde utiliza frecuentemente el término «poético», así como a un repaso de las razones técnicas que ha considerado en sus películas. Al hablar de *Le Testament d'Orphée* Cocteau afirma que «l'exceptionnel disparaît au bénéfice d'une moyenne honnête».

Lo que Cocteau entiende en el cine por vehículo de expresión poética corresponde a uno de los rasgos más trascendentales de la retórica del cine. Nos estamos refiriendo, en concreto, a la capacidad del cine para hacer realidad lo inverosímil mediante la inexorable necesidad de ofrecer imágenes de aquello que pretenden contar. La enorme imposición del cine, aunque puede parecer absurdo decirlo, es que hay que verlo necesariamente, de lo contrario no hay cine. Por esta razón Cocteau puede afirmar que el cine muestra la irrealidad con un realismo que exige convencimiento absoluto:

«C'est à cause de cela que j'avais renoncé à l'emploi du film, bien qu'il nous offre un véritable véhicule de poésie, en ce sens qu'il permet de montrer l'irréalité avec un réalisme qui oblige le spectateur à y croire.»¹⁶

La poesía del cine, como en este caso Cocteau la entiende, junto a otros pensadores y poetas, y como corresponde a la realidad de las imágenes, consiste en la correspondencia de toda manifestación cinematográfica

¹⁴ DESNOS 1966: 142.

¹⁵ Por ejemplo, los dibujos de Francis Picabia para su revista *391* o las numerosas esculturas-objeto de Marcel Duchamp.

¹⁶ COCTEAU 1973: 131.

fica con imágenes reales aunque su fabricación haya podido ser el producto de un montaje absolutamente virtual. No importa: aquello que presenciamos en la pantalla es real, ha sucedido.

Una idea muy próxima a la de Cocteau, en lo referente a planteamientos estéticos, es la que anima las reflexiones del cineasta Jean Epstein. Las formas, los mecanismos, procedimientos de la poesía, la poesía del cine, cobran con las imágenes una realidad incuestionable, o como dice el propio Epstein, se encarnan, es decir, cobran cuerpo, se hacen visibles. Los valores de la poesía adquieren dimensiones de veracidad con el cine, se imponen como plasmación de unas ideas y de la emoción con la exactitud de una existencia tan palpable como la del ojo que observa. No puede haber lugar a dudas, la poesía está ahí, en alma, y sobre todo y más importante, también en cuerpo:

«La poésie qu'on pouvait croire n'être qu'artifice de parole, figure de style, jeu de la métaphore et de l'antithèse, bref, quelque chose comme rien, reçoit ici une incarnation éclatante. La poésie est donc vraie et existe aussi réellement que l'œil.»¹⁷

El cine supone la máxima expresión poética, para cineastas y para poetas, y significa la esperanza y el anhelo de unas transformaciones que, aun a pesar de haber decepcionado a sus protagonistas, y de manera insospechada, han tenido lugar. La concepción poética de las imágenes acepta múltiples interpretaciones, y cada autor, cada poeta o cada artista, desde el ámbito compartido de un sentimiento sin demasiados límites pero coincidente en el acuerdo lírico, tratan de poner el contenido correspondiente al adjetivo que utiliza que, por lo general, atiende a razones retóricas:

«Le cinéma est le plus puissant moyen de poésie, le plus réel moyen de l'irréel, du "surréal" comme aurait dit Apollinaire. C'est pourquoi nous sommes quelques-uns à avoir mis en lui notre plus grand espoir.»¹⁸

En un texto de 1919 del pintor Marcel Gromaire titulado «Idées d'un peintre sur le cinéma» descubrimos nuevamente la atribución del calificativo de «poema» al cine, o mejor dicho, a cierto tipo de cine:

«Devant nous s'ouvre une providence inexplorée de l'art, province étrange peuplée de mécanismes, où la vie sans cesse en mouvement se hâte vers des horizons illimités. Art essentiellement moderne par sa mobilité et son inquiétude, et multiple comme les démocraties.»¹⁹

Tras un primer momento en el que el pintor da muestras, al igual que otros intelectuales, de sus convencimientos acerca de las grandes posibilidades del cine, resaltando algunas de las cualidades que introduce el

¹⁷ EPSTEIN 1974: 141.

¹⁸ EPSTEIN 1974: 142.

¹⁹ L'HERBIER 1946: 240

cine y serán hitos incuestionables para el arte contemporáneo, como la movilidad o la multiplicidad de sus puntos de vista, identifica el cine con un poema:

«Un film est un poème qui se développe en périodes préparatoires, en ondes mesurées, conclut et repart sans que l'unité en souffre. J'ai vu, grâce à l'artifice de l'écran, éclore une rose. C'était un fort spectacle que nos fabricants de films devraient bien méditer...»²⁰

Esta correspondencia está planteada en términos técnicos, haciendo alusión al desarrollo estructural que organizan ambos discursos, del poema y del film. No obstante, la observación final de Gromaire deja entrever una actitud crítica hacia cierto tipo de cine que no termina de concretar. Su admiración ante el despertar de la rosa, imágenes que, junto a la germinación de una semilla, causaron un verdadero impacto de magnitud incalculable entre los hombres de principios de siglo, es el ejemplo que utiliza con respecto a otra forma de cine que se aleja, en efecto, de esta idea técnica de la poesía del film.

Un tratamiento similar es el que utiliza uno de los primeros historiadores del cine, Léon Moussinac, en «Le Rythme cinématographique», publicado en el *Crapouillot* en marzo de 1923. A la hora de diferenciar las imágenes poéticas, y afirmando lo poético como expresión superior y elevada del arte cinematográfico, distingue esta clase especial de cine de otra, que no resulta especificada:

«C'est également pourquoi le poème cinégraphique, tel que je le conçois, et qui représentera la forme d'expression supérieure du cinéma, sera si parent du poème symphonique, les images étant à l'œil, dans le premier, ce que les sons, dans le second, sont à l'oreille.»²¹

El poema cinematográfico, como decíamos, representa una forma superior de cine. Como puede comprobarse, el término poético es utilizado de manera suficientemente amplia, de modo que «poème symphonique» es el reflejo de una concepción tomada prestada del ámbito de la música. Los contenidos que se agrupan en torno a la idea de lo poético hacen referencia a resultados y propuestas técnicas, donde los procedimientos cobran una importancia incomparable:

«Les combinaisons rythmiques, résultant du choix et de l'ordre des images, provoquent chez le spectateur une émotion complémentaire de l'émotion déterminée par le sujet du film, par l'idée nue, émotion complémentaire qui peut non seulement remplacer l'émotion primitive, mais doit l'emporter sur elle dans son expression la plus absolue, le sujet ne demeurant plus l'essentiel de l'œuvre, mais le prétexte ou mieux le thème visuel.»²²

Cierto es que podemos observar que Léon Moussinac propone unos planteamientos estéticos sobre cine que se sitúan muy cerca de planteamientos puros del arte. El historiador tiene en cuenta el film como un

²⁰ L'HERBIER 1946: 240

²¹ L'HERBIER 1946: 252.

²² L'HERBIER 1946: 252.

poema en el que la forma, por encima de la anécdota, ocupa el lugar más importante. La historia se somete a la preponderancia de los procedimientos característicos de la imagen misma: combinaciones rítmicas, orden de las imágenes —es decir, montaje— para provocar la emoción; palabra también muy en uso entre los teóricos de las diferentes artes durante el comienzo del siglo XX. La posición de Léon Moussinac queda lo suficientemente clara en el apartado que se ocupa de la concepción teórica del cine:

«Conséquences et conclusions: le cinéma peut exposer et commencer des actes et des gestes, donc être descriptif, forme vulgaire; il peut aussi exposer et commenter des états d'âmes, forme suprême, c'est-à-dire être poétique.»²³

De este modo resultan perfectamente diferenciados los dos tipos de cine a los que nos referíamos más arriba. Un cine descriptivo, donde la primacía de la historia pone a su servicio los diversos procedimientos desarrollados por la imagen, y otro tipo de cine denominado por estos autores poético, consistente en una toma de conciencia de la fuerza per se de las imágenes prescindiendo de la anécdota que las acompaña.

Resultan doblemente interesante los términos que Moussinac utiliza para realizar esta distinción: el «ciné-roman», extraído de un contexto claramente literario, para referirse a la importancia del relato en esta clase de expresión fílmica, y el «ciné-poème», que tal y como dijimos pertenece a la expresión superior de las imágenes. Ambas expresiones, «ciné-roman» y «ciné-poème» forman parte del ámbito literario, y reflejan, además, una actividad notable que ocupó, tal y como indicábamos más arriba, una parte importante de la obra de numerosos escritores, tanto para el poema cinematográfico, como para la cine-novela:

«Nous allons ainsi du ciné-roman au poème cinématographique en passant par différents genres, légitimes, qui empruntent un peu partout, et mal, et à tort, le plus souvent — nous le verrons.»²⁴

Con esto queremos subrayar la intersección, por otro lado inevitable, que tiene lugar entre lo visual y lo literario. Concurrieron factores tan importantes como la necesidad de ennoblecer un nuevo arte que requería del apoyo de los intelectuales a fin de zafarse de ser tenido, como lo estaba en muchas ocasiones, por una atracción de feria y, por lo tanto, de estar muy lejos de la consideración social de la literatura o la música. En cualquier caso, la insistencia de este escritor y de otros, en distinguir dos clases de cine es el testimonio de la imposición de un cine narrativo sobre otro de carácter experimental que necesitaba de voces en su ayuda, lo cual tampoco iba a servir de mucho.

Con respecto a las alusiones que acabamos de hacer a propósito de una correspondencia de significado entre la idea de un cine poético que se sustenta en interpretaciones puras de su forma, lo cual acerca esta manera de contemplar la creación cinematográfica a planteamientos literarios, descubrimos en un importante trabajo del poeta futurista Victor Chklovski el trazo de unión que reúne de manera clara los planteamientos de

²³ MOUSSINAC 1925: 24.

²⁴ MOUSSINAC 1925: 24.

una poesía pura con la idea de una retórica visual igualmente «pura». Expone el poeta su personal interpretación del cine como simbiosis y reflejo de una tendencia que agrupa tanto imágenes como a toda la literatura mundial. Un arte que busca en la efectividad de las formas el máximo recurso característico de las tendencias más significativas que jalonan la primera mitad del siglo XX:

«La ciné-poétique, c'est la poétique du sujet pur. C'est à cela que le conduit le caractère même de la prise de vue, mais c'est à cela aussi qu'arrive la littérature mondiale.»²⁵

Por otro lado, debemos hacer notar la referencia de Chkloski a la relación importante entre «ciné-poétique» y «prise de vue». En dicha relación se halla la aportación crucial que la llegada del cine supone para los procedimientos plásticos del conjunto de las artes. Así, en 1922, Elie Faure utiliza en su libro *L'Arbre d'Eden* el apelativo «poème plastique» para insistir en la importancia del nuevo medio de expresión del cine. Mediante una forma literaria, Faure nos muestra algunos de los resultados que las imágenes traen a la estética del siglo XX, como la capacidad combinatoria de sus montajes en un paisaje de aventuras y misterio:

«De là ces nouveaux poèmes plastiques qui nous transportent, en trois secondes, des bords boisés d'un fleuve que traversent des éléphants dans un long sillage d'écume, au cœur de montagnes farouches où de lointains cavaliers se poursuivent dans la fumée des coups de fouet, et de tavernes sinistres où des ombres puissantes, dans de mystérieuses lueurs, se penchent autour d'une agonie, au glauque demi-jour des eaux sous-marines où des poissons circulent dans des grottes de corail.»²⁶

Son numerosas las referencias que constatan esta tendencia a la atribución del apelativo «poema» cuando se desea hacer alusión a la calidad e importancia de un trabajo cinematográfico. El cineasta ruso Sergei Eisenstein, al opinar sobre una escena de la película *Ivan el Terrible*, aplica el adjetivo «poema visual» como un rasgo determinante de la calidad de esas imágenes:

«Creo que con el espléndido poema visual del Dniéper en el primer rollo de Iván (1932), Dovzhenko podría recitar con éxito la descripción del "maravilloso Dniéper" de La terrible venganza de Gogol.»²⁷

También el pensador español Francisco Ayala concede al cine la categoría privilegiada de la poesía, de manera que el espíritu del cine queda elevado a esa categoría superior del poema:

²⁵ CHKLOVSKI 1985: 115.

²⁶ L'HERBIER 1946: 273.

²⁷ EISENTEIN 1986: 107.

«Van al cine [los niños], se asoman por esa ventana al mundo poético, adquieren la velocidad del tiempo nuevo y aprenden a no asombrarse de nada, a tomar partido, a sortear los automóviles en las grandes vías, a sonreír anchamente.»²⁸

El cine es acogido e interpretado de acuerdo con las características de un arte mayor como la poesía y muy pronto genera su propia poética. El estudio de esa misma poética fue el origen de una larga y sustancial influencia de las propuestas innovadoras de la poesía francesa de inicios del siglo.

Otro de los aspectos de gran importancia que nace paralelamente con el cine es la idea de crear obras de arte con carácter sintético, que atañe tanto a fórmulas pictóricas, como las propuestas por Gris, o literarias en el caso de Pierre Reverdy. Y síntesis es aquí el deseo de encontrar una expresión primera para el arte que refleje el resultado final de un proceso creativo en el que la conjunción de elementos, tras un recorrido analítico, alcanza una expresión esencial. Este deseo de síntesis es el reflejo de una progresiva subjetivización radical que conduce las formas del arte a planteamientos vinculados con lo abstracto. Por otra parte, se trata igualmente de una de las características principales de la literatura que comienza con el siglo. Los planteamientos estéticos que Pierre Reverdy expone en «Le Cubisme poésie plastique», aparecidos en *L'Art*, en febrero de 1919, demuestran una proximidad que no debe sorprendernos con las palabras de Gris. A ello se suma también, para confirmar la confluencia de criterios, su preocupación manifiesta por la cuestión del cine, en la que demuestra una capacidad de análisis inhabitual:

«Dégager, pour créer, les rapports que les choses ont entre elles, pour les rapprocher, a été de tous temps le propre de la poésie. [...] Il s'ensuit une reformation au lieu d'une imitation ou d'une interprétation. C'est un art de conception: ce que fut de tous temps l'art poétique.»²⁹

Reverdy propugna una concentración de los focos de interés en el acto creativo que despoja al objeto de todo aquello que impida su concepción esencial, eminentemente abstracta. Al utilizar la específica expresión «art de conception» deja clara la tendencia y los planteamientos conceptuales de un arte que se manifiesta en la introspección de sus fórmulas. Y desde una posición reconciliadora y mucho menos combativa que la de Reverdy, el incondicional defensor del cine, Ricciotto Canudo, traza el puente de unión definitivo entre pintura, cine y poesía:

«Lorsqu'il arrache à la vie dite réelle un nombre incalculable d'éléments-détails. Il compose avec eux ainsi une œuvre significative et émouvante, qui n'est pas simplement une photographie du mouvement des êtres et des choses, mais une synthèse de vie.»³⁰

²⁸ AYALA 1989: 14.

²⁹ REVERDY 1975: 114.

³⁰ CANUDO 1927: 33. Se está refiriendo a las películas *Cabinet du Docteur Caligari* de Robert Wiene y *La Roue* de Abel Gance.

El artista, el ojo de la cámara, selecciona una serie de elementos, detalles o fragmentos en la extensión unitaria de la vida para conformar con todos ellos una nueva manifestación que se aleja del original estudiado, analizado, para adquirir, como explicaba Reverdy, independencia absoluta como objeto creado. El resultado final, para la creación cinematográfica, según Canudo, para el cuadro, de acuerdo con Juan Gris, y para la poesía, siguiendo las palabras de Pierre Reverdy, es una síntesis donde la reconstrucción última tiene como objetivo un discurso esencial del objeto concebido.

Aquello que inició su andadura como una simple invención de feria se extendió enseguida a ambos lados del océano con una rapidez que nadie hubiera podido nunca imaginar. Tampoco era sospechable, aunque sí intuido, del modo que ahora podemos averiguar a través de declaraciones y comentarios de los protagonistas al respecto, el alcance y las consecuencias que tendría para la vida y el arte del siglo incipiente. Existe en la intersección entre el cine y la literatura, una metamorfosis previa del pensamiento y de las estructuras intelectuales que traducirán ese nuevo estado en formas también nuevas, sobre las que hemos querido mostrar en estos momentos algunos de sus aspectos más importantes, con la intención de apoyar en ellos las cuestiones específicamente formales.

El discurso fílmico exige inevitablemente una adecuación de los elementos que participan en la elaboración del esquema comunicativo, dado que las leyes que rigen la organización de sus discursos, la realidad de un lenguaje propio y exclusivo, hacen acto de aparición en un momento en el que se desconocen las fórmulas de descodificación necesarias para traducir el mensaje de la imagen. Y en esta adaptación, en la que el propio cine enseña a ver o propone una visión diferente, podemos hallar los rasgos esenciales y aquellos mecanismos que distinguen la estética que inaugura el siglo XX, y que de alguna manera todavía hoy caracteriza al individuo como objeto de comunicación.

Esos dos caminos que desde un primer momento proyectó el cine con su presencia en el mundo del arte, una visión poética del mundo de corte experimental junto a un planteamiento narrativo de corte naturalista, siguen conviviendo hoy y hasta podríamos decir que interfiriéndose mutuamente a modo de vasos comunicantes. El debate, en cualquier caso, sigue todavía abierto.

Bibliografía

ANSON, A. (2010). «Literatura visual en las vanguardias francesas». *Thélème, Revista Complutense de Estudios Franceses*. Vol. 25, 9-19.

ANSON, A. (2011). «Pablo Gargallo y el nacimiento de la modernidad. Literatura, fotografía y cine». *Archivo Español de Arte*. Vol. 333, 67-80.

ARTAUD, A. (1951). «La vieillesse précoce du cinéma». *L'Age du cinéma*. Vol. 2, 18.

- ARTAUD, A. (1970). «Réponse à une enquête». In: *Œuvres complètes, Scenari, A propos du cinéma, Lettres, Interviews*. Paris: Gallimard, 79.
- AYALA, F. (1989). *El Escritor y el cine*. Madrid: Aguilar.
- CANUDO, R. (1927). *L'Usine aux images*. Genève: Office Central d'Édition.
- CHKLOVSKI, V. (1985). *Résurrection du mot et Littérature et cinématographe (Présentation d'André Nakov)*. Paris: Editions Gérard Lebovici.
- COCTEAU, J. (1973). *Du Cinématographe (Textes réunis et présentés par André Bernard et Claude Gauthier)*. Paris: Pierre Belfond.
- DESNOS, R. (1966). *Cinéma (Textes réunis et présentés par André Tchernia)*. Paris: Gallimard.
- DUCHAMP, M. (1984). *Duchamp*. Madrid: Sala de Exposiciones de la Caja de Pensiones.
- EISENSTEIN, S. (1986). *La Forma del cine*. Madrid: Siglo veintiuno.
- EPSTEIN, J. (1974). *Le Cinématographe vu de l'Etna, en Ecrits sur le cinéma*. Paris: Seghers.
- FARGUE, L. P. (1944). *La Lanterne magique*. Paris: Laffont.
- FONDANE, B. (1984). «Cinéma 33». In: CARASSOU, M. *Ecrits pour le cinéma. Le Muet et le Parlant*. Paris: Plasma, 97-98.
- GIMFERRER, P. (1985). *Cine y literatura*. Barcelona: Planeta.
- LEVINSON, A. (1927). «Pour une poétique du film». In: AAVV. *L'Art cinématographique IV*. Paris: Librairie Félix Alcan, 51.
- L'HERBIER, M. (1946). *Intelligence du cinématographe*. Paris: Editions Corrêa.
- MAUROIS, A. (1927). «La Poésie du cinéma». In: AAVV. *L'Art cinématographique III*. Paris: Librairie Félix Alcan, 34.
- MOUSSINAC, L. (1925). *Naissance du cinéma*. Paris: Editions J. Ovolozky et Cie.

PICABIA, F. (1960). *391 (Réédition intégrale présentée par Michel Sanouillet)*. Paris: Pierre Belfond-Eric Losfeld.

REVERDY, P. (1975). *Nord-Sud, Self Defence et autres écrits sur l'art et la poésie (1917-1926)*. Paris: Flammarion.

Algunes experiències per a la difusió de bones pràctiques docents a l'ensenyament universitari¹

(PAGÈS, T.; CORNET, A.; PARDO, J. (coords.). (2010). *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Ediciones Octaedro)

A few experiences for the dissemination of good teaching practices in higher education

Carla Costa Sanz

Universidad de Barcelona

carlacostasanz@gmail.com

Data de recepció de l'article: juny 2011

Data de publicació: novembre 2011

Resum

El present escrit és una ressenya del llibre *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*, que pretén donar a conèixer l'anàlisi de diversos projectes que versen sobre la millora de la docència universitària amb l'objectiu final de difondre unes bones pràctiques docents en el marc de l'ensenyament superior.

Paraules clau: bones pràctiques docents, educació superior, Universitat de Barcelona, projectes educatius.

Abstract

This text reviews the book *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*, which aims to inform of the analysis of several projects dealing with improving the university teaching with the goal of disseminating good teaching practices in the framework of higher education.

Keywords: good teaching practices, higher education, University of Barcelona, educational projects.

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

Malgrat que els nous graus universitaris ja han estat implantats a la Universitat de Barcelona des de 2010, la finalitat de les propostes recollides en el llibre *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* és difondre models pràctics com a exemple a seguir per docents universitaris que encara no s'han adaptat al canvi i que, així mateix, permetin el contagi d'iniciatives que no són habituals. Per tant, tal i com explica el Dr. Sebastián Rodríguez, catedràtic emèrit de la Universitat de Barcelona i autor del pròleg d'aquesta edició, es necessita la predisposició de la majoria per a què el canvi sigui efectiu. És a dir, evidenciant que la correcta implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior —en endavant l'EEES— no és factible si es duu a terme des d'experiències aïllades i que, per tant, cal assumir el repte de la col·laboració, degut a la necessitat de fer globals els esforços que ens condueixin a un canvi en aquest sentit. A més a més, en el seu escrit, Sebastián Rodríguez deixa constància que el llibre en qüestió cal entendre'l a l'estela de la iniciativa endegada vint anys enrere del GAIU (Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària), organisme que procura des dels seus inicis la millora de la qualitat de l'ensenyament universitari amb la implicació del professorat.

En aquest sentit, tot i que històricament s'ha dedicat alguns esforços per tal d'equiparar el prestigi de la docència al de la investigació, aquesta ha estat una posició minoritària que ha donat pocs fruits en una institució l'objectiu de la qual hauria d'ésser formar els seus estudiants. No obstant, actualment aquesta distància entre tots dos plantejaments tendeix a reduir-se amb iniciatives com el present llibre, malgrat que queda molta feina per fer.

El llibre, coordinat per Albert Cornet, Teresa Pagès i Jordi Pardo i editat a la ciutat de Barcelona el desembre de 2010, consta de 248 pàgines i forma part de la col·lecció «Educació Universitària» de l'editorial Octaedro —creada l'any 1992— en coedició amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, una col·lecció que també permet la consulta de llibres en format digital.

Els dinou capítols que conformen el llibre estan dividits en quatre apartats o blocs. Un primer bloc d'arts i humanitats amb un únic capítol. Un segon apartat dedicat a les ciències socials i jurídiques que és el més extens de tots amb onze experiències recollides. I un tercer i quart apartats dedicats al que els editors anomenen ciències, enteses en sentit ampli, i a les ciències de la salut, que contenen tres i quatre capítols respectivament. És precisament en aquest punt en el que val la pena ressaltar el gran desequilibri que s'extreu d'aquesta divisió del llibre per àrees. I és que, si bé és cert que la innovació docent va iniciar-se per raons òbvies en l'àmbit de les ciències de l'educació, és rellevant el fet que avui en dia encara no s'hagi fet extensiu a tot l'àmbit de la Universitat de Barcelona. En tot cas, també és simptomàtica l'escassetat de projectes que es desenvolupen en l'àmbit de les Arts i Humanitats i, per tant, els pocs avenços que s'han fet en quant a la millora de l'ensenyament dins d'aquesta branca.

L'estructura de totes les experiències resumides en el llibre es conforma a partir d'una introducció a l'activitat seguida dels objectius a aconseguir, la metodologia emprada, els resultats que s'han obtingut i una conclusió final que, en molts dels casos, pretén fer front als diversos problemes sorgits durant l'experiència. Així, es

configura un esquema a partir de tres passos evidents: un diagnòstic previ, un pla d'actuació i una avaluació dels resultats. Aquesta estructura és reveladora en tant que defineix aquestes experiències com a activitats dutes a terme des d'un plantejament obert al debat, sensible a les necessitats dels estudiants i en constant procés de canvi i millora.

En aquest sentit, cal esmentar el fet que la majoria de les propostes de millora educativa presentades no havien conclòs les anàlisis dels resultats en el moment de l'edició del llibre. Si bé aquest fet pot veure's com un problema de rigor que no s'ha sabut solucionar correctament, el cert és que a partir d'aquesta estructura també es posa de manifest la importància de recollir experiències de caràcter prototípic i obertes al canvi, precisament per poder desgranar els detalls del procés d'elaboració d'un projecte i difondre'n les eines i els plantejaments necessaris per a iniciar-ne de nous.

Entrant en matèria, els continguts centrals del llibre es poden resumir en cinc grans línies de treball: l'«aprenentatge entre iguals», l'«Aprentatge Basat en Problemes —en endavant ABP—, les Tecnologies de la Informació i la Comunicació —en endavant les TIC—, la col·laboració entre docents i, per últim, l'estudi de l'impacte de l'avaluació en els resultats obtinguts pels estudiants.

En primer lloc, l'«aprenentatge entre iguals» està tractat des de diferents perspectives i amb finalitats diverses en alguns dels capítols inclosos en el llibre. En qualsevol dels casos, el terme «aprenentatge entre iguals» fa referència a la construcció d'aprenentatges mitjançant la interacció entre l'estudiant tutelat i l'estudiant tutor —figura a mig camí entre l'estudiant comú i el professor— tot fent possible la construcció de competències com podrien ésser la maduresa crítica, el treball en equip o la capacitat d'assolir un aprenentatge de manera autònoma. En aquest sentit, per bé que l'«aprenentatge entre iguals» procura l'assoliment de continguts, posa l'accent en capacitar els estudiants en un aprenentatge de tipus més personal i ètic com el de pertinença a la comunitat, i en definir un perfil més preparat per adaptar-se al món professional. Així, una experiència com *El aprendizaje entre iguales y la construcción de competencias transversales en los estudios universitarios de las artes*², de l'àmbit de les arts i les humanitats, va proposar un programa de treball en grups d'estudiants a partir de l'«aprenentatge entre iguals» per tal que els estudiants tutelats poguessin resoldre les mancances detectades sobre el coneixement de recursos i eines bàsiques per a la investigació. D'altra banda, experiències com *El trabajo en equipo en el aula: de la isla al continente*³, i *Innovar en Psicología de la Educación: diseño e implementación de un sistema integral de ayudas del profesor al aprendizaje de los alumnos*⁴, ambdues de l'àmbit de les ciències jurídiques i socials, proposen la implantació de treballs cooperatius entre estudiants del mateix estatus i, en aquest cas, sense la participació d'estudiants tutors, fet que diferencia aquestes

² MENÉNDEZ VARELA, J. L. (coord.); GREGORI GIRALT, E. (2010). «El aprendizaje entre iguales y la construcción de competencias transversales en los estudios universitarios de las artes», 19-29.

³ ANDREU, L. (coord.); SANZ-TORRENT, M. (2010). «El trabajo en equipo en el aula: de la isla al continente», 54-64.

⁴ COLL, C. (coord.); MAURI, T.; ONRUBIA, J. (2010). «Innovar en Psicología de la Educación: diseño e implementación de un sistema integral de ayudas educativas del profesor al aprendizaje de los alumnos», 65-76.

dues propostes de treball cooperatiu amb l'«aprenentatge entre iguals» de la proposta esmentada anteriorment.

Un segon concepte central de dues de les experiències que es recullen en el llibre és l'ABP. La finalitat d'aquesta metodologia didàctica rau en l'aprenentatge que assolixen els estudiants des d'una posició activa a l'hora d'enfrontar-se a problemes reals que puguin sorgir de l'aplicació dins el món professional d'uns coneixements obtinguts a l'aula. D'aquesta manera, es genera una situació en la qual l'estudiant, a partir d'un diagnòstic previ i personal, cerca l'aprenentatge que necessita per a solucionar els problemes que se li plantejen i que tenen a veure amb diverses àrees del coneixement. Així mateix, l'ABP els permet reflexionar críticament a la vegada que desenvolupen la majoria de competències considerades bàsiques segons l'EEES com poden ésser el compromís ètic o les capacitats de comunicació i d'autoavaluació. En aquest sentit, la proposta *Una experiencia de aprendizaje basado en problemas: Regulación del Metabolismo en los estudios de Biología de la Universidad de Barcelona*⁵, de l'àmbit de les ciències —a les que ens hem referit en la classificació inicial com a tercer apartat—, pretén acabar, gràcies a l'ABP, amb la passivitat que suposa l'Aprenentatge Basat en Classes magistrals (ABC), actualment el sistema formatiu més comú en la majoria de titulacions.

En tercer lloc, molts dels capítols recollits en l'edició presentada versen sobre les TIC en les seves diverses tipologies com poden ser: els *blogs*, el campus virtual de la Universitat de Barcelona o les carpetes d'aprenentatge electròniques. En qualsevol cas, la importància de les TIC queda reflectida per la seva presència en deu dels dinou capítols del llibre on es posa l'accent en la seva utilitat com a recurs docent. Un exemple de la utilització de noves eines informàtiques com a base principal de la docència d'una assignatura, està recollit i analitzat a *Wikilibros: ¿el avatar de los textos docentes?*⁶, proposta de l'àmbit de les ciències de la salut, on, mitjançant l'experiència pràctica es pretén analitzar la importància del *wiki* com a eina d'aprenentatge. De la mateixa manera, es posa de manifest la incidència que té aquest concepte en la creació de nous materials didàctics que a la vegada son revisats pels professors i que canvien anualment amb l'objectiu de resultar útils al llarg del temps.

El quart punt a tractar correspon al de la col·laboració entre docents. Concretament, són quatre els articles que tracten aquest tema, per exemple *La creación de un equipo docente para fomentar el trabajo cooperativo entre el profesorado*⁷, de l'àmbit de les ciències de la salut, ho fa amb l'única intenció de sotmetre els plans docents a una anàlisi per tal de fomentar la col·laboració entre els professors d'una mateixa titulació universitària. Tot plegat, amb la finalitat de crear un grau que relacioni més estretament les assignatures i evitar, per

⁵ RAMÍREZ SUNYER, I. (coord.); CASADO, J.; LÓPEZ, F.; LLOBERA, M.; SOLEY, M. (2010). «Una experiencia de aprendizaje basado en problemas: Regulación del Metabolismo en los estudios de Biología de la Universidad de Barcelona», 155-164.

⁶ SIMÓN, J. (coord.); BENEDÍ, C.; BLANCHÉ, C.; ROVIRA, A.; BOSCH, M. (2010). «Wikilibros: ¿el avatar de los textos docentes?», 227-239.

⁷ RIGOL, A. (coord.); HONRUBIA, M. (2010). «La creación de un equipo docente para fomentar el trabajo cooperativo entre el profesorado», 193-202.

tant, l'aïllament que ha caracteritzat fins ara la confecció dels plans docents i dels plans d'estudi de les titulacions. En aquest sentit, les experiències *La definición de competencias de grado en la titulación de Gestión y Administración Pública en la Universidad de Barcelona*⁸ i *La interdisciplinariedad en el proyecto de evaluación integrada (PEI)*⁹, ambdues de l'àmbit de les ciències socials i jurídiques, també han procurat la interrelació entre assignatures d'un mateix ensenyament tot aconseguint una major transversalitat dels estudis de les titulacions de Gestió i Administració pública per una banda, i Educació Social per l'altra. Així doncs, aquesta voluntat de fer complementàries les assignatures d'un mateix grau, gràcies a la major col·laboració entre docents, es planteja com un punt clau per tal de racionalitzar la càrrega de feina tant dels estudiants com dels professors.

Val a dir que el tema de la racionalització de la càrrega de feina acadèmica tractat en els dos últims capítols comentats, apareix com un problema a solucionar en gairebé totes les experiències recollides en el llibre, però només en la proposta *La interdisciplinariedad en el Proyecto de Evaluación Integrada (PEI)* es planteja aquest fet des de l'inici de la posada en pràctica de l'experiència. Ara bé, la solució per a disminuir la càrrega de feina d'una titulació no rau tan sols en l'esforç que puguin fer uns quants docents dins dels seus projectes específics, sinó que es tracta d'un problema global que cal solucionar entre la majoria, de la mateixa manera com la correcta adequació a l'EEES només és efectiva a través d'un canvi generat globalment.

Tanmateix, els plans docents actuals ni aconsegueixen que les assignatures es complementin entre elles ni superen l'aïllament que de forma majoritària els ha caracteritzat. De ben segur, les raons d'aquest inconvenient cal cercar-les en el fet que allò citat amb anterioritat no apareix com un problema a solucionar des de l'inici de la seva creació. Per tot plegat, no es fa possible una racionalització de la feina que és necessària per tal de generar uns coneixements complementaris que permetin el correcte assoliment de les matèries específiques de cada titulació per part dels estudiants.

En cinquè i últim lloc, cal destacar que en només dos dels dinou capítols exposats es fa referència a l'impacte que tenen en la qualificació final obtinguda pels estudiants les diverses avaluacions que la determinen. En aquest sentit, en els dos casos, *Evaluación continua en asignaturas cuantitativas. Evaluación de diversas alternativas y análisis de su impacto en el examen final*¹⁰, dins de l'àmbit de les ciències socials i jurídiques, i *Entorno docente y evaluación*¹¹, de l'àmbit de les ciències de la salut, la incidència de les avaluacions continuades és positiva si hom jutja les qualificacions finals. D'aquesta manera, ambdues propostes ens ajuden,

⁸ SOLÉ, M. (coord.); GALLARDO, E. (2010). «La definición de competencias de grado en la titulación de Gestión y Administración Pública en la Universidad de Barcelona», 109-118.

⁹ FERRER, V. (coord.); CARMONA, M.; FREIXA, M.; NURI, A. (2010). «La interdisciplinariedad en el proyecto de evaluación integrada (PEI)», 130-142.

¹⁰ ROYUELA, V. (coord.); LÓPEZ, J.; CLAEYS, P. (2010). «Evaluación continua en asignaturas cuantitativas. Evaluación de diversas alternativas y análisis de su impacto en el examen final», 119-129.

gràcies a l'anàlisi dels resultats acadèmics, a detectar i corroborar l'influx de l'avaluació continuada en la millora de l'aprenentatge.

Finalment, la principal aportació de les propostes recollides en aquesta edició, consisteix en permetre l'existència d'un debat generat mitjançant l'anàlisi de les conclusions aportades pels diversos i diferents projectes en elaboració sobre la millora de la docència universitària, sense deixar de banda la possibilitat de contagi a tota la comunitat docent d'unes bones pràctiques que es posen de relleu en les diverses experiències recollides pel present llibre. Aquest debat implicaria una major participació del professorat universitari, fins i tot d'aquells sectors més vinculats als sistemes d'ensenyament passats. A més a més, cal tenir en compte que si es dugués a terme l'activitat cooperativa de gran part del professorat d'un mateix departament i a la vegada de diferents departaments, la feina adquiriria un sentit més global tot assegurant la pervivència d'una investigació docent cada vegada més present en l'àmbit de l'educació superior, però encara insuficient per a ésser efectiva. Tal i com apunta el Dr. Sebastián Rodríguez, caldria doncs difondre aquests esforços i iniciatives, més enllà d'aquesta edició, mitjançant congressos o altres publicacions relacionades per tal de fer arribar aquestes bones pràctiques docents a alguns dels departaments de la Universitat de Barcelona que encara no han estat contagiats per elles. Per tant, és necessari generar més quantitat de propostes i fer-les arribar als docents que potser encara no n'estan al corrent o que no han fet l'esforç que es necessita per tal de fer efectiu un canvi perdurable.

¹¹ BARBÉ, C. (coord.); HALBAUT, L.; ARÓZTEGUI, M.; GARCÍA, E.; PÉREZ, P.; APARICIO, R. (2010). «Entorno docente y evaluación», 215-226.