

OBSERVAR

4/2010 Vitoria 2010

SUMARIO / SUMMARY

ARTÍCULOS / ARTICLES / PAPERS

Frida Díaz Barriga Arceo; María Maclovia Pérez Rendón
El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado.....6

María Isabel Arbesú García; Gabriela Argumedo García
Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia.....28

Joaquim Cantalozella i Planas
Frente al reto de la investigación artística. Algunas consideraciones en torno a la creación y su contexto.....45

José Luis Menéndez Varela
El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica.....66

Jordi Armengol Roura
El Course Experience Questionnaire (CEQ). Aproximació a un indicador de qualitat del sistema universitari australià.....95

Eva Gregori Giralt
La percepción de los estudiantes universitarios de Bellas Artes sobre sus dificultades de aprendizaje: el caso de la competencia de búsqueda y selección de información relevante.....111

José Luis Menéndez Varela; Eva Gregori Giralt; Guillem Antequera Gallego
Análisis bibliométrico sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la educación superior a partir de la base de datos ERIC.....142

RESEÑAS / RESSENYES / REVIEWS

Joan Ivern Magaña
Ejemplos de aplicación de las TIC en los programas educativos de los museos.....181

José Luis Lozano Jiménez
Arte y medio ambiente: la naturaleza como experiencia artística.....186

Jordi Morell Rovira
Converses amb artistes-docents: entre la professió i la docència.....190

Marta Negre i Busó
La cámara de Pandora, un model d'investigació artística.....194



eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Área de Didáctica de la Expresión Plástica

El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado

Frida Díaz Barriga Arceo

Universidad Nacional Autónoma de México

fdba@servidor.unam.mx

María Maclovia Pérez Rendón

Universidad Nacional Autónoma de México

rendon_mm@yahoo.com

Fecha de recepción del artículo: junio 2010

Fecha de publicación: julio 2010

Resumen

A pesar del gran entusiasmo y amplia difusión que han despertado los portafolios como recurso innovador en la evaluación y formación del profesorado, debe realizarse un análisis de su sentido y alcances, para evitar su empleo indiscriminado y poco crítico. En este artículo se revisa el surgimiento y supuestos educativos de los portafolios docentes, así como algunos estudios que dan cuenta de su potencialidad como recurso de evaluación auténtica y reflexión sobre la propia identidad y práctica educativa de los docentes en formación. Asimismo, se revisan una serie de críticas y notas precautorias respecto a su empleo, sobre todo cuando se pretende su aplicación como instrumento estandarizado a gran escala. Se concluye que su mayor potencial reside en promover la autoevaluación reflexiva de los profesores y en la posibilidad de impulsar un cambio en la cultura de la evaluación en las instituciones educativas. Al mismo tiempo, el gran riesgo consiste en la proliferación de una mirada exclusivamente técnica y sesgada, centrada en los instrumentos de calificación, con poco fundamento teórico e investigación empírica.

Palabras clave: portafolio docente, evaluación docente, evaluación auténtica, formación de profesores, evaluación del desempeño.

Abstract

In spite of the great enthusiasm and ample diffusion that have waked up the portfolios as a innovating resource in the assessment and education of the teaching staff, an analysis of their sense must be carried out to avoid their indiscriminate and little critical use. This article reviews the origins and educative foundations of teaching portfolios, as well as some studies that report their potentiality as a resource of authentic assessment and reflection on the own identity and educative practice of preservice teachers. Also, criticism and precautionary notes with respect to their use are reviewed, mainly when its application is tried as large-scale standardized instrument. The potential of Portfolios resides in the promotion of teacher's reflective self-evaluation and in the possibility of driving a change in the culture of assessment in the educative institutions. At the same time, the great risk consists of the proliferation of an exclusively technical and biased glance, centered in the instruments, with little theoretical ground and empirical investigation.

Keywords: teaching portfolio, teacher assessment, authentic assessment, teacher education, performance assessment.

1. Introducción

La importancia creciente que se viene dando a la evaluación por portafolios en el campo de la educación responde a varias situaciones. Es innegable que existe una mirada crítica en torno a los métodos e instrumentos de evaluación comúnmente empleados. La mayor parte de las evaluaciones centradas en pruebas objetivas estandarizadas —«instrumentos de lápiz y papel»— permiten explorar básicamente el conocimiento declarativo que posee la persona, principalmente el de tipo factual y eventualmente el conceptual o en cierta medida, determinadas habilidades de razonamiento y aplicación del conocimiento. Por su parte, las escalas de opinión y los instrumentos de autorreporte, permiten identificar lo que las personas *creen* o *dicen* que saben y hacen ellos mismos o los otros, pero no aportan evidencia fehaciente del desempeño real ante una tarea o problema determinado. Ambas opciones, pruebas escritas y escalas de opinión, como instrumentos para evaluar a los docentes o a la docencia, resultan en sí mismas insuficientes de cara a la actual demanda de sistemas e instrumentos de evaluación que permitan valorar el conocimiento en acción, es decir, lo que las personas *hacen*, en el entendido de que lo que interesa es comprender cómo ocurre su desempeño en un contexto y situación determinada, o bien seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación vinculados con prácticas sociales o profesionales que tienen un alto nivel de complejidad y relevancia. Por ello, no es de extrañar el interés por el empleo de los portafolios docentes, que reviste una vertiente académica en el campo de la evaluación educativa, y en el interés también por plantear modelos e instrumentos de evaluación alternativa y auténtica. Al mismo tiempo, el portafolio ha sido fuertemente impulsado en el ámbito de la formación y certificación del profesorado, sobre todo cuando lo que se

intenta es formar y valorar competencias o habilidades complejas.

De esta manera, el enfoque de la llamada evaluación auténtica —*authentic assessment*— propone una perspectiva más participativa del sujeto de la evaluación y considera que la evaluación debe dotar a los educadores de elementos para comprender o mejorar la enseñanza misma y eventualmente el currículo, por lo que ha dado un importante impulso al empleo de instrumentos de evaluación alternativos, entre ellos, los portafolios de aprendizaje de los estudiantes y los portafolios profesionales de los profesores¹.

La entrada del discurso de las competencias en educación también ha resultado un factor clave que ha impulsado el interés por la evaluación mediante portafolios. Puesto que la evaluación de competencias implica que la persona evaluada se enfrente al reto de la integración y movilización de conocimientos, destrezas técnicas, estrategias, actitudes, etc. para poder afrontar o resolver de manera apropiada una situación-problema inédita y propia de su ámbito profesional², la recuperación de evidencias o producciones de distinta índole recogidas en un portafolio permite dar cuenta del nivel de desempeño alcanzado respecto a la competencia en cuestión. Pero quizá lo más interesante es que permiten la retroalimentación constructiva y crítica tanto del aprendizaje como del proceso formativo y fomentan la reflexión del docente sobre su trabajo.

No obstante el gran entusiasmo y amplia difusión que han despertado los portafolios como recurso innovador en la evaluación educativa, a nuestro juicio éstos deben

¹ DARLING-HAMMOND; ANCESS; FALK 1995; DÍAZ BARRIGA 2004; 2006.

² PERRENOUD 2004; DENYER; FURNÉMONT; POULAIN; VANLOUBBEECK 2007.

someterse a escrutinio, y su empleo indiscriminado y poco crítico en el campo de la evaluación de la docencia debería matizarse de cara a la comprensión de su sentido y alcances. En el tema de fondo que nos interesa en este escrito, la evaluación y profesionalización docente, procederemos a revisar el tema de los portafolios, su surgimiento y presupuestos educativos, así como algunos estudios que dan cuenta de su potencialidad, pero también de las críticas recibidas y las precauciones que habrá que tomar en su empleo.

2. Surgimiento y sentido de los portafolios docentes

El término portafolio (o carpeta) deriva de las colecciones de modelos, fotografías, arquitectos, diseñadores o artistas, con las que se pretende demostrar la calidad o nivel alcanzado en la profesión a través de la integración de un repertorio de sus trabajos más representativos o sobresalientes. En ese sentido, es difícil ubicar en una fecha, autor o paradigma específico o único su surgimiento como estrategia para valorar lo que una persona sabe o domina. En lo que se refiere al portafolio de aprendizaje elaborado por los estudiantes, Kalz documenta que éste no es un concepto nuevo, puesto que ya había sido introducido por el educador francés Celestine Freinet a finales de los años veinte del siglo pasado³. No obstante, es en años recientes que ha tenido una suerte de renacimiento, que según este autor, se debe en buena medida al desarrollo y posibilidades que ofrece la tecnología. Muestra de ello es que de acuerdo con el European Institute for E-Learning (EifEL) todo ciudadano de la Unión Europea debe tener su propio portafolio digital en el año 2010.

No obstante, Lyons ubica en la década de los ochenta su empleo como expresión de un nuevo profesionalis-

mo docente y como una estrategia innovadora de evaluación, retroalimentación y reflexión dirigida al profesorado⁴. En el marco de las reformas educativas de la década y en el contexto anglosajón, según esta autora, surge una fuerte crítica a los exámenes que se aplicaban por aquel entonces a los profesores, consistentes en pruebas con preguntas de opción múltiple y en trabajos escritos, donde ocasionalmente se incluían descripciones breves de situaciones de enseñanza y había que seleccionar la respuesta «correcta», con la expectativa de que dichas evaluaciones conducirían a mejorar la enseñanza a nivel nacional. Asimismo, existía preocupación por el modelo de docencia que implícita o explícitamente se manejaba en dichas pruebas: la enseñanza directa, las clases magistrales, la educación centrada en el maestro, que hacían imposible valorar en su contexto el saber hacer y la competencia profesional de los docentes. Al mismo tiempo, se criticaba la ausencia de los profesores en la toma de decisiones respecto a su propia formación, así como en la creación de nuevas formas de evaluar ajustadas a sus necesidades y ámbito profesional.

La autora documenta una serie de hechos que conducen a la creación de criterios y valoraciones para apuntalar una nueva concepción de la profesión docente entre los que destacan, en el contexto de las reformas educativas de los Estados Unidos, la creación de una junta nacional encargada de la definición de estándares para la profesión docente, que permitirían evaluar a quienes aspiraban al título y otorgarles los certificados respectivos. En 1987, la National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), integrada en su mayoría por educadores, elabora una guía para la evaluación del docente profesional. Esta junta impulsa la creación de laboratorios para el desarrollo de evaluaciones con

³ KALZ 2005: 164.

⁴ LYONS 2003.

el propósito de elaborar nuevos instrumentos de valoración de la actividad docente⁵.

Posteriormente, se invita a Lee Shulman de la Universidad de Stanford y a sus colegas del Teacher Assessment Project (TAP) a elaborar prototipos para la evaluación docente, con el cometido de desafiar las concepciones tradicionales tanto de la enseñanza como de la evaluación. 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 enseñanza⁶. Él y su grupo de investigadores consideraron que el modelo pedagógico de proceso-producto y de entrada-salida no permitía captar la complejidad y las múltiples dimensiones que revisten la enseñanza y la formación docente. Desde su perspectiva, la docencia debía entenderse:

«[...] como una forma de pensamiento y opinión, como el acto de un agente autónomo que se dedicaba a crear oportunidades para los estudiantes y adaptar toda clase de objetivos y materiales a las condiciones del momento y a los estudiantes que estudiaba.»⁷

Por ello, Shulman consideraba un gran error hablar de la enseñanza eficaz en forma genérica; por el contrario, decía que se tenía que analizar en cada caso el contexto y la complejidad propia de las situaciones que enfrentaban los profesores. Pero ante todo, proponía que se debería recurrir a la reflexión del propio docente sobre su trabajo.

Como adición a una serie de experiencias previas con videograbaciones de lecciones y entrevistas a profesores

y alumnos, Shulman y su equipo decidieron recuperar materiales generados por los propios docentes como forma de documentar sistemáticamente el trabajo en clase; dicho material se convirtió en el núcleo de la evaluación, y en algún momento se denominó *portafolio*, debido a que surgió preguntando a los arquitectos, en un intento por averiguar cómo otras profesiones documentan su trabajo. Los ítems o entradas del portafolio —una «actividad guiada y conjunta» según el propio Shulman— se encontraban cuidadosamente especificados, se relacionaban con los estándares nacionales y tenían la virtud de que se encontraban situados en el mundo real y se hacían en tiempo real, aunque por supuesto requerían semanas o incluso meses en su elaboración. Este modelo de portafolio concluía con una entrevista en profundidad, suficientemente informativa y esclarecedora de la labor docente. Pero hay que acotar que Shulman consideraba muy importante la labor reflexiva de los profesores en el proceso de evaluación para mejorar su formación y práctica docente, y estaba en contra del empleo de los portafolios sólo con fines de selección del personal docente. Antes bien, propugnaba su uso para mejorar la calidad de los docentes en formación y consideraba que debía complementarse con otros métodos, como la observación directa, la entrevista a alumnos y profesores, la videograbación de clases y su análisis junto con el docente, entre otros. El sentido del portafolio residía, desde su perspectiva, en la posibilidad de ofrecer retroalimentación formativa al profesorado y promover en éste procesos reflexivos, más que en la posibilidad de estandarizar sus prácticas o actuaciones como enseñantes.

Desde entonces, se utilizan los portafolios en Estados Unidos y Canadá, y en el actual Espacio Europeo de Educación Superior también tienen un auge especial a partir de iniciativas globales como las del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) y de la antes referida pro-

⁵ LYONS 2003.

⁶ SHULMAN 2003.

⁷ SHULMAN 2003: 45-46.

mulgación de «un *portfolio* para todos en el 2010»⁸. Otro dato ilustrativo: en el contexto norteamericano, actualmente el 90% de los programas de formación docente emplean portafolios para la toma de decisiones respecto a los candidatos⁹.

En el ámbito universitario, su inicio y difusión también se remonta a la década de los ochenta, cuando la Asociación Canadiense de Profesores de Universidad promueve el uso de los portafolios. Desde entonces, esta asociación y su homóloga australiana se convierten en pioneras en el empleo de los portafolios como mecanismos de acreditación y de contratación de profesores¹⁰. Actualmente, el uso de portafolios se encuentra en auge a nivel internacional asociado a las reformas educativas de las dos últimas décadas. Como instrumento de evaluación está presente en todas las etapas educativas y se utiliza tanto para fomentar y dar seguimiento a procesos de aprendizaje más significativos y situados, como en la evaluación y promoción de profesores y estudiantes. De tal manera que hay quien afirma que los portafolios pueden cumplir:

«[...] todos los propósitos evaluativos: evaluación sumativa, certificación, selección, promoción, valoración, evaluación formativa, así como el rendir cuentas de lo que se ha hecho para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje.»¹¹

Consideramos que esta afirmación deberá matizarse, no sólo por el sentido originario del portafolio docente antes descrito, sino porque cada uno de estos propósitos responde a distintos intereses y ubica a los actores del proceso en diferentes papeles y posiciones de po-

der. Al mismo tiempo, exige un tipo distinto de proceso para la conformación, recogida y selección de pruebas o evidencias.

Como hemos visto, el sentido original del empleo de portafolios como instrumentos de evaluación docente, ya sea en su vertiente de documentación del trabajo profesional o en su incursión hace casi tres décadas en el ámbito de la investigación e intervención sobre los procesos de enseñanza, se centraba en su potencial como recurso de valoración auténtica a través de la recuperación y análisis de evidencias de desempeño como muestra de dominio de un saber hacer profesional y en la posibilidad de su empleo como recurso de reflexión y mejora de dicho saber hacer. Como veremos más adelante, en ello es donde residen las bondades de este instrumento de formación, reflexión y autoevaluación, y aunque no se descartan sus otros usos, éstos deben plantearse con las debidas reservas.

3. ¿Qué es un portafolio docente?

En la literatura reportada se encuentran diversas definiciones sobre lo que es un portafolio docente (Tabla I). A partir de su revisión y como una toma de postura propia, puede definirse en términos generales el portafolio docente como una selección o colección de trabajos o producciones elaborados por el profesor —de manera individual o colectiva—, que está enfocada a la planeación, conducción o evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, y que ha sido realizada en el transcurso de un ciclo o curso escolar, en alguna otra dimensión temporal especificada, o ajustándose a un proyecto de trabajo dado. La citada colección puede incluir una diversidad de cosas hechas por el profesor, tanto en el aula como en algún otro espacio relacionado, que demuestran el conocimiento, las habilidades, el talento o las competencias docentes de su autor, pero al mismo tiempo, son un testimonio de su identidad y de

⁸ BARBERÀ; DE MARTÍN 2009: 16-17.

⁹ PENNY; KINSLOW 2006.

¹⁰ CANO 2005.

¹¹ KLENOWSKI 2007: 22.

los procesos de formación en que participa o ha participado. Cabe hacer notar que en la definición anterior 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 sobre la base de una serie de objetivos, metas de desempeño o estándares de compe-

tencia docente. Por todo lo antes expuesto, resulta evidente que un portafolio docente no puede restringirse a una presentación sintética del currículum vitae de su autor, de ninguna manera puede ser aséptico, ya que implica una toma de postura y aunque puede orientarse por estándares, esto no implica que siga la lógica de los instrumentos estandarizados convencionales.

TABLA I. ¿QUÉ ES UN PORTAFOLIO DOCENTE? LA PERSPECTIVA DE DISTINTOS AUTORES

Autor	Definición
Lyons ¹²	La experiencia actual da origen a un nuevo significado de portafolio: el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes, y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza.
Martin-Kniep ¹³	Los portafolios les permiten a los docentes registrar, evaluar y mejorar su trabajo. Son colecciones de trabajos especializados y orientados hacia un objetivo, que captan un proceso imposible de apreciar plenamente a menos que uno pudiera estar dentro y fuera de la mente de otra persona. Convalidan las expectativas actuales y legitiman las metas futuras.
Yaoying ¹⁴	Es una colección de materiales, realizada por un miembro del cuerpo docente, que documenta o refleja su rendimiento en la enseñanza. Los portafolios pueden incluir un registro de logros, muestras del trabajo, observaciones de otros (colegas y supervisores), entrevistas de las evaluaciones personales, descripciones del desarrollo de plan de estudios y otros datos relevantes.
Cano ¹⁵	Una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo. Un espacio en el que el docente puede rescatar y sistematizar las acciones, experiencias y momentos de reflexión que ha desarrollado a lo largo de su trabajo.
Milman ¹⁶	Un portafolio consiste en una colección de materiales (con frecuencia denominados artefactos) organizada y orientada a metas, que demuestra la expansión del conocimiento y las habilidades de una persona a lo largo del tiempo. El contenido, organización y presentación de los materiales en el portafolio varían mucho, dependiendo de la audiencia (i.e. un supervisor de la facultad, un mentor, un empleador), del propósito y tipo de portafolio (i.e. demostrar el nivel de dominio requerido o bien obtener un empleo, una promoción).

Fuente: original de las autoras

¹² LYONS 1999: 11.

¹³ MARTIN-KNIEP 2001: 17.

¹⁴ YAoyING 2004: 198.

¹⁵ CANO 2005: 54.

¹⁶ MILMAN 2007: 93-94.

Consideramos que el sentido y alcances de un portafolio docente pueden entenderse mejor a través de las metáforas planteadas por Diez¹⁷, y posteriormente desarrolladas por Gibson y Barrett¹⁸, quienes plantean que un portafolio debe funcionar como un espejo, un mapa y un soneto:

- Un *espejo* porque la naturaleza reflexiva del portafolio permite a sus autores ver su propio crecimiento a lo largo del tiempo
- Un *mapa* porque les ayuda a desarrollar la habilidad de planear, establecer metas y revisar o navegar a través de las producciones y artefactos que sus autores han creado y recopilado.
- Un *soneto* porque el portafolio puede constituir un marco de referencia para la expresión creativa de sus autores, ya que a pesar de existir dimensiones o entradas comunes, cada portafolio será único como expresión de la identidad de su autor, por lo cual hay que fomentar la diversidad y originalidad en el trabajo y en su presentación, no obstante se utilice algún tipo de plantilla o estructura común.

Hay que insistir en que buen portafolio no es una colección de ítems al azar o de trabajos sin relación; por el contrario, tiene un propósito definido y muestra el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por el autor del mismo en relación con el currículo o actividad profesional en cuestión¹⁹. Según Cooper, los dos tipos más comunes de portafolios son el que se conforma con «los mejores trabajos» elaborados por el autor del portafolio —alumno, docente, profesional, artista, según sea el caso—, o bien el que demuestra «el crecimiento

y progreso» en el aprendizaje o dominio de la habilidad o competencia en cuestión, ya que incluye un muestrario de los trabajos típicos realizados a lo largo del tiempo²⁰. Pero en ningún caso es una pila indiferenciada de todo lo que se ha hecho; siempre tienen que delimitarse propósitos, criterios de selección y desempeño así como formatos claros para ponderar la calidad del mismo o, eventualmente, asignar una calificación.

Para entender el por qué un portafolio docente no puede conformarse con todo o con cualquier producción docente, hay que comprender que lo que subyace en un modelo de portafolio, implícita o explícitamente, es la visión que se tiene de la enseñanza, de lo que ésta implica y de lo que hay que documentar sobre la formación y práctica de un docente como evidencia de los saberes que domina. En ese sentido es en el que Shulman decía que «el portafolio es un acto teórico»²¹, puesto que cada vez que se diseña, organiza o crea un esquema o modelo para un portafolio didáctico, se realiza un acto teórico:

«[...] será la teoría que se sostenga acerca de la enseñanza la que determine lo que constituye un ítem conveniente para incluir en el portafolio.»²²

Para Shulman, los portafolios fomentan la reconexión entre el proceso y el producto, y tanto se pueden documentar éxitos como fracasos en la enseñanza, y explicar por qué sucedió así.

De acuerdo con Fernández, el portafolio docente supone un giro no sólo metodológico en relación con los modelos anteriores de análisis o evaluación de la enseñanza, sino también teórico:

¹⁷ DIEZ 1996.

¹⁸ GIBSON; BARRETT 2003.

¹⁹ AIRASIAN 2001; DANIELSON; ABRUTYN 2002.

²⁰ COOPER 1999.

²¹ SHULMAN 2003: 45.

²² SHULMAN 2003: 45.

«[...] ya que una de las características que lo definen es la de que sea el propio profesor quien prioritariamente asuma el proceso de recogida de la información pertinente sobre sus actuaciones docentes y quien tiene el derecho y la responsabilidad de demostrar su profesionalidad.»²³

En este sentido, la precaución que hay que tomar es que el portafolios no sea sólo una «acumulación de papeles» o de información sin sentido o, cuando se trata de valorar los logros de un proceso formativo, sólo se encuentren las desgastadas tareas rutinarias y los ejercicios triviales y mecánicos, productos de aprendizajes superficiales y de una enseñanza reproductiva. Aquí es donde conviene recordar una vez más lo que antes mencionaba Shulman, ya que más allá de las producciones que se reúnen como evidencia, lo relevante es que exista autoevaluación y reflexión de parte del docente encaminadas a mejorar su labor profesional²⁴.

Una propuesta que destaca la función formativa pero que a la vez integra la sumativa es la de Bird, quien afirma que la principal función del portafolio docente es «apoyar la continuidad en la planificación, el apoyo y el tutelaje del avance profesional de un profesor»²⁵. Considera que el portafolio puede ser un complemento, no una estrategia única, para la asesoría y supervisión de los profesores, pero que se requiere de

«[...] un lenguaje refinado para discutir la práctica, como de unas normas de intercambio profesional que examinen permanentemente el trabajo del profesor de un modo más minucioso y productivo.»²⁶

²³ FERNÁNDEZ 2004: 131.

²⁴ SHULMAN 2003.

²⁵ BIRD 1997: 336.

²⁶ BIRD 1997: 337.

De ahí que estamos de acuerdo con el autor en que el problema de cómo emplear adecuadamente un portafolio docente no se resuelve sólo con definir su constitución en cuanto a las entradas o ítems a considerar.

Puede decirse que la conformación de un portafolio docente conlleva un importante elemento de subjetividad y reflexión personal sobre el propio trabajo que se ha venido realizando. Por otro lado, es una forma de evaluación que se ubica en los modelos recientes de evaluación auténtica del desempeño y, en este sentido, involucra no sólo la tarea de compilar, sino de organizar, sintetizar e interpretar las diversas producciones que se evalúan, como un apoyo a la toma de decisiones sobre el trabajo realizado en el aula. El portafolio docente ofrece además de la oportunidad de una auto-crítica del propio trabajo en el aula, la posibilidad de evaluar la efectividad de las clases impartidas y de explorar las interacciones interpersonales con los estudiantes.

4. La inclusión de materiales o artefactos en el portafolio docente

Se ha dicho que el portafolio implica una evaluación de tipo *semiformal* y ante todo de índole cualitativa —aunque también puede integrar criterios cuantitativos— y que debe permitir dilucidar el progreso logrado en términos procesales, destacando el aprendizaje de habilidades complejas que se evalúan de forma longitudinal e integral²⁷. Nótese una vez más cómo se tiene que ir más allá de la presentación del currículum vitae formal y de los respectivos documentos probatorios que suelen acompañarle. El énfasis reside en las producciones del profesor, en la propia interpretación del sujeto, así como en la visión que quiere compartir de su trayectoria y trabajo docente. Una cuestión central consiste en cómo

²⁷ HERMAN; ASCHBACHER; WINTERS 1992.

mo transmitir una imagen positiva pero no sesgada y a la vez sustentada en evidencias de los logros y capacidades de un profesor. Al respecto, Fernández advierte que una tentación que se debe evitar en la elaboración del portafolio docente es realizarlo a partir de acumular la información disponible o los datos de más fácil acceso, ya que esto puede conducir a un portafolio que indique *qué* hace el docente pero no *por qué* lo hace:

«[...] lo importante es explicar por qué hacemos lo que hacemos en nuestras aulas y fuera de ellas con nuestros estudiantes para que aprendan.»²⁸

No existe un modelo de organización único para presentar el portafolio de un profesor; antes se ha insistido en que ello depende del propósito y sentido, de la opción teórica, de los fines del proceso formativo y/o evaluador, del contexto educativo de interés, del momento en que se ubica el docente en su trayecto profesional y de vida. Sin embargo, en las propuestas de los autores revisados en este artículo, encontramos algunas coincidencias. En primera instancia, se espera que el punto de partida del portafolio consista en una exploración y exposición que dé cuenta de la propia identidad del autor, del contexto educativo donde enseña, de su biografía y filosofía de enseñanza que dará sentido a la explicación de su perspectiva didáctica, de las metodologías y estrategias específicas que emplea. Sobre esta base, se entenderá mejor el porqué de la selección de documentos, materiales o artefactos que se incluyen como evidencias.

El lector podrá encontrar diversos modelos de estructuración de portafolios docentes, ya sea en su versión física o digital. Sin embargo, algunos contenidos que se incluyen con frecuencia son los siguientes²⁹:

- Un relato autobiográfico que indique quién es el autor y qué ha hecho en su trayecto como enseñante, los incidentes críticos que ha vivido y han sido determinantes en su profesión.
- Una descripción del tipo de cursos que imparte, de su estilo de enseñanza, de su filosofía educativa, del cómo enseña, a quiénes y por qué.
- Documentos o artefactos diversos que avalen experiencias clave de índole formativa, de educación continua o perfeccionamiento y creatividad en la docencia.
- Programas, unidades didácticas o materiales de enseñanza elaborados por el docente, que demuestren su originalidad y la calidad de sus aportaciones a la docencia en el ámbito particular en que se desenvuelve.
- Trabajos, testimonios y pruebas de sus alumnos, con comentarios y retroalimentación del profesor.
- Material digital, gráfico y audiovisual que dé testimonio de su labor docente —fotografías, videograbaciones de sesiones de clase, audiograbaciones, entre otros.
- Observaciones y evaluaciones que ha recibido respecto de su labor como profesor, cartas de recomendación, reconocimientos o premios, testimonios de otros docentes, de sus tutores o mentores, o de otros integrantes de la comunidad educativa.

Es interesante observar que, en algunos casos, es el docente el que elige qué incluir en su portafolios, y en otros, hay producciones prescritas que debe incorporar a solicitud del claustro docente, de la administración escolar o bien de un docente tutor o supervisor pedagógico que lo tiene bajo su asesoría. También es posible incorporar la «voz» o la evidencia aportada por los alumnos o en determinadas circunstancias en el nivel básico y medio, aun de sus padres.

²⁸ FERNÁNDEZ 2004: 133.

²⁹ DÍAZ BARRIGA 2004.

Por otro lado, los elementos o ítems a incluir pueden variar sustancialmente según el tipo de programa de desarrollo docente dado. También suelen variar el nivel de participación y apoyo colegiado que recibe el profesor, la posibilidad de controlar o corroborar los datos que aporta el docente o los otros involucrados, la profundidad de la retroalimentación y apoyos que se pueden dar al propio profesor cuando elabora y muestra su portafolio. En todo caso, las producciones docentes incluidas no aseguran por sí mismas el uso adecuado y ético del portafolio docente, ni que se vaya a dar una interacción profesional y una supervisión de calidad. Para ello se requiere plantear e instaurar un proceso de evaluación en sentido amplio, con propósitos claros y transparentes, con los debidos apoyos metodológicos y con personas cualificadas como evaluadores y supervisores.

En la literatura reportada, hemos visto que los portafolios se emplean tanto con fines de evaluación formativa —vinculados sobre todo a procesos de perfeccionamiento docente— como con fines de evaluación sumativa —vinculados principalmente a la rendición de cuentas. En el primer caso, el encuadre suele residir en un enfoque de evaluación auténtica y lo que se busca es ofrecer retroalimentación al docente para que pueda mejorar la enseñanza y elevar su nivel de profesionalización. En el segundo caso, se busca valorar la efectividad de la enseñanza o las competencias que se poseen con la intención de tomar decisiones respecto al empleo o la promoción del profesorado de una institución o, en última instancia, para juzgar la pertinencia del currículo o la enseñanza. Es decir, el propósito del portafolio es demostrar a un lector o audiencia en particular —i.e. un supervisor, un comité evaluador o promotor, un empleador potencial, una agencia o instancia que otorga financiamiento o estímulos económicos o de otra índole— cuál es el perfil, nivel de desempeño y/o producción alcanzado por una persona en su actividad

como profesional de la enseñanza. De esta manera, el portafolio se convierte en una manera de documentar la propia carrera profesional en la docencia.

En principio, se podría pensar que ambas opciones pueden complementarse, pero hay que tomar conciencia de que pueden surgir tensiones y controversias no sólo en el plano de la teoría y método subyacentes sino, y principalmente, de orden político y ético. Al mismo tiempo, encontramos que son más los autores que plantean el empleo del portafolio docente con fines de evaluación formativa, sobre todo con la idea de que el mismo profesor piense críticamente acerca de su trabajo, lo evalúe con honestidad y pueda relacionar lo que ha venido haciendo en el pasado con lo que puede revisar para mejorar su forma de enseñar.

5. Los portafolios docentes en formato electrónico

Con el creciente desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su franca incursión en la educación, se ha impulsado la elaboración de portafolios en formato electrónico. Bronwyn considera que aproximadamente en una década los portafolios físicos o impresos en papel han desaparecido prácticamente y que, semejante a un sueño de ciencia ficción, los portafolios electrónicos se han convertido en una realidad debido a que su rasgo más sobresaliente es que conducen al estudiante o al profesor que los elabora a mostrar su *verdadero yo*, por lo que permiten no sólo expresar sino reflexionar sobre la construcción y devenir de la propia identidad³⁰. No obstante, se previene sobre una realidad: la de acentuar la disparidad educativa entre los que tienen y los que no tienen acceso a las tecnologías informáticas.

³⁰ BRONWYN 2007.

El portafolio electrónico —e-portfolio o e-folio— puede entenderse como una colección de evidencias diversas, extraídas de un archivo más grande, que representa el aprendizaje a lo largo del tiempo de una persona o una organización, o lo que una persona u organización ha reflexionado al respecto. Dicha colección es diseñada para ser presentada ante una o más audiencias con un propósito retórico particular³¹.

Actualmente, se encuentra en la red una oferta impresionante de formatos, plataformas o sistemas informáticos diseñados para la conformación de e-folios docentes³². Por lo general, los modelos de portafolio docente en versión electrónica se basan en una serie de estándares y descriptores del desempeño docente planteados por profesionales de la educación y grupos colegiados de diversas universidades. Proporcionan a los docentes un espacio en la red para incorporar a su portafolio ítems relativos a información personal, metas profesionales, filosofía educativa, experiencia, historia académica, etc. como evidencia de primera mano de sus habilidades y competencias.

Por lo general, en un e-folio se puede capturar y posteriormente desplegar información referida a una diversidad de dimensiones relativas al trabajo y competencias docentes. Se aprovecha al máximo posible el entorno multimedia —i.e. sonido, gráficos, video, hipertexto, demostraciones por computadora, etc.— y cada vez más se integran las herramientas sociales de internet para potenciar la interacción e intercambio con otros —wikis, blogs, foros, etc. Lo habitual es que se incluyan seccio-

nes de entrevistas en audio o video realizadas con el propio docente, sus estudiantes, mentores y otras personas relevantes, fotografías digitales, planes de lecciones y unidades didácticas, proyectos del profesor y de sus alumnos, videos de las actividades en clase, u otros ítems que se consideren relevantes. En todos los casos, se incluyen espacios para describir los objetos o evidencias mostradas, para añadir reflexiones o auto-evaluaciones, así como observaciones de otros evaluadores, supervisores u observadores. Se puede imprimir un reporte personal con la información relevante de cada profesor, aunque por lo general ésta se encuentra protegida con una clave de acceso confidencial.

Hoy en día es posible el acceso a software libre y comercial que permite crear un sistema de e-folios en las instituciones educativas, ya sea en la versión para estudiantes o para profesores; asimismo, existen empresas e instancias educativas encargadas de apoyar el diseño e instauración del proyecto. A semejanza de los proyectos de elaboración de portafolios físicos, los e-folios de docentes se están empleando en la evaluación de los profesores, la supervisión de su trabajo en aula, la formación y la tutoría a profesores que se inician en la enseñanza, o bien como opción para la reflexión y autoevaluación de docentes en servicio.

La expectativa es que el advenimiento y diseminación de los e-folios permita nuevos usos y paradigmas innovadores para el aprendizaje y la evaluación. La posibilidad de almacenar y visitar los materiales digitalizados ha facilitado el surgimiento de una línea de investigación sobre su desarrollo e impacto, como veremos a continuación. Sin embargo, consideramos que ya sea en el caso del portafolio físico o del electrónico, siguen

³¹ KALZ 2005: 2.

³² Sugerimos al lector la revisión del sitio de Helen Barrett de la Universidad de Alaska en Anchorage (<http://electronicportfolios.com>), el cual incluye herramientas para el diseño de e-folios, literatura especializada y reportes de investigación, ejemplos de portafolios de docentes y de estudiantes, entre otros recursos.

siendo válidas las notas precautorias de Bird³³ y Shulman³⁴ que se han venido comentando en este artículo.

6. ¿Existe evidencia empírica a favor del empleo de portafolios docentes?

Desde los noventa, existe gran preocupación por generar base empírica sobre los efectos de los portafolios en el aprendizaje y el desempeño. Esta línea de investigación resulta compleja debido a la existencia de múltiples formatos y propósitos, a la diversidad de contextos y factores relacionados con la implantación de los portafolios, así como a la falta de consenso respecto a qué variables y resultados son los más valiosos o deseables e incluso respecto a cómo medir el impacto.

Los artículos de investigación actuales dan cuenta de la diversidad de escenarios y formas en que se utilizan los portafolios docentes. En ellos se reportan los esfuerzos especiales que se requieren para su elaboración y también se destacan los objetivos logrados o las ventajas en el desarrollo de profesionales reflexivos y con mejores habilidades docentes. Ante la imposibilidad de ofrecer un estado de la cuestión, en este apartado hemos seleccionado algunos estudios que dan muestra de la relevancia actual del portafolio en el caso de docentes en formación, en fase de preservicio o servicio.

Milman describe un estudio cualitativo con docentes en formación y su experiencia en la creación de portafolios digitales³⁵. En su estudio, recabó información durante un semestre mediante entrevistas, observación participante y diarios tanto del investigador como de los participantes, así como mediante un cuestionario. Entre los

resultados obtenidos destaca que, en el proceso de creación del portafolio, los docentes en formación no sólo debieron dominar habilidades técnicas, sino que lograron cuestionar sus creencias, filosofías y propósitos de enseñanza al elegir los materiales que debían incorporar. En este estudio se observó que, mediante el portafolio en formato electrónico, los docentes en formación tenían mayor facilidad de acceso a sus datos, y en algunos casos constituyó un factor que propició propuestas de empleo para algunos de ellos. Pero al mismo tiempo, se encontraron marcadas diferencias en el manejo de la tecnología, que fueron una desventaja para otros participantes.

El estudio de casos realizado por Penny y Kinslow con profesores que estaban implantando un sistema de evaluación mediante portafolios electrónicos con docentes en formación en el nivel universitario muestra resultados interesantes que permiten comprender el valor que cobran los portafolios, así como desentrañar algunas de las condiciones requeridas para su empleo exitoso e innovador³⁶. Estos autores encuentran que es necesario lograr un balance entre las necesidades de rendición de cuentas y promoción/valoración de aprendizaje profundo en los docentes en formación. Los principales resultados, relativos a la percepción de los profesores responsables del proceso de adopción de los portafolios docentes en la universidad —los podríamos identificar como los formadores de formadores—, indican que se requiere entender la iniciativa y por qué es importante el cambio hacia la cultura del portafolio. Además, los docentes en formación necesitan determinadas condiciones para que la experiencia resulte exitosa: necesitan oportunidades para aprender y colaborar entre sí, recursos y soporte adecuados, y sobre todo, tiempo para el cambio. Cabe mencionar que la principal creencia que preside los esfuerzos de los pro-

³³ BIRD 1997.

³⁴ SHULMAN 2003.

³⁵ MILMAN 2005.

³⁶ PENNY; KINSLOW 2006.

fesores reside en que el e-folio tendrá un efecto positivo en el aprendizaje de sus alumnos, y el mayor valor que otorgan a la experiencia reside en su potencial como recurso de aprendizaje y reflexión.

Farías y Ramírez reportan un estudio realizado con profesores normalistas mexicanos, en el que se contrastó el desarrollo de cualidades reflexivas en estudiantes que documentaron su práctica a través de diarios y otros que construyeron portafolios electrónicos para documentar sus prácticas docentes³⁷. Las cualidades reflexivas fueron constructos agrupados en las dimensiones personal, interpersonal, institucional y social. La metodología utilizada fue el estudio de casos múltiples y los resultados obtenidos muestran que la construcción de un portafolio electrónico de evidencias, dentro de un entorno colaborativo, favorece la reflexión en los estudiantes. Así, se detectaron diferencias particulares en el desarrollo o fortalecimiento de las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal entre los alumnos que utilizaron portafolios electrónicos y los que no los utilizaron. La plataforma tecnológica fue el mecanismo para facilitar el intercambio de diversos contenidos y el diálogo entre los estudiantes, lo que propició la reflexión personal. La principal diferencia que se observó en el portafolio de trabajo con respecto al diario fue la intención de escribir para otros, no sólo para sí mismo.

Mellado realizó un estudio para evaluar el grado de satisfacción con respecto al portafolio en línea como herramienta para la evaluación del desempeño inicial docente de una muestra al azar de treinta estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de una universidad chilena³⁸. Se conformó un grupo experimental que trabajó con el portafolio en línea y un grupo

de control que implementó el portafolio físico. El grado de satisfacción expresado por los usuarios del portafolio se evaluó al final de la experiencia de práctica docente. Para realizar esta medición se construyó una escala de diferencial semántico. El grupo que trabajó con el portafolio en línea presentó una diferencia significativamente mayor que el grupo de control en la variable grado de satisfacción respecto de la herramienta portafolio. Se observó una correlación positiva y significativa entre el grado de satisfacción expresado por los estudiantes y el puntaje obtenido en el portafolio de desempeño docente.

En la investigación de Hallman se analizaron los procesos de construcción de la identidad en profesores de inglés en la etapa de preservicio³⁹. Los datos que reporta forman parte de una investigación etnográfica con duración de un semestre conducida con seis profesores en formación. Éstos tenían que elaborar un portafolio electrónico cuyas evidencias respondieran a determinados estándares y, además, expresaran un proceso reflexivo de su práctica docente. El portafolio funcionó como una herramienta para representar el dominio de las prácticas y la capacidad de indagación sobre las mismas, así como para negociar su identidad como profesores principiantes. Los estudiantes tomaron conciencia de que un portafolio puede elaborarse para múltiples audiencias que en ocasiones entran en conflicto, y en particular, mostraron una representación simultánea de sí mismos como docentes competentes y como estudiantes inquisitivos. Esto último llevó a la autora a la conclusión de que existe una tensión y una cierta disonancia en la construcción de la identidad docente de los participantes en esta etapa formativa.

Quatroche, Duarte, Huffman-Joley y Wakins describen el proceso en que un grupo de futuros profesores de-

³⁷ FARÍAS; RAMÍREZ 2010.

³⁸ MELLADO 2010.

³⁹ HALLMAN 2007.

bían elaborar sus portafolios para presentarlos ante tres evaluadores —que realizaban la evaluación del mismo sobre una rúbrica—, así como un video de una clase impartida⁴⁰. Después de haber iniciado la experiencia, también se aplicó una encuesta a los docentes que actuaban como evaluadores para conocer sus impresiones sobre los alumnos y sobre la utilización del portafolio. Los resultados fueron favorables y destacaron los procesos reflexivos generados mediante esta forma de evaluación.

Tomando como sustento la teoría de la actividad de Engeström enraizada en la tradición histórico-cultural, Fiedler, Mullen, y Finnegan realizaron el seguimiento durante un semestre de doce profesores en formación que realizaban su portafolio electrónico, provenientes de dos instituciones y distintas áreas de conocimiento⁴¹. Condujeron grupos focales, entrevistas individuales, observación y revisión de documentos. Los autores detectaron que el contexto y demandas de acreditación influyen poderosamente en la experiencia de los futuros docentes. Los estudiantes reportaron que la actividad les provocaba estrés debido al tiempo que consume la elaboración del portafolio. Su expectativa era la de contar con un sistema flexible que les permitiera generar un portafolio similar al de los artistas, como una expresión de sí mismos, de sus creencias y logros. Sin embargo, los administradores y los evaluadores no daban la misma importancia a la expresión personal y la creatividad, pues anteponían la exigencia de datos estandarizados, válidos y confiables que permitieran hacer juicios encaminados a mejorar el currículo. Esta investigación pone en evidencia las tensiones existentes entre la acreditación y rendición de cuentas y las expectativas de los estudiantes en torno al portafolio como expresión única y personalizada.

⁴⁰ QUATROCHE 2002.

⁴¹ FIEDLER; MULLEN; FINNEGAN 2009.

7. Alcances y restricciones de los portafolios docentes

A lo largo del artículo se han destacado los alcances y ventajas del empleo de portafolios docentes, principalmente con fines de formación y mejora de la enseñanza, pero al mismo tiempo, con la posibilidad de permitir la rendición de cuentas. Hay que subrayar que el portafolio cambia el centro de la actividad, que deja de estar a cargo de un observador o evaluador externo para volver a manos del practicante, en este caso el docente en formación o en servicio. Los docentes son quienes poseen y utilizan los portafolios, son quienes los organizan y deciden qué incluir en ellos. En ese sentido, un sistema apropiado de portafolios puede conducir a institucionalizar formas de colaboración, reflexión y análisis. También conviene destacar que permiten el seguimiento y la documentación de episodios más prolongados de enseñanza y aprendizaje, sin perder demasiado su dinamismo y la comprensión del contexto, condiciones y momento en que han transcurrido⁴².

Los diversos autores revisados en este artículo coinciden en que la adopción de los portafolios del docente o del alumno como estrategia de evaluación auténtica requiere, para ser realmente efectiva y congruente, que se produzca un cambio de concepción en ellos mismos, pero también en la cultura de la evaluación de la institución educativa. La «cultura del portafolios» requiere y soporta a la vez una comunidad de docentes y alumnos, según sea el caso, que asumen la responsabilidad de demostrar lo que saben y pueden hacer. Dicha cultura favorece también una dimensión ética de sus propias autoevaluaciones y el desarrollo de una filosofía educativa congruente; todo lo cual debe verse apoyado por políticas institucionales que faciliten el cambio.

⁴² SHULMAN 2003.

Es así que la evaluación mediante portafolios necesita un cambio de actitudes respecto de la evaluación del aprendizaje y de la docencia, acompañado de un cuestionamiento de fondo de los paradigmas de la evaluación imperantes. Sobre todo, cambia el énfasis tradicional en la evaluación de resultados medida a través de puntuaciones comparativas o normativas, hacia una evaluación del desempeño focalizada en estándares cualitativos que fomentan sobre todo la reflexión y la retroalimentación. Además, la evaluación mediante portafolios puede ser la oportunidad de una evaluación auténtica, que permita la puesta en práctica de un supuesto constructivista importante: la posibilidad de vincular la instrucción con la evaluación, que por lo general se conciben como aspectos separados.

La flexibilidad y subjetividad que subyace en la evaluación por portafolios, la variabilidad de contenidos y opciones de construcción, son ventajas de estos instrumentos, pero a la par entrañan problemas a la hora de evaluar. Así, una cuestión controvertida en la discusión actual sobre el empleo de portafolios es la manera en que éste se evalúa y el tipo de decisiones que permite sustentar. De la presentación anterior ha quedado claro que lo que se busca con el portafolio docente es proponer indicadores de desempeño contextualizados, que la evaluación en este caso sea más cualitativa que cuantitativa, que el interés se centre en los procesos de crecimiento y avance en los participantes, o que integre elementos de autoevaluación y reflexión. Sin embargo, para poder emitir un juicio acerca de las producciones generadas por alguien en torno a un proceso formativo dado, se requiere la especificación de estándares de desempeño apropiados, así como la mirada calificada del evaluador, sea éste el propio autor o bien otras personas.

Lo anterior nos remite a problemas que ya se han discutido en este capítulo: la visión de la docencia y el

aprendizaje que se vehicula en ella, su carácter multidimensional, la dificultad que entraña el descomponer en comportamientos o indicadores discretos los logros más relevantes de un proceso educativo, el dilema de quién, cómo y para qué se emite un juicio sobre el otro. Nuevamente, reaparece la carencia de acuerdos acerca de lo que un profesor debe conocer y saber hacer, aunque en algunos contextos o comunidades educativas esta situación se ha afrontado mediante la construcción por consenso de los niveles de desempeño o los estándares de competencia esperados en el profesorado.

Si se parte de que la construcción de un portafolio es un reflejo de la docencia de un profesor particular ante un grupo de alumnos y en un contexto educativo singular, debería concluirse que cada portafolio es único y debe juzgarse como una producción individual. Esto resulta muy apropiado cuando el portafolio se emplea con fines formativos, como instrumento de desarrollo profesional, pero esta falta de estandarización genera muchos dilemas cuando lo que interesa a la institución es tomar decisiones sobre la planta docente. La situación anterior dista mucho de estar resuelta, pero algunos autores consideran que lo más conveniente es definir claramente los fines del instrumento y desarrollar con amplitud y precisión una serie de estándares cualitativos mínimos a cumplir que sean susceptibles de calificarse según las propiedades de una escala ordinal.

Por el contrario, Shavelson, Klein y Benjamin plantean que existen razones por las cuales los portafolios no son instrumentos apropiados para la evaluación a nivel de la educación superior⁴³. Afirman que los portafolios, al no estar estandarizados ni ser susceptibles de convertirse en pruebas de evaluación a gran escala, debido a problemas administrativos y a lo que implica la asig-

⁴³ SHAVELSON; KLEIN; BENJAMIN 2009.

nación de puntajes, se encuentran sujetos a sesgos. Estos autores consideran que para establecer comparaciones válidas en el nivel de aprendizaje o desempeño logrado por los individuos, se requieren las mismas mediciones, estadísticamente equivalentes, como es el caso de los tests tipo SAT⁴⁴, que se administran a los estudiantes en las mismas condiciones de prueba, tiempo y lugar, que permiten la aplicación de criterios unívocos y objetivos, neutrales y libres de contexto, y donde el estudiante responde sin la posibilidad de recibir asistencia alguna de parte de otros. Estas afirmaciones dan cuenta de una contraposición importante, que está en la raíz de los debates en torno a la evaluación educativa: el paradigma psicométrico-estadístico y los supuestos de la teoría de la medida positivista y del funcionalismo en oposición a los paradigmas cualitativo-fenomenológicos y las perspectivas interpretativas en educación. Por otro lado, es evidente que la preocupación principal de estos autores —que suele coincidir con la de las administraciones educativas— consiste en el logro de una medida cuantitativa y estandarizada en la lógica de una evaluación sumativa de largo alcance con fines de rendición de cuentas.

Pero, por otro lado, es bien cierto que si no hay acuerdos y estándares apropiados, o si no se entrena de forma apropiada a los profesores a valorar este tipo de instrumento, es muy probable que se genere ambigüedad, controversia y conflicto en el proceso de evaluación. Estos problemas pueden ser incluso mayores cuando se tiene que emitir una calificación numérica para un portafolio que cuando se califica una prueba objetiva de opción múltiple. Por ello es que Sulzen y Young proponen que se requiere desarrollar un sistema prácti-

co, confiable y válido que conduzca a una evaluación efectiva de los portafolios elaborados por docentes en formación⁴⁵. Consideran que dicho sistema debe contar con instrumentos que puedan usar no sólo los mentores o los formadores de los docentes, sino otros evaluadores no familiarizados con los estudiantes, distintos a los autores del sistema de evaluación, quienes probablemente deberán revisar un número considerable de portafolios y dispondrán de un tiempo para ello. Se requiere no sólo el muestreo de conocimientos y habilidades de los estudiantes, sino lograr una confiabilidad alta entre evaluadores y controlar, como principal componente de error, el juicio del evaluador.

En nuestra opinión, es un error considerar que dado el carácter cualitativo de la evaluación mediante portafolios y debido a que se reconoce el peso de la subjetividad en su construcción y de la intersubjetividad en su valoración, no hay que asegurar la validez ni la confiabilidad del sistema o de los instrumentos que permiten ponderar el nivel de logro alcanzado. Por el contrario, existen una serie de cuestiones a considerar en torno a éste y otras estrategias de evaluación auténtica. Desde nuestra perspectiva y en relación con la validez, hay que ofrecer una respuesta precisa y satisfactoria a cuestiones como las siguientes:

- ¿El modelo del portafolio y el o los instrumentos empleados en su valoración/calificación —rúbricas, escalas, etc.— permiten evaluar el conocimiento en acción del docente en la o las áreas de contenido de interés?
- Si el portafolio está vinculado a procesos formativos, ¿se están evaluando las habilidades o competencias docentes clave y son éstas las que se han enseñado?

⁴⁴ Scholastic Aptitude Test, la prueba más popular de College Board que se administra con fines de selección en el nivel universitario en los Estados Unidos y que se ha estandarizado en otros países o bien ha servido como modelo para el desarrollo de instrumentos similares.

⁴⁵ SULZEN; YOUNG 2007.

- ¿Resulta clara la mirada teórica sobre la docencia asumida en el modelo de portafolio docente adoptado? ¿Existe acuerdo y consistencia en la traducción de lo anterior en las dimensiones a evaluar y las evidencias o artefactos a incluir en el portafolio?
- ¿Se ha llevado a cabo una validación de expertos —generalistas y/o especialistas?
- ¿Se evalúa de manera sesgada sólo un tipo de producciones docentes o se aporta evidencia suficiente de productos/respuestas así como de procesos/explicaciones? ¿Se aporta evidencia contundente respecto a los estándares de competencia docente esperados?
- Los artefactos, situaciones e instrumentos de evaluación y reflexión: ¿son importantes en términos de las metas de profesionalización docente?, ¿incluyen los componentes de las prácticas auténticas en el campo de conocimiento y nivel educativo de interés?, ¿se pueden valorar aprendizajes o saberes del docente que trascienden la actividad, tarea o producto puntual?, ¿se refleja esto en los criterios de valoración cualitativa y en los sistemas de puntuación?, ¿se considera la auto y co-evaluación?

Ahora bien, debido a que, como antes se dijo, el principal componente de error en la evaluación mediante portafolios radica en el juicio del evaluador, se requiere que exista una plena comprensión del sistema, de sus fines, dimensiones, instrumentos y criterios, etc. Los evaluadores deben recibir el entrenamiento debido, tanto si estamos hablando del propio autor del portafolio —en el papel de autoevaluador—, como de sus mentores, de sus supervisores o de evaluadores externos. Para asegurar la confiabilidad entre evaluadores, hay que disponer por lo menos de dos evaluadores independientes y entrenados, que procedan de acuerdo con criterios acordados y niveles de desempeño que resul-

ten claros y precisos y así permitan analizar discrepancias y lograr consensos. Asimismo es importante la consistencia intraevaluador, lo que implica analizar cambios y sesgos en el proceso de evaluación de parte de un mismo evaluador en el tiempo, ante distintos alumnos/docentes, producciones, tareas, etc.

La controversia y contradicciones entre los paradigmas de evaluación se extienden a la formación de profesores. Al respecto, Casas menciona programas de formación docente que están exigiendo a los profesores que incorporen las teorías del aprendizaje más recientes y efectivas dentro de su enseñanza, lo que incluye la necesidad de variar las estrategias instructivas, introducir el aprendizaje cooperativo, el currículo integrado, el fomento de las habilidades de pensamiento de alto nivel, así como el empleo del aprendizaje situado y la evaluación auténtica⁴⁶. No obstante, a la hora de recibir el certificado de enseñanza respectivo, los docentes en la fase de preservicio tienen que aprobar un examen estandarizado. La gran contradicción consiste en que los formadores de docentes pasan incontables horas enseñando a los futuros docentes la importancia del empleo de las evaluaciones auténticas y el cómo del diseño de portafolios, rúbricas, evaluaciones holísticas, registros anecdóticos, etc., pero a final de cuentas, la comprensión de los futuros docentes de enfoques como el constructivismo y la evaluación auténtica termina siendo evaluada mediante pruebas estandarizadas afincadas en los supuestos del conductismo.

De acuerdo a Ladson-Billings, las dimensiones morales y éticas de la enseñanza son las que constituyen «la entrada faltante» en la mayoría de los portafolios⁴⁷. Esta autora considera que, a pesar de las bondades de

⁴⁶ CASAS 2003.

⁴⁷ LADSON-BILLINGS 2003.

los portafolios, los elementos esenciales de la tarea docente quedan al margen en comparación con los aspectos técnicos. Por el contrario, se debería prestar más atención a cuestiones como la práctica reflexiva, la referencia cultural y la empatía fundamentada que muestran los educadores con sus alumnos. En la revisión de un portafolio, se debería tomar en cuenta si los docentes consideran a sus estudiantes como asimiladores o como productores de conocimiento, y analizar cuáles son las finalidades sociales de la escolarización que proponen, así como las prácticas de enseñanza con referencia cultural que promueven. Una pregunta clave debería ser ¿cómo los docentes vinculan de forma significativa el conocimiento y las experiencias escolares con la vida cotidiana de sus alumnos?

Finalmente, el propio Shulman afirma que todas las prácticas pueden ser víctimas de un mal uso o abuso, por eso menciona algunos peligros en la utilización del portafolio⁴⁸. En primera instancia, que se convierta en mera exhibición, en una especie de aviso publicitario; que se trivialice el contenido, ya que se corre el peligro de documentar cosas sobre las que ni siquiera vale la pena reflexionar. También puede suceder que el sistema se pervierta y, en aras de emplear un sistema objetivo de puntuación, se convierta en un examen de elección múltiple sumamente engorroso. Un peligro más reside en la representación errónea, es decir, existe el peligro de que las muestras aisladas de trabajos o artefactos incluidos estén lejos del trabajo típico del docente.

8. Conclusiones

Es innegable que los portafolios docentes representan una de las formas de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación profesional más

promisorios. Sin embargo, para no desvirtuar su sentido originario y para evitar una versión «anémica» de su empleo, debe entenderse que el trabajo con portafolios requiere del análisis y construcción de un sistema de evaluación amplio, en el que se identifique un escenario o contexto de evaluación, y en el que se estipule una propuesta o modelo de portafolio docente que incluya su construcción y validación, puesta en práctica, seguimiento y realimentación. Resulta fundamental la participación activa de los actores involucrados como resultado de un esfuerzo colectivo y de metas claras encaminadas a la profesionalización docente y la mejora de la enseñanza.

Ya sea para el maestro novato o para el experimentado, la creación de un portafolio puede significar una vivencia personal convincente, una oportunidad para reflexionar sobre el propio aprendizaje en la profesión y desvelar su identidad. Ya que puede convertirse en «un retrato sumamente individualizado de una persona como profesional»⁴⁹, habrá que prevenir que para otros represente una experiencia atemorizante o anodina, o peor aún, la oportunidad de simular un saber hacer no consolidado o unos valores que no se han interiorizado pero que aparecen como políticamente correctos.

Con la aparición de los portafolios electrónicos se abren perspectivas prometedoras, que por una parte residen en la posibilidad del empleo de las TIC con fines educativos, pero que además abarcan la propuesta de elaborar portafolios colectivos. También se vislumbra el alcance que tendrá la comunicación de los mismos ante diversas audiencias, a manera de producciones sociales, en torno a los cuales pueden promoverse procesos de interacción, colaboración y aprendizaje social. Pero al mismo tiempo, emergen algunas cuestiones poco exploradas, como los asuntos

⁴⁸ SHULMAN 2003.

⁴⁹ LYONS 1999.

éticos del manejo de los portafolios, la confidencialidad de la información, los riesgos del acceso libre al trabajo de los otros, la autoría del proyecto.

Los portafolios, incluso con la complejidad y tiempo que implica su diseño y desarrollo, requieren integrarse en sistemas de evaluación más amplios y holísticos, en conjunción con otros instrumentos como rúbricas, que permitan valorar niveles de desempeño, entrevistas, observaciones, videograbaciones u otro tipo de técnicas de obtención de la información e instrumentos propios de la investigación-acción. Se requiere asimismo de tiempo, soporte, condiciones institucionales de implantación y de la realización de un trabajo colegiado encaminado al profesionalismo docente. Queremos insistir en que el trabajo con portafolios, al igual que con otras estrategias de evaluación auténtica, no puede de ninguna manera reducirse a una simple sustitución de instrumentos en un contexto inalterado de evaluación; es decir, no puede pensarse como una aplicación de instrumentos «en frío». El gran riesgo consiste en la proliferación de una mirada exclusivamente técnica, centrada en los instrumentos per se, con poca teorización e investigación empírica.

La investigación educativa en este campo comienza apenas a dar sus frutos, algunos estudios aportan evidencia a favor del empleo de portafolios docentes, pero al mismo tiempo se plantean los factores que condicionan su uso efectivo. Tal como lo han previsto los especialistas en el tema, los resultados parecen confirmar que cuando los portafolios se emplean para promover la actividad reflexiva e interpretativa del propio autor y lo conducen a una toma de conciencia y una autocrítica en perspectiva, es cuando se cumple el propósito más importante de este recurso pedagógico: funcionar como andamiaje para una formación docente reflexiva. Su empleo como instrumento de evaluación estandarizado de largo alcance y con fines de rendición de cuentas,

continúa en entredicho, no sólo por motivos de rigor metodológico, sino porque pierde en buena medida algunas de sus mayores cualidades como las de su carácter situado, procesal, autocrítico y autoregulado, y su potencial para poner de relieve las identidades profesionales. Deseamos cerrar este artículo con una frase que Ladson-Billings aplica a ésta y las demás innovaciones educativas en boga, ya que nos previene acerca de su uso indiscriminado e incluso ingenuo: «no debemos enamorarnos de esta nueva tecnología hasta perder la capacidad de criticarla»⁵⁰.

⁵⁰ LADSON-BILLINGS 2003: 320.

Bibliografía

- AIRASIAN, P. W. (2001). *Classroom assessment*. Boston: McGraw Hill.
- BARBERÀ, G. E.; DE MARTÍN, R. E. (2009). *Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- BIRD, T. (1997). «El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades». In: MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (eds.). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla, 332-351.
- BRONWYN, T. W. (2007). «I'm ready for my close-up now: Electronic portfolios and how we read identity». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 50, núm. 6, 500-504.
- CANO, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- CASAS, M. (2003). «The use of standardized tests in assessing authentic learning. A contradiction indeed» [documento en línea]. *Teachers College Record* [sitio web]. [Fecha de consulta: 15 de abril de 2007]. <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=11211>
- COOPER, J. M. (1999). *Classroom teaching skills*. Boston: Houghton Mifflin.
- DANIELSON, C.; ABRUTYN, L. (2002). *Una introducción al uso del portafolios en el aula*. México: FCE.
- DARLING-HAMMOND, L.; ANCESS, J.; FALK, B. (1995). *Authentic Assessment in Action. Studies of Schools and Students at Work*. Nueva York: Teachers College Press.
- DENYER, M. et al. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2004). «El portafolio docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores». In: RUEDA, M.; DÍAZ BARRIGA, F. (coords.). *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación*. México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés, 154-173.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- DIEZ, M. (1996). «The portfolio: Sonnet, mirror and map». In: BURKE, K (ed.). *Professional portfolios: A collection of articles*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Pub, 17-26.

- FARÍAS, G. M.; RAMÍREZ, M. S. (2010). «Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 15, núm 44, 141-162.
- FERNÁNDEZ, A. (2004). «El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional». *Educar*. Vol. 33, 127-142.
- 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 pre-service English teachers». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 50, núm. 6, 474-485.
- HERMAN, J. L.; ASCHBACHER, P. R.; WINTERS, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- KALZ, M. (2005). «Building eclectic personal learning landscapes with open source tools». In: DE VRIES, F. et al. (eds.). *Open Source for Education in Europe. Research & Practice*. Proceedings of the Open Source for Education in Europe Conference. Heerlen: The Netherlands, 163-168.
- KLENOWSKI, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el Aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.
- LADSON-BILLINGS, G. (2003). «El caso de la entrada faltante en un portafolio: las dimensiones morales y éticas de la enseñanza». In: LYONS, N. (comp.). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 313-321.
- LYONS, N. (comp.). (2003). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MARTIN-KNIEP, G. O. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: la sabiduría de la práctica*. México: Paidós.
- MELLADO, M. E. (2010). «Portafolio en línea en la formación inicial docente». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 12, núm 1, 1-32. [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2010].
<http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-melladohdez.html>

- 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*. 4 (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.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- QUATROCHE, D. *et.al.* (2002). «Redefining assessment of preservice teachers: standards-based exit portfolios». *The Teacher Educator*. Vol. 37, núm. 4, 268-281.
- SHAVELSON R.; KLEIN, S.; BENJAMIN, R. (2009). «The limitations of portfolios» [documento en línea]. *INSIDE HIGHER ED>Views* [sitio web]. [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2010]
<http://www.insidehighered.com/views/2009/10/16/shavelson>
- SHULMAN, L. (2003). «Portafolios del docente: una actividad teórica». In: LYONS, N. (comp.). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 44-62.
- SULZEN, J.; YOUNG, M. F. (2007). «Fast and reliable evaluation of preservice teacher electronic portfolios». *Paper presented at the Annual Meeting of the AERA* (Chicago, IL. April 9-13). [Fecha de consulta: 7 de abril de 2010].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED498266.pdf>
- YAOYING, X. (2004). «Teacher portfolios: An effective way to assess teacher performance and enhance learning». *Childhood Education*. Vol. 80, núm 4, 198-201.

Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia¹

María Isabel Arbesú García

Universidad Autónoma Metropolitana

isabel.arbesu@gmail.com

Gabriela Argumedo García

Universidad Nacional Autónoma de México

cdargumedo@yahoo.com.mx

Fecha de recepción del artículo: junio 2010

Fecha de publicación: julio 2010

Resumen

En el siguiente artículo se presentan el proceso y algunos resultados de una investigación que se realizó en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X). El propósito de este estudio fue promover distintas formas de reflexión y autoevaluación en los profesores, con las cuales aprendan a buscar evidencias que documenten los logros y problemas de su labor profesional como docentes. Se diseñó un portafolios docente *ex profeso* para esta investigación. Se llevó a cabo un seminario-taller desde enero de 2009 hasta junio de 2010, con un grupo interdisciplinario de nueve profesores que participaron de forma voluntaria en la construcción de su propio portafolios. Al finalizar el seminario, cada docente presentó su portafolios. La perspectiva de este estudio fue cualitativa, con un diseño de estudio de caso. El trabajo se sustenta en dos paradigmas: la evaluación comprensiva y el supuesto del profesor reflexivo. Los resultados muestran que el portafolios promovió procesos de reflexión y autoevaluación en los profesores.

Palabras clave: portafolios docente, reflexión, autoevaluación.

Abstract

The purpose of this paper is to inform about the process and results of a qualitative research that aimed at promoting different forms of self evaluation and reflection of college instructors of a Mexican Public University. The objective was that instructors learn how to find evidences on achievements and difficulties they face in their teaching practice. Participants in this study were nine college instructors. Researchers designed a teaching portfolio and conducted a seminar. Instructors built their own portfolio which included activities that promoted analysis and evaluations of their teaching practice. At the end of the seminar each instructor presented their own portfolio and conclusions. Research was inspired on the following two paradigms: comprehensive evaluation and the reflective practitioner. Results indicate that portfolios promote effectively reflection and self-assessment processes on teachers.

Keywords: Teaching portfolios, reflection, self-assessment.

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

1. Introducción

«A través de esta oportunidad de reflexión conjunta, y reconocimiento de mi yo docente, a partir de la mirada del otro, espero tomar una ruta más definida.» (Laura Peñalva)

La intención de este artículo es mostrar cómo se ha llevado a cabo una investigación de corte cualitativo en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X), cuyo propósito fue promover distintas formas de reflexión y autoevaluación en los profesores, con las cuales aprendan a buscar evidencias que documenten los logros y problemas de su labor profesional como docentes, de tal modo que esta reflexión les permita realizar los cambios pertinentes para mejorar su enseñanza. El estudio parte de las siguientes premisas: los conocimientos se construyen incorporando los múltiples significados que aportan al estudio las personas que participan en éste; la concepción del conocimiento es dinámica y está vinculada a la práctica; la investigación interpretativa busca recabar las opiniones de los participantes con la intención de mostrar la complejidad del problema de estudio; el principio de flexibilidad que supone un diseño de tipo cualitativo implica su transformación a medida que avanza su estudio².

En concordancia con estos principios, el proyecto se sustentó en dos enfoques complementarios. El primero es la concepción de evaluación comprensiva y participativa que se entiende como la búsqueda de conocimientos sobre las fortalezas y las debilidades de algo o de alguien³. El segundo es el supuesto del profesor reflexivo⁴.

«La comprensividad es ante todo la virtud de guiarse por la *praxis* (la práctica), es reconocer que estamos tratando con situaciones que son experiencias vividas, encarnadas por los sujetos.»⁵

La evaluación participativa y comprensiva es útil en contextos de evaluación formativa ya que, para que se logre la comprensión del fenómeno que se desea estudiar, es necesario organizar el trabajo en función de los intereses y preocupaciones de los implicados⁶. Es común que se introduzcan durante todo el proceso de evaluación las aportaciones y experiencias de las personas involucradas en el mismo. En ciertos casos, dichas experiencias sirven para redefinir el rumbo del proyecto. En otros, permiten seleccionar ciertas cuestiones del estudio y de la recogida de datos, para conseguir que los actores se impliquen en el proceso de evaluación, lo cual genera, al mismo tiempo, una autoevaluación. «La evaluación participativa puede ser el mejor modo de adquirir una buena comprensión de los puntos fuertes y débiles, y de avanzar hacia las mejoras⁷». Es importante que en el proyecto de evaluación participen todas aquellas personas que, de alguna manera, se sienten afectadas o beneficiadas por el programa; esto favorece que el colectivo de actores implicados sea heterogéneo y los resultados tengan una mayor riqueza. Se reconoce a una evaluación como participativa cuando ésta convoca a las personas en dónde se realiza la evaluación para que participen activamente en el estudio. También es importante contar con un facilitador (evaluador), el cual tenga formación en evaluación para que centre la atención del estudio en las cuestiones relacionadas con la calidad de lo que se esté evaluando. En otras palabras, centrar la atención en el objeto evaluado

² WOODS 1998; ERICKSON 1989; STAKE 2006; BERGER; LUCKMAN 2003.

³ STAKE 2006.

⁴ SCHÖN 1983; BRUBACHER; CASE; REAGAN 2005.

⁵ STAKE 2006: 144.

⁶ STAKE 2006.

⁷ STAKE 2006: 273.

y en los indicadores de calidad pertinentes⁸. A nuestro juicio, uno de los argumentos más importantes para involucrar a los sujetos de un proceso de evaluación comprensiva es que su participación puede ser el mejor modo de tener una mayor y mejor comprensión de lo que se está evaluando, además de favorecer la autoevaluación y, por tanto, la implicación de los protagonistas.

El segundo sustento teórico de nuestro estudio se basa en el paradigma del profesor reflexivo el cual constituye uno de los fundamentos primordiales de la metodología de la investigación-acción⁹, en este caso aplicada al ámbito de la enseñanza. Paradigma dentro del cual se considera al profesor como un profesional capaz de reflexionar y autoevaluar su práctica, apto para decidir qué cambios son necesarios para mejorarla. En el caso específico de esta investigación, y conforme a las dos aproximaciones teóricas que la fundamentan, consideramos que una evaluación de tipo comprensivo permitirá mejorar la docencia que se realiza en la UAM-X, además de coadyuvar a la construcción de conocimientos sobre la práctica docente modular¹⁰.

⁸ STAKE 2006.

⁹ SCHÖN 1983; SCHÖN 1992; BRUBACHER; CASE; REAGAN 2005.

¹⁰ La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es una institución de educación superior pública que se ubica en la Ciudad de México. La UAM se crea en el año de 1974 con tres Unidades: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. En 2005, surge el plantel Cuajimalpa y hace algunos meses se aprueba la creación de la Unidad Lerma. Cada una tiene un rector de Unidad. También existe un rector general que está al frente de la UAM. Desde su fundación, la única que aplica un modelo educativo distinto e innovador —el sistema modular— es la UAM-X. Para el logro de sus objetivos, este método realiza una ruptura conceptual con el paradigma clásico que entiende a la enseñanza por disciplinas y, establece una nueva forma de enseñar basada en el planteamiento y la resolución de problemas u objetos de transformación. Este es el elemento clave a partir del cual se construyen los módulos que se llevan a la práctica a partir del estudio de contenidos

2. Portafolios

Dadas las características que definen a este proyecto, se decidió emplear el portafolios como medio para alcanzar la reflexión, autoevaluación y el trabajo colaborativo en los profesores. Es importante, primero, revisar brevemente qué entendemos por portafolios, qué tipos existen y sobre todo qué nos llevó a elegirlo como recurso en esta investigación.

Etimológicamente, el término portafolios se deriva de la palabra francesa *portefeuille*, es decir, una cartera de mano para llevar libros o papeles¹¹. El portafolios es una colección de trabajos que recoge la trayectoria de una persona a lo largo de un tiempo¹². Hay diversos conceptos que se han formulado para tratar de explicar y describir qué es el portafolios. En nuestro caso, consideramos la definición de Wolf y Dietz ya que enuncia aspectos relevantes de su construcción:

«[Una] colección estructurada que realizan los maestros y los estudiantes en diversos contextos a través del tiempo, enmarcada por la reflexión y enriquecida por la colaboración, que tiene como objetivo último la promoción del docente y el aprendizaje del estudiante.»¹³

Es un hecho que el portafolios se puede entender como una simple recopilación de documentos¹⁴, no obstante, éste se vuelve único por incluir un componente reflexivo. De esta manera el portafolios promueve la concien-

de tipo interdisciplinarios y mediante la realización de un trabajo de investigación de tipo científico que tienen que llevar a cabo los alumnos con la asesoría de su docente. Cf.: ARBESÚ 2006.

¹¹ GREGORI 2009; PRENDES; SÁNCHEZ 2008; BARRAGÁN 2005.

¹² PRENDES; SÁNCHEZ 2008.

¹³ WOLF; DIETZ 1998: 13 (citado en WRAY 2008).

¹⁴ WRAY 2008; QUINTANA 2000.

cia de los conocimientos de los estudiantes y, en el caso de los docentes, promueve la reflexión tanto de su práctica como de sí mismos¹⁵. Los primeros indicios del portafolios se remontan a las artes, a la fotografía y a la arquitectura para mostrar lo mejor del trabajo de una persona¹⁶. Algunos autores indican que el concepto del portafolios cobra sentido a partir del enfoque que éste tenga¹⁷, por ejemplo puede verse como una recopilación de obras de un artista de artes gráficas para mostrar al público sus logros, o puede ser utilizado por un médico para recopilar, guardar y clasificar los casos de sus pacientes. En el caso de la educación, además de ser la recopilación de trabajos del docente o del estudiante, incluye una narrativa que enfatiza la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la propia evaluación de los mismos.

Desde los años 60 en Estados Unidos y los 70 en Canadá, se conoce el uso del portafolios en escuelas de educación superior¹⁸, pero fue entre los años 80 y los 90 cuando el uso del portafolios se incrementó de manera muy importante¹⁹. Ya en el año 2000, más de cien escuelas estadounidenses utilizaban el portafolios para formar a sus académicos y tomar decisiones sobre su ingreso, promoción y permanencia²⁰. A lo largo del tiempo se ha visto que el portafolios tiene diversas aplicaciones: por ejemplo, como recurso en los procesos de admisión de los estudiantes y como medio de reflexión para los docentes que recién inician su servicio²¹.

¹⁵ WRAY 2008.

¹⁶ FERNÁNDEZ 2004.

¹⁷ PRÉNDES; SÁNCHEZ 2008.

¹⁸ CORDERO 2002.

¹⁹ FIEDLEN; MULLER; FINNEGAN 2009.

²⁰ CORDERO 2002.

²¹ WRAY 2008; LYONS 1998.

Actualmente, el uso del portafolios en la formación de profesores está muy extendido en Estados Unidos, tanto a nivel local como nacional. A nivel local, es utilizado en los programas de formación de profesores para preparar a los nuevos educadores, mientras que, a nivel nacional, el Consejo Nacional para la Enseñanza de Estándares Profesionales (NBPTS) lo utiliza para la certificación de profesores experimentados²². En otros países como Argentina, en la Universidad Nacional de San Luis y en la Universidad Nacional de San Juan, los estudiosos del tema encuentran en el portafolios una herramienta que fomenta la reflexión y la transformación de las prácticas docentes a partir del registro y evaluación de sus trabajos²³. En México, se pueden destacar los trabajos realizados en la Universidad Autónoma de Yucatán, en donde encontraron en el portafolios un buen recurso para detectar tanto las necesidades globales de los docentes, como las individuales de desarrollo profesional²⁴. Otro caso es el que se realizó en la Universidad Iberoamericana, en donde se reafirmó una vez más que éste es un excelente instrumento para la reflexión acerca de la práctica docente²⁵. En la Universidad Nacional Autónoma de México, el portafolios, se ha implementado en la enseñanza de las ciencias básicas y clínicas, en la formación docente, en la formación académica de los alumnos²⁶, así como en los diplomados impartidos por la Facultad de Química a profesores de secundaria y bachillerato²⁷.

2.1. Tipos de portafolios

²² KLENOWSKI 2005.

²³ GIORDANO 2003.

²⁴ CISNEROS-COHERNOUR; BARRERA; CANTO 2007.

²⁵ CRISPÍN, *et. Al.* 1999

²⁶ GATICA; OREA; VEGA, 2007

²⁷ DÍAZ 2008.

Algunos autores señalan que para poder determinar el tipo de portafolios con el que se trabaja es muy importante establecer su propósito²⁸; éste debe de ser claro ya que así es más fácil estructurarlo. En concordancia con lo anterior, otros han indicado que la forma y el sentido del portafolios depende de los objetivos y la finalidad que se busque²⁹. Tras lo dicho, se puede aseverar que existe una gran variedad de portafolios: el portafolios de trabajo, el de exhibición y el de evaluación³⁰, tipos de los que son buena muestra el portafolios del profesor y el portafolios del alumno³¹. Por su parte, Wray indica que, de manera general, la clasificación podría resumirse en tres grandes tipos: el portafolios de aprendizaje, el de certificación y el portafolios para solicitar empleo; de forma más específica están el portafolios de desarrollo y aprendizaje, el portafolios temático, el portafolios de evaluación/certificación, el portafolios profesional, el portafolios reflexivo³². Otro elemento que se puede considerar para identificar el tipo de portafolios es su presentación o soporte. Por una parte, existen los portafolios físicos, impresos o tradicionales como un cuaderno o una compilación y, por otra parte, están los portafolios electrónicos³³.

2.2. Portafolios docente

Algunos autores afirman que una de las características más importantes de un *buen profesional docente* es la capacidad de reflexionar sobre la propia enseñanza;

por esta razón, concluyen que es necesario introducir estrategias formativas que permitan su desarrollo:

«El desarrollo de la competencia de los profesores para reflexionar sobre su propia enseñanza requiere considerar al profesor como un profesional autónomo y responsable, capaz de participar activamente en la evaluación de su propia función docente y del conjunto de componentes y elementos que configuran su actuación y, como consecuencia de todo ello, participar en la mejora de la calidad educativa.»³⁴

¿Entonces podemos encontrar en el portafolios un espacio para la reflexión y autoevaluación del docente? Todo indica que sí; tal es el caso de lo que se conoce como portafolios reflexivo³⁵, que tiene como propósito principal la consideración de todo el proceso de enseñanza por medio de la conexión entre los conocimientos previos, los recientemente adquiridos y la propia experiencia profesional. Algunos autores enuncian que el portafolios propicia en los profesores el análisis, la reflexión, así como el desarrollo de propuestas de trabajo didáctico³⁶. Mientras que otros estudiosos han utilizado los portafolios para evaluar y detectar necesidades que afectan a la enseñanza³⁷. Los portafolios docentes pueden ser una vía para recoger y presentar evidencias y datos concretos sobre la efectividad de la enseñanza; en palabras de Fernández³⁸, sirven para reflexionar sobre aquellos aspectos que se necesitan mejorar, para tener un documento que demuestre cómo ha evolucionado la práctica profesional del docente a través del tiempo, para compartir sus conocimientos,

²⁸ WRAY 2008.

²⁹ BARRAGÁN 2005.

³⁰ DANIELSON; ABRUTYN 2004.

³¹ PRENDES; SÁNCHEZ 2008.

³² WRAY 2008.

³³ WRAY 2008; PRENDES; SÁNCHEZ 2008.

³⁴ FERNÁNDEZ 2004: 130.

³⁵ WRAY 2008.

³⁶ CORDERO 2002.

³⁷ CISNEROS-COHERNOUR; BARRERA 2007.

³⁸ FERNÁNDEZ 2004.

experiencia y consejos con los profesores novatos, para solicitar reconocimientos o premios relacionados con su enseñanza, o simplemente para dejar un legado escrito que pueda servir a futuras generaciones de profesores. De esta manera, podemos resumir que un portafolios docente incluye toda una recopilación de trabajos realizados por el profesor con la intención de dar a conocer lo que hace como profesional de la enseñanza y compartir sus conocimientos y habilidades. Es, además, un medio para la reflexión, la autocrítica y la evaluación, por ejemplo, de la eficacia de las lecciones o de las

interacciones interpersonales con los alumnos y/o compañeros. Los mismos docentes son quienes seleccionan, estructuran y analizan los contenidos de sus portafolios. En la Tabla I, se sintetizan los principales contenidos que los estudiosos sugieren para el portafolios docente; tales contenidos se han distribuido en dos grandes familias: los contenidos elaborados por el docente y los elaborados por otros participantes de la comunidad educativa o laboral como directivos, colegas, estudiantes y los empleadores de los estudiantes egresados.

TABLA I. CONTENIDOS SUGERIDOS DEL PORTAFOLIOS DOCENTE³⁹

RESPONSABLE DE PRODUCIR LAS EVIDENCIAS	CONTENIDOS DEL PORTAFOLIOS	AUTORES
DOCENTE	Información del docente, declaración de responsabilidades de enseñanza	Doolittle (2004), Fernández (2004), Seldin (1993)
	Descripción del curso: tiempo, contenido, nombre de las asignatura, número de alumnos, créditos y una breve explicación sobre si la asignatura es obligatoria u optativa, para titulados o no titulados, el programa del curso (contenido, objetivos, métodos de enseñanza, lecturas, tareas)	Doolittle (2004), Fernández (2004), Seldin (1993)
	Los exámenes escritos que presentó el docente, pruebas, licencias, etc.	Doolittle (2004)
	Reflexiones o declaraciones personales sobre la enseñanza y aprendizaje, su filosofía y/o objetivos	Doolittle (2004),
	Contribuciones o edición de revistas de la disciplina del docente	Seldin (1993)
	La descripción de revisiones curriculares, incluyendo los nuevos proyectos del curso, materiales y actividades de clase	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Las innovaciones que se van realizando en la enseñanza y la valoración de su efectividad	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Una descripción de sus objetivos de mejora en la enseñanza a corto plazo	Fernández (2004), Seldin (1993)
	La descripción de pasos dados para evaluar y mejorar lo que está enseñando, incluyendo los cambios que son el resultado de la autoevaluación, el tiempo invertido en la lectura de publicaciones sobre mejora de la enseñanza, etc.	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Documentación de los esfuerzos para mejorar su enseñanza: seminarios, programas, etc.	Doolittle(2004), Fernández (2004)
	Planificación de lecciones, apuntes y notas	Doolittle (2004)
	Notas de observación	Wray (2008)
	Videos o cintas de audio de lecciones en el aula	Doolittle (2004), Wray (2008)
	Fotografías	Doolittle (2004)
Materiales que usa en el aula	Wray (2008)	

³⁹ La distribución de los contenidos de esta tabla en tres familias fue inspirada por las propuestas de Seldin (1993) y Fernández (2004).

OTROS PARTICIPANTES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA O LABORAL	Instrumentos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	Wray (2008)
	Comentarios de colegas que han observado al docente en el aula	Doolittle (2004), Fernández (2004), Seldin (1993)
	Comentarios de colegas que han leído producciones del profesor (materiales de enseñanza del profesor, el programa, actividades, las prácticas de evaluación)	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Las evaluaciones realizadas por parte de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza del docente	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Reconocimientos de los colegas o los estudiantes sobre su enseñanza	Fernández (2004)
	Documentación de actividades de desarrollo de la enseñanza del docente llevadas a cabo en su institución	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Honores, distinciones o reconocimientos	Seldin (1993)
	Trabajos de estudiantes graduados (proyectos, pruebas)	Doolittle (2004)
	Puntuaciones de los estudiantes antes y después de presentar exámenes	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Ejemplos de trabajos finales de los estudiantes graduados junto con los comentarios de los profesores sobre la calidad de dichos trabajos	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Un informe de los estudiantes que han tenido éxito en estudios avanzados de la especialidad del profesor	Fernández (2004)
	Trabajos realizados por los alumnos, congresos, publicaciones	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Testimonios de los jefes de los estudiantes graduados acerca de la influencia del profesor, en la elección de la carrera	Seldin (1993)
	Información sobre el efecto del profesor y su curso o sus cursos en las opciones realizadas por los estudiantes o ayuda dada por el profesor para afianzar a los estudiantes en su empleo o en su admisión en otros estudios para graduados	Fernández (2004), Seldin (1993)

Fuente: original de las autoras

3. Proceso de construcción del portafolios

En este apartado se detallan los pormenores del procedimiento seguido, lo que incluye tanto el diseño como la instrumentación del portafolios docente. Desde la construcción teórica del proyecto se tuvo claro que se contemplaba la evaluación como un proceso de reflexión y autoevaluación de la práctica docente con fines de comprensión y mejora de la misma, en la que los profesores participarían activamente a través de la construcción de sus portafolios. Con esto en mente, se decidió organizar un seminario-taller titulado «El portafolios como un recurso innovador para evaluar y mejorar la docencia universitaria», en el que se invitó a participar a un grupo multidisciplinario de docentes e investigadores de la UAM-X, quienes nos darían la posibilidad de consensuar y llevar a la práctica una propuesta sobre eva-

luación docente a través de portafolios. El grupo se integró por profesores provenientes de las tres divisiones que tiene la UAM-X: División de Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD); División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH); y División de Ciencias Biológicas y de la Salud (DCBS). Los docentes se seleccionaron después de haber preguntado a coordinadores de licenciatura, a jefes de departamento y a colegas en general sobre los académicos que quisieran participar en este proyecto voluntariamente y que, a su juicio, tuvieran alguna experiencia que compartir sobre la docencia modular. Con posterioridad, se realizó una entrevista personalizada con cada profesor, en la que se le explicó con detalle el proyecto. Todos se inscribieron de forma voluntaria, y no recibieron ninguna compensación salarial o de cualquier otro tipo.

El seminario se inició en enero de 2009 y finalizó en junio de 2010, momento en que se dio por concluida la primera parte, en la que cada profesor terminó la elaboración física de su portafolios. Durante el primer año, todo el grupo se reunió cada quince días, en sesiones de tres horas continuas y, posteriormente, una vez al mes con la misma duración. En cada reunión se tomaron las minutas correspondientes con la intención de:

- Tener documentos escritos de la investigación que pudieran consultarse en cualquier momento.
- Reenviar las minutas a los profesores que hubiesen faltado a alguna sesión con el objeto de que se pudieran poner al corriente de lo sucedido.
- Convertir a formato electrónico (blog) los trabajos y/o actividades de cada uno de los integrantes del grupo de portafolios.

El grupo se conformó por nueve profesoras y profesores de diferentes especialidades: un veterinario, una bioquímica, una diseñadora industrial, un diseñador gráfico, una arquitecta, una socióloga, una matemática, una licenciada en educación y un urbanista. Todos son profesores a tiempo completo y contrato indefinido. Cuatro profesores han impartido clases en la UAM durante 25 y 30 años, dos durante 16 años y tres durante 5 años. Cuatro cuentan con estudios de doctorado, tres con estudios de maestría y dos terminaron una licenciatura. Dos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. El grupo estuvo integrado, además, por cuatro colaboradores que participaron en el apoyo y seguimiento de las diversas actividades del seminario. Una de ellas estudia la maestría en desarrollo y planeación de la educación en la UAM-X y su trabajo de tesis está relacionado con el portafolios. Dos son egresadas de la licenciatura en planeación territorial de la UAM-X y un último colaborador es estudiante de informática en una institución privada. Con el propósito de propiciar la reflexión, el grupo se organizó desde su inicio en equipos de

trabajo colaborativos y en otras ocasiones se establecieron sesiones plenarias. Esta forma de agrupación ha permitido que sus integrantes lleguen a reflexionar, autoevaluar y coevaluar su práctica y la de sus colegas. Dicha organización ha sido elemento fundamental para desarrollar la colaboración y el intercambio de ideas.

Los contenidos y las actividades diseñadas para la realización del seminario taller no se tomaron de ningún autor en particular, sino que se crearon a partir de la revisión que se hizo de ciertos textos relacionados con el tema⁴⁰ y a través de las sugerencias que aportaron a este trabajo la doctora Frida Díaz Barriga, el doctor José Luis Menéndez y el doctor Robert Stake⁴¹. El portafolios se diseñó con cuatro bloques principales: «La identidad de la docencia», «La representación del ser de la docencia», «La puesta en práctica de la docencia» y «La prospectiva de la docencia». Para su construcción siempre se tuvo en mente la importancia de que éstos reflejaran los diferentes momentos que forman parte de la vida profesional y personal del profesor: cuestiones relacionadas con su identidad, y con las diversas actividades que realiza para el desarrollo de su trabajo antes, durante y después de la acción educativa. Cada bloque se desarrolló por medio de una serie de actividades y tareas que se planearon con antelación y que la coordinadora del seminario dirigió⁴². En

⁴⁰ WRAY 2008; DOOLITTLE 2004; FERNÁNDEZ 2004; SELDIN 1993.

⁴¹ La doctora Frida Díaz Barriga es profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (México), el doctor José Luis Menéndez es profesor-investigador de la Universidad de Barcelona (España) y el doctor Robert Stake es profesor de Educación y Director del Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation de la Universidad de Illinois (Estados Unidos).

⁴² La doctora María Isabel Arbesú García, profesora de la UAM-Xochimilco, fue la coordinadora del seminario-taller y es, además, la responsable del proyecto sobre el portafolios docente.

otras ocasiones, se invitó a profesores de la UAM o del extranjero para guiar las sesiones, dictar alguna conferencia o realizar ciertos talleres. A continuación, se describe cada uno de estos bloques con sus principales actividades para que el lector tenga una idea más precisa del proceso metodológico que se siguió en la elaboración de este portafolios.

- La identidad de la docencia. La idea de este bloque es definir el contexto docente de cada profesor y de sus actividades relacionadas con la enseñanza, con la finalidad de poder interpretar adecuadamente lo que se muestra en el portafolios y sus anexos. Entre los materiales empleados para su realización, los profesores redactaron un texto en el que recogieron la serie de actividades que realizan en la UAM relacionadas con la enseñanza y las responsabilidades que tienen como profesores. Los maestros redactaron las diversas concepciones que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de manera general y sobre la enseñanza y el aprendizaje de su campo disciplinario en particular. Por último, los docentes respondieron las siguientes preguntas de autoevaluación formuladas por la coordinadora del grupo: ¿te han sido de utilidad en tú práctica docente las actividades realizadas?, ¿se han logrado los objetivos propuestos?, ¿tienes alguna sugerencia para mejorar la coordinación del seminario?
- La representación del ser de la docencia. El objetivo de este apartado es dar a conocer las distintas formas en que los docentes elaboran su programa de trabajo o unidad didáctica modular, así como las diversas maneras en que planean su labor cotidiana en el aula. Entre los materiales que se utilizaron para desarrollar este bloque, los profesores del grupo resolvieron individualmente

un inventario de metas de enseñanza que incluyó una autoevaluación realizada por el mismo docente. La doctora María Elena Rodríguez Lara impartió un taller con la intención de que los profesores aprendieran a elaborar sus propias «Guías Didácticas Modulares»⁴³, actividad que proporcionó a los docentes conocimientos sobre cómo y para qué incluir contenidos, actividades, valores, competencias, en los programas modulares, y sobre la manera de poder evaluar todo integralmente. El doctor José Luis Menéndez Varela dictó una conferencia titulada «El debate sobre la noción de competencia en la enseñanza universitaria»; también impartió un taller sobre la evaluación de los aprendizajes en las competencias transversales. Ambas actividades permitieron que los docentes reflexionaran sobre las repercusiones que tiene la noción de competencia en la educación superior y del importante papel que juega la evaluación en las prácticas educativas. Al final de esta parte, al igual que en el bloque anterior, los maestros respondieron las preguntas de autoevaluación formuladas por la coordinadora del seminario.

- La puesta en práctica de la docencia. El objetivo es explicar cómo trabaja el profesor; en otras palabras, qué enseña, cómo enseña, qué resultados obtiene, cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes y demás cuestiones relacionadas con su labor en la docencia. Se pidió a los profesores que realizaran un cuaderno de bitácora en donde anotaran cada semana las experiencias más significativas que habían vivido con sus estudiantes. Asimismo, se les solicitó que anotaran experiencias en torno a los procesos de enseñanza y de

⁴³ La doctora María Elena Rodríguez Lara es profesora e investigadora de la UAM-X.

aprendizaje que ellos consideraran importantes o sobresalientes, centrándose principalmente en el aprendizaje logrado por los alumnos, y resaltando el proceso y no el resultado obtenido. Por otro lado, se les requirió que incorporaran a sus portafolios fotografías, exámenes, y reflexiones de alumnos, comentarios de otros colegas, etc.; en resúmenes, todas las cuentas, todos los materiales que consideraran necesarios para ilustrar cómo trabajan en el aula. Por último, se les invitó a que respondieran a las siguientes preguntas de autoevaluación: ¿he construido o adaptado nuevos instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?, ¿he innovado de alguna manera mi práctica educativa?, ¿han sido de utilidad en mi práctica docente las actividades realizadas en esta unidad?, ¿de qué manera?

- Prospectiva de la docencia. El objetivo aquí es que el profesor se ubique en una perspectiva que le permita pensar la enseñanza como un proceso de reflexión y mejora permanente. Con este fin, el docente elaboró una previsión de qué tipos de cambios implantaría en su práctica durante los próximos tres años, a partir de una revisión detallada de sus aportaciones a los tres bloques anteriores. Al final, respondieron a estas preguntas de autoevaluación: ¿cuáles fueron las consecuencias de realizar este portafolios?, ¿qué significado tuvo para ti la construcción del portafolios?, ¿qué significado puede tener para la profesión docente que los profesores elaboren su portafolios?, ¿cómo ha influido en tu labor pedagógica y en tu práctica reflexiva el participar en este seminario del portafolios docente?, ¿cómo ha influido esto en la comprensión del aprendizaje de tus estudiantes?, ¿te ha servido este seminario para volverte un profesor reflexivo?, ¿cómo se dio en tu caso el proceso de reflexión, indagación y auto-

evaluación de tu práctica?, ¿el trabajo colectivo se ha convertido en una nueva norma de tu vida profesional como docente?, ¿qué te parece lo más destacado cuando miras retrospectivamente tu portafolios docente?, ¿puedes identificar algunos elementos del proceso reflexivo?, ¿puedes señalar cuándo surgió por primera vez tu reflexión personal en el contexto de las actividades de este grupo?

Durante los primeros meses del año en curso se concluyó el proceso colegiado, participativo y reflexivo de los cuatro bloques del portafolios con sus respectivas actividades. Posteriormente la investigadora, junto con dos integrantes del grupo⁴⁴, ofrecieron un curso de dos semanas a los demás colegas en el que se explicaron algunos elementos importantes para la construcción del portafolios⁴⁵. En este curso, después de revisar todos los materiales que se habían realizado durante el seminario, los asistentes se organizaron en equipos e inicia-

⁴⁴ Se ofrecieron voluntariamente para cooperar una de las docentes que integran el grupo, diseñadora industrial, así como la estudiante de la maestría en desarrollo y planeación de la educación que colaboró en algunas actividades del grupo.

⁴⁵ Entre los principales, se aclaró que es necesario incluir al inicio del portafolios un índice de sus contenidos. Es importante contar con una introducción general que explique qué es lo que el lector encontrará en el portafolios y una breve argumentación sobre el sentido y uso que le ha dado el profesor. También se explicó la conveniencia de redactar una breve introducción de cada apartado, y aclarar las razones que lo llevaron a elegir los materiales incluidos. Se mostró, además, la necesidad de realizar una reflexión y autoevaluación del portafolios al final de cada apartado, donde se resalten los puntos fuertes, los puntos débiles y se incluya una autocrítica. Se mencionó, asimismo, la necesidad de incorporar varios tipos de evidencias: de estudiantes, de colegas, de autoridades, etc. Por último, se recomendó redactar una reflexión y autoevaluación general de la práctica docente y otra pormenorizada del portafolios, en las cuales se deberían recogerse los logros, los problemas enfrentados, los retos que quedan por vencer y los cambios con vistas a la mejora de su actividad profesional.

ron un debate sobre qué materiales tendrían que seleccionar y qué tipo de evidencias necesitaban para mostrar el tipo de logros y problemas que afrontan cotidianamente como profesionales de la enseñanza. Al final, cada docente se dedicó a la elaboración de su propio portafolios. El grupo se reunió aproximadamente una vez al mes con el objeto de trabajar en colaboración y compartir las experiencias durante la realización del mismo. Después de que se concluyera la construcción del portafolios, se programó una reunión final de todos los participantes, a la que fue invitada la doctora Frida Díaz Barriga, con el objeto de poner en común sus experiencias en el trabajo con este recurso.

Por cuestiones de tiempo aún no se ha procesado toda la información de esta presentación final pero, para poder incluir en este trabajo algunos hallazgos, se capturó la información de los contenidos de cada portafolios. El análisis se realizó tomando en consideración ciertos procedimientos de orden cualitativo, siguiendo a algunos estudiosos de la temática⁴⁶. El proceso fue apoyado con el *software* Atlas.ti (versión 5.0). Los contenidos de los portafolios de los docentes fueron capturados en el *software* correspondiente y, por medio de éste, se identificaron recurrencias, semejanzas y diferencias, constituyendo así las primeras categorías sociales⁴⁷; posteriormente se integraron nuevas categorías a partir de las respuestas afines en sus contenidos y se nombraron y definieron dichas categorías⁴⁸. Estas últimas categorías se presentan y desarrollan en el siguiente apartado.

⁴⁶GOETZ; LE COMPTE 1988; TAYLOR; BOGDAN 1987; BERTELY 2000.

⁴⁷ BERTELY 2000.

⁴⁸ BERTELY 2000.

4. Resultados preliminares

No se ha terminado de realizar el análisis de toda la información contenida en los portafolios, ni de la videograbación de la sesión de la presentación final de los mismos. Sin embargo con la intención de compartir algunos avances se presentan ciertos resultados preliminares. En el proceso de sistematización de los contenidos de los portafolios se observó que los docentes comentaban reiteradamente que la participación en el seminario y la realización del portafolios, les brindó múltiples enseñanzas. Entre las principales están:

- Realizar cambios tanto a nivel personal como a nivel de sus prácticas educativas.
- Tomar conciencia de la utilidad y de los diversos usos que puede tener el portafolios.
- Descubrir la importancia de la reflexión.
- Experimentar las bondades del trabajo grupal.

En este artículo únicamente se analizarán algunos resultados relacionados con estas dos últimas categorías.

4.1. Descubrir la importancia de la reflexión

Cada vez que se revisaron los materiales relacionados con la categoría «Descubrir la importancia de la reflexión», los profesores señalaron que los desencadenantes fundamentales que favorecieron sus procesos de reflexión fueron el intercambio de experiencias y la realización de diversas actividades y formulación de preguntas. A continuación se describe cómo se llegó a dicha conclusión.

4.1.1. Descubrir la importancia de la reflexión a través del intercambio de experiencias

La mayor parte de los testimonios de los docentes manifiestan reiteradamente que la reflexión conjunta les dio

la oportunidad de intercambiar experiencias, ideas y concepciones sobre la docencia; un intercambio que les brindó la posibilidad de repensar su labor como profesionales de la enseñanza. También resaltan que estas experiencias conjuntas les hicieron tomar conciencia de que los docentes enfrentan cotidianamente problemas similares y, por consiguiente, de la importancia del trabajo conjunto para buscar las soluciones oportunas. Con el objeto de clarificar más lo anterior, se muestran algunos testimonios que se tomaron del análisis de las fuentes de información que elaboraron los docentes⁴⁹:

«Visto en perspectiva, me parece que una de las mayores riquezas del proceso de construcción del portafolios estuvo en la realización de un seminario y en la posibilidad de intercambiar ideas con colegas de distintas áreas, encontrando las semejanzas entre los problemas y, por lo mismo, quedando en posibilidad de intercambiar soluciones.»

«El seminario se convirtió en un lugar importante para compartir experiencias con los colegas, para el pensamiento en voz alta de lo que ocurre en salón de clases y, también, para descubrir cómo es que los compañeros resuelven problemas semejantes. Todo esto estableció desde un principio una buena dinámica de trabajo.»

4.1.2. Descubrir la importancia de la reflexión a través de ejercicios y preguntas diversas

⁴⁹ Se extiende nuestro más sincero agradecimiento a todos y cada uno de los profesores que desinteresada y amablemente han participado en esta investigación. Para preservar la identidad de los docentes, sus testimonios se mantendrán en el anonimato. También se agradece de forma especial a la Dra. María Elena Rodríguez Lara por todo el apoyo y las facilidades que nos brindó al cedernos un espacio y las condiciones necesarias para realizar este trabajo, así como al grupo de colaboradores que siempre brindaron su tiempo y dedicación para que este proyecto saliera adelante.

El segundo desencadenante al que hacen referencia los docentes para afirmar que el portafolios fomentó sus procesos de reflexión fueron los ejercicios y las preguntas. Los docentes señalaron que los ejercicios que realizaron durante el seminario, así como la serie de preguntas que formulaba la coordinadora del mismo y los propios profesores participantes fueron clave para crear en ellos diversos cuestionamientos sobre cómo mejorar y transformar las prácticas educativas en las que participan. Presentamos a continuación algunos testimonios:

«Creo haber entendido la esencia del portafolios a través de las preguntas y sugerencias de los compañeros y compañeras de las tres divisiones de la UAM-X y de nuestra facilitadora la Dra. Isabel Arbesú. Considero que el portafolios me permite como profesor despertar en mí la reflexión de lo que he hecho en estos 31 años de docencia en la UAM y, por otro lado, pensar con visión prospectiva qué aspectos de mi quehacer docente debo modificar y cuáles otros que han tenido buena acogida por los estudiantes puedo mantener e incluso enriquecer.»

«Las calificaciones que obtuve en el inventario de metas de enseñanza me han sorprendido mucho. Aunque creí estar trabajando más sobre el desarrollo personal, parece que sigo pensando en el compromiso de desarrollar habilidades y conocimientos de la disciplina, seguido de habilidades de pensamiento de orden superior y preparación para el trabajo. ¿Será por el tipo de contenidos? ¿Será que siento mucho compromiso con la preparación en esta área que generalmente está mal calificada en cuanto al nivel que alcanzan los alumnos? ¿Será que me gana el orgullo disciplinario? No lo sé.»

«El ejercicio de metas de enseñanza me permitió reflexionar sobre ciertas cuestiones importantes para la formación de los alumnos que no había tomado en cuenta. También noté que hay otras metas prioritarias que no se toman en cuenta en el módulo, ni siquiera se plantean en la licenciatura. Tomé conciencia de la necesidad de crear diversas metas de enseñanza para conseguir una formación holística de los estudiantes en cada una de las licenciaturas que ofrece la Unidad.»

«El proceso de elaboración del portafolios me permitió reflexionar sobre una práctica en la que me estaba iniciando: la docencia. En relación con lo anterior, y como uno de los resultados más importantes del proceso, comencé a pensar los cursos no únicamente a partir de los conocimientos que debieran de ser adquiridos por los alumnos, sino en función también de las capacidades, competencias y habilidades que debían de ser desarrolladas. Algunos de los ejercicios realizados para el portafolios, resultaron los detonadores de este cambio en la manera de concebir la enseñanza.»

4.2 Experimentar las bondades del trabajo grupal

En relación con esta categoría, los profesores reconocen que el trabajo colegiado es productivo, valioso y muy enriquecedor, dado que les dio la oportunidad de descubrir facetas de su labor docente que antes no habían contemplado, conocer otras perspectivas teóricas de las prácticas educativas, identificar otros tipos de evaluación, así como recibir, a través de diferentes fuentes, una retroalimentación constante sobre su docencia. Como ejemplo de ello, veamos algunos testimonios, en voz de los propios actores:

«Por medio del trabajo con el grupo de colegas de otras disciplinas aprendí que hay conceptos que compartimos todos los docentes y que los diferentes enfoques dan una riqueza impresionante a lo que entendemos por proceso de enseñanza y aprendizaje, o sea que esto de lo interdisciplinario es válido y valioso.»

«A consecuencia del proceso de construcción del portafolios he podido aprovechar la experiencia de los compañeros e incorporar otros mecanismos de evaluación que anteriormente no utilizaba, como la autoevaluación, donde equipos de alumnos evalúan su propio trabajo y el de los compañeros.»

«El trabajo en equipo es muy importante porque logra una retroalimentación sobre la docencia. Éste provocó en mí una mayor consciencia y responsabilidad con la educación y un mayor compromiso

conmigo misma para superarme constantemente y para comprender que en la docencia es importante poder compartir saberes y experiencias.»

«He reconocido cierta dispersión en mis quehaceres lo cual provoca que no haya ubicado con claridad hacia dónde quiero conducir la respuesta de los grupos y de cada alumno en particular. Me he dejado guiar sólo por lo que yo creo que “es bueno para ellos”. A partir de esta oportunidad de reflexión conjunta, y de reconocimiento de mi yo docente a partir de la mirada del otro, espero tomar una ruta más definida.»

5. Consideraciones finales

En cuanto al proceso de construcción del portafolios, podemos mencionar que éste tiene varias cuestiones valiosas que a nuestro juicio es necesario destacar. Por una parte, el diseño del portafolios fue construido *ex profeso* para esta investigación, no obstante incluye ciertas sugerencias que algunos autores y colegas recomiendan en cada uno de sus cuatro apartados. Por otro lado, fue muy importante y valioso contar con un grupo de trabajo colaborativo de tipo multidisciplinario en el que participaron profesores e investigadores entusiastas de las tres divisiones académicas que tiene la UAM-X. En el grupo se tuvo la oportunidad de trabajar por un periodo ininterrumpido de 18 meses. Durante este periodo, todos los integrantes realizaron múltiples actividades que les permitieron conocer y comprender, en diferentes niveles, la complejidad de las prácticas educativas y su evaluación. Como resultado, los docentes eligieron cuál sería el uso que le darían a sus portafolios: por ejemplo, algunos lo utilizarán para solicitar el premio a la docencia en la institución; otros para dejar un legado en su departamento que permita formar a profesores novatos; en un tercer caso, se usará para planificar las clases, para elaborar materiales didácticos, para presentarse ante los alumnos, para mostrarle a sus pares cómo se elabora un portafolios. A partir de las dos líneas de análisis que se desarrollaron con ma-

yor detalle para este trabajo «descubrir la importancia de la reflexión» y «experimentar las bondades del trabajo grupal», los testimonios presentados en los hallazgos preeliminarios nos permiten concluir que los profesores sí encontraron en la elaboración del portafolios un espacio para la reflexión y la autoevaluación de su práctica. Los docentes también manifestaron de diversas formas la importancia que tuvo para ellos el trabajo colegiado con sus pares para intercambiar ideas, compartir experiencias y problemas propios de la docencia, así como sus posibles soluciones; para reconocer aciertos y limitaciones de su práctica y reflexionar sobre los cambios que pueden realizar para mejorar su docencia.

Esta breve pero sustanciosa frase de una profesora participante es un ejemplo de reflexión y autoevaluación docente:

«Pareciera que todo este tiempo de reflexión compartida me ha permitido clarificar las pautas de lo que he de hacer en el futuro para lograr lo que, hasta ahora de manera implícita, concibo de mi tarea como docente.»

Para finalizar, es necesario también exponer los obstáculos que debieron ser sorteados en ésta investigación. Entre los principales destaca el esfuerzo que exigió el diseño y la instrumentación del portafolios; tanto

para su planeación y desarrollo por parte de la coordinadora como el que invirtieron cada uno de los docentes que participaron en el seminario. Por otro lado, como resultado de las múltiples labores que implica la actividad docente, fue complicado lograr que todos los participantes pudiéramos coincidir en los mismos días y horarios de reunión. Por último, los alcances de esta investigación se vieron limitados por falta de financiamiento, lo que impidió contar con un ayudante de investigación y la necesidad de realizar ciertos ajustes en la planeación de este trabajo. El más visible fue la imposibilidad de implementar una versión también electrónica de cada uno de los portafolios.

En este momento se tiene contemplado iniciar una segunda etapa de investigación para la que se pretende conseguir la financiación necesaria. Esta segunda fase culminaría con la elaboración de un libro colectivo en el que se incluirá una parte teórica, otra metodológica y otra más de experiencias en la que los docentes escribirán cómo han vivido todo este proceso del seminario y la producción física del portafolios. Asimismo, se espera poder desarrollar un sitio web en el que se difundirán los resultados del portafolios a otras comunidades académicas internacionales que estén interesadas en la temática.

Bibliografía

- ARBESÚ, M. (2006). *La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM/Plaza y Valdés.
- BARRAGÁN, R. (2005). «El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla» [artículo en línea]. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol. 4, núm. 1, 121-129. [Fecha de consulta: 4 de junio de 2010].
http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/raquelbarragan.pdf

- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- BRUBACHER, J.; CASE, Ch.; REAGAN, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- CISNEROS-COHERNOUR, E.; BARRERA, M.; CANTO, P. (2007). *El portafolios como instrumento de evaluación docente*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- CORDERO, G. (2002). «Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior» [artículo en línea]. *Acción Pedagógica*. Vol. 11, núm. 2, 76-83. [Fecha de consulta: 4 junio de 2010].
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17163/1/articulo8.pdf>
- CRISPÍN, M.; CAUDILLO, L. (1998). «El uso de portafolios como herramienta para mejorar la calidad de la docencia» [artículo en línea]. *Universidad Iberoamericana. Centro de procesos docentes México*. [Fecha de consulta: 14 de octubre de 2009].
<http://acurbelo.org/portafolio/port.pdf>
- DANIELSON, C.; ABRUTYN L. (2004). *Una Introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ, F. *et al.* (2008). «Diseño de unidades didácticas y portafolios electrónicos: una experiencia de formación psicopedagógica con profesores de ciencias». In: LUGO, E. (eds.). *Reformas educativas su impacto en la innovación curricular y en la formación docente, ANUIES*. México: Mínimas, 151-170.
- DOOLITTLE, P. (1994). «Teacher Portfolio Assessment» [artículo en línea]. *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation Washington DC*. [Fecha de consulta: 4 de junio de 2010].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED385608.pdf>
- ERICKSON, F. (1989). «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». In: WITTRICK, M. (eds.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós Ibérica y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ciudad Universitaria, 195-301.
- FERNÁNDEZ, A. (2004). «El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional» [artículo en línea]. *Educación*. Vol. 33, 127-142. [Fecha de consulta: 4 de junio de 2010].
<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p127.pdf>

- FIEDLER, R.; MULLEN, L.; FINNEGAN, M. (2009). «Portfolios in Context: A Comparative Study in Two Preservice Teacher Education Programs» [artículo en línea]. *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 42, núm. 2, 99-122. [Fecha de consulta: 4 de junio de 2010].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ868625.pdf>
- GATICA, F.; OREA, F.; VEGA, M. (2007). «El portafolio como recurso académico en Medicina» [artículo en línea]. *Revista digital universitaria*. Vol. 4. [Fecha de consulta: 5 de junio de 2010].
<http://www.revista.unam.mx/vol.8/num4/art27/int27.htm>
- GIORDANO, M.; CHADA, M. (2003). «Los portafolios docentes. Una herramienta poderosa en la formación docente de postgrado». *Alternativas: Serie Espacio Pedagógico*. Vol. 8, núm. 33, 39-46.
- GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1988). «Análisis e interpretación de datos». In: GOETZ, J.; LECOMPTE, M. (eds.). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 172-211.
- GREGORI, E. (2009). «La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué» [artículo en línea]. *Observar. Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*. Vol. 3, 55-88. [Fecha de consulta: 5 de junio de 2010].
<http://www.odas.es/site/new.php?nid=18>
- KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo de los portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- LYONS, N. (2003). «Posibilidades del portafolio: propuestas para un nuevo profesionalismo docente». In: LYONS, N. (ed.). *El uso del portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PRENDES, M.; SÁNCHEZ, M. (2008). «Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes» [artículo en línea]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Vol. 32, 21-34. [Fecha de consulta: 4 de junio de 2010].
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36803202#>
- QUINTANA, H. (1996). «El portafolio como estrategia para la evaluación, Teoría y Didáctica de la Lengua y la Literatura» [artículo en línea]. *Teoría y didáctica de la lengua y la literatura*. Vol. 8, 89-96. [Fecha de consulta: 4 de junio de 2010].
<http://alicia.buquet.googlepages.com/Portfolio-Hilda-Quintana.PDF>
- SCHÖN, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionistas reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona – México - Madrid: Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia.

- SELDIN, P. (1993). «The Teaching Portfolio Concept» [documento en línea]. *Department Chair Online Resource Center* [sitio web] [Fecha de consulta: 6 de junio de 2010].
<http://www.acenet.edu/resources/chairs/docs/Seldin.pdf>
- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- WRAY, S. (2008). «Swimming Upstream: Shifting the Purpose of an Existing Teaching Portfolio Requirement» [artículo en línea]. *The Professional Educator*. Vol. 32, núm. 1, 44-59. [Fecha de consulta: 04 de junio de 2010].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ802013.pdf>

Frente al reto de la investigación artística. Algunas consideraciones en torno a la creación y su contexto¹

Joaquim Cantalozella i Planas

Universitat de Barcelona

jcantalozella@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: junio 2010

Fecha de publicación: julio 2010

Resumen

Este artículo propone una reflexión en torno a la investigación artística centrándose en los trabajos que se desarrollan en los talleres de creación. Pretende mostrar cómo la continuidad de estos trabajos puede vertebrar y configurar los estudios de máster, doctorado y, por consiguiente, la investigación en Bellas Artes. Se toma en consideración la figura del profesor-artista para analizar sus problemáticas y para valorar su tarea en los talleres y en la solución de las necesidades del estudiante. Para terminar, se plantean distintas vías en las que la elaboración de la obra de arte es reconocida como un modo de investigación de pleno derecho.

Palabras clave: pintura, investigación, doctorado, arte contemporáneo, didáctica de las artes.

Abstract

The aim of this paper is to reflect on artistic research, focusing on the work carried out in creation workshops. We intend to show how the continuity of this work may structure master degrees and doctoral studies and, therefore, research in the fine arts. We take into consideration the figure of the teacher-artist in order to analyze his/her problems and assess his/her performance in the workshop and in solving the needs of the students. Finally, we set out different paths in which the creation of the work of art is acknowledged as a research mode in its own right.

Keywords: painting, research, doctorate, contemporary art, teaching of arts.

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

1. Arte e investigación. Un nuevo marco de acción

El nuevo impulso que el Gobierno pretende dar a la investigación, a fin de que esta alcance un grado de internacionalización y profesionalización superior al que actualmente posee, constituye un reto no sólo para aquellas áreas donde la labor investigadora está más que asentada, sino también para todas aquellas que poco a poco van adhiriéndose a sus filas. Las reformas que supondrían la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación², y los cambios que se plantean en los estudios de doctorado³, nos empujan a que, desde las facultades de Bellas Artes, replanteemos una vez más la pregunta acerca de la investigación artística. Las dos reformas que propone el Ministerio de Educación son lo suficientemente importantes como para que nos esforcemos en definir algunos de los valores que ahora mismo están en juego en nuestras facultades, ya que afectan directamente al futuro de los estudiantes y al perfil del personal docente e investigador implicado. Es preciso decir que la carrera investigadora está plenamente integrada en el seno de la universidad, y se ha convertido en el principal barómetro para la evaluación de calidad, tanto del profesorado como de la propia institución. Pero, como decía, no está de más volver a plantearse determinadas preguntas acerca de las cuestiones esenciales que definen la investigación en nuestro ámbito de conocimiento: ¿qué es lo que se investiga en las Bellas Artes?, ¿en función de qué investigamos?, ¿cuál es el perfil del artista investigador? o bien ¿cuáles son las mejores metodologías para su estudio? Cuestiones como estas ya han ido encontrando respuesta a lo largo de la trayectoria investigadora de las facultades de arte españolas. No obstante, es necesario no desistir

² Véase: MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN 2010.

³ Véase: MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2010.

en el esfuerzo de concretar, en la medida de lo posible, lo específico de nuestro campo para volverlo más competitivo, eficaz y versátil, pues sólo desde el propio reconocimiento epistemológico se puede ejercer una interdisciplinariedad coherente y sin pérdidas sustanciales.

La voluntad del Gobierno es potenciar, en los estudios de tercer ciclo, el desarrollo profesional, económico y cultural para hacerlos competitivos y que su rendimiento sea perceptible a escala global. Así lo expresan diferentes párrafos del proyecto del Real Decreto:

«El proceso del cambio del modelo productivo hacia una economía sostenible necesita doctores como actores principales de la sociedad y la generación, transferencia y adecuación de la I+D+i. Los doctores han de jugar un papel esencial en todas las instituciones implicadas en la innovación y la investigación, de forma que lideren el trasvase desde el conocimiento al bienestar de la sociedad.»⁴

Más adelante, en el mismo apartado se puede leer:

«[...] los ministros europeos responsables de la educación superior destacan la importancia de la educación superior universitaria en la mejora de la I+D+i y la importancia de la investigación en el apoyo de la función docente universitaria, todo ello para mejorar el desarrollo económico y cultural de nuestras sociedades, así como de forma fundamental defender su papel como elemento de cohesión social.»⁵

Estos son sólo dos de los muchos ejemplos que encontramos en el documento que sirven para ilustrar la importancia que adquieren la rentabilidad⁶ y la dimensión

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2010: 1.

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2010: 2.

⁶ El borrador de Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Borrador 1 V. 22_02_2010 (2010: 10) también pone especial énfasis en dirigir los beneficios de la investigación hacia una transformación

pragmática de la investigación⁷. La idea es convertirla en una herramienta competitiva y que no se quede, a mi entender, en pura entelequia académica dedicada a producir enormes volúmenes de publicaciones destinados a caer en saco roto, o a no alcanzar otra función que la propia promoción de sus autores dentro del propio sistema⁸. No se puede negar que los objetivos son lícitos, ni que se valora el gran esfuerzo realizado para adaptar los doctorados a la realidad del mercado laboral, pues ¿quién no desea que todo ello repercuta en el «bienestar social»? Pero, una vez más, se vuelve a plantear el problema de cómo ciertas áreas de conocimiento, aquellas que no son rentables económicamente, pueden subsistir y percibir dotaciones del erario equitativas a las que reciben áreas con más poder de desarrollo económico; porque lo que parece evidente —viendo la actuación de las comisiones evaluadoras— es que no se tiene demasiado en cuenta la especificidad de cada uno de los campos.

de la economía: «Paralelamente, los elementos e instrumentos que se ponen al servicio del cambio de modelo productivo se planificarán en la Estrategia Estatal de Innovación, articulada en torno a cinco ejes prioritarios, cuyo objetivo es transformar la economía española en una economía basada en el conocimiento.»

⁷ Para un análisis de las problemáticas políticas que aún tienen que superarse en el terreno de la inversión y la gestión, véase el detallado estudio de José Luis Menéndez (MENÉNDEZ VARELA 2007).

⁸ No podemos perder de vista que tenemos el mercado saturado de masas ingentes de productos culturales. Pensemos en la desbordante actividad editorial que nos inunda diariamente con publicaciones que nunca seremos capaces de leer. A este respecto es interesante lo que comenta Bauman: «La dificultad, por no decir imposibilidad, de absorber y asimilar ese volumen de información actualmente “disponible” (y por tanto endémicamente superflua, por no decir “muerta al nacer”) se desprende claramente de una de las observaciones de Eriksen, quien afirma que “más de la mitad de todos los artículos periodísticos publicados en materia de ciencias sociales nunca son citados”, lo que sugiere que más de la mitad de la información producida por los investigadores no es leída nunca por nadie excepto por sus “colegas revisores”, los correctores y editores» (BAUMAN 2007: 58-60)

En casos como el arte, la inversión suele producir las ganancias a largo plazo, pero estas son tan reales como cualquier otra. Si se rescata el concepto de creatividad atribuido a la ciencia, la ingeniería, la arquitectura, el diseño, la educación, el arte, la música y el espectáculo: «[...] cuya función es generar nuevas ideas, nueva tecnología y/o nuevos contenidos creativos»⁹, se percibirá el largo alcance que puede tener en materia económica. Estudios recientes, como *La clase creativa* de Richard Florida, demuestran la importancia de estas empresas, definiéndolas como un claro valor en alza y con un enorme potencial de aplicabilidad a la sociedad. Florida apunta que la generación de nuevos núcleos creativos acaba por convertirse en un potente sistema económico capaz de rivalizar con los más asentados¹⁰. En este sentido, habrá que valorar todas las oportunidades que brinda la nueva situación respecto a nuestro campo de conocimiento.

Volviendo a tomar el hilo institucional, si algunos de los factores que están en juego en el momento de evaluar un proyecto de investigación son el «desarrollo profesional» y las «colaboraciones con la industria o la empresa», desde el campo de las artes nos veremos obligados a replantear la efectividad económica del vigente sistema expositivo —sea privado o institucional— entendido como plataforma legitimadora para dirigir y emplazar los resultados de nuestras investigaciones. Resulta demasiado peligroso dejar que la producción y la investigación artística se sustenten sólo en las directrices de un mercado de arte conservador, habituado a ejercer un dominio jerárquico, por no decir despótico¹¹,

⁹ FLORIDA 2010: 46.

¹⁰ FLORIDA 2010: 292-293.

¹¹ Sólo tenemos que fijarnos en la escasez de contratos formales entre artistas y galeristas dentro de nuestra comunidad, aspecto que incumple los modelos de contrato propuestos desde el *Codi de bones pràctiques professionals a les arts visuals*: “Modelo de contrato de

sobre sus artistas. De la misma manera que tampoco se debe dejar a expensas de los vaivenes y antojos políticos. El reto es fomentar nuevas formas y aplicaciones para difundir el trabajo y, si es necesario, reinventar una vez más el sistema aceptando que los costes en el «desarrollo económico» de hoy significarán, en el futuro, beneficios en el crecimiento «cultural de nuestra sociedad». Los productos culturales no sólo deben estar orientados a las leyes de oferta y demanda, ni a la lógica de la utilidad, sino que tienen que ser lo suficientemente variados y versátiles como para poder responder a las necesidades de grupos sociales minoritarios y, de esta manera, generar externalidades económicas en otros sectores como el turismo, los museos, etc.

Uno de los cambios estructurales más relevantes que plantea el proyecto del Real Decreto tal vez sea que los programas de doctorado pasarán a formar parte de una nueva unidad: las Escuelas de Doctorado. Este modelo, que domina en el espacio francés, parece que se ha impuesto en las escuelas de postgrado de los países anglosajones, germánicos y nórdicos. Las escuelas quedan definidas de la siguiente manera:

«Se entiende por Escuela de Doctorado la unidad creada por una o varias universidades y en posible colaboración con otros organismos, centros, instituciones y entidades con actividades de I+D+i, nacionales o extranjeras que tiene por objeto fundamental la organización dentro de su ámbito de gestión del doctorado, en una o varias ramas de conocimiento o con carácter interdisciplinar.»¹²

Como se desprende de lo anterior, estas escuelas no estarán sujetas a las políticas departamentales, sino que se configurarán como un espacio independiente dedicado íntegramente a la gestión de los programas

representación en galería” y “Modelo de contrato con galería con exposición puntual” (AAVC; BRUN 2008: 125-154)

¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2010: 6.

de doctorado y a la planificación de actividades inherentes a la formación y desarrollo de los doctorandos. Esto es: conocimientos disciplinares y metodológicos (seminarios, cursos y talleres), competencias transversales y experiencias formativas (jornadas de doctorandos y congresos nacionales)¹³, y gestión de los mecanismos de calidad. La dirección de la escuela recaerá sobre un «investigador de reconocido prestigio perteneciente a una de las universidades o instituciones promotoras». El aspirante tendrá que acreditar como mínimo tres tramos de investigación reconocidos o también podrá acreditar «méritos equiparables a los señalados»¹⁴. Sucede algo parecido con el perfil que se requiere al responsable de un programa de doctorado, quien debe ser un «investigador relevante» que pueda acreditar la dirección de dos tesis doctorales más la justificación de dos tramos de investigación; eso sí, también se especifica que podrá demostrar «méritos equiparables a los señalados»¹⁵. Pese a esta ambigüedad, es muy importante ver cómo se perfilan las nuevas direcciones, ya que de alguna manera van a condicionar el curso de los estudios. Si se hace de acuerdo con los requisitos aquí exigidos, se percibe la dificultad que le puede suponer a un profesor-investigador-artista alcanzar estos niveles académicos, sobre todo en el caso de que no logre gestionar su labor creativa a través de proyectos o grupos de investigación reconocidos con la misma naturalidad con la que un científico lo hace con los suyos. El Anteproyecto de ley de la ciencia dice lo siguiente acerca de la investigación:

«Se considera el concepto de investigación científica y técnica como equivalente al de investigación y desarrollo, entendido como la actividad que comprende el trabajo creativo llevado a cabo de forma sistemática para incrementar el volumen de cono-

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2010: 29.

¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2010: 13-14.

¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2010: 12.

cimientos, incluido el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad, el uso de estos conocimientos para crear nuevas aplicaciones, su transferencia y su divulgación.»¹⁶

Y en su definición de investigador, tan solo se limita a personificar lo aquí transcrito¹⁷, por lo tanto, se puede albergar la esperanza de que un trabajo serio y riguroso permita a la investigación artística situarse en un nivel preferente y pueda optar a las financiaciones requeridas para sus proyectos.

2. El artista profesor e investigador

No cabe duda de que el terreno de la investigación artística ha sido ampliamente debatido y de que no cesan de aparecer artículos que, como este, intentan perfilar una dimensión específica para ajustarla a un ámbito académico poco dispuesto a aceptar las diferencias epistemológicas de cada disciplina. De ahí se deducen las dificultades de un profesorado dispuesto a promocionarse dentro del sistema universitario y a encauzarse, paralelamente, en una carrera de investigación centrada en el arte. Si se une la excesiva burocratización de los sistemas de acreditación —dedicados a regularizar la calidad del profesorado con sistemas homogéneos que parecen primar la estrategia académica a la solvencia profesional de los ámbitos específicos— a la esquizofrenia inherente del mercado artístico —cada vez más competitivo y salvaje¹⁸—, uno se percata

¹⁶ MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN 2010: 9-10.

¹⁷ MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN 2010: 26.

¹⁸ La cita de Don Thompson es relevante en este sentido: «[...] hay unos cuarenta y cinco mil artista en Londres y Nueva York tratando de vender en privado o a través de cooperativas de artistas o galerías suburbanas, o que se han dado por vencidos. Muchos habrán dejado el mundo profesional del arte a los treinta, para ser substituidos por el reemplazo de ese año de graduados de Bellas Artes.» (THOMPSON 2009: 78)

de que al menos una de las dos apuestas va a verse seriamente mermada. Por consiguiente, si no se afronta el reto de la carrera artística entendiéndola como lugar de conocimiento, y no desde la búsqueda de los réditos que pueden otorgar la celebridad o los simples beneficios económicos, se corre el riesgo de desvirtuar la función de la plantilla docente. Desde siempre, los talleres de creación han contado con la presencia de artistas activos. La necesidad de mantener viva la actividad artística del profesor de taller revierte directamente en las enseñanzas, en las metodologías docentes y, lo más importante, en la empatía hacia los estudiantes que por vez primera hacen frente, con actitud profesional, a los problemas derivados del acto creativo¹⁹; aspecto, este último, que no debe menospreciarse en una docencia basada, casi en su totalidad, en las tutorías y el diálogo.

El conocimiento práctico impartido en los talleres no sólo versa acerca de las metodologías de experimentación técnica, sino que trata de definir la actitud del artista hacia su obra, lo cual supone identificar y determinar modelos de actuación dentro del campo del arte. Poco tiene que ver con un conocimiento progresivo. Es decir, que hay unos saberes técnicos que pueden ser útiles a la mayoría de los estudiantes que pretenden, por ejemplo, cursar una especialidad en pintura, pero estos rudimentos no se enseñarán a la manera de un pintor u otro, pues ello condicionaría innecesariamente los resultados posteriores. Un estudiante puede adentrarse en el manejo de la pintura al óleo conociendo su estruc-

¹⁹ «Pocas cosas impresionan más a un estudiante que la oportunidad de ver a un adulto cualificado haciendo un empleo adecuado del material que se presenta. Ésta es la razón de que a los estudiantes de música les encante escuchar tocar a sus maestros y de que los estudiantes de tenis deseen jugar con sus instructores. Y también es la razón de que muchos estudiantes se desilusionen muy pronto con los enseñantes que no «predican con el ejemplo.» (GARDNER 2000: 153)

tura y herramientas, pero no tiene por qué aprender a pintar como Velázquez. De hecho, tanto si lo hiciera como si no, los resultados nunca conducirían a un progreso cualitativo del arte, simplemente nos encontraríamos ante una nueva formalización más o menos acorde con su contexto social. El profesor de taller debe estar atento a los problemas que se derivan de la individualidad y a la unicidad de la obra de arte²⁰, cada proyecto o planteamiento que se encuentra en la clase es único, y su problemática tendrá que ser discutida detectando y respetando sus peculiaridades. No se puede permitir que se obvie ni la influencia del contexto sociocultural de la obra, ni tampoco las posibles referencias o estímulos que aprehendemos del entorno en el que se interactúa. Por lo tanto, estos aspectos sumados a la propia experiencia profesional y docente del profesor, son los que permitirán el desarrollo de un análisis crítico constructivo para ayudar a la formación del estudiante. Por eso, es tan importante que el profesor disponga de una trayectoria profesional, porque si la posee, será capaz de identificar los distintos momentos creativos por los que está pasando el estudiante, y con ello podrá corregir o adelantarse a los problemas, así como ejercer la empatía correspondiente para alentar o cuestionar su trabajo según sea apropiado.

Es conveniente analizar cómo se plantea desde la institución académica el acceso a las plazas de profesorado, ya que se detectan ciertos problemas que entorpe-

²⁰ «Debo recalcar que las obras de arte, en esencia, son únicas: cada una es distinta de todas las demás. No podemos esperar «entrar» en una obra, y mucho menos entenderla, si no captamos sus cualidades particulares. [...] También la ciencia parte de lo concreto aunque, en este caso, nuestra visión siempre se dirige hacia el patrón general, hacia el conjunto de reglas que se aplican a todos los pinzones, todos los animales, todos los seres vivos. En esta distinción entre la obra individual y el principio científico reside la brecha más profunda entre la ciencia y la matemática, por una parte, y el arte y las humanidades, por la otra.» (GARDNER 2000: 175)

cen su labor docente e investigadora. Como sabemos, la universidad dispone de distintos modelos contractuales, los cuales requieren la justificación de méritos para demostrar distintos niveles de profesionalización. El contrato más utilizado en las universidades públicas para dar acceso al nuevo profesorado es el de profesor asociado, un modelo a tiempo parcial al que pueden optar la mayoría de licenciados y/o doctores al terminar la carrera. Para que esta figura no se convierta en endogámica, a los candidatos se les obliga a presentar otro contrato, de empresa o autónomo, que garantice que su posición en la universidad será la de asociado *real*. Este asociado *real*, es decir, aquel que sí ejerce una labor como profesional dentro de su ámbito de estudio, es una figura problemática: se trata de un profesional con cierta reputación, que difícilmente verá compensados sus esfuerzos docentes, dada la fragmentación horaria y el bajo sueldo que percibe. La agenda de las clases suele entrar en conflicto con cualquier planteamiento horario profesional estándar—sólo aquellos trabajos tipo *free lance* pueden llegar a ser compatibles con la universidad—, difícilmente un profesional ligado a la empresa podrá alegar ausencias periódicas durante varios días al mes. Además, hay que tener presente que un profesor asociado ha de prepararse las clases de la misma manera que un titular. Es cierto que no tiene por qué diseñar el plan docente de su asignatura, pero con los nuevos sistemas de evaluación de la calidad sí que tendrá que adaptarse a lo que en ellos está establecido, y justificar los resultados obtenidos.

Por otro lado, frente al profesor asociado, hay que considerar el caso del profesor invitado o profesional externo. En el sistema universitario actual, esta plaza la cubriría el profesor asociado en todas sus categorías contractuales y no una figura temporal con un salario digno, tal y como sucede en algunos sistemas privados europeos o americanos. En principio, estas figuras ten-

drían que ser cubiertas por profesionales de reconocido prestigio. Sin embargo, es preciso que los profesores, sean invitados o asociados, demuestren méritos y aptitudes pedagógicas²¹; del mismo modo, a medida que se vayan consolidando sus plazas, es necesario que intenten buscar horizontes más amplios donde sus experiencias no sean las únicas que vertebran los programas del curso. Es interesante que un profesor invitado centre su docencia en su propia experiencia, pero sólo temporalmente —durante dos o tres años—, mientras el profesional está en el cenit de su carrera. En el caso de que este quiera permanecer en la universidad es preciso un replanteamiento de fondo, dado que si no, puede generar un problema relacionado con la función que ejerce sobre el estudiante: fácilmente puede quedar desfasado con el paso del tiempo ya que el campo del arte se transforma a una velocidad de vértigo, y la propia lógica de la innovación empuja a buscar soluciones alternativas y, en ocasiones, contrarias a las del momento actual. Hoy en día se cuestionan muchos de los contratos de celebridades en universidades europeas y americanas²². Es necesario valorar esto, puesto que poco a poco nuestros grados y másteres van construyendo sus programas en una dirección parecida. Aun así, hay que volver a insistir en la necesi-

²¹ Por ejemplo, la agencia AQU apenas valora otros méritos que no sean los de investigación en la acreditación de profesor agregado.

²² Ernesto Pujol es muy claro en lo que respecta a ciertas actitudes de profesionales prestigiosos dentro de las facultades americanas: «I want to point out, as the extreme opposite to this, that we also do not need any more art world celebrities who do not take teaching seriously. We do not need famous artists in the classroom who do not teach with the same intensity with which they practice their art making, accepting teaching invitations merely out of vanity. They do not give enough time to students, depending too much on teaching assistants. When they finally show up in the classroom between exhibitions and trips, they talk about themselves more than they talk to the students about their work. And of course they recruit students as studio assistants, giving them the impression that is a Hollywoodesque career—which is sometimes, but on the whole rarely, true.» (PUJOL 2009: 7).

dad urgente de que los profesores de taller tengan un bagaje profesional competitivo, así como una amplia formación pedagógica y una mirada abierta, que abarque mucho más allá de lo que supone su campo de acción particular. Sólo con la mediación de figuras directamente vinculadas con las materias se puede aspirar a fomentar un aprendizaje basado en la investigación y el contraste del contexto artístico.

Hoy por hoy, aún nos queda una importante tarea antes de que se hayan asentado unos parámetros íntegros, flexibles y asequibles que definan y orienten las pautas de la investigación en el arte. La función de la figura del profesor artista va a ser determinante para poder encauzar todo el trabajo restante; por esta razón, no está de más que se reflexione en torno a su figura, sus dificultades y sus posibilidades. Ante la necesidad de sintetizar, destacaría tres problemáticas inherentes que dificultan la docencia y el desarrollo académico de la investigación del profesor de taller:

- El tema de la subjetividad: el conocimiento del arte está supeditado a la subjetividad de los autores y del público, esto supone que una mirada puramente objetiva tal y como se pretende en las ciencias sea improcedente. El problema se plantea cuando la subjetividad es utilizada, tanto por profesionales como por aficionados, para convertir la opinión en criterio, basándose en interpretaciones poco contrastadas o poco maduras de los saberes del arte. Su acción, que es eminentemente psicológica, puede llegar a debilitar incluso las disertaciones más fundadas. El dilema es que no se puede postular desde nociones relativas a *la verdad* o la *falsedad* sin caer en el dogmatismo²³.

²³ Respecto a esto es importante dejar constancia de que el pensamiento científico tampoco puede desarrollarse desde la verdad abso-

- El problema del éxito: se puede llegar a ponderar una investigación en el ámbito artístico a través de los réditos obtenidos por la aceptación de la obra en dicho contexto. Parece que la notoriedad consolida intelectualmente al artista y su arte, incluso parece que le reste parte del problema de la subjetividad. Por otro lado, muchas veces, quienes consagran a un artista no tienen una credibilidad intelectual contrastada, con lo que se plantea un segundo dilema: ¿quién y en base a qué criterios se evalúa?
- La variabilidad de la escena y de sus saberes: los conocimientos en los que se basan los procesos artísticos no son fijos, de la misma manera que tampoco hay unos fundamentos o esquemas marcados para todos los proyectos. Las múltiples propuestas del arte contemporáneo se han encargado de desmontar cualquier base homogénea de conocimiento técnico o conceptual; es decir, estos no tienen por qué ser comunes a todos los estudiantes o investigadores, sino que dependen siempre de las aplicaciones del proyecto. Por lo tanto, es necesario que el docente tenga una visión sumamente amplia del arte, y la suficiente flexibilidad intelectual como para saber adaptarse a las variadas cuestiones con que se enfrentará dentro de las aulas.

Los tres problemas aquí planteados no tienen fácil solución; es más, son dilemas con los que el profesorado va a tener que convivir a lo largo de su carrera docente. Es justamente el enfoque que se le da a cada uno de ellos lo que determina la calidad de la enseñanza. Actual-

luta: «Como Popper estableciera de forma, en nuestra opinión, decisiva, ninguna teoría científica posee la verdad teórica de forma cierta, aunque disponga de verdades objetivas ciertas. La ciencia aporta la objetividad, la verificación, la refutación de los errores; aporta verdades objetivas parciales, locales, regionales incluso, pero no *la* verdad» (MORIN 2006: 89)

mente vivimos en un mundo donde el acceso a la información no supone ninguna dificultad. Los estudiantes disponen de una ingente cantidad de recursos para poder informarse y formarse; por lo tanto, lo que se hace necesario es una buena gestión en la orientación de los contenidos y en la tutela del aprendizaje. Esto también rige para los profesores artistas; su profesionalidad, tanto en la práctica docente como en la del arte, es la que debe proporcionar los recursos para superar estas dificultades. En definitiva, hay que evitar que los tres problemas citados acaben erosionando los conocimientos que se imparten, pues estos, cuando se toman en serio, adquieren una dimensión ética y deontológica que deviene esencial dentro del proceso de formación.

3. Previos de la investigación artística: los talleres y el estudiante

En los cuatro cursos del grado, las asignaturas de taller tienen una destacada presencia²⁴; estas son teórico-prácticas y, generalmente, están dirigidas por un profesor con perfil de artista —también se da el caso de que pueda ser un comisario o un crítico de arte. En estos espacios, los estudiantes realizan sus obras a nivel profesional con la ayuda de diversos equipamientos de que disponen las aulas. En cierto modo, podemos decir que estas asignaturas vertebran todo el currículo del estudiante, así como la estructura del grado, puesto que se imparten en los cuatro cursos ocupando una parte importante de su franja horaria. Por orden cronológico de impartición, son las siguientes: Expresión artística, Taller de creación y Trabajo de fin de grado. La primera

²⁴ Utilizo el término “taller” debido a que semánticamente define un espacio físico donde se desarrolla la actividad artística y creadora. Por otro lado, coincide con la denominación de las asignaturas de tercer y cuarto curso del grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

corresponde a los dos primeros años, la segunda al tercer y cuarto año y la última al cuarto. Otras asignaturas de índole parecida son los laboratorios —Pintura, Fotografía, Vídeo, Escultura, etc.—, más dedicados, según las disciplinas, a cuestiones técnicas o a ofrecer soporte a los talleres.

Los conocimientos que se imparten en estos talleres, así como sus metodologías, son el germen de los futuros trabajos de los postgrados y másteres basados en la producción artística. Por lo tanto, sus planteamientos no deben permanecer desvinculados de las dinámicas de investigación que aparecerán en los ciclos posteriores. Para que el funcionamiento sea lo más efectivo posible, en todos los cursos se ha integrado una competencia disciplinaria específica relacionada directamente con la investigación y su metodología: «Conocimiento básico de las metodologías de investigación vinculadas a la creación artística» que, por supuesto, va a tener una aplicación graduada por niveles. También se han introducido otras competencias que pueden relacionarse con la investigación, pero que están más orientadas a los aspectos profesionales. Se espera que esto no sólo favorezca el aprovechamiento de los másteres, postgrados y doctorados, sino que también facilite herramientas a todos aquellos estudiantes que, en lugar de continuar trabajando dentro de la academia, desarrollarán su carrera en empresas privadas o públicas fuera de la universidad. Las competencias profesionales pueden ser entendidas como un ajuste entre la academia y el mundo profesional, por esto cuando pensamos, por ejemplo, en un área como el diseño, donde los estudios siempre han estado dirigidos hacia el sector comercial o de servicios, todo encaja a la perfección. Pero en los conocimientos más orientados al pensamiento o a la especulación intelectual²⁵, como

²⁵ «[...] las enseñanzas universitarias tradicionales no responden a un modelo único ni a una única función formativa. Unas titulaciones han

puede ser la pintura, la escultura o el vídeo arte, forzosamente tienen que quedar algo al margen y no verse exclusivamente supeditados a las reglas del mercado. Tampoco se debe permitir que estas mismas reglas supongan un abuso de las inquietudes y expectativas de los estudiantes que desarrollan actividades en el mundo del arte, además de alterar la normativa del *Codi de bones pràctiques professionals a les arts visuals*²⁶. Si esto ocurriera, el resultado se volvería en contra del desarrollo intelectual de las artes.

El perfil del estudiante de las facultades de Bellas Artes es muy heterogéneo —sólo en la Facultad de Barcelona hay matriculados alrededor de dos mil—, lo que significa que nuestros aularios acogen una amplia representación de la diversidad social. Las disciplinas involucradas y sus diferentes enfoques intentan ser lo suficientemente versátiles como para poder dar cabida a múltiples sensibilidades. Un estudiante puede optar por un enfoque curricular de carácter práctico, del que enseguida hablaremos, o teórico, como experto cultural, asesor artístico, dirección artística, etc.; si quiere, también puede dedicar sus esfuerzos a la educación. Es importante destacar que buena parte de los estudiantes cursan la carrera para desarrollar aptitudes intelectuales a través de la práctica y de ciertas habilidades técnicas relacionadas con la pintura, la escultura, la fotografía, el

tenido un enfoque claramente profesional desde su origen; [...]. Otras titulaciones, en cambio, han sido orientadas a la asunción de objetivos esencialmente académicos. Como la filosofía y las humanidades, que han tenido tradicionalmente como primer objetivo favorecer la formación y la reflexión: desarrollar el pensamiento.» (CARRERAS 2006: 86).

²⁶ La asociación de artistas visuales de Cataluña (AAVC) editó en el 2008 el *Codi de bones pràctiques professionals a les arts visuals*, manual que establecía una regulación de las prácticas artísticas dentro del mundo profesional, debatido y aprobado por las principales instituciones y los más importantes mediadores del contexto artístico de Barcelona.

vídeo, el cine, el grabado, la *performance*, etc.²⁷ En definitiva, sus expectativas están volcadas en formarse como artistas. Respecto a esto último, tan sólo conviene añadir que la enumeración de los principales perfiles profesionales de Bellas Artes sitúa la «Creación artística (artista plástico en todas las técnicas y medios creativos)» en el primer lugar de una lista de cinco. La posición viene dada por la necesidad de definir lo esencial de estos estudios y no por el nivel de inserción laboral obtenido —los datos del empleo son aquí poco fiables, al tratarse de actividades que generalmente desarrollan como autónomos y, además, suelen ser complementarias a la dedicación laboral de cada persona²⁸. Como se puede ver, la profesionalización del artista es difícil de ponderar pese a sus evidentes beneficios²⁹.

Una demanda recurrente de los licenciados en Bellas Artes —sobre todo de aquellos que han cursado especializaciones de pintura, escultura, dibujo o imagen, las llamadas disciplinas *artísticas*— deja constancia de la escasez de recursos con que se encuentran cuando se les plantea el reto de la investigación, al menos en su sentido tradicional (como hemos visto, esto se intentará subsanar ya desde los primeros cursos de grado)³⁰. El

²⁷ ANECA 2004: 236.

²⁸ «En ese contexto, lo que más se aprecia es el sentimiento generalizado de la falta de información fiable que de cuenta de la realidad económica de un mundo, como el del arte, que tiene un impacto económico indiscutible aunque aún no haya sido analizado en profundidad.» (ANECA 2004: 232).

²⁹ Para una aproximación crítica de los beneficios que se mueven en el mundo artístico, véase el libro de Don Thompson: *El tiburón de 12 millones de dólares*. El autor ofrece una visión salvaje del mercado, basada en muchos datos, estadísticas y anécdotas. Aparte de evidenciar el rendimiento económico del arte contemporáneo, también deja entrever el coste psicológico y moral que esto le supone a la comunidad artística.

³⁰ No hace mucho, en el seminario organizado por el MACBA el 9 y 10 de abril del 2010, *Al voltant de la recerca artística*, la artista alema-

problema es que los modelos de las tesinas y las tesis siguen pareciéndose demasiado a los que se manejan en historia o crítica del arte, y no acaban de reflejar el carácter experimental de las Bellas Artes. Otro aspecto importante, que confunde a los estudiantes, se refiere a cómo la avalancha de estudios, vinculados a las teorías postestructuralistas y postmodernas, han desmantelado la figura del artista y el campo del arte. Estos han situado al estudiante en un espacio sumamente crítico y complejo, donde cualquier movimiento puede ser motivo de análisis. Hemos de comprender que no resulta nada fácil aceptar el depedazamiento sistemático del relato del arte, pues para muchos estudiantes supone un giro ideológico de ciento ochenta grados, y reconducirse a partir de ahí no es tarea reconfortante. Por el contrario, también es cierto que hay proyectos que, al formalizarse desde perspectivas similares, se han visto favorecidos por los propios sistemas críticos³¹.

Existe un fuerte vínculo entre las humanidades y las Bellas Artes. El dilema empieza cuando se da una excesiva homogeneización en los criterios de investigación, y ello provoca una desmesurada repetición de fórmulas y estrategias. Como se ha señalado anteriormente, el arte es un territorio muy vivo y cambiante, donde los patrones o los gustos de una generación de poco sirven a la siguiente. En el fondo, es bueno que

na Natascha Sadr Haghghian explicaba en su ponencia *Undoing the Researched* el sentimiento de *malestar* que tuvo cuando empezó a oír hablar de la investigación artística, ya que nadie le había enseñado el arte desde estos parámetros.

http://www.macba.cat/controller.php?p_action=show_page&pagina_id=33&inst_id=28834

³¹ No sólo las artes plásticas han sido objeto de revisión, los estudios postestructuralistas y postmodernos han arremetido contra cualquier manifestación cultural: arquitectura, literatura, cine, etc. El desarrollo de estas críticas ha permitido fijar las bases de los estudios culturales, siendo estos, sin duda alguna, los promotores de un nuevo germen de pensamiento que ha tonificado notablemente la escena cultural.

esto suceda, no por un tema de modas o de reiterar ejercicios de transgresión, sino para mantener en alza una dialéctica que se construye a partir de una revisión ininterrumpida de los conocimientos imperantes e históricos. Esta es una dificultad con la que se encuentra la academia del arte contemporáneo: los análisis de una corriente, artista o idea que los profesores o investigadores exponen en sus clases o estudios son precisamente aquello que los mejores estudiantes no van a querer reproducir. A pesar de ello, y para que el fruto de su trabajo sea efectivo, no pueden dejar de conocerlo, y asimilarlo. Aunque en muy pocos casos tiene que establecer las reglas del juego, la teoría supone una dirección paralela, o si se quiere oblicua, que influye y condiciona la creación, ejerciendo un papel ineludible en los procesos cognitivos del estudiante y del investigador. Por lo tanto, es preciso continuar estudiando los abundantes aportes que han proporcionado los estudios de las teorías postestructuralistas, postmodernas y las contemporáneas, los cuales se han convertido en un referente obligatorio para cualquier artista o estudiante que se tome su carrera en serio. Muchos profesores de taller, ayudados por teóricos y críticos, incorporan estos y otros conocimientos vinculados a diferentes disciplinas en sus asignaturas para desarrollar un proyecto integral donde converja la práctica con la teoría, y viceversa. El proceso interdisciplinar se configura como un ensayo de lo que el estudiante se va a encontrar en el campo profesional, por lo tanto, su profundización y análisis otorgan las claves de la investigación artística.

Se tiene que defender la experimentalidad que corresponde a los estudios artísticos, sin rechazar los aportes que puedan llegar desde cualquier ámbito del conocimiento. Los estudiantes de grado han de familiarizarse con las estrategias de creación y pensamiento, e introducirse en debates complementarios —filosófico, histórico, sociológico, científico o bien antropológico— para que, poco a poco, estos saberes vayan apareciendo

reflejados en sus currículos lectivos. A estas alturas, es indiscutible la necesidad de incorporar los saberes de distintas áreas para poder acercarnos a una visión más completa del arte. Es importante comprender que los estudios universitarios tan sólo son el inicio de una formación que la investigación prolonga indefinidamente. Vale la pena el empeño en definir y asentar más modelos sólidos de investigación artística, configurarlos en grupos, desarrollar más proyectos, tesis experimentales —desplegadas desde la praxis del arte— y darles rienda suelta. Sin duda, ello albergaría los intereses de una buena parte de estudiantes que se han acercado a las facultades de Bellas Artes motivados por la producción y gestión de obra.

4. Algunos modelos de investigación

4.1. Una leve aproximación entre el arte y la ciencia

El progreso del arte siempre ha estado unido a los avances científicos. En la actualidad podemos decir que las artes y las ciencias están cada vez menos separadas, dándose continuos intercambios de información que nutren ostensiblemente ambos campos. Sería imposible determinar el número de proyectos híbridos que circulan por los medios de comunicación, la Red o, simplemente, por nuestras ciudades tecnificadas, pero lo seguro es que la tecnología más avanzada es y será promotora de la mayoría de las manifestaciones artísticas del futuro. Para comprobarlo tan sólo tenemos que ir al cine y ver cómo el influjo tecnológico se ha asentado en las narrativas y formas visuales. Por desgracia, no siempre queda clara la dirección o finalidad que emprenden los productos y sistemas generados desde esta relación simbiótica; muchas aplicaciones albergan especulaciones comerciales y, en cambio, las que intentan subvertirlas en favor del pensamiento no siempre encuentran la repercusión que cabría esperar. La dicotomía de antaño, que veía las artes y las ciencias como

cuerpos ajenos, ha disminuido, pero aun así, queda un largo trecho para acabar de eliminarla del todo. Pese a todo, se puede decir que los cruces entre arte y ciencia están generando magníficos proyectos de investigación, que, a partir de la interdisciplinariedad, se erigen en ejemplos a seguir para nuestra investigación. Después de todo lo que aquí se ha expuesto, tan sólo resta identificar y/o plantear algunas vías de investigación derivadas de la práctica del taller y la interdisciplinariedad. La intención de este artículo es centrarse en un tipo de proyectos de carácter experimental que sitúe sus problemas en la creación y/o producción de obra.

4.1.1. Arte, técnica y tecnología

Sería conveniente detenerse brevemente en la cuestión técnica, pues es un punto de unión forzoso. No hace falta hacer un listado de cuáles han sido las incorporaciones tecnológicas que se han sucedido en el arte, ni tampoco de la importancia de estas; tan sólo hay que plantearse que un simple lápiz es tecnología y, a partir de él, especular sobre la cantidad y la calidad de la producción generada. La tecnología aplicada es mucho más que un mero rudimento que permite expresar o transmitir una idea a su autor, es una herramienta que determina la recepción de la obra de arte, condiciona su lectura, da muestras de su enclave cultural y posibilita una especulación conceptual acerca de las funciones del metalenguaje; aspecto, este último, que ha sido aprovechado por numerosos artistas como Jeff Wall, Pierre Huyghe o Victor Burgin. Sus piezas —disparos en los puntos de partida, metodologías y resultados— son buenos ejemplos de investigaciones basadas en la reflexión sobre la técnica. No pocos teóricos y artistas han reivindicado la técnica como un lugar intrínseco de elaboración de pensamiento³², entendiendo que sus

³² «Deberíamos entender las técnicas y las tecnologías empleadas en las artes como dinámica creativa antes que simples estructuras

posibilidades tienen un alcance muy superior a la mera experimentación plástica. Lev Manovich resaltaba la idea de que la *interfaz entre el hombre y el ordenador* imponía su propia gramática y sistema en los procesos de creación o ejecución, y en sus conclusiones³³. De cualquier manera, las posibilidades teórico-prácticas de la relación entre tecnología y lenguaje han sido germen de estudios y experimentos que, hoy en día, inundan tanto las salas de exposiciones como nuestras vidas diarias.

Aun así, pese a las claras evidencias de la fructífera relación entre arte y ciencia, y las múltiples reivindicaciones de personalidades de ambas disciplinas, parece que la distancia entre los dos aún no haya desaparecido del todo. Perduran ciertos tópicos que no facilitan un acercamiento natural. Hay que ser conscientes de que ninguno de los dos pueden participar íntegramente de las metodologías de trabajo del otro, pues el fin de la ciencia, en cuanto a la búsqueda objetiva de la *verdad*, no es plenamente compartido por las artes contemporáneas, que muchas veces dejan de lado la racionalidad para adentrarse en los lugares de la fantasía, lo irracional o simplemente lo absurdo. Algunos problemas, que ya se han tratado en este artículo, como la objetividad y la subjetividad, la progresión en el conocimiento, la singularidad, la utilidad y/o la rentabilidad, se

repetitivas, y huir del rechazo de las técnicas como meros procedimientos instrumentales, afirmando los procesos operativos como campo de investigación autosuficiente y, según como, final. Las técnicas y las tecnologías utilizadas son relevantes porque generan las "formas" del arte que no pueden dejar de estar atadas a su materialidad sujeta a una técnica de ejecución.» (ALSINA 2007: 24)

³³ «Las formas culturales actuales, como la palabra impresa o el cine, conllevan sus propias y potentes convenciones a la hora de organizar la información. Son formas que siguen interactuando con las convenciones de la interfaz entre el hombre y el ordenador, para crear lo que llamo las «interfaces culturales»: nuevos conjuntos de convenciones para la organización de los datos culturales.» (MANOVICH 2005: 169)

ponen sobre la mesa cada vez que se trata de apoyar un proyecto o grupo de investigación. El arte juega en desventaja ante las ciencias o ciertas áreas de las humanidades, pues los bienes que genera casi nunca se acercan al lado pragmático del conocimiento. Sin duda, sería estéril una propuesta que intentara unificar fines, de la misma manera que también lo sería el intento de imitación de sistemas por parte del uno o de la otra. A esto se suma el miedo académico a que los resultados de la práctica artística no sean entendidos por los órganos reguladores como valores equivalentes a los que genera la ciencia. Un simple ejemplo nos puede evidenciar cómo las ciencias, en nuestro sistema universitario, disponen de ciertas ventajas académicas: es sabido que las evaluaciones, tanto de la investigación como del profesorado, se miden por el número de artículos publicados y por la cantidad de citas que se han obtenido de ellos. Los descubrimientos y avances científicos quedan registrados y difundidos por artículos, un sistema natural de divulgación que no pervierte el sentido de la investigación original. No sucede exactamente lo mismo con las artes, si un artista realiza una obra, intervención o exposición, no es probable que tenga siempre la necesidad de escribir un artículo a modo de justificación. Por eso, los estudios teóricos por parte del creador o del crítico, no deberían establecerse de modo uniforme, pues podrían mermar la autonomía del lenguaje artístico y condicionar en desmesura los canales de recepción entre obra y espectador. La discusión acerca de si la práctica artística equivale a la investigación —entendiendo la primera como la aplicación de los conocimientos que genera la última— sigue provocando cierta incomodidad, pues la *práctica* en el arte se funde y confunde con la *investigación* para acabar configurándose en una misma acción o actividad³⁴.

³⁴ JONES 2005: 23.

4.1.2. Propuestas de acercamiento

David Bohm decía:

«El artista realmente necesita una actitud científica para su trabajo, al igual que el científico ha de tener una actitud artística con el suyo»³⁵.

La relación que establecía entre el arte y la ciencia versaba sobre la creencia de que ambos se habían preocupado de la creación de paradigmas para representar conceptos generales o incluso universales³⁶, y no del «simple reflejo o descripción del contenido esencial»³⁷. También apostaba por un intercambio de aprendizajes entre los saberes de ambas disciplinas; esperaba que la ciencia aprendiera del arte a apreciar el espíritu, en donde se encuentran la belleza y la fealdad, para que ellas funcionasen de indicadores para identificar la verdad y la falsedad, y que los artistas pudieran aprender de la ciencia una visión objetiva de la estructura³⁸; creía que de esta manera ambas partes podrían recuperar una dimensión deontológica y espiritual. Treinta y dos

³⁵ BOHM 2001: 73.

³⁶ Bohm se refiere a la noción de paradigmas de T. Kuhn: «Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.» (KUHN 2004: 13)

³⁷ BOHM 2001: 74.

³⁸ «Sin embargo, creo que lo que el artista puede esperar aprender de la ciencia es algo mucho más sutil que todo esto. En primer lugar, podría aprender a apreciar el espíritu científico de una visión objetiva de la estructura, cosa que exige ser coherente en su interior y coherente con los hechos, tanto si nos gusta como si no. Si comprendemos que este requisito es tan importante en el arte como en la ciencia, quizás entenderemos asimismo por qué el arte no se ha de considerar como una acción arbitraria cuya finalidad es la de dar placer, satisfacción o liberar las emociones. Del mismo modo que la verdad científica es inseparable de la belleza artística, esta última se puede considerar inseparable de la verdad en el sentido científico, cuando se le concede el significado más amplio posible.» (BOHM 2001: 79)

años después, las ideas de David Bohm siguen vigentes y permiten plantear nuevas propuestas de aproximación.

Las posibilidades que brinda un acercamiento entre arte y ciencia han sido valoradas por muchos artistas, pensadores y científicos expectantes de que se produzcan trasvases de conocimientos. En la actualidad es muy frecuente encontrar proyectos interdisciplinares, y cada vez son más los que postulan una relación simbiótica; en los últimos tiempos estos planteamientos vuelven a planear con fuerza en una esfera del arte ávida de nuevas fórmulas. Son muchos los que reconocen la enorme influencia que el campo *opuesto* ha ejercido en la evolución de su conocimiento; en el reciente libro de conversaciones publicado por el científico Enric Canadell y el artista y profesor Àlex Nogué se percibe un acercamiento basado en el respeto y la curiosidad disciplinar³⁹. Enric Canadell admite que los avances científicos más importantes del s. XX se han dado gracias a la influencia de otros ámbitos del saber, y continúa argumentando que sólo aquellos científicos dispuestos a ampliar su marco de acción —Enric Canadell utiliza las palabras «situarse en la confluencia de lenguajes»— serán quienes devendrán auténticamente innovadores⁴⁰. Lo mismo podríamos decir de los artistas. El

³⁹ Àlex Nogué reconoce que el acercamiento tiene que hacerse con cierta cautela, pero que, sin duda, si se hace esto tiene que revertir de manera positiva para el conocimiento «Tant l'art com la ciència formen part del pensament contemporani. Cada un ha de saber estar en el seu lloc, amb els seus sistemes i mètodes de treballs propis, però és rendible fer contraban amb el país veí. Estem davant d'un canvi cultural inimaginable a causa de l'augment de la comunicació, i crec que encara que sigui per pur interès cultural cal estar alerta als fenòmens que tenen més incidència en la transformació i la comprensió del món; entre aquests, la ciència.» (CANADELL; NOGUÉ 2010: 30)

⁴⁰ (CANADELL; NOGUÉ 2010: 36) El libro *Art i ciència* compila una serie de conversaciones entre un científico y dos artistas, es interesante ver cómo el natural flujo de información entre las maneras de

acercamiento al método científico nos proporciona muchas pistas a seguir, pues si bien en lo esencial de su búsqueda arte y ciencia parecen destinados a no tocarse, nos puede sorprender la cantidad de aspectos que comparten. Las cuestiones en torno a lo subjetivo y lo objetivo parecen ser las determinantes de la separación existente entre arte y ciencia, pero, como veremos, son muchas las propuestas que han trastocado su lógica interna. No todo el conocimiento científico es objetivo, por ejemplo, los conocimientos provenientes de la lógica formal y la matemática pura «son racionales, sistemáticos y verificables, pero no son objetivos» pues no se pueden contrastar con hechos de la realidad⁴¹. Por otro lado, no parece que el arte vaya a emanciparse de las categorías relacionadas con lo inefable, con la expresividad o la emoción, en suma, con lo subjetivo; claro que también está por ver si es realmente necesario que sea liberado de todo ello. A este respecto es muy interesante el argumento de Juan Luis Moraza:

«El límite de la ciencia es el sujeto, el punto ciego de la observación. El arte parte de ese punto ciego para convertirlo en su centro, alrededor del cual se desarrolla la construcción de modelos»⁴²

Aunque se aceptara la premisa de Juan Luis Moraza, tampoco se podría decir que todos los modelos de conocimiento artístico son puramente subjetivos, pues muchos de los derivados de la investigación procedimental o tecnológica indagan y producen conocimientos contrastables. Conviene recordar algunos ejemplos conocidos de investigación artística que utilizan la objetividad científica para desarrollar sus obras:

entender los dos ámbitos, guardando siempre la especificidad de cada uno, se convierte en una guía a seguir.

⁴¹ BUNGE 1960: 8.

⁴² MORAZA 2008: 56.

El trabajo *Heteroptera*⁴³, de la artista suiza Cornelia Hesse-Honneger, en el que podemos ver cómo se fusiona un proyecto artístico de raíz conceptual con la investigación biológica capaz, además, de proyectar resonancias de denuncia ecológica y, por extensión, social. La artista elabora con gran precisión una larga serie de acuarelas de insectos y plantas siguiendo los parámetros de la ilustración científica. Los sujetos son escogidos en zonas donde ha habido desastres naturales, como Chernóbil. Los resultados, bajo una aparente belleza objetiva, descubren las distintas mutaciones que han sufrido los habitantes del lugar.

Otro artista significativo es Olafur Eliasson, quien imita efectos naturales y científicos dentro del contexto artístico. Generalmente trabaja con energías y agentes físicos que reconduce y emplaza para construir sus instalaciones. Con ello es capaz de crear ambientes que alteran los sentidos del espectador. Así pues, el visitante de una exposición de Olafur Eliasson puede tener que atravesar una pared llena de grandes ventiladores en funcionamiento o encontrarse con un espacio donde distintas escalas y combinaciones cromáticas reproducen los efectos de la percepción retiniana. Tal vez una de sus piezas más emblemáticas sea *The Weather Project* (2003), que consistió en un sol artificial emplazado dentro de la Tate Modern de Londres. Aparte de los efectos físicos y energéticos, la obra era una reflexión sobre la contemplación, la representación y la meditación, aspectos referenciales de las corrientes abstractas del arte de vanguardia. Como se puede ver, a partir de la interacción entre el arte y la ciencia, el autor es capaz de trascender los parámetros técnicos para llevar el discurso a un nivel metarreferencial.

⁴³ Para más información sobre este proyecto, véase: HESSE-HONEGGER 2001. También puede visitarse la página web: <http://www.wissenskunst.ch/en/biographie.htm>

Otra postura curiosa, y esta vez con un cariz más sociológico, es la que ofrece el trabajo *Painting by Numbers* (1993-1997) de Komar and Melamid. Este trabajo consiste en una serie de pinturas y estadísticas, hechas a partir de diversos análisis cuantitativos, que pretenden ejemplificar cuáles son los cuadros más o menos queridos por el público. Con este fin, después de haber recogido mediante formularios toda la información requerida para distinguir los gustos predominantes en pintura de cada país, los dos artistas procedieron a pintar los cuadros según los datos obtenidos, y los presentaron en grupos de dos: los más queridos (*the most wanted*) junto con los menos queridos (*The most unwanted*). La propuesta tiene un claro enfoque irónico, y sirve como reflexión profunda sobre cómo los valores de la vanguardia del arte moderno se han introducido en algunos casos en el seno de la población, al mismo tiempo que delata la enorme distancia que hay entre el público medio y la élite del arte. El proyecto se llevó a cabo en once países diferentes y acabo tomando forma de exposición y publicación⁴⁴.

Por último, mencionar el interesante proyecto de Susan Mac William que comprende las obras *F-L-A-M-A-R-I-O-N*, *Eileen* y *Dermo Optics* presentadas conjuntamente en el pabellón de Irlanda del Norte en la Bienal de Venecia del 2009⁴⁵. Para realizar estas obras, la artista dedicó diez años al estudio y la exploración de casos relacionados con la parapsicología. En las piezas se puede detectar parte del recorrido: entrevistas con científicos, médiums, sesiones de ocultismo, etc. El resultado indaga, con cierta ironía, en las relaciones entre la ciencia, la parapsicología y el arte. Así, se puede decir que Susan Mac William se introduce en el territorio de lo oculto, utilizando recursos narrativos propios del vídeo arte para transportar al espectador a un territorio

⁴⁴ Véase: WYPIJEWSKI 1999.

⁴⁵ Véase: DOWNEY 2008.

fabulado donde lo inverosímil se traduce en simulacro, y el fraude en comedia.

Enumerar una lista completa de este tipo proyectos sería una tarea infinita. Tan solo se han querido mencionar algunos casos representativos de distintas vías porque parece que ayudan a ejemplificar las posibilidades de la investigación artística y, por extensión, las similitudes que esta puede tener con los procesos de las ciencias. Quede claro que no se está abogando por una interrelación entre arte y ciencia como único método para la investigación. Tan sólo se intentan mostrar posturas, métodos y actitudes que denoten la importancia de la interdisciplinariedad y la *transdisciplinariedad* en nuestros proyectos sin que se pierda lo esencial de cada uno de los ámbitos.

4.2. La investigación y la obra artística

El dilema de la investigación artística viene dado desde su propia formulación, es decir, el hecho de poder nombrar y articular el objeto a investigar —la obra de arte—, dándole autonomía y normalizarlo dentro de nuestro ámbito. Se ha visto que el propósito plantea diversas fracturas respecto a si la investigación tiene que ser útil⁴⁶, y que esta premisa no debería asentarse como norma en un marco regulado por la lógica de la productividad. Hace poco, la artista Dora García atacó ferozmente las posturas que quieren implantar el valor de la *utilidad*, de manera uniforme, en cualquier manifestación artística⁴⁷. En su contra, defendió una posi-

⁴⁶ No se discute aquí el término *útil* en el sentido de aporte intelectual o ético, sino el referido a una voluntad explícita de satisfacer una necesidad de una determinada acción a nivel productivo, económico, político, etc.

⁴⁷ Dora García, en su ponencia *Más mística que racionalista, alcanza verdades que la lógica no puede alcanzar*, denunció que, actualmente, el arte ha entrado en una dinámica que conduce a que muchos artistas enfoquen sus obras hacia los colectivos deprimidos o maltratados,

ción creativa donde la irracionalidad, el delirio y el estar fuera del sistema devinieran los métodos de trabajo. La postura se puede relacionar, aunque sólo sea a nivel ideológico, con la larga tradición inaugurada por el surrealismo o el dadaísmo, pero también encuentra cierta complicidad en el pensamiento de autores como Edgar Morin⁴⁸.

El proyecto creativo abre una puerta al azar y lo configura al mismo tiempo como método y como proceso, dejando que la propia incertidumbre, generada desde el hacer y el deshacer, sea la que lo dirija, y aceptando la contingencia en el seno del proyecto. Podría ser esta una de las fórmulas, junto con la improvisación, que permitan distinguir la investigación artística de otras metodologías. No estoy abogando por una separación disciplinar, sino todo lo contrario. Hoy en día sólo se puede asumir la labor de productor cultural desde la

en aras de una mayor utilidad y productividad del arte. Esta ponencia tuvo lugar en el seminario organizado por el MACBA los días 9 y 10 de abril del 2010, *Al voltant de la recerca artística*.

http://www.macba.cat/controller.php?p_action=show_page&pagina_id=33&inst_id=28834

⁴⁸ «Pero ese paradigma de Occidente, hijo de la herencia fecunda de la esquizofrénica dicotomía cartesiana y del puritanismo clerical, gobierna también al doble carácter de la praxis occidental, por una parte antropocéntrica, etnocéntrica, egocéntrica, cuando se trata del sujeto (porque está fundada sobre la auto-adoración del sujeto: hombre, nación o etnia, individuo); por otra parte y correlativamente manipuladora, congeladamente «objetiva», cuando se trata del objeto. Ese paradigma no existe si no es en relación con la identificación de la racionalización con la eficacia, de la eficacia con los resultados cuantificables; es inseparable de toda una tendencia clasificatoria, reificatoria, etc., tendencia corregida, a veces fuertemente, apenas otras veces, por el contra-tendencias aparentemente «irracionales», «sentimentales», románticas, poéticas.

Efectivamente, de la parte a la vez grávida y pesada, etérea y onírica de la realidad humana (y tal vez de la realidad del mundo) se ha hecho cargo lo irracional, parte maldita y bendita donde la poesía se atiborra y se descarga de sus esencias, las cuales, filtradas y destiladas, podrían y deberían un día llamarse ciencia.» (MORIN 2007: 83)

complejidad. Lo que sí que pongo en duda es una interdisciplinariedad confusa que acabe por convertir una disciplina en imitación o copia de otras disciplinas dominantes. Los resultados de la creación tienen reflejar qué supone ser un individuo que pertenece a una sociedad y a un tiempo concretos; del mismo modo, la validez de sus frutos ha de poder medirse en las posibilidades de relación con el contexto del que participa.

Es justo decir aquí que una propuesta de este tipo no puede ofrecer conclusiones cerradas: debe plantear preguntas más que dar respuestas. El trayecto creativo implica el ejercicio de la práctica (hacer) y el de la enseñanza (mostrar); dicho de otra manera, se recorren las entrañas de la obra para elaborar un problema/objeto con una resolución producto de un equilibrio entre la técnica y el concepto. Este desarrollo del pensamiento artístico es clave para entender la investigación, teniendo en cuenta que muchas veces, en arte, resultan más interesantes las variables aparecidas en los procesos —del mismo transitar por la elaboración de la obra— que la obtención sistemática de resultados objetivos y ponderables. Aquí, la obra es la investigación. Este modelo concuerda con el que define James Elkins, y posiblemente sea el más radical de los que se pueden plantear desde las Bellas Artes y, por lo tanto, el más difícil de argumentar en una convocatoria oficial⁴⁹. Por este motivo, se tendría que hacer un esfuerzo común para intentar normalizarlo dentro de nuestras faculta-

⁴⁹ El tercer y último de los modelos que propone Elkins es la investigación como trabajo artístico y viceversa (*The dissertation is the artwork, and vice versa*). Es interesante lo que sigue ya que, como él mismo dice, en el Reino Unido este tipo de investigación es frecuente: «There is no research component: The visual art practice, together with the exhibition and supporting materials, simply is the PhD. [...] It has been practiced in a handful of institutions in the UK. The argument is basically that visual art practice should not borrow from the academic fields, but remain true to its own media and purposes.» (ELKINS 2005: 17)

des. Es preciso insistir en un punto que me parece esencial: la regularización de este sistema supone la dignificación de todo el trabajo que se realiza en los talleres de creación del grado y de los cursos de máster⁵⁰, por lo que creo que es razón más que suficiente para que dediquemos ánimos y esfuerzos a fomentarlo e integrarlo. La creación de una obra significa adentrarse en su problemática, explorar sus entresijos, determinar cuáles son las mejores opciones de acción, tomar decisiones, ajustar parámetros, construir resultados... En definitiva, el desarrollo de un estudio exhaustivo y riguroso que habla desde el propio lugar de la creación.

Por supuesto, no se trata de que el simple hecho de pintar una serie de cuadros o montar una instalación artística equivalga a una tesis doctoral o a vehicular un proyecto de investigación universitario; estos trabajos tienen que estar avalados por justificaciones teóricas y exposiciones o publicaciones, de la misma manera que sucede con las innovaciones científicas. Por este motivo, es necesario redefinir entre todos el concepto de obra como trabajo de investigación, configurado por un trayecto metodológico: el proyecto, el proceso y el resultado. Ahora bien, en mi opinión, para que todo el trabajo realizado pueda ser contrastado y debidamente analizado tendría que presentarse junto con una justificación escrita donde se detalle: planteamiento, mapas conceptuales, procedimiento, estrategias, tácticas, referencias, valoraciones de los resultados obtenidos, etc. Estos estudios, en forma de libros, catálogos o publicaciones,

⁵⁰ Un ejemplo muy ilustrativo de lo que entendemos por investigación artística podría ser la exposición *Contextos intermedia* organizada por el máster *ProdArt* de la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. En ella se apreciaba que los estudiantes del máster habían generado, por partes iguales, cualidades conceptuales, argumentativas, técnicas, especulativas y, sobre todo, de riesgo e innovación.

<http://www.teclasala.net/detallActe.aspx?1H5wqsgqazA0g3awpstlqzqzCmyk6mqazCQhSZSsMeGBfoFw9zoU2QqazB>

son los que acompañarían las exposiciones pertinentes, de la misma forma que sucede en el mundo profesional.

Se pueden establecer varias tipologías de investigación que pueden agruparse en programas basados en la obtención de resultados objetivos frente a otros de naturaleza más subjetiva o, mejor dicho, irracional. Otra posible distinción sería la que confrontaría un proceso de raíz conceptual con uno basado en la técnica o la tecnología (como el descrito en el punto 4.1.1.). Incluso, como ya se ha señalado, se pueden proponer separaciones por ámbitos de estudio temáticos o de acción (por ejemplo, los proyectos que se ocupan de aspectos sociales, políticos o modelos como *el artista etnógrafo* analizado por Hal Foster⁵¹, convertido hoy en día en una de las vías de investigación más frecuentadas y aceptadas por los artistas contemporáneos). Aunque lo cierto es que estas disyunciones no quedan del todo claras, pues todas ellas pueden entremezclarse y fundirse, comprometiendo la clasificación de sus límites; lo que no es más que un fiel reflejo de la flexibilidad y mutabilidad de las corrientes del arte contemporáneo. La tarea de ir definiendo los modelos de investigación aún está por terminar; habrá que intentar identificar tipologías que se ajusten a las inquietudes actuales para poder así orientar mejor a los doctorandos e investigadores. No se pretende apostar por una distinción que no permita cruces, sino por una que sea ilustrativa de los modelos posibles. Nos decantamos por una clasificación en función de cómo se procesan y definen los resultados finales, que nos permita exponer y entender toda la dimensión del lenguaje artístico.

Todas estas tipologías de los modelos de investigación plantean diversos problemas metodológicos que giran

⁵¹ Hal Foster hace un planteamiento crítico de esta figura en el capítulo «El artista como etnógrafo» (FOSTER 2001:175-207)

en torno a sus procesos de evaluación⁵². Hay que fomentar el debate en torno a las manifestaciones artísticas y su potencialidad. Para hacerlo, es necesario concretar varemos de evaluación y calidad —sea a partir de su recepción social, cultural, poder transformador, etc.— que serán ineludibles si se aspira a una mayor proyección y consolidación metodológica. No se puede permitir que estas tipologías de investigación se conviertan en un coladero del “todo vale”; al contrario, una gestión rigurosa aseguraría el asentamiento de las universidades como enclaves para la producción. Si partimos de un hipotético modelo de tesis, una posibilidad podría ser la acreditación, por parte del doctorando, de un número a convenir de exposiciones realizadas, durante un plazo de tiempo fijado, en centros de especial relevancia (públicos o privados), o mediante índices de repercusión en el caso de los proyectos que no utilizan el espacio expositivo como soporte. Aparte, también se entregaría un estudio escrito a modo de argumentación de los propósitos, métodos, resultados, conclusiones, etc. que se pueden extraer del trabajo artístico, y los catálogos publicados a raíz de las muestras. En definitiva, un método paralelo al que se da en muchas áreas científicas, donde las investigaciones e innovaciones se hacen en los laboratorios o campos y, una vez terminadas, se redacta un artículo que recoge y divulga todo el proceso. Un proyecto de estas características no debería presentar más problemas de evaluación de los que se detectan en las tesis actuales. De hecho, el sistema ha demostrado que en estas también se puede correr

⁵² Para iniciar el debate sobre la evaluación es preciso volver a plantear las preguntas de Juan Luis Moraza, acerca de cómo se pueden valorar estos estudios y quién tiene que hacerlo: «Si la investigación pretende ser considerada como obra de arte, si la práctica artística es en sí la tesis doctoral, ¿serán entonces los protocolos de valoración propios del campo del ámbito artístico los que deban integrarse en las estructuras y los tribunales universitarios? O bien la comunidad artístico-universitaria asumirá la responsabilidad y el privilegio de identificar como arte cierto trabajo?» (MORAZA 2008: 64)

el riesgo de ser muy subjetivo en las valoraciones. Un jurado que contase con la participación de artistas y personalidades de reconocido prestigio del mundo del arte, constituido exclusivamente para evaluar una investigación-obra, sería lo más adecuado para evaluar el trabajo y currículum de un doctorando que se ha formado a partir de metodologías similares durante toda la licenciatura, grado y máster. Es más, invertir al final de la

carrera el proceso de aprendizaje, el sistema de trabajo, la metodología y la evaluación, augura una repercusión negativa tanto para los doctorandos como para la institución que lo plantea; lo mismo puede decirse de la investigación postdoctoral. Una facultad de arte tiene que poder formar artistas y promover la creación desde todos los ciclos, todo ello fundamentado en una investigación acorde con este propósito.

Bibliografía

AAVC; BRUN, L. (2008). *Codi de bones pràctiques a les arts visuals*. Barcelona: AAVC.

ANECA (2004). *Libro Blanco. Títulos de Grado en Bellas artes/diseño/restauración*. [fecha de consulta: 1 de marzo de 2010].

http://www.aneca.es/media/150332/libroblanco_bellasartes_def.pdf

ALSINA, P. (2007). *Arte, ciencia y tecnología*. Barcelona: UOC.

BAUMAN, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

BOHM, D. (2001). «Sobre las relaciones entre arte y ciencia». In: NICHOL, L. (ed.). *Sobre la creatividad*. Barcelona: Kairós, 65-82.

BUNGE, M. (1960). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

CANADELL, E.; NOGUÉ, A. (2010). *Art i Ciència. Converses*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

CARRERAS, J. (2006). «Competencia y planes de estudios». In: CARRERAS, J. et al. (coords.). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE, 75-89.

DOWNEY, K. (ed.) (2008). *Remote Viewing*. London: Black Dog Publishing.

ELKINS, J. (2005). «The Three Configurations of Practice-Based PhDs». *Printed Project 'The New PhD in Studio art'*. Num. 4, 7-19.

- FLORIDA, R. (2010). *La clase creativa. La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Empresa.
- FOSTER, H. (2001). *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Madrid: Akal.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- JONES, T. E. (2005). «A method of Search for Reality. Research and Research Degrees in Art and Design». *Printed Project 'The New PhD in Studio art'*. Num. 4, 20-34.
- KUHN, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HESSE-HONEGGER, C. (2001). *Heteroptera. The Beautiful and the Other Images of a Mutating World*. Zurich: Scalo.
- MANOVICH, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2007). «El influjo de la “sociedad del conocimiento” en la universidad. O sobre el vértigo del cambio» [documento en línea]. *Observar. Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*. Vol. 1, 5-45. [Fecha de consulta: 4 de junio de 2010].
<http://www.odas.es/site/new.php?nid=1>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010). *Proyecto de Real Decreto 2010, de 20 de abril, por el que se regula las enseñanzas oficiales de Doctorado*. Madrid: Secretaría General de Universidades. [Fecha de consulta: 14 de junio de 2010].
<http://www.educacion.es/dctm/eu2015/cu-punto-3.pdf?documentId=0901e72b800d97cd>
- MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN. (2010). *Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Borrador 1 V. 22_02_2010*. [Fecha de consulta: 14 de junio de 2010]
http://www.uvigo.es/opencms/export/sites/uvigo/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/bolsas/100222_borrador_1_LCTI_version_22_02_2010.pdf
- MORAZA, J. L. (2008). «Aporías de la investigación (tras, sobre, so, sin, según, por, para, hasta, hacia, desde, de, contra, con, cabe, bajo, ante, en) Arte. Notas sobre el saber». In: DE LAIGLESIA Y GONZÁLES DE PEREDO, J.; RODRÍGUEZ CAEIRO, M.; FUENTES CID, S. (eds.). *Notas para una investigación artística. Actas de las Jornadas La carrera investigadora en Bellas Artes: estrategias y modelos (2007-2015)*. Vigo: Universidad de Vigo, 35-71.

MORIN, E. (2007). «El diseño y el designio complejos». In: PAKMAN, M. (ed.). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 37-84.

PUJOL, E. (2009). «On the Ground. Practical Observations for Regenerating Art Education». In: MADOFF, S. H. (eds.). *Art School (Propositions for the 21st Century)*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1-13.

THOMPSON, D. (2009). *El tiburón de 12 millones de dólares. La curiosa economía del arte contemporáneo y las casas de subastas*. Madrid: Ariel.

WYPIJEWSKI, J. (ed.) (1999). *Painting by Numbers. Komar and Melamid's scientific guide to art*. Berkely: University of California Press.

El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica¹

José Luis Menéndez Varela

Universidad de Barcelona

menendez@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: mayo 2010

Fecha de publicación: julio 2010

Resumen

La tutoría entre iguales ha adquirido un interés creciente en la institución universitaria dentro de la reforma de la educación superior impulsada en las dos últimas décadas. En este contexto, están siendo exploradas las relaciones posibles entre el aprendizaje formal y otros tipos diferentes de aprendizaje que se habían mantenido ajenos a la tradición universitaria. Es con la consideración del aprendizaje informal, y en relación con las teorías de las comunidades de práctica y del aprendizaje situado, que cobra especial relieve la tutoría entre iguales. Este artículo es un estudio teórico sobre dicho recurso didáctico que se centra en dos asuntos fundamentales. Por un lado, el dilucidar el complejo problema terminológico que la afecta. Por otro, el subrayar la importancia de sus aportaciones específicas al aprendizaje de los estudiantes. Los dos son esenciales para reivindicar su singularidad y la relevancia de sus resultados y, acto seguido, para impulsar su meditada integración en la enseñanza universitaria.

Palabras clave: tutoría entre iguales, educación superior, comunidades de práctica, aprendizaje situado, resultados de aprendizaje.

Abstract

Peer tutoring has gained increasing interest in the university within the reform of higher education in the last two decades. In this context, are being explored possible relationships between formal learning and other different types of learning that had remained outside the university tradition. It is with the consideration of informal learning, and in relation to theories of communities of practice and situated learning, which is of particular importance peer tutoring. This article is a theoretical study on this teaching resource that focuses on two key issues. On the one hand, to elucidate the complex problem that affects terminology. On the other, to highlight the importance of their specific contributions to student learning. Both are essential to claim its uniqueness and the relevance of its results, and then, to foster its thoughtful integration into university teaching.

Keywords: peer tutoring, higher education, communities of practice, situated learning, learning outcomes.

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

La finalidad de este artículo es pasar revista crítica a los aspectos fundamentales que sostienen el marco teórico de la tutoría entre iguales, con la vista puesta en su aplicación directa a la educación superior. Especial tratamiento requiere la necesidad de una mayor aclaración y precisión terminológica. Por un lado, la expresión se intercambia con otra, como si de sinónimos se tratasen: «aprendizaje entre iguales». Cuando esto ocurre, y debido a la mayor amplitud semántica de esta última, el sentido lato del giro «tutoría entre iguales» se confunde con otras modalidades del aprendizaje en grupos bien reconocidas; de manera que subrayar su sentido estricto es presupuesto obligado para la afirmación de su singular aportación didáctica. Por otro, la cuestión terminológica es también impuesta por la presencia de una amplia variedad de etiquetas que se le asocian indistintamente en la literatura educativa anglosajona, por la ambigüedad y la confusión que se desprende de la mayoría de estas etiquetas, y por los severos problemas de traducción que afectan a un número nada desdeñable de ellas.

En este trabajo, la expresión «tutoría entre iguales» referirá en sentido estricto una específica modalidad didáctica que, con el permiso de John Potter², tiene su origen reciente en la educación superior estadounidense durante la década de los años setenta del siglo pasado bajo la forma de *Supplemental Instruction* (SI); un programa que, durante la década de los noventa, será importado por la enseñanza universitaria británica con

el nombre de *Peer-Assisted Learning* (PAL)³. La tutoría entre iguales —haciendo en este momento caso omiso al modo en que se la designe— padece una escasa presencia entre los estudios pedagógicos y didácticos. Primero, por la poca atención prestada a la investigación y la innovación sobre enseñanza y aprendizaje en la educación superior, comparada con otros niveles educativos; una razón que ya ha sido puesta de relieve en multitud de ocasiones. Y si bien las cosas están cambiando en los dos últimos decenios, queda todavía camino por recorrer. Aquella misma circunstancia queda agravada porque, a diferencia de otros recursos didácticos, la tutoría entre iguales ha involucrado desde sus comienzos a miembros de la comunidad universitaria. Desde muy temprano, hay ejemplos de iniciativas en las que profesores y estudiantes universitarios participan en programas mixtos puestos en práctica en otros niveles de enseñanza. El segundo hecho incontestable apunta directamente a la imposibilidad de acumular un volumen de documentación suficiente habida cuenta de la corta existencia de la modalidad en cuestión. En tercer lugar, la tutoría entre iguales ha tenido muy poca resonancia fuera del sistema de enseñanza anglosajón; y prácticamente nula si se particulariza en la enseñanza universitaria.

El resultado de todo ello, es el panorama que K. J. Topping refiere en su estudio bibliográfico sobre la tutoría entre pares —*peer tutoring*— en la educación superior⁴. Dicho autor concluye que las primeras investigaciones llevadas a cabo fueron de naturaleza puramente descriptiva, y todavía hoy una parte considerable de las mismas adolece de tres problemas principales: trabaja

² POTTER 1997: 24. El estudioso inglés cifra el origen de la tutoría conducida por estudiantes en los últimos compases del siglo XVIII en el contexto colonial británico, del que muy poco tiempo después pasaría a la metrópoli. Que se trate de un análisis histórico fidedigno o de un ejemplo de chovinismo bien podría constituir el tema de un divertido debate de salón.

³ COURT; MOLESWORTH 2008; EBBERT; MORGAN; HARRIS 1999; LONGFELLOW 2008; MARTIN; BLANC 1981; MARTIN; BLANC; DEBUHR 1983; TOPPING; EHLI 1998; TREVINO; EILAND 1980; WADOODI; CROSBY 2007; WALLACE 1992.

⁴ TOPPING 1996: 4-5.

con resultados de carácter subjetivo que no siempre están avalados con un proceder metodológico consistente; rinde cuentas de proyectos cuya limitada envergadura no autoriza las necesarias extrapolaciones ni siquiera a escala del currículo de la propia titulación; y/o no resuelve de manera concluyente la pregunta sobre si la utilización de este recurso provoca una mejora significativa de los aprendizajes. Ninguna de estas cuestiones es cosa de poca monta; y queda bien demostrada la urgente necesidad de promover más estudios sobre la base de un enfoque comprensivo y una representatividad suficiente que autoricen a sostener hipótesis en contextos más amplios. No obstante todo lo dicho, su diagnóstico no le impide concluir que existen tres métodos de tutoría entre pares ampliamente utilizados en educación superior, que han demostrado ser efectivos y que, por consiguiente, merecen mayor atención: la Cross-year Small-group Tutoring, el Personalized System of Instruction y la Supplemental Instruction⁵. De nuevo, la cuestión terminológica pasa a primer término.

2. La cuestión terminológica

Abordar el problema de los términos que se asocian con la tutoría entre iguales es una necesidad ineludible e inaplazable. El asunto es peliagudo porque en él concurren no sólo las etiquetas que se le asignan con mayor o menor fortuna, sino también voces que designan diversos escenarios o modalidades didácticas, diferentes enfoques, y distintas tradiciones o tendencias que, todas ellas giran, confluyen o comparten algo con la experiencia general de construir aprendizajes a partir de un encuentro entre estudiantes. La complejidad alcanza tal grado que no es muy amplia la literatura que afronta específicamente el tema; de ahí que este estudio no ambicione más que constituir una nueva tentativa de

arrojar un poco más de luz sobre el particular. Desde el convencimiento de que las palabras ni son piezas intercambiables con facilidad, ni definen realidades sino que las constituyen en el sentido fuerte del término, no es coherente sortear a la ligera tal problemática.

Tal y como ya se avanzó, la sustitución frecuente de la expresión «tutoría entre iguales» por la de «aprendizaje entre iguales», mucho más general, ha provocado que la primera quedase afectada en buena medida por la proliferación de términos y giros asociados con el aprendizaje entre iguales, por la ambigüedad que se desprende de ellos, y —al presentarse todos en la literatura anglosajona— por los problemas de traducción que muchos plantean. Esta situación obliga a entrar con todas las cautelas en una materia que discurre paralela a la afirmación de la singularidad de la tutoría entre iguales en el terreno de la didáctica. En lo que concierne a las muchas etiquetas existentes, se dejarán a un lado aquéllas demasiado amplias —«*Team-Based Learning* (TBL)»—, por incluir de manera indistinta tanto la tutoría entre iguales —qué duda cabe de que ésta implica un trabajo en equipo— como también otros escenarios del trabajo en grupo como son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo; tomando ambas expresiones en su sentido estricto. A nadie se le escapa que, en estos dos últimos entornos grupales, una parte significativa de los aprendizajes están directamente derivados de la especificidad que caracteriza el encuentro entre estudiantes. Y esto es lo principal que parece denotar cualquier mención a un aprendizaje en equipo. Pero, y lo que viene es de perogrullo, hablar de grupos cooperativos o colaborativos define con mayor detalle la particularidad de esos aprendizajes construidos en uno y otro contexto. Entonces, como mínimo habría que sostener que ese mismo grado de detalle caracteriza a la tutoría entre iguales, para aseverar a continuación que el recurrir al formato de tutoría imprime un neto elemento diferenciador que destaca muy

⁵ TOPPING 1996: 9.

por encima de aquellas otras facetas compartidas con el aprendizaje cooperativo o colaborativo.

Otro caso notable es el *Personalised System of Instruction* (PSI), también denominado *Keller System* o *Keller Plan* en honor de su iniciador. El PSI es una de las derivaciones más reconocidas del Aprendizaje Programado —*Programmed Learning*. Por consiguiente, pretende favorecer el aprendizaje autónomo del alumno a partir de un material didáctico predeterminado y altamente estructurado con el fin de que aquél alcance un grado de dominio de la materia también establecido de antemano. Como en toda instrucción o aprendizaje programado, el alumno establece su propio ritmo de trabajo y, en este caso concreto, el papel del tutor se circunscribe a la corrección y registro de los logros en cada una de las fases. Su poderosa imbricación con las pedagogías vinculadas al conductismo ha supuesto, a partir de los ochenta, su descrédito; sin embargo, una de sus variantes ha vuelto a reaparecer en la actualidad unida a la eclosión de los entornos electrónicos de aprendizaje. Si el PSI queda también al margen de este estudio, esto no es tanto porque sus fundamentos pedagógicos han sido abiertamente cuestionados —cosa nada insignificante—, como por el hecho de que los papeles asignados al alumno y al tutor están definidos de acuerdo con el grado de maestría de la materia perseguido, y por el hecho de que el papel del tutor queda restringido a la verificación de que las sucesivas fases de aprendizaje han sido alcanzadas con éxito. El PSI sirve poderosamente a una didáctica muy vinculada al conocimiento disciplinario, en la que cualquier otro tipo de aprendizaje no tiene no sólo relevancia sino prácticamente cabida. De esta manera, la interacción entre iguales —en el caso de que la hubiera— estaría del todo supeditada y restringida a la consecución de aquel conocimiento declarativo.

De modo bien diferente, se presenta la *Supplemental Instruction* (SI); una iniciativa que surge en la Universidad de Missouri-Kansas City en la década de los setenta con el fin de reducir las tasas de abandono escolar. El SI es un auténtico programa que se encuentra a medio camino entre una actividad académica propiamente dicha y un servicio que la institución presta a sus estudiantes con el triple objetivo de mejorar sus calificaciones, minimizar los niveles de absentismo escolar y, a la postre, incrementar la tasa de graduación. En consecuencia, se trata exclusivamente de un programa de acompañamiento académico —y no de otro tipo—, con un lugar propio en el conjunto de las actividades educativas recogidas en el calendario oficial, del todo gratuito, y de asistencia optativa para los estudiantes. Para consolidar este recurso, ha sido necesario eliminar cualquier aspecto que indujese a considerarlo una respuesta dirigida específicamente a los estudiantes en riesgo de fracaso escolar. De ahí, el esfuerzo de la institución en presentarlo como un programa orientado hacia las asignaturas y materias consideradas de especial dificultad a tenor de los resultados académicos que presentan de manera regular. Aun cuando el SI es organizado y gestionado desde la propia universidad, en su desarrollo desempeñan un papel de primer orden los estudiantes. Y éste es el asunto que interesa en estas páginas. En efecto, la actuación se lleva a la práctica mediante reuniones basadas en un aprendizaje asistido por iguales. Estudiantes que han demostrado buenos resultados en esas asignaturas tenidas por más complicadas —los denominados *SI leaders*— conducen sesiones de aprendizaje informal en las que los estudiantes trabajan en grupo para construir aprendizajes sobre conocimientos y habilidades directamente relacionados con las asignaturas seleccionadas.

El principal inconveniente de la *Supplemental Instruction* es básicamente terminológico; lo cual es mucho. En primer lugar, se debería pasar por alto que el califi-

cativo «suplementario», en relación con la implicación del estudiante, levanta no pocas resistencias entre algunas posiciones que, principalmente desde la óptica de una sociología de la educación, ponen en primer término el carácter ideológico del sistema, la institución y el proceso educativo. Una vez más, vuelve a aparecer de manera indirecta el asunto de la compleja relación existente entre el aprendizaje formal, no formal e informal, si bien en este caso con un enfoque que se sitúa en los antípodas de los documentos oficiales que recogen aquella relación. Y, aunque «suplementario» no significa necesariamente que esta implicación del estudiantado sea accesorio o secundaria, el hecho de que sí le imprima una naturaleza subsidiaria es suficiente para que el término no sea bien acogido. Pero lo más probable es que el sustantivo haya sido el elemento más impugnado. No puede olvidarse que, en el contexto universitario estadounidense, un instructor define la figura de un profesor auxiliar bien tipificada entre el personal docente. Desde este punto de vista, la expresión «*Supplemental Instruction*», aplicada a un escenario en la que los estudiantes encarnan las figuras de tutor y tutelado, traiciona tanto la naturaleza de este contacto como podría hacer peligrar el estatus profesional de un tipo concreto de docente.

Quizás fue algo de esto lo que movió a que, en buena parte de la literatura especializada europea, la *Supplemental Instruction* se conozca con la expresión «*Peer-Assisted Learning (PAL)*». Sin embargo, con esta nueva etiqueta ocurre algo idéntico a lo ya apuntado en el caso del *Team-Based Learning*. De la definición ya clásica establecida por K. J. Topping y S. W. Ehly⁶, se desprende que el PAL engloba una multitud de escenarios didácticos. Si el aprendizaje asistido por pares consiste en la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la ayuda y apoyo activo de iguales, entran en

esta categoría actuaciones como el modelaje, asesoramiento, seguimiento y evaluación, con tal de que todo sea llevado a la práctica entre iguales. De este modo, si la expresión funciona perfectamente para reivindicar la naturaleza también colectiva de la construcción del conocimiento, y para reivindicar la importancia de diferentes tipos de aprendizajes, no funciona tan bien cuando de lo que se trata es de diferenciar una modalidad didáctica concreta. La misma amplitud semántica reaparece en otros rótulos del tipo «peer teaching» y sus múltiples derivados como son el caso de *Reciprocal Peer Teaching*, *Group Peer Teaching* o *Near-Peer Teaching*, por poner algún ejemplo. Pero en este caso, se añade también el hecho de que el sustantivo «aprendizaje» es sustituido por el de «enseñanza». Y, si va de suyo que todo aprendizaje presupone una enseñanza, aunque ésta sea únicamente una coyuntura u oportunidad de la cual extraer aprendizajes, también cae por su propio peso la acepción fuerte que tiene el vocablo en el contexto pedagógico. Intercambiar a la ligera ambas voces supondría cuestionar el carácter asimétrico que caracteriza el proceso de educativo, confundir entonces la diferente responsabilidad que recae en los diversos agentes involucrados y, como colofón, desdibujar su naturaleza respectiva. Por otro lado, afirmar la convertibilidad de los dos términos podría neutralizar una ocasión de oro para corroborar la existencia de diferentes tipos de aprendizajes —de nuevo: formal, no formal e informal— y convenir que los tres merecen una atención diferenciada. Y ello, tal vez en contra de lo que en principio podría pensarse. En efecto, la primera premisa para que un nuevo aspecto cobre carta de naturaleza y obtenga un espacio propio es garantizar su especificidad.

Para ponerle nombre a las cosas hay que pasar revista a sus atributos y así comprobar si su enumeración y relaciones conforman una entidad suficiente. Es eso lo que debe ser demostrado ahora acerca de ese encuen-

⁶ TOPPING; EHLI 1998: 1.

tro de estudiantes comentado particularmente con la excusa de la *Supplemental Instruction* y que apunta hacia la tutoría entre iguales. El primer atributo es el carácter informal de los entornos de trabajo construidos por la reunión de un grupo de estudiantes. Porque es esto lo que diferencia esa confluencia de la que se produce en el aula. Porque es esto lo que impide confundir el papel de los estudiantes tutores con la actividad docente del profesor. Aquel *SI leader* antedicho extrae su máximo potencial del hecho de que él mismo es un estudiante, se presenta como tal y, en consecuencia, se apresta a poner a disposición de sus compañeros tutelados su experiencia positiva sobre cómo afrontar aquellos aspectos problemáticos, que con casi total seguridad son los que afectan también a los estudiantes que en ese momento cursan la asignatura.

A lo mejor podrían sacarse fuerzas de flaquezas y avanzar un segundo atributo: de esa carencia profesional, resultado de que todos los allí reunidos comparten su condición de estudiante, surge una dinámica interna que nunca acontece en el aula. Por esa misma falta de preparación profesional, incluso cuando los encuentros se diseñan con una finalidad académica preponderante, es muy difícil que en los grupos no se presenten intoxicaciones, no aparezcan aspectos abiertamente extra-académicos. Ya se sabe que los grupos de cualquier clase articulan diversidades, pero se construyen siempre sobre la base de elementos comunes o compartidos, por muy débiles que éstos sean, y sobre aspectos de los que se dispone una experiencia común suficiente. Y en el caso de los grupos de estudiantes, prácticamente nunca lo académico funciona *de manera natural* como ese aglutinante requerido. Nadie podría negar que estas dos vertientes —académica y extra-académica— se presentan en todo grupo de trabajo de estudiantes, sobre todo si se reúne fuera de los espacios en que se impulsa la construcción de aprendizajes formales.

Pero, el tercer atributo es algo más desacostumbrado: la relación entre el estudiante tutor y el estudiante tutelado descansa en una evidente asimetría, aun habiendo reconocido que el primero no responde a un perfil profesional. Y dicha asimetría es siempre permanente en el seno del grupo. A pesar de que se trate siempre de estudiantes, esas dos figuras se sitúan en los extremos de los procesos que materializan y concretan su contacto. Por un lado, se diferencia la asimetría de una distribución de actividades, tareas y responsabilidades dentro de un grupo. Aquella viene establecida desde fuera y se ejerce desde el mismo momento de la constitución del grupo; más aun, le imprime una naturaleza particular. Por el contrario, la distribución de responsabilidades es una acción y efecto de la propia dinámica del grupo y se fundamenta en el mutuo reconocimiento de —y consenso entre— los miembros del mismo. Un grupo colaborativo sería un buen ejemplo al respecto. Por otro, esta asimetría no es recíproca ni rotativa ni alternativa, como acontece en la asignación de los diferentes roles en un grupo cooperativo o en una evaluación entre iguales.

Un cuarto y último atributo atiende al tipo de aprendizajes y a la situación, papel y responsabilidad del estudiante tutor y del estudiante tutelado en el proceso en que aquellos son construidos. En los entornos grupales cooperativos o colaborativos, y con la guía del profesor, los estudiantes son responsables de su aprendizaje, y también de la construcción de un aprendizaje común y de la construcción común de los aprendizajes. Pero, cuando en el grupo media esta asimetría entre tutor y tutelado, a aquellos tipos de aprendizajes que deben producirse entre los tutelados, se debe añadir además una responsabilidad específica del estudiante tutor sobre el aprendizaje de los otros estudiantes, y esta dimensión singular le revierte en un nuevo tipo de aprendizaje, de múltiples facetas, que nunca podrá ser el resultado de ninguno de los otros entornos de trabajo

en grupos. Habrá que volver más adelante y por extenso sobre la cuestión.

Si todo lo anterior es cierto, tiene sentido afanarse por consensuar una etiqueta que responda a ese encuentro específico entre estudiantes que constituye la materia de este análisis. Y no parece existir una expresión mejor que la de «tutoría entre iguales» que, en su versión inglesa general —*peer tutoring*— está ya bien introducida en los estudios sobre el tema. Es verdad que esto no significa que todo el camino esté libre de obstáculos. En su publicación de 1996, K. J. Topping no se había pronunciado sobre el ápice de la tutoría entre iguales. Por un lado, el autor identificaba como aspecto central el hecho de que estudiantes más capaces ayuden a compañeros menos capaces para aprender en el marco de un trabajo cooperativo. Sin embargo, y por otro lado, reconocía que:

«[...] peer tutoring is not necessarily only about transmission from the more able and experienced (who already have the knowledge and skills) to the less able (who have yet to acquire them).»⁷

Como el estudioso admitía un poco más adelante, y debido a las múltiples variantes que había ido adquiriendo la utilización del recurso ya por aquel entonces, la definición había alcanzado tal amplitud que la hacía anodina:

«people from similar social groupings who are not professional teachers helping each other to learn and learning themselves by teaching.»⁸

Asimismo afirmaba que la definición naufragaba en lo fundamental: no incluía referencia alguna a la especificidad del proceso inherente a la tutoría. Similares dificultades

habrían de mover después a N. Falchikov a subrayar que los tutores (entre iguales) acaban siendo definidos por una vía negativa: no tienen cualificación profesional, ni un papel evaluador formal, tampoco control sobre el currículo ni sobre los materiales utilizados⁹. Y también esta autora volvía a incidir en el principal motivo de la complejidad de definir la tutoría entre iguales: la existencia de un sinnúmero de modelos y prácticas que siendo diversos, y bien diversos, habían sido catalogados con la misma expresión o alguna de sus variedades.

Parece innegable la inflación que ha padecido la etiqueta «tutoría entre iguales», así como parecen también innegables los efectos de dar paulatino cobijo a disímiles prácticas y experiencias que se han ido sucediendo; unas veces acompañadas de análisis suficientemente robustos desde el punto de vista metodológico, y otras veces no. Quién sabe entonces si la vía correcta a seguir es volver a la pregunta originaria sobre el qué de dicha actuación educativa. El ensayo ahora es destacar con el máximo relieve el hecho de que tras la expresión discurre una flagrante paradoja, y que es precisamente ésta la que sostiene y recoge la singularidad de la modalidad didáctica y su consiguiente aportación particular al proceso de aprendizaje. Por fortuna, no toda paradoja condena irremisiblemente a la incongruencia; podría decirse incluso que el giro «tutoría entre iguales» es en sí mismo un oxímoron. Está claro que la mención de una indefinida igualdad en la locución apunta hacia ese estatus de estudiante que tan rotundo y acreditado se presenta en el campo de la educación. Por muchas que sean sus diferencias, el tutor y el tutelado comparten nada menos que una naturaleza a la que la institución educativa reconoce un estatuto específico. Esto constituye un hecho concluyente. Mas es también notorio que la tutoría establece una neta separación entre los agen-

⁷ TOPPING 1996: 1.

⁸ TOPPING 1996: 2.

⁹ FALCHIKOV 2001: 4.

tes involucrados. Y que esta separación se sustancia en que las partes se caracterizan por unos atributos que en ninguna circunstancia son intercambiables. Un tutor puede perfectamente ser el tutelado de otro tutor; pero esto no acontece nunca en el espacio estrecho y bien definido que ocupan *este* tutor y *este* tutelado particulares. Negar semejante aspecto presupone la alteración sustancial de la tutoría y, en consecuencia, obligaría a admitir que se estaría hablando de otra cosa.

Desde este enfoque restrictivo, tan restrictivo como arriesgado, hay algunas etiquetas que dejan de funcionar ipso facto. La más evidente es la de «*reciprocal peer tutoring*», en la que se reconoce la posibilidad de alternar los roles de tutor y tutelado¹⁰. Quizá habría que reconsiderar si esta modalidad cabe mejor en una tutoría entre iguales que en otra posible expresión más acorde con la naturaleza del contacto que acontece entre los alumnos. Y ello, a pesar de que dicha modalidad y la expresión que la designa disponen ya de una innegable tradición en la literatura especializada. Por razones similares, y alguna otra, habría que descartar también otras locuciones ampliamente admitidas que responden a una estructura común: «*same-age peer tutoring*», «*same-level peer tutoring*», «*near peer tutoring*», «*cross-age peer tutoring*», «*cross-level peer tutoring*» o incluso «*cross-institutional peer tutoring*»¹¹.

Por un lado, se esgrime el criterio de la edad como elemento clave de la organización de las diversas expe-

riencias de tutoría entre iguales. Vaya por delante, que la diferencia entre *same-age peer tutoring* y *cross-age peer tutoring* es la consideración de si los estudiantes tutores y tutelados comparten o no la misma cohorte de edad; lo cual a menudo se traduce en el hecho de que formen o no formen parte del mismo grupo aula o, mejor, del mismo curso académico¹². Por su parte, la etiqueta «*near peer tutoring*» supone rizar el rizo. Como se desprende de la clasificación utilizada por D. Evans y T. Cuffe¹³, lo que definiría el «*same-age...*» es que tutores y tutelados se encuentren cursando el mismo año académico; el «*cross-age...*» sería aplicable cuando tutores y tutelados se hallen en cursos académicos adyacentes; por último, «*near peer tutoring*» haría referencia a una distancia entre tutores y tutelados de entre 2 y 5 años en sus respectivos aprendizajes. Con una rápida ojeada, se percibe sin falta que en esta clasificación hay mucho ruido para tan pocas nueces. Pero todavía más importante es cuán poco sostenible resulta el propio criterio de la edad para poner un poco de orden en este embrollo, y cuán difícil es mantenerlo precisamente en la educación superior. Precisamente en el ciclo educativo en que entra no sólo dentro de lo posible, sino también dentro de lo normal, la presencia de estudiantes con grandes diferencias de edad en un mismo curso académico y aula. Siguiendo este razonamiento, podrían darse con facilidad situaciones —bajo la modalidad del *cross-age tutoring*— en donde un estudiante que no alcanza la veintena y que está matriculado en segundo curso, podría tutelar a otro estudiante que se acaba de reincorporar a la universidad tras haberse jubilado. Todo es posible, en efecto; y también que ese encuentro particular entre tutor y tutelado genere aprendizajes significativos. No hay nada de ironía en esta afirmación. No obstante, ¿alguien podría negar

¹⁰ La etiqueta se ha utilizado con cierta profusión en la enseñanza universitaria. Véase: GRIFFIN; GRIFFIN 1997; TOPPING; McCRAE; REID 1997; FANTUZZO; GINSBURG-BLOCK 1998; FALCHIKOV 2001.

¹¹ También en estos casos, hay copiosos ejemplos en publicaciones académicas. Se relaciona acto seguido sólo una muestra de la bibliografía más reciente dedicada a la educación superior: KRYCH 2005; TARIQ 2005; BULTE 2007; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2008; YODAS, 2008; EVANS; CUFFE 2009; SINGH 2010.

¹² Por ejemplo: De SMET; VAN KEER; VALCKE 2008: 208; EVANS; CUFFE 2009: 227.

¹³ EVANS; CUFFE 2009: 227-228.

que tal circunstancia levantaría dudas sinceras respecto al normal desenvolvimiento previsto de la relación tutor-tutelado y respecto a los resultados esperados?

Por otro lado, y en lo concerniente a la «*cross-institutional peer tutoring*», tampoco esta expresión acierta en el centro de la diana. Es muy poco probable que, hoy en día, alguien niegue la importancia de unos programas específicos tan extendidos en la institución universitaria, en particular, y en cualquier institución educativa, en general, cuyo fin es promover el contacto e incluso el intercambio entre sus miembros. Los créditos científicos, docentes, de aprendizaje e incluso de fortalecimiento institucional recíproco asociados a estas prácticas no necesitan ulteriores argumentos. Sin embargo, otra cosa es colocar estas políticas y experiencias en el núcleo de una clasificación de la tutoría entre iguales. Porque este tipo de intercambios entre centros educativos no aportan nada de específico a la tutoría entre iguales que la acabe diferenciando de otros escenarios didácticos en los que se producen idénticos conciertos y permutas. Un par de ejemplos. Si se deja al margen el programa específico que concreta una tutoría, el hecho de que un estudiante de una universidad participe como tutor de estudiantes de otra universidad no añade a la tutoría ningún otro beneficio que no pudiese aparecer también en otro tipo de encuentro académico entre esos mismos estudiantes. Otro caso más claro: lo definitorio en una tutoría entre estudiantes de diferentes centros y niveles educativos, no se halla en lo primero —los centros— sino justamente en lo segundo —los niveles. Lo que hace extraordinariamente enriquecedora la participación como tutor de un estudiante universitario en un programa de aprendizaje ad hoc desarrollado en un centro de secundaria no radica en el hecho de que los estudiantes estén matriculados en centros diferentes, sino que están matriculados, estudian, y disponen de conocimientos, enfoques y experiencias que son propios de dos niveles de enseñanza distintos.

Es posible que, además de otras consideraciones, algo de lo anteriormente dicho moviera a N. Falchikov a defender el criterio del nivel por encima del de la edad a la hora de tantear el problema terminológico. Aunque la anterior etiqueta —«*cross-institutional peer tutoring*»— también forma parte de su clasificación de la tutoría entre iguales¹⁴. En efecto, lo que parece resolver simultáneamente el compartir el mismo estatus de estudiante y esa asimetría suficiente que posibilite la relación de tutoría es el hecho de que tutor y tutelado se hallen en diferentes ciclos de estudio o en cursos académicos tales que su comparación presuponga una diferencia significativa entre sus respectivos aprendizajes. Por supuesto que los aprendizajes a los que aquí se alude son los directamente vinculados con la institución educativa. En resumidas cuentas, una tutoría entre iguales es esa relación específica que, sobre aquellas dimensiones propias del contexto concreto que los reúne —lo que acontece en la universidad, en el caso concreto de este trabajo—, se crea entre un estudiante de máster, que ejerce la función de tutor, y un estudiante de grado, que desempeña el papel de tutelado; o entre un estudiante de último o penúltimo curso de una titulación de grado —tutor— y un estudiante recién ingresado en este mismo ciclo de estudios. Dicho de otra forma, y recuperando por un momento las diversas etiquetas mencionadas con anterioridad, la tutoría entre iguales sería, en sentido estricto, la recogida en el giro «*cross-level peer tutoring*».

Se habrá notado la vaguedad con la que se apuntaba al diverso grado y tipo de aprendizajes atribuidos al tutor y al tutelado. En realidad, esta vaga referencia no sólo tiene sentido sino que es incluso necesaria. Además, principalmente en los estudios sobre iniciativas de tutoría entre iguales en las que están involucrados estudiantes tutores universitarios y estudiantes tutelados de

¹⁴ FALCHIKOV 2001: 8 y ss.

primaria o secundaria, la tutoría se desglosa en subtipos en función de la orientación educativa que se le imprime. Por ejemplo, J. McClure y J. Vaughan distinguen entre una tutoría basada en habilidades académicas —«*skills-based tutoring*»—, una tutoría centrada en el seguimiento del trabajo autónomo del estudiante tutelado —«*homework assistance*»— y una tutoría preparatoria de actividades de aprendizaje que ocuparán a los alumnos próximamente —«*pre-teaching of skills*»¹⁵. Aquí deberá dejarse a un lado la inadecuación de algunas de estas expresiones a la educación superior porque —recuérdese— de lo que se trata es de tutorías en las que, junto con tutores universitarios, participan alumnos de primaria y secundaria. Con esta salvedad, los autores diferencian entre aprendizajes fundamentales bien reconocidos en el nivel de enseñanza —de hecho, particularizan en la lectura y las matemáticas—, entre habilidades inherentes a la organización del trabajo por el propio alumno, y entre otros aprendizajes que están a punto de introducirse en el trabajo en el aula. Como se podrá observar, y aunque se tenga por una simpleza, se trata siempre de dimensiones directamente relacionadas con el contexto académico. Pero, y esto ya no es tan baladí, contexto académico no incluye exclusivamente la materia objeto de enseñanza y de aprendizaje. Por su parte, M. Cahalan y E. Farris establecen una nítida diferencia entre programas de tutoría y programas de mentoría, siempre dentro del mismo horizonte de estudiantes universitarios que tutelan alumnos de enseñanza primaria o secundaria¹⁶. En su opinión, la línea divisoria entre la tutoría y la mentoría se hallaría respectivamente en un énfasis en las cuestiones más académicas —más disciplinares, se podría decir— frente al acento en un acompañamiento socio-afectivo y de modelado de los comportamientos más adecuados

para la mejora de la integración del tutelado en el sistema educativo.

Estas dos últimas referencias bibliográficas sirven para poner sobre el tapete los tipos de aprendizaje que están en juego en la tutoría entre iguales. Cuáles son las facetas que destacan en ese encuentro especial entre tutor y tutelado, cuando ambos son estudiantes, particularmente en lo que concierne a la enseñanza universitaria. De hecho, aquella reflexión sobre los subtipos de tutorías entre iguales se reproduce también en la educación superior. E. Longfellow y otros hacen suya la diferenciación, recogida antes por S. Capstick en 2004, entre una tutoría entre iguales orientada al significado —«*meaning-oriented approach*»— y otra tutoría dirigida hacia esas cuestiones estratégicas que todo estudiante debería conocer —«*strategic-oriented approach*»¹⁷. Lo que estos especialistas creen poder afirmar es una nítida distinción entre un tipo de tutoría concebido para impulsar la construcción de aprendizajes propios de una materia concreta, y otro tipo centrado en aquellas habilidades que permiten afrontar con garantías de éxito las actividades de aprendizaje y las pruebas de evaluación. A mi juicio, se trata de una embarazosa dicotomía. Por lo pronto, hay que suponer honestamente que, con la tutoría estratégica, no se está abogando por un entorno en el que los estudiantes más experimentados, que ya han superado determinadas asignaturas, aleccionan a los inexpertos sobre las particularidades y manías de los profesores o sobre las triquiñuelas eficaces para superar los controles y evaluaciones. Esto es, sobre cosas demasiado humanas pero muy poco edificantes y educativas. Si así fuera, el resultado sería la promoción de un enfoque superficial con el que los estudiantes entienden, emprenden las actividades de aprendizaje y asumen sus responsabilidades en la institución de enseñanza. Un enfoque de resultados catastróficos

¹⁵ McCLURE; VAUGHAN 1997: 9-10.

¹⁶ CAHALAN; FARRIS 1990: 14.

¹⁷ LONGFELLOW 2008: 102.

bien conocido y unánimemente criticado en el ámbito pedagógico, pero todavía demasiado practicado por una incorrecta planificación curricular y una mal conducida práctica docente.

En consecuencia, hay que deducir que estas tutorías se ocupan de habilidades, destrezas y actitudes transversales en el conjunto de la titulación. Aun así, incluso admitiendo que aquella separación entre tutorías centradas en lo disciplinar y tutorías centradas en lo transversal acontece de forma habitual porque las condiciones materiales de la enseñanza no son las más adecuadas y obligan a adaptarse a las circunstancias, se admitirá sin objeciones que no se trata del mejor de los escenarios posibles. Detrás de aquella dicotomía se halla, una vez más, una impropia distinción entre conocimiento declarativo y procedimental; si se quiere, entre teoría y práctica; un divorcio entre la consolidación conceptual y los procedimientos e instrumentos para su aplicación, sin los cuales no se determina una profunda y completa comprensión que procure una auténtica construcción del conocimiento, en su doble dimensión cognitiva y epistemológica. Convendría que la tutoría entre iguales no se concibiese a espaldas de esta certidumbre. Como convendría también que no se le exigiese aquello que no puede solucionar en este terreno, trasladándole de manera impropia la integración entre ambas facetas del conocimiento que quizá constituya la máxima responsabilidad del trabajo en el aula.

Ya se ha aceptado que, en la aplicación de la tutoría entre iguales, sobre todo en la enseñanza universitaria, acostumbra a separarse entre un enfoque disciplinario y eminentemente conceptual, y otro enfoque transversal al conjunto de la titulación y centrado en conocimientos de carácter práctico, habilidades y destrezas. También se ha reconocido que se distingue entre la tutoría entre iguales y la mentoría entre iguales en función de la finalidad principal que una y otra persiguen. Que estas dos

polaridades existan en la definición de los programas, en la organización de los recursos y en la puesta en práctica de las iniciativas no autoriza a concluir que concurren de un modo espontáneo como producto directo del encuentro entre los estudiantes. Mejor habría que admitir que aquellas polaridades son inducidas por la propia concepción de la naturaleza y la gestión de la tutoría, lo que por fuerza incide en cómo esos encuentros entre estudiantes se gestan y se desarrollan en la práctica. En esta circunstancia, interesaría aclarar si, procediendo de este modo, no se proyecta sobre la tutoría esa visión formal de la enseñanza y del aprendizaje que está profundamente arraigada en la institución universitaria y que menoscaba otras fórmulas bajo las cuales el aprendizaje también se produce. Si el papel del tutor se piensa en demasiada cercanía con otras figuras profesionales docentes que, o bien ya existen, o bien deberían ser reconocidas en la educación superior. Si se está desnaturalizando lo propio de un tipo de encuentro, gestionado por y para los estudiantes, en él se atiende a unas necesidades tan particulares como reales que, por tácitas o inconcretas, no hallan fácilmente en la institución educativa los escenarios apropiados para su resolución. Y, finalmente, si no se está echando por la borda una ocasión de oro para, mediante esta modalidad didáctica, explotar los beneficios de aprendizaje derivados de la apropiación sensata del centro y del sistema escolar por parte de los estudiantes; una asunción que hiciera justicia al lugar que ocupan en el proceso educativo.

Quizá deba respetarse lo ya indicado antes: que lo particular de la tutoría entre iguales estriba en esa mezcla, todo lo desordenada que se quiera, entre lo académico —en el sentido disciplinario— y lo extra-académico pero que también compete a lo escolar y a lo educativo. Parafraseando a Ph. Perrenoud, en el aprendizaje es asimismo fundamental comprender y asimilar el oficio de alumno, para mejorarlo y así sacarle el máximo par-

tido posible¹⁸. ¿Puede imaginarse entonces un escenario más propicio que la tutoría entre iguales? En este punto, es pertinente un comentario sobre el fundamento pedagógico que viene sosteniendo la tutoría entre iguales. Sólo se tratará de una breve apostilla puesto que el asunto no constituye un objetivo prioritario de este artículo. En la actualidad, está aceptado que la pedagogía constructivista, y principalmente el constructivismo social tal y como Vygotsky lo planteó en primera instancia, es el marco teórico de referencia¹⁹. Es muy cierto que la dimensión colectiva y asimétrica de la tutoría entre iguales convoca por fuerza como su antecedente clásico al Vygotsky de la prevalencia de la interacción social en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje y, particularmente, al Vygotsky de la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Bajo esta perspectiva, la función del estudiante tutor se presenta, en un primer estadio, como un proceso dinámico de simplificación, aclaración y ejemplificación en aras de la construcción del aprendizaje por parte del estudiante tutelado. Luego, con el avance cognitivo de este último, debería asistirse, si no a un desvanecimiento gradual de la actividad del tutor, sí a una modificación sustancial de su naturaleza hasta convertirse en un factor de cuestionamiento y, en consecuencia, de asimilación profunda de los aprendizajes.

Sin embargo, estos ejes del pensamiento del psicólogo soviético se sitúan siempre en el horizonte de un proceso formal de aprendizaje, en el que el estudiante tutor se presenta vestido más como tutor que como estudiante. Su mayor desarrollo cognitivo y su más amplio conocimiento de la materia en cuestión es lo que hace posible su contribución en el andamiaje imprescindible en la teoría de la ZDP, y esto es lo que aproxima su co-

metido a la actividad y a la responsabilidad del profesor. Pero en el socioconstructivismo de Vygotsky se pasa de puntillas sobre los procesos ajenos al aprendizaje formal, que son asimismo determinantes en cualquier organización social y, por ende, también en la escolar. Y son éstos los que aquí interesan en relación con lo que se venía diciendo de la tutoría entre iguales. Sobre este elemento particular, el horizonte pedagógico más fructífero es el constituido por una derivación más reciente de las tesis de Vygotsky propugnada por J. Lave y E. Wenger bajo la forma de las teorías del aprendizaje situado y de la comunidad de práctica²⁰. La interpretación del aprendizaje también como un auténtico proceso de enculturación es especialmente pertinente por tres razones. En primer lugar, porque contextualiza en la titulación los aprendizajes trabajados en las tutorías. En segundo, porque integra la faceta formal del aprendizaje con otras dimensiones que no por no venir recogidas explícitamente en el currículo son menos importantes. Estas otras dimensiones también hablan a su modo de esas vertientes institucional y organizativa, tácita y poco transparente para un ojo inexperto, corporativa e ideológica, que constituyen —y se filtran en— las representaciones sociales del medio escolar, y que inciden en la definición y desarrollo del proceso educativo. En tercer lugar, porque incluye en la acción educativa —con sus diferentes grados de responsabilidad— a todos los agentes involucrados; también al estudiantado, con las seguras repercusiones que esta *toma de posesión* entraña para con la construcción del sujeto y la redefinición de la propia institución de enseñanza. Habrá ocasión de volver sobre estos dos últimos autores más adelante.

Por muy marcados que los objetivos de aprendizaje disciplinario se hayan estipulado en la definición del programa, es francamente difícil imaginar cualquier reunión

¹⁸ PERRENOUD 2006.

¹⁹ Cf. por ejemplo: TOPPING 1996; WOOD; WOOD 1996; KERMANI; MAHNAZ 1997; FALCHIKOV 2001; DE LISI 2002; GREEN 2005; COURT; MOLESWORTH 2008; LONGFELLOW 2008.

²⁰ LAVE; WENGER 1991; WENGER 1998.

de estudiantes —también la tutoría entre iguales— en la que, en algún momento, no hagan acto de presencia aspectos extra-disciplinarios que les atañen como mínimo en su condición de estudiantes, cuando no ya como personas que comparten unos atributos determinados. Pedir información sobre los horarios de un servicio de la propia institución universitaria; cómo gestionar un trámite burocrático inaplazable; preguntar con descaro sobre los vicios y las virtudes de un profesor, o sobre sus cojeras; expresar dudas e incertidumbres acerca de cómo afrontar una asignatura; cuando no manifestaciones emotivas sobre asuntos relacionados o no con sus vivencias particulares en la institución educativa. Y el caso es que todo esto y más contribuye, y no de cualquier modo, a construir su identidad personal y colectiva como miembros de la comunidad escolar. Diríase que tampoco estos particulares pueden abandonarse a la ligera.

Por desandar un poco lo andado, aquella «*cross-institutional peer tutoring*» podría interpretarse, a la luz de lo recién comentado, como una expresión que añade un calificativo a la tutoría entre iguales. Este mismo hecho establece como condición previa ese contacto específico recogido en el giro «*cross-level peer tutoring*», por ser el contenedor de lo nuclear de esta modalidad didáctica. La tutoría entre iguales exige una relación desigual e intransferible entre tutor y tutelado que se superpone sin conflicto irresoluble a la afirmación de una condición y un contexto académico comunes a los estudiantes involucrados. A partir de aquí, una tutoría entre iguales interuniversitaria tendría su lugar si, y sólo si, las universidades participantes hubiesen previsto un programa de enseñanza compartido de tal envergadura —una titulación conjunta, por ejemplo— que quedasen asegurados los fundamentos de un marco común de actividad académica que dotara de la suficiente identidad colectiva al conjunto de sus estudiantes. Ese mismo carácter calificador debería reconocerse en la intro-

ducción de otros términos o expresiones que pormenorizan la tutoría entre iguales. Algunas son acotaciones que puntualizan la amplitud de los grupos de trabajo: «*(large-/medium-/small-)group peer tutoring*». De cualquier modo, y sin negar su importancia indudable, los calificativos resultan ser complementos que en nada interfieren la sustantividad de la tutoría entre iguales.

3. Los resultados de aprendizaje

Dejando las etiquetas, pero continuando con las palabras, ya se dispone del primer pivote para sostener la singularidad didáctica de la tutoría entre iguales: esta modalidad didáctica instaura un encuentro peculiar entre estudiantes con fines académicos. A este asunto se dedicó principalmente el apartado anterior, y de resultados de ello, se defendió la utilización de una expresión concreta que relatara del mejor modo posible su naturaleza. Pero, se necesita un segundo apoyo que venga en auxilio de aquella primera afirmación; de hecho, habría que mantener que éste es el correlato directo de aquel primer pivote mencionado. Si la tutoría entre iguales es un encuentro peculiar entre estudiantes, habría que someter a examen si los beneficios sobre el aprendizaje que se desprenden de ella encierran alguna distinción reveladora.

Sobre todo si se toman en consideración los estudios realizados sobre niveles educativos anteriores a la enseñanza universitaria en el ámbito anglosajón, se reparará en que la tutoría entre iguales —la mayor parte de las veces bajo la etiqueta de «*cross-age peer tutoring*»— es la modalidad didáctica que más atención ha recibido en los últimos tiempos en lo que se refiere a los resultados de aprendizaje. Sin embargo, tal como sentencia C. T. Fitz-Gibbon²¹, los estudios han quedado confinados en la mayor parte de las ocasiones a la

²¹ FITZ-GIBBON 2006: 320.

comprensión lectora y las matemáticas, y a los beneficios obtenidos por el estudiante tutelado. Pero es aquí que la educación superior ha venido a completar los estudios sobre el tema. A pesar de que el volumen de literatura es manifiestamente inferior, la mayor amplitud del contexto disciplinario de aplicación, bajo la forma de múltiples titulaciones y asignaturas, ha quebrado las limitaciones que arrojaban los niveles educativos anteriores. Y esto, tanto en lo que se refiere a las materias analizadas, como al tipo de aprendizajes del estudiante tutor y del estudiante tutelado.

El entorno peculiar que construye la tutoría entre iguales es lo que la convierte en un recurso de máxima importancia que complementa las prácticas habituales de aprendizaje formal. Hay un acuerdo unánime en destacar sus principales rasgos distintivos. Diversos autores señalan que las sesiones de tutoría entre iguales suponen un contexto de aprendizaje mejorado por el hecho de que los estudiantes fundan un espacio que experimentan como realmente suyo. A partir de aquí, la literatura especializada recoge el establecimiento de un aprendizaje más activo, interactivo y participativo, caracterizado principalmente por el impulso de las propias iniciativas de los estudiantes, bajos niveles de ansiedad ante las tareas académicas, desinhibición, reducción de la incertidumbre, confianza mutua y retroacción inmediata entre los participantes²². Y para que todo esto ocurra se hace necesaria la presencia simultánea de cuatro aspectos: una finalidad académica del recurso, pero tomada ésta en sentido amplio; un mayor grado de experiencia por parte de los tutores; que esta experiencia sea percibida como un mayor conocimiento sobre cuestiones que conciernen a todos; y el recono-

cimiento inmediato y recíproco de todos los asistentes como estudiantes. En síntesis, podría decirse que la tutoría entre iguales es ese espacio concreto en el que unos estudiantes extraen el máximo aprendizaje del hecho de que otros estudiantes son expertos en el oficio de ser estudiantes. Sólo a partir de estas premisas, es posible que el estudiante avanzado valore en su justa medida la importancia de su mayor experiencia y la utilidad de ponerla al servicio de otros de un modo responsable; y sólo a partir de estas mismas premisas, el estudiante novel podría comprender las posibilidades de involucrarse en este trabajo asimétrico pero compartido.

Por las tendencias dominantes en la utilización de la tutoría entre iguales en Primaria y Secundaria, y por la marcada orientación disciplinar de la enseñanza universitaria, no es de extrañar el énfasis que se ha puesto en los beneficios cognitivos y metacognitivos. Hay un acuerdo unánime sobre el hecho de que esta modalidad didáctica favorece una mejor comprensión y asimilación de la materia revisada en las diferentes sesiones que la conforman. La atención extra prestada a estos asuntos en grupos reducidos debe incidir sin duda en un mayor y mejor aprendizaje. Un gran número de publicaciones subrayan el notable progreso de los estudiantes tutelados en el conocimiento declarativo y procedimental, y en las habilidades y destrezas directamente relacionadas con la materia de las asignaturas participantes en estos programas de tutoría. Así, se alude a los beneficios de despejar incertidumbres, de eliminar falsos mitos o juicios erróneos, de asentar conceptos y principios fundamentales, de comprender mediante el debate el alcance de las problemáticas abiertas en la disciplina, de establecer nuevas conexiones entre los conocimientos construidos, de aplicar en una práctica tutelada procedimientos e instrumentos de utilización inaplazable, de resolver problemas específicos de la materia, etc. Y a esto habría que añadir el reforzamiento de aquellos

²² TOPPING 1996: 3; POTTER 1997: 25; WATTERS; GINNS 1997: 9; MICIANO 2006: 76; COURT; MOLESWORTH 2008: 126; LONG-FELLOW 2008: 95, 98, 102; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2009: 88; EVANS; CUFFE 2009: 227-228, 230; SINGH 2010: 50.

conocimientos, habilidades y destrezas de carácter transversal en la titulación, comenzando por la organización y planificación del trabajo autónomo, el conocimiento y la familiaridad con los recursos de búsqueda y las estrategias de selección de información relevante, y la gestión del trabajo en grupo, por mencionar sólo algunos de los frutos más destacados²³.

Los beneficios de carácter cognitivo y metacognitivo serían aun mayores en los estudiantes recién ingresados en la universidad. En este caso, el mayor logro que podría obtenerse del contacto con los estudiantes más experimentados se cifraría en su adaptación al modo en que el conocimiento se expone y se construye en la institución universitaria, para lo cual resulta imprescindible revisar a fondo el enfoque que caracteriza al estudiante en los niveles educativos anteriores. La ayuda proveniente del estudiante tutor debería complementar el trabajo del profesor en el cuestionamiento de una idea errónea de la naturaleza epistemológica del conocimiento. Por un lado, su papel es crucial para desterrar una concepción del conocimiento todavía expuesta a una visión demasiado contrastada y estática. Por otro, su cometido es también determinante en la modificación de una actitud todavía ingenua en la consideración de las fuentes de información, entre las cuales habría que incluir también la propia figura del profesor. De hecho, estas ganancias constituyen el cimiento imprescindible para emprender la construcción de un conocimiento más cualificado.

²³ FRESKO; CHEN 1989: 122; JUEL 1996: 268; TOPPING 1996: 3, 4; McCLURE; VAUGHAN 1997: 6; POTTER 1997: 25; MOORE-HART, M.; KARABENICK 2000: 3; FITZ-GIBBON 2006: 320; MICIANO 2006: 77; COURT; MOLESWORTH 2008: 124; LONGFELLOW 2008: 95; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2009: 88; EVANS; CUFFE 2009: 228, 231. Toda la bibliografía aquí referenciada remite a su vez a otros estudios en los que se defienden idénticos resultados.

Si bien no han recibido tanta atención como el estudio de los resultados cognitivos y metacognitivos, la tutoría entre iguales también ha visto destacada sus aportaciones en el plano psicológico del aprendizaje y de la integración del estudiante en la institución escolar. En este sentido, se ha puesto de relieve el alcance de la dimensión socio-afectiva y el influjo de las dinámicas intersubjetivas inherentes a este tipo de encuentro en factores de primera magnitud en el proceso de aprendizaje como son la motivación, la autoestima, el compromiso, la responsabilidad, la confianza y la empatía²⁴. Más aun, la tutoría entre iguales podría ejercer una labor excepcional en la traslación y adecuación de todos estos aspectos de naturaleza psicológica al entorno académico, y de este modo aportar su contribución valiosa a la finalidad principalísima de la institución educativa: la construcción integral de un sujeto responsable, en la que las dimensiones personal, académica, profesional y cívica son inseparables e interdependientes. Pertrechado con los recursos necesarios, el estudiante tutor sería el mejor maestro de ceremonias para introducir al estudiante recién ingresado en una comunidad desconocida para él. Provisto también de una clara conciencia de su responsabilidad colectiva, el estudiante tutor podría convertirse en un modelo a seguir; una referencia cercana, útil para el estudiante tutelado a fin de hacer suyos los valores del nuevo entorno, generar sus propias expectativas y autorregular en consonancia su comportamiento.

La tutoría entre iguales sería entonces una pieza clave —que no la única— en la construcción del sentido de las actividades de aprendizaje y, a la par, un acicate pa-

²⁴ FRESKO; CHEN 1989: 123; FASKO, D. Jr.; FLINT 1990: 3, 6-7; TOPPING 1996: 3, 4; POTTER 1997: 25; WATTERS; GINNS 1997: 3-4; COURT; MOLESWORTH 2008: 126. También sobre este tema, la remisión a una más amplia bibliografía es una característica común de estas publicaciones.

ra la inducción o el fortalecimiento de la motivación más favorecedora del proceso educativo. Sobre este punto, no se pueden pasar por alto las consideraciones de C. T. Fitz-Gibbon recogidas en un artículo varias veces citado en estas páginas²⁵. La autora no tiene ningún reparo en exponer cuestiones que incluso van a contracorriente de un buen número de los estudios realizados sobre la tutoría entre iguales. En síntesis, lo más reseñable de su publicación es el hincapié que hace en las variables afectivas y conductuales del proceso educativo y en su afirmación de que la tutoría entre iguales es la mejor modalidad didáctica en la gestión de los desórdenes de comportamiento; superior incluso que la mentoría —*mentoring*— o que la asistencia psicopedagógica —*counselling*. Y el refrendo de sus resultados ante estos graves problemas educativos la lleva a sostener que es en este terreno socio-afectivo, y no en el propiamente cognitivo, en donde la tutoría entre iguales muestra su vertiente más destacada. Podría decirse que el énfasis de Fitz-Gibbon es excesivo y, a ratos provocativo; podría decirse asimismo que su análisis se centra en la enseñanza secundaria y que no todas sus consideraciones pueden ser directamente trasladadas a la educación superior; podría decirse por último que su artículo pierde fuelle a la hora de demostrar la eficacia de la tutoría entre iguales. Sin embargo, incluso admitiendo estas objeciones, es innegable su aportación a esta modalidad didáctica respecto de un asunto de tal complejidad como es la gestión de los comportamientos. Y ello, desde la premisa de que los mejores programas de actuación son los que inciden sobre el aspecto contextual o ambiental en el que los fenómenos objeto del programa se desarrollan.

Lo anterior permite establecer un estrecho vínculo entre este segundo tipo de beneficios de carácter psicopedagógico con la —no menos importante— faceta socioló-

gica del sistema y de la institución educativos. A continuación, lo obvio. El estudiante constituye un agente del proceso enseñanza y aprendizaje con pleno reconocimiento por parte del sistema educativo. Su legitimidad adquiere carta de naturaleza en el acto administrativo de su matrícula en la institución escolar. Pero de la secretaría del centro al aula, del impreso cumplimentado de matrícula a su efectiva integración en los procesos de aprendizaje, media una distancia que siempre es recorrida por el estudiante; un trayecto en el que éste pasa a encarnar de facto un perfil particular de discente de una titulación determinada en una institución educativa concreta. No se es estudiante en abstracto; el propio término exige un nicho ecológico definido. De ahí que, en íntima relación con lo cognitivo y lo cognoscitivo, el niño, el joven y el adulto dediquen también tiempo y esfuerzos a la construcción y reconstrucción de su quehacer de alumno, primero, y de estudiante, después; y que esos esfuerzos sean mayores cuando se producen cambios sustanciales en su entorno de aprendizaje, como es el caso de su avance entre los diferentes niveles educativos. La institución escolar juega muchas manos en la construcción de este cometido de estudiante; algunas son bien visibles y casi se podría decir que van junto con el resguardo del pago de las tasas, pero otras muchas están en el ambiente y sólo se asimilan por inhalación. Naturalmente, el alumnado no es una entidad inerte y, a pesar de que no ostenta una posición de dominio en la institución educativa —y por eso no le es exigible el mismo tipo y grado de responsabilidad que a las otras instancias—, reacciona de muy diversos modos a los estímulos recibidos. No hay que detenerse demasiado en explicar la diferencia entre ejercer el oficio de alumno, lo que ocurre siempre, y ejercer un oficio de alumno que favorezca un aprendizaje de calidad en el sujeto.

Desde esta perspectiva sociológica, el motivo de reflexión que surge en este momento es el de la existencia

²⁵ FITZ-GIBBON 2006.

de comunidades de práctica propias de los estudiantes, y su incidencia en los procesos de aprendizaje. Tal vez pueda ser objeto de discusión si el estudiantado constituye de motu proprio comunidades de práctica en sentido estricto. Siendo riguroso con las palabras de E. Wenger, alguien podría cuestionar si todas las dimensiones que, para este último autor, definen tales comunidades se presentan entre los estudiantes: por ejemplo, si existe un compromiso mutuo suficiente. Sin embargo, no está aquí el quid de la cuestión. Éste se halla más bien en si el promover la construcción de este tipo de comunidades es una medida positiva, o incluso indispensable, para favorecer una plena integración del estudiante en la institución escolar y así estimular una participación de mayor calidad en el proceso de aprendizaje. Y, acto seguido, preguntarse por las características que dichas comunidades deberían reunir a fin de alcanzar ese aprendizaje de calidad. E. Wenger y colaboradores han definido suficientemente la noción de comunidad de práctica, y la han diferenciado de otras fórmulas de organización profesional²⁶. El traslado de esta disparidad a la vida universitaria no presenta grandes escollos. Una cosa es la organización formal de la institución, con su organigrama, sus niveles de decisión, su estructura administrativa y su normativa, y otra cosa es la reunión informal de algunos de sus miembros, gestionada por ellos mismos, basada en los principios de libre compromiso e identificación con el grupo, y cuyo único fin es compartir experiencias y abundar en la construcción de un conocimiento compartido. Parece lógico suponer que, como en cualquier otra organización, los mayores logros deberían obtenerse de la convergencia entre ambos modelos organizativos. Si, como sostuvieron Lave y Wenger en aquella publicación notoria²⁷, las comunidades de práctica proliferan por

²⁶ WENGER 1998; WENGER; SNYDER 2000; WENGER; McDERMOTT; SNYDER 2002.

²⁷ LAVE; WENGER 1991.

doquier sin que sean necesarias grandes solemnidades en su constitución, el lugar descentrado que acostumbra a ocupar el estudiantado en la institución escolar, su desconocimiento palpable de las formalidades al uso en la universidad, y el hecho de que comparten códigos, representaciones y una identidad colectiva, hace de los estudiantes un terreno especialmente abonado para el surgimiento de este tipo de comunidades informales.

Tras lo expuesto, parece obligado detenerse en la teoría del aprendizaje situado, aunque sea sólo por el hecho de constituir la otra pieza clave del discurso de Lave y Wenger. En lo que sigue, se hará hincapié en que la tesis del aprendizaje situado, como el tipo de aprendizaje generado por una comunidad de práctica, va mucho más allá de la reconocida idea de que aquél es un proceso que se desarrolla histórica, cultural e institucionalmente contextualizado. Lave y Wenger se suman a la que quizá sea la línea de reflexión psicopedagógica con aportaciones más relevantes en los tres últimos decenios. De lo que se ha tratado en los últimos tiempos es de reexaminar el papel del aprendizaje formal en los sistemas educativos. Antes ya había sido admitido que incluso la construcción de los aprendizajes disciplinares más abstractos exige no desatender la faceta ambiental del proceso educativo; una faceta que se materializa en tres pilares que, aun siendo los tres fundamentales, han recibido un tratamiento desigual: la concreción del currículo en una institución determinada —esto es, el currículo real frente al más abstracto y normativo currículo formal—, las modalidades didácticas que lo despliegan y todas aquellas cuestiones extracurriculares que definen el funcionamiento cotidiano del centro escolar. Se habrá podido comprobar que estos tres pilares apuntan a la práctica efectiva de la enseñanza y del aprendizaje; sin embargo, hasta hace muy poco tiempo los empeños se pusieron por lo general en la vertiente más visible —por explícita y oficial— y

más fácilmente objetivable de la praxis del proceso educativo.

Trasladando el énfasis hacia otra parte, y sin perder de vista las aportaciones anteriores, las líneas de investigación más recientes han explorado lo que podría denominarse, en palabras de Ph. Perrenoud, «el currículo oculto»²⁸. Este currículo oculto lo es por la doble razón de no estar integrado en el currículo formal —es, en este sentido, un currículo no reconocido— y porque está constituido por esos procesos que escapan a una formulación precisa, mediante los cuales acontece la integración del sujeto en una comunidad educativa. Aquí, el ápice del asunto radica en cómo se construyen colectivamente esos valores y representaciones que, en sí mismos, se confunden con la comunidad que los alberga. Aquí, el ápice de la cuestión es entender las dinámicas con las que esos valores y representaciones se formulan y reformulan en la interacción siempre renovada entre los miembros del grupo y entre éstos y el entramado relacional en que dicho grupo consiste²⁹. Aquí, por último, el ápice de la dificultad apunta a los poderosos procesos de socialización que constituyen el *habitus*³⁰, cómo éste es objeto de transformación, y cómo todo ello se integra en el proceso educativo. Ante estos nuevos motivos de cavilación, había que interesarse por la incidencia en los aprendizajes de la participación del alumno o estudiante en diversos colectivos dentro y fuera de la institución escolar³¹. A partir de aquí, se sub-

raya el nexo entre aprendizaje y la dimensión psicológica y cultural de la pertenencia a una comunidad específica; y, por consiguiente, la necesidad de atender a las diferentes posiciones y actividades que ocupa y en que puede involucrarse el aprendiente. Se resalta la conformación recíproca y continua del individuo y de la comunidad de la que forma parte, la naturaleza osmótica de sus respectivas identidades, y el hecho de que el proceso de construcción del primero pasa por una *apropiación* de las praxis que constituyen la segunda. Las principales consecuencias de este discurso no se cifran en la crítica de una concepción de la enseñanza y del aprendizaje como transmisión de un conocimiento abstracto —modelo ya denunciado desde hacía tiempo—, sino en que el aprendizaje se produce siempre mediante la inclusión del aprendiente en una comunidad; que en esa participación hay diferentes modos y grados de actividad y por lo tanto de aprendizaje; que no todos los aprendizajes adquiridos son objeto de previsión y planificación; que el aprendizaje no moviliza exclusivamente las funciones cognitivas, y que las interacciones sociales constituyen un componente esencial en la construcción de los aprendizajes.

En este discurso, Lave y Wenger plantean no sólo que el aprendizaje se produce en cualquier actividad humana —en la medida en que le resulta inherente un marco sociocultural—, lo que implica una relativización de los entornos formales de aprendizaje. También que sólo se produce en comunidades de práctica, y que éstas desempeñan un papel incuestionable en la contextualización de los conocimientos en los escenarios y situaciones que les resultan propios. Dicho de otro modo, únicamente con una auténtica radicación del conocimiento en las comunidades que con él operan, se produce un aprendizaje de calidad. En esto consiste su teoría del aprendizaje situado. De aquí se desprende que la construcción del conocimiento exige otros aprendizajes además de los que atañen a su faceta puramente episte-

²⁸ PERRENOUD 2006: 30; 55-62.

²⁹ Véase la revisión de la noción de contexto «como aquello que entrelaza» de M. Cole: COLE 1999: 128-129.

³⁰ BOURDIEU 1972; BOURDIEU 1991.

³¹ La experiencia de Barbara Rogoff y colaboradores en la ya famosa escuela de Salt Lake City es ejemplar en este sentido; y especialmente su idea de *community of learners* en torno a la cual se articula el proyecto. Cf.: ROGOFF; TURKANIS; BARTLETT 2001.

mológica. Su actualización —en el sentido de poner el conocimiento en acto—, desde el instante en que se presenta asimismo como una acción que tiene pleno sentido sólo dentro de una determinada comunidad, reclama aprendizajes vinculados directamente con los procesos de interacción social. Ahora se clarifica algo más aquella idea de educación como *apropiación* de praxis culturales: el aprendizaje consiste en un proceso simultáneo de interpretación y de negociación de los significados. Cuando Lave y Wenger introducen la idea de la participación periférica legítima —*legitimate peripheral participation*—, ilustran la primera fase de ese proceso de aprendizaje que caracteriza al miembro recién incorporado a una comunidad de práctica; una fase que será superada con una plena integración del sujeto en la comunidad a medida en que se convierte en experto. El mismo hecho de que se le denomine «participación legítima» ya apunta a que se trata de un proceso intervenido socialmente y, en consecuencia, también de un proceso en el que se definen identidades. Lo que está en juego no es una deliberación sobre la dimensión cognitiva y cognoscitiva del aprendizaje. Los autores se centran en cómo acontece socialmente el aprendizaje: cómo se construye un tipo de discurso y de práctica particulares en los que se mezclan conceptos, principios, problemas y evidencias con actividades, identidades, relaciones de dominio y representaciones volcadas desde otros ámbitos de actividad humana. Y cómo todo ello adquiere un sentido específico reconocido en el seno de esa comunidad.

La pregunta del millón es entonces una que tiene muy difícil respuesta: qué tipo de encuentros y compromisos hay que impulsar, de qué manera gestionar las comunidades de práctica, a fin de establecer los escenarios que mejor favorezcan un aprendizaje relevante. Es una pregunta que involucra especialmente a la institución educativa porque la afirmación rotunda de la dimensión social del aprendizaje exige acto seguido abrir los es-

pacios adecuados en los que puedan desarrollarse esas comunidades, y modificar en consonancia los currículos. El reconocimiento de las comunidades de práctica supone replantear en su conjunto la enseñanza y la propia institución escolar de tal modo que el aprendizaje formal quede complementado —cuando no sustentado— por modalidades de aprendizaje diferentes. A algunos les sonará en el oído el timbre de una nueva versión del insistente problema central de la didáctica. Y tienen razón en buena medida, pero ahora se han despejado algunas incógnitas y se han disipado ciertas brumas sobre la necesidad de considerar la naturaleza colectiva de la construcción del conocimiento. Además, como Lave y Wenger reconocieron, siempre está el riesgo de idealizar el nuevo paradigma y así caer en la defensa a ultranza de comunidades de práctica, sean éstas del tipo que sean. Y conviene no confundir las cosas porque, en muchas de estas comunidades, destacan legítimamente otras finalidades sin relación ninguna con la construcción de un juicio crítico que es lo ocupa y define por antonomasia a la institución educativa.

Si el meollo del asunto es cómo promover la participación de los estudiantes en comunidades de práctica orientadas hacia esta finalidad característica del sistema y la institución educativos, cómo impulsar el progreso de estas comunidades en los aprendizajes establecidos como prioritarios, y cómo favorecer el desplazamiento de los participantes de la periferia a posiciones más relevantes en dichas comunidades, la tutoría entre iguales es un recurso que merece ser investigado con detalle. En estos encuentros, pensados y gestionados por y para los estudiantes, la colaboración entre los asistentes podría reportar por encima de todo la adquisición de esas fórmulas de interacción social indispensables, primero en el centro de estudios, y más adelante en las comunidades de práctica, en los grupos de trabajo y en las organizaciones profesionales y cívicas habituales fuera de la academia. Si esto se alcanzase

de un modo suficiente, la tutoría entre iguales ya estaría facilitando, por otro lado, la construcción de los conocimientos específicos del ámbito disciplinario. De hecho, la conexión directa entre las comunidades de práctica y la tutoría entre iguales ha sido recogida en parte de los estudios dedicados a esta modalidad didáctica³². Entre todos ellos, es especialmente ilustrativa la postura de A. Green por recalcar sin ambages la importancia de la tutoría entre iguales en la integración de los estudiantes en comunidades de práctica concordantes con el entorno universitario³³. Es significativa la insistencia que este autor pone en el estado de anomia en que se sumen los estudiantes de reciente ingreso por su fracaso en reconocer e incorporar las situaciones y comportamientos que precisan la vida universitaria, cuán urgente es implantar programas de integración de este colectivo, y cuál podrían ser las aportaciones de la tutoría entre iguales al respecto. En este mismo plano de las interacciones sociales, sitúa también la figura del estudiante tutor. Aquel que acompaña al nuevo estudiante en la identificación de los discursos dominantes y de las prescripciones culturales del nuevo entorno; lo asiste en la apropiación del nuevo perfil de estudiante que dimana de la interacción con y la reacción ante aquellas específicas formas culturales; y lo orienta a participar plenamente en la comunidad universitaria por medio de su integración previa en comunidades pensadas a una escala más ajustada al estudiante novato: los grupos tutelados, en toda su variada gama de composiciones posibles.

³² Por ejemplo: HAWKINS 1980: 65-66; WATTERS; GINNS 1997: 3, 12; ASHWIN 2003: 14; GAOFENG; YEYU 2007: 2; COURT; MOLESWORTH 2008: 125; GREEN 2008: 242-246; LONGFELLOW 2008: 95; WARD; LEE 2005: 208.

³³ GREEN 2008: 242-246. El autor maneja la etiqueta del «*Peer Assisted Learning (PAL)*» para referirse a la tutoría entre iguales.

En el modo en que se abordan estas facetas psicológica y sociológica, se halla lo distintivo de la tutoría entre iguales. Y juzgar ese modo no es insignificante: nótese que hablar de los modos, maneras y métodos representa colocarse en el centro de la preocupación didáctica. Esas mismas dinámicas de integración y participación de un estudiante en un grupo son cuestiones de primerísimo orden también en los grupos cooperativos y colaborativos. Pero la diferencia reside en que estas últimas reuniones de estudiantes con finalidad académica están siempre más o menos intervenidas por el profesor; como mínimo su figura está presente por ser quien valida o validará el esfuerzo y los logros individuales o colectivos. Ésta es la causa de que, en este trabajo, se haya reservado el sustantivo «encuentro» a la confluencia de estudiantes en las tutorías entre iguales; forzando incluso artificialmente esas acepciones que hacen del encuentro un acto de libre concurrencia, de contribución a un fin común y de coincidencia en un mismo parecer. Lo característico de una tutoría entre iguales es que, dejando al margen la necesidad de una estructuración del recurso y de una formación específica de los estudiantes tutores —en cuya satisfacción la intervención del profesor es imprescindible—, la gestión directa de cada una de las sesiones que la componen e incluso del calendario de los futuros contactos debe ser el producto de los acuerdos establecidos entre los participantes. Si las cosas no suceden de esta manera, se desposeería a los estudiantes de un espacio que debería haber sido respetado como propio. En el escenario concreto compuesto por los estudiantes recién ingresados a la universidad, interesaría inquirir los beneficios de la tutoría entre iguales ante el reto de integrar estos estudiantes en las comunidades que surgirán seguro en el nuevo entorno escolar. Se entra entonces en el asunto no sólo de las habilidades sociales sino también de las competencias éticas, porque la diferencia entre ambos aspectos existe. Habría que averiguar en particular si la tutoría entre iguales tendría efectos benéficos

en la consolidación de los comportamientos más adecuados para sacar el máximo partido de otros entornos de trabajo en grupos directamente vinculados con las materias y las asignaturas. ¿Sería la tutoría entre iguales un buen trampolín para luego tomar al asalto —en el mejor sentido de la expresión— estas nuevas modalidades de trabajo en grupos? Habría que averiguar si entrar como tutelados en estas comunidades de estudiantes constituye el paso previo para promover que quienes antes han vivido esta experiencia como tutelados la continúen y enriquezcan después como estudiantes tutores. Algo que procuraría una alimentación natural del programa y, por consiguiente, constituiría un presupuesto vital para el mantenimiento del mismo a escala de la titulación³⁴. ¿Alguien podría sostener que el fomentar este tipo de compromiso social dentro de la propia comunidad educativa generaría consecuencias perversas? Habría que averiguar si la tutoría entre iguales podría instaurar entonces una preparación ineludible para fórmulas de compromiso más maduras y de mayor envergadura. Sería el caso, por ejemplo, de programas de aprendizaje servicio, en los cuales el estudiante sale de los entornos de simulación generados por la institución educativa para medirse con la realidad social y para ver con sus propios ojos los efectos de sus acciones sobre terceras personas. Habría que averiguar, por último, si la tutoría entre iguales se involucra en la construcción de unos aprendizajes fundamentales para la participación guiada del estudiante en la gestión del aula y en su contribución independiente y responsable, mediante los órganos e instrumentos que la institución

pone a su servicio, en la definición de las políticas que regulan el presente y el futuro de la universidad³⁵.

Hasta este punto, se ha procurado pasar revista a las aportaciones privativas de la tutoría entre iguales al aprendizaje de los estudiantes tutelados. Con el fin de seguir ahondando en la especificidad didáctica de dicho recurso, es menester hacer lo propio con el estudiante tutor, y así completar el recorrido que en este apartado se ha efectuado sobre los resultados de aprendizaje que le son atribuibles. Como cabía esperar, las ganancias que se desprenden de la tutoría entre iguales en el caso particular de los estudiantes tutores han sido reconocidas desde hace tiempo en otros niveles educativos³⁶. Lo mismo se ha repetido en la utilización de la tutoría entre iguales en la educación superior³⁷; y no han faltado voces dispuestas a sostener que la aportación más genuina de la tutoría entre iguales se halla precisamente en los resultados de aprendizaje consolidados por los tutores.

En todas las publicaciones sin excepción se ha subrayado la existencia de un nexo inextricable entre los logros más propiamente académicos —aprendizajes cognitivos y metacognitivos— y los psicológicos derivados de una mejor integración del alumno en el entorno escolar. El progreso en el conocimiento disciplinario no falta en ningún estudio; principalmente bajo las formas

³⁴ Cuando habla del efecto cascada propio de la tutoría entre iguales, es proverbial la sentencia de J. Potter de que dicho recurso «en su mejor momento es una actividad infecciosa». (POTTER 1997: 28)

³⁵ En su momento, K. J. Topping (1996: 3) ya anunció el carácter político de delegar la gestión del aprendizaje en los estudiantes, que tanto destaca en la tutoría entre iguales.

³⁶ Véase, por ejemplo: GARTNER; KOHER; RIESSMAN 1971; COHEN 1982; TOPPING 1987.

³⁷ Entre otros: 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; MOLESWORTH 2008: 124; EVANS; CUFFE 2009: 228-230.

de un afianzamiento de los aprendizajes adquiridos y de una construcción de nuevos aprendizajes resultantes de una revisión más crítica del conocimiento a partir de las preguntas de los estudiantes tutelados. Tampoco falta la conciencia de tal progreso, por lo general como reconocimiento personal de las propias lagunas y del avance de los estudiantes tutores en la resolución de las mismas; otro tipo de aprendizaje que es tan o más importante que el anterior. Está fuera de toda duda que la responsabilidad de transmitir del mejor modo posible información relativa a la disciplina a sus compañeros es lo que impulsa al estudiante tutor a ese esfuerzo suplementario de estructurar, clarificar, ejemplificar y adaptar el conocimiento disciplinario trabajado en las sesiones a estudiantes inexpertos. Y este trabajo añadido les es restituido en modo de beneficios cognoscitivos.

Igualmente, no han pasado inadvertidos los efectos de las tutorías en el fortalecimiento de las competencias transversales. Por un lado, competencias transversales practicadas en el contexto natural de la titulación en las que deben construirse y, por otro, competencias practicadas en un registro bien distinto al académico en el que por lo común se ejercitan. De nuevo, la necesidad de realizar actuaciones competentes en un ámbito que sigue siendo escolar, pero con unos interlocutores —los estudiantes tutelados— que no son los habituales profesores y compañeros, supone la vuelta de tuerca que reactiva y desarrolla la dinamización concertada de aprendizajes de variado tipo que es a la postre lo que determina la competencia. La literatura es unánime a la hora de subrayar la mejora de los aprendizajes relativos a la organización y planificación del tiempo disponible y a la coordinación de diferentes actividades. Con la misma insistencia se mencionan los logros en el plano de la comunicación oral proporcionados por la identificación de los aspectos centrales del acto comunicativo y los recursos disponibles, y por familiaridad con su ejer-

cicio. En particular, destaca la comprensión y la utilización consciente de las dimensiones no discursivas del acto comunicativo que, por no verbales, acostumbran a pasar más desapercibidas. Se señalan también avances en la localización y potenciación de los puntos fuertes del trabajo en grupo, en la detección, previsión y solución de los problemas habituales en estos entornos de trabajo, y en la coordinación de las acciones individuales y colectivas. Sobre este mismo punto, también se asocia con asiduidad la tutoría entre iguales con el liderazgo.

Este último aspecto, induce a desplazar el énfasis puesto en la vertiente colectiva de la actuación competente hacia aspectos más poderosamente arraigados en la psicología del sujeto. Las referencias a los logros que afectan a la confianza y la autoestima han recibido una consideración sobresaliente en la literatura especializada, como bien ilustra la recogida en la nota a pie de página anterior. Pero, naturalmente, no son los únicos aspectos a considerar en este complejo ámbito de los rasgos de la personalidad y del comportamiento que, cuanto menos sobre el papel, ha comenzado a suscitar interés en la educación superior. En efecto, estos atributos del sujeto han visto reconocida su aportación de primer orden en ese *saber estar* que constituye una faceta sustancial de la actuación competente y que, como tal, es recogida de diferentes modos en los múltiples listados de competencias que proliferan en universidades y titulaciones. Si compaginar los aprendizajes disciplinares con la atención merecida a estos otros aspectos relativos a la conducta del individuo es lo que autoriza a hablar de educación, modalidades didácticas como la tutoría entre iguales salen reforzadas. Máxime mientras estos aprendizajes específicos no hallan un espacio propio en la práctica de la enseñanza reglada porque no acaban de encajar en los currículos; máxime mientras no sean considerados seriamente en la universidad contemporánea. Así, de la tutoría entre iguales se pre-

dican sus beneficios en rasgos de la personalidad eminentemente cognoscitivos como la percepción y el rigor. También en facetas de naturaleza afectiva como la mencionada autoestima, el autocontrol, la confidencialidad —para con los tutelados y para con los profesores— y la empatía. Sobre esta última, dejando aparte la consabida simpatía con los estudiantes tutelados, estudios de corte cualitativo han puesto de relieve una franca comprensión de la figura del docente, a la que no es ajena una cierta identificación sentimental, a partir de la experiencia de la tutoría. Sin duda, esa especial responsabilidad del estudiante tutor opera un más aquilatado discernimiento de la complejidad del proceso de enseñanza a través de una revisión de los papeles que en él desempeñan el profesor y el estudiante. Y la propia experiencia de la incertidumbre que se cierne también sobre la labor del primero —y no sólo sobre la figura del estudiante— origina un movimiento afectivo de adhesión. Por último, no se ha descuidado tampoco la influencia positiva de la tutoría entre iguales en lo concerniente a otros rasgos de la personalidad de carácter volitivo como la iniciativa y la tenacidad, visibles sobre todo ante circunstancias en que resulta imprescindible afrontar problemas cuya solución no depende de un único agente. En estos casos, estos rasgos de la personalidad se dan la mano con otras habilidades sociales como la del liderazgo ya enunciada. De la mano de una experiencia directa e inmediata de la utilidad de su trabajo, la tutoría entre iguales parece favorecer en los tutores una comprensión de la naturaleza personal y también colectiva del aprendizaje, una más profunda motivación ante el conocimiento disciplinario y la integración activa en la institución académica, una mayor capacidad de improvisación y una mayor preparación para la resolución de problemas. Y en todo ello, no faltan expresiones de satisfacción por haber podido ayudar a otros estudiantes, por haber interactuado con otros estudiantes tutores y por haber podido integrarse

en grupos de trabajo en los que participan junto con los profesores.

De todo lo anterior, se deduce que la tutoría entre iguales puede ser un excelente recurso para el fomento de una ética del servicio entre los estudiantes tutores. El punto de partida es la reconsideración de la figura del estudiante a la que conduce ese estatus paradójico que ocupan. Siguen siendo estudiantes porque no hay un perfil institucional que les resulte específico, pero por sus funciones y sus responsabilidades ante los estudiantes tutelados, aquel perfil institucional deja de ser suficiente y, en consecuencia, queda en entredicho. Al mismo tiempo, la experiencia vivida como tutores los sitúa en una tierra de nadie, a una cierta distancia de lo acostumbrado entre el estudiantado, y así se colocan en una posición envidiable para revisar críticamente el cometido y las responsabilidades inherentes a este último grupo. E incluso los podría llevar a imaginar unas circunstancias, unos recursos favorecedores dispuestos por la institución educativa y un grado de participación del estudiante que se alejan de la sólida contundencia de lo real para adentrarse en el ámbito de lo factible y lo deseable. El punto de llegada es el desarrollar un sentimiento más hondo de pertenencia a la institución escolar, y así afianzar un mayor grado de compromiso con la comunidad académica, y un compromiso de mejor calidad por ser más consciente de su importancia y por ser también más estable en el tiempo. A partir de esta práctica de la responsabilidad individual y colectiva sólo quedaría un paso para que, una vez egresados, se transfieran plenamente estos aprendizajes a esa sociedad de la que ya formaban parte.

La tutoría entre iguales es asimismo una ocasión única para que los estudiantes tutores conozcan y se familiaricen con aprendizajes específicos de la teoría y la práctica de la enseñanza; también en las titulaciones que nada tienen que ver con las ciencias de la educación.

Otro resultado repetido en múltiples estudios, y que es el producto de esa responsabilidad del tutor no sólo sobre el propio aprendizaje sino también y ante todo sobre el aprendizaje ajeno. Y junto a la responsabilidad, una renovada conciencia sobre el tipo común de estudiante de su titulación, sobre el significado de ser profesor en esa titulación, sobre el propio estado de la titulación, comenzando por su currículo. Y si, además, el programa de tutoría entre iguales está bien estructurado y es acompañado de un seguimiento y análisis del proceso y resultados, los estudiantes tutores se introducen paulatinamente en aprendizajes propios de la investigación en didáctica sin haber dejado todavía de ser ellos mismos estudiantes. Es bien sabido que hay otras formas de despertar vocaciones docentes, pero la tutoría entre iguales se presenta como una oportunidad excepcional

por varias razones. En primer lugar, porque posibilita la participación del tutor en la planificación y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en un estadio temprano de su formación académica. En segundo, porque lo anterior se produce en una modalidad didáctica que, por su propia naturaleza, resulta cercana y cómoda al propio estudiante. En tercero y último, porque el trabajo propiamente académico se ve arropado y reforzado por encuentros en los que los códigos y las representaciones de los estudiantes no sólo tienen cabida sino que, además, están explícitamente favorecidos. Tras todo lo aquí expuesto, las posibilidades de la tutoría entre iguales, en lo concerniente a los resultados específicos de aprendizaje que pueden serle reconocidos, merecen ser justamente valoradas; también en su aplicación concienzuda a la educación superior.

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.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BULTE, C. *et al.* (2007). «Student teaching: Views of student near-peer teachers and learners». *Medical Teacher*. Vol. 29, núm. 6, 583-590.
- CAHALAN, M.; FARRIS, E. (1990). *College Sponsored Tutoring and Mentoring Programs for Disadvantaged Elementary and Secondary Students. Higher Education Surveys Report, Survey Number 12*. Washington: Department of Education.
- COHEN, P. A. *et al.* (1982). «Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings». *American Educational Research Journal*. Vol. 19, núm. 2, 237-248.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

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

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

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.

EBBERT, M. R.; MORGAN, P. M.; HARRIS, I.B. (1999). «A comprehensive student peer-teaching programme». *Academic Medicine*. Vol. 74, núm. 5, 583-584.

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.

FANTUZZO, J.; GINSBURG-BLOCK, M. (1998). «Reciprocal peer tutoring: Developing and testing effective peer collaborations for elementary school students». In: TOPPING, K.; EHLY, S. (eds.). *Peer-assisted learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 121-144.

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.

- 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>
- GARTNER, A.; KOHLER, M.; RIESSMAN, F. (1971). *Children teach children: Learning by teaching*. New York: Harper and Row.
- GLASS, G. *et al.* (1982). *School class size: Research and Policy*. Beverly Hills: Sage.
- 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.
- GRIFFIN, B. W.; GRIFFIN, M. M. (1997). «The effects of reciprocal peer tutoring on graduate students' achievement, test anxiety, and academic self-efficacy». *The Journal of Experimental Education*. Vol. 65, núm. 3, 197-209.
- 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.
- 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.
- KRYCH, A. J. *et al.* (2005). «Reciprocal peer teaching: Students teaching students in the gross anatomy laboratory». *Clinical Anatomy*. Vol. 18, núm. 4, 296-301.

- LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEVINE, H. M.; GLASS, G. V.; MEISTER, G. R. (1987). «A Cost-effectiveness Analysis of Computer-assisted Instruction». *Evaluation Review*. Vol. 11, núm. 1, 50-72.
- 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.
- MARTIN, D. C.; BLANC, R. A. (1981). «The learning center's role in retention: integrating student support services within departmental instruction». *Journal of Development and Remedial Education*. Vol. 4, núm. 3, 2-4, 21-23.
- MARTIN, D. C.; BLANC, R.A.; DEBUHR, L. (1983). «Breaking the attrition cycle: the effects of supplemental instruction on undergraduate performance and attrition». *Journal of Higher Education*. Vol. 54, núm. 1, 80-90.
- 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.
- 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.
- PERRENOUD, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- PINNELL, G. S. *et al.* (1994). «Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders». *Reading Research Quarterly*. Vol. 29, núm 1, 8-39.
- POTTER, J. (1997). «New Directions in Student Tutoring». *Education + Training*. Vol. 39, núm. 1, 24-29.
- ROGOFF, B.; TURKANIS, C. G.; BARTLETT, L. (eds.) (2001). *Learning Together: Children and Adults in a School Community*, New York: Oxford University Press.
- SINGH, S. (2010). «Near-Peer Role Modeling: The Fledgling Scholars Education Paradigm». *Anatomical Sciences Education*. Vol. 3, núm. 1, 50-51.

- TARIQ, V. N. (2005). «Introduction and Evaluation of Peer-Assisted Learning in First-Year Undergraduate Bio-science». *Bioscience Education*. Vol. 6, núm. 3, 1-19.
- TOPPING, K. J. (1987). «Peer tutoring paired reading: Outcome data from ten projects». *Educational Psychology*. Vol. 7, 133-145.
- 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>
- TOPPING, K. J.; EHLY, S. (1998). «Introduction to Peer-Assisted Learning». In: TOPPING, K. J.; EHLY, S. (eds). *Peer-assisted learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1-23.
- TOPPING, K. J.; McCRAE, J.; REID, C. T. (1997). «Reciprocal peer tutoring in undergraduate law studies». *Mentoring and Tutoring*. Vol. 4, núm. 3, 3-10.
- TREVINO, F. M.; EILAND, D. C. Jr. (1980). «Evaluation of basic science, peer tutorial programme for first- and second-year medical students». *Journal of Medical Education*. Vol. 55, núm. 11, 952-953.
- WADOODI, A.; CROSBY, J. R. (2007). «Twelve Tips for Peer-Assisted Learning: A Classic Concept Revisited». *Medical Teacher*. Vol. 24, núm. 3, 241-244.
- WALLACE, J. (1992). «Students helping students to learn». *The New Academic*. Vol. 1, 8-9.
- 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.
- WASIK, B. A.; SLAVIN, R. E. (1993). «Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs». *Reading Research Quarterly*. Vol. 28, núm. 2, 178-200.
- 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.
- 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.

WOOD, D.; WOOD, H. (1996). «Vygotsky, Tutoring and Learning». *Oxford Review of Education*. Vol. 22, núm. 1, 5-16.

YODAS, J. W. *et al.* (2008). «Peer teaching among physical therapy students during human gross anatomy: Perceptions of peer teachers and students». *Anatomical Sciences Education*. Vol. 1, núm. 5, 199-206.

El Course Experience Questionnaire (CEQ). Aproximació a un indicador de qualitat del sistema universitari australià¹

Jordi Armengol Roura

Universitat de Girona

jordi.armengol@udg.edu

Fecha de recepción del artículo: junio 2010

Fecha de publicación: julio 2010

Resum

El Course Experience Questionnaire és un dels instruments dissenyats per a valorar la qualitat de l'ensenyament universitari, que s'aplica de manera global a les universitats australianes, tant públiques com privades. És un indicador dels cursos que s'imparteixen a la universitat des del punt de vista de l'estudiant. El present article estudia l'evolució històrica, l'estructura i el funcionament d'aquest qüestionari amb l'objectiu de copsar-ne els aspectes positius que aporta a l'anàlisi de la qualitat del sistema universitari.

Paraules clau: qualitat, qüestionari, Course Experience Questionnaire, sistema universitari, educació superior.

Abstract

The Course Experience Questionnaire is one of the instruments designed to appraise the quality of the university education, which applies in a global way to the Australian universities, public as well as private. It is a indicator of the courses that they are imparted at the university from the point of view of the student. The present article studies the historical evolution, the structure and the functioning of this questionnaire in order to grasp the positive aspects that it brings to the analysis of the quality of the university system.

Keywords: quality, Course Experience Questionnaire, university system, higher education.

¹ El present treball forma part dels resultats del projecte d'investigació HAR2008-06046/ARTE, finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació i cofinançat pel FEDER.

1. Introducció

En els darrers anys, la universitat espanyola ha experimentat un canvi important en quant al plantejament essencial del que hauria de ser la seva funció com a institució, tot reflexionant i actuant sobre aquells aspectes que permeten una adaptació real a les necessitats de la canviant societat espanyola i, especialment, del context europeu. La universitat, gràcies a l'autonomia i a la transparència necessària del seu funcionament dins el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), ha de garantir que:

«[...] les seves actuacions estan en la direcció apropiada per aconseguir els objectius associats als ensenyaments que imparteixen. Per això, les universitats han de disposar de polítiques i sistemes de garantia interna de qualitat (SGIQ) formalment establerts i públicament disponibles.»²

La qualitat en l'Educació Superior ha esdevingut un camp de treball primordial en els darrers anys, tot convertint-se en un dels objectius prioritaris per part de les institucions responsables del sistema universitari espanyol. En aquest sentit, i per tal de poder crear una universitat totalment integrada a l'Espai Europeu d'Educació Superior, amb uns nivells de qualitat equiparables a la resta d'universitats europees, es va crear l'any 2002 la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que té per objectiu contribuir a la millora de la qualitat del sistema d'educació superior mitjançant l'avaluació, certificació i acreditació d'ensenyances, professorat i institucions³. A nivell de Catalunya, és l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), creada l'any 2003, l'encarre-

gada de garantir, juntament amb l'ANECA, uns estàndards de qualitat en les universitats catalanes. Per tal d'homogeneïtzar els estàndards, procediments i directrius per assolir els nivells de qualitat desitjables en tot l'àmbit europeu, l'Association for Quality in Higher Education (ENQA) va publicar l'any 2005 els *Estàndards i directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'EEES*, en la redacció dels quals va participar la mateixa ENQA, en col·laboració amb l'European University Association (EUA), l'European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE) i la National Unions of Students in Europe (ESIB). Mitjançant aquesta publicació es dona resposta al doble mandat que va rebre l'ENQA a través del Comunicat de Berlín de setembre de 2003, signat pels ministres d'educació dels països participants en el procés de Bolonya, en el qual s'instava a acordar i desenvolupar «una sèrie d'estàndards, procediments i directrius per assegurar la qualitat» i, a «explorar els mètodes més adequats per avaluar externament l'assegurament de la qualitat i/o les agències o organismes d'acreditació»⁴.

Si s'analitzen les directrius publicades, un dels paràmetres o estàndards proposats que cal destacar per la temàtica d'aquest article és el que fa referència als estàndards i directrius europeus per a l'assegurament intern de la qualitat en les institucions d'educació superior, concretament a allò que es diu en el punt 1.2.:

«Aprovació, control i avaluació periòdica de programes i titulacions: Les institucions acadèmiques han de comptar amb mecanismes formals per aprovar, avaluar i controlar periòdicament els seus programes i titulacions.»⁵

² ANECA; AQU; ACSUC 2007.

³ Informació extreta del web de la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA). URL: <http://www.aneca.es/que-es-aneca/presentaci%C3%B3n.aspx>.

⁴ Informació extreta del web de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

URL: http://www.aqu.cat/qualitat/estandards_europeus.html.

⁵ ENQA 2005: 10.

Entre els principis bàsics dels estàndards i directrius europeus es recomana que:

«s'han de desenvolupar processos a través dels quals les institucions d'educació superior puguin demostrar la seva capacitat de retre comptes, inclouent-hi la rendició de comptes per a la inversió de capital públic i privat;»⁶

i s'afegeix que

«l'assegurament de la qualitat enfocat a la rendició de comptes és plenament compatible amb l'assegurament de la qualitat amb la finalitat de la millora;»⁷

Així doncs, i d'acord amb aquests principis bàsics, calen instruments per a valorar i quantificar la qualitat de l'ensenyament per tal que els estudis que s'estan oferint en les diferents universitats conflueixin amb els estàndards de qualitat aprovats a nivell europeu, alhora que es garanteixi un bon ús del diner públic invertit en aquestes institucions educatives.

En aquest context, hem considerat oportú dedicar un article a l'estudi d'un dels instruments, el Course Experience Questionnaire (CEQ), que s'utilitza com a indicador de qualitat i que s'aplica globalment a les universitats australianes. Aquest indicador es va començar a utilitzar en la dècada dels 80 al Regne Unit, però la seva implantació massiva a les universitats com a eina avaluadora s'ha desenvolupat a Austràlia, fruit de la voluntat del Department of Education, Training and Youth Affairs (DETYA), d'impulsar una millora qualitativa en la docència universitària. El Course Experience Questionnaire s'incorpora a l'Australian Graduate Survey (AGS) com a part dels informes que es realitzen anualment pel Graduate Careers Council of Australia (GCCA) amb la

finalitat de garantir la qualitat dels estudis. El seu objectiu és el de proporcionar un indicador d'actuació de la qualitat de l'ensenyament nacional i, alhora, és la font essencial de les dades comparatives del grau de satisfacció dels estudiants vers l'experiència del curs en la seva globalitat⁸. Per aquesta raó, tots els centres d'educació superior han de realitzar el qüestionari en cadascun dels seus programes acadèmics, i reportar els resultats a les institucions responsables i a la societat, en resposta a la confiança dipositada en ells. D'aquesta manera s'aconsegueix obtenir una radiografia prou acurada i actualitzada del sistema educatiu⁹.

2. Evolució històrica

El punt de partida d'aquest indicador cal situar-lo en les recerques realitzades al Regne Unit entre els anys 70 i 80, per part d'investigadors com W. Perry, F. Marton, R. Saljo, G. Park o N. Entwistle, sobre els factors que incideixen en la qualitat de l'aprenentatge. Es varen desenvolupar, també, estudis sobre la tipologia d'estudiants, els ítems i les escales per a obtenir informació sobre els elements que defineixen l'ensenyament i la seva organització. En aquest context, el CEQ inicialment es va plantejar com una eina per a investigar els elements clau de l'aprenentatge universitari i, d'aquesta manera, obtenir dades sobre la qualitat de l'ensenyament i dels cursos que la universitat impartia. Un dels investigadors que més van influir en l'orientació del qüestionari va ésser Paul Ramsden, gràcies a les seves investigacions encaminades a determinar per què no s'apliquen de manera efectiva els coneixements adquirits a les aules per a resoldre problemes que apareixen en el món real. Ramsden plantejava que:

⁶ ENQA 2005: 21.

⁷ ENQA 2005: 21.

⁸ MCINNIS; GRIFFIN; J AMES; COATES 2001: 4.

⁹ RUÍZ; SCHUMACHER 2008: 95.

«els docents desitgen que els seus estudiants aprenguin a analitzar el que no els és familiar, a reconèixer l'estil i el poder de persuasió dels conceptes que descriuen el món físic o social i, a ser capaços d'aplicar al món fora de l'aula les idees adquirides en les aules formals. Esperen que els estudiants canviïn la seva interpretació del món en el que viuen, per mitjà del desenvolupament de les qüestions que han estudiat. Per què aquests canvis no sempre passen? Per què els estudiants obtenen molt sovint quantitats de coneixements, però, tot i així, fracassen en la comprensió del que significa? Com pot ser que puguin mantenir els seus coneixements acadèmics separats de la seva experiència? Per què l'educació universitària és deficient en aquests aspectes?»¹⁰

Així doncs, es proposava una pedagogia que afavorís una adquisició profunda, no superficial, del coneixement. El resultat final d'aquestes investigacions va ser la inclusió d'una escala específica en el qüestionari per avaluar les competències bàsiques, fonamentada en la hipòtesi que existeix certa associació entre la qualitat de l'aprenentatge i la percepció dels estudiants respecte l'ensenyament. L'estructura inicial, formada per 25 ítems, es composava de cinc escales diferenciades, que contenien 24 dels ítems esmentats¹¹:

- Bona ensenyança.
- Objectius clars.
- Càrrega de treball apropiada.
- Avaluació adequada.
- Competències bàsiques.

¹⁰ RAMSDEN; PAUL 1992: 39. Totes les traduccions al català dels textos anglesos són de l'autor d'aquest article.

¹¹ «The questionnaire items have been grouped into four scales concerned with teaching ('good teaching', 'clear goals', 'appropriate assessment', 'appropriate workload'); a scale concerning the acquisition of generic skills for the workforce; and a single item on satisfaction with the quality of the course overall.» (MCINNIS; GRIFFIN; JAMES; COATES 2001: 4).

En el darrer ítem, el vint-i-cinquè, es demanava a l'estudiant, a mode d'avaluació global, l'opinió sobre el curs en el seu conjunt tot indicant el seu grau de conformitat o disconformitat amb el mateix¹².

Durant el procés d'implantació australiana, a escala nacional, varen aparèixer algunes crítiques respecte a la seva estructura i mancances. Per analitzar i solucionar aquestes mancances detectades, a finals dels 90, la recerca, conduïda per McInnis, Griffin, James i Coates, va incloure altres aspectes importants de l'experiència dels estudiants en el qüestionari inicial. Així doncs, es va realitzar la darrera versió del format original del qüestionari per tal d'adaptar-lo a la diversitat de centres i millorar-ne la seva fiabilitat; es va mantenir la integritat del CEQ existent; i s'hi varen afegir 25 ítems addicionals que conformaven cinc noves escales, en aquest cas de caràcter opcional. Aquesta és l'estructura de les enquestes realitzades a partir de 2002. El CEQ ampliat inclou els següents cinc components addicionals:

- Serveis de recolzament a l'estudiant.
- Recursos per a l'aprenentatge.
- Comunitat d'aprenentatge.
- Motivació intel·lectual.
- Escala de qualitats dels graduats. Aquest darrer aspecte indaga sobre el desenvolupament de qualitats del professional graduat, especialment en relació amb l'ideal d'aprenentatge al llarg de la vida¹³.

Cal remarcar que es confereix a cada universitat la possibilitat d'adaptar el model original proposat per adequar-lo a la realitat del seu centre.

¹² CURTIS; KEEVES 2000: 73.

¹³ RUÍZ; SCHUMACHER 2008: 95.

En conclusió, i en paraules del mateix DETYA,

«l'ímpetu per a millorar el CEQ des de la perspectiva del DETYA és el reconeixement de la diversitat del Sistema d'Educació Superior Australià i del valor afegit de la varietat d'experiències educatives i socials dels estudiants.»¹⁴

3. Aplicació i estructura

El Course Experience Questionnaire és una eina dissenyada per avaluar el grau de satisfacció dels estudiants, concretament, d'aquells que han finalitzat el seus estudis recentment. Tal com comenten Curtis i Keeves, la importància del recurs recau, precisament, en que:

«procura captar les percepcions dels llicenciats en quant a la qualitat dels cursos que han completat i els seus resultats s'utilitzen per comparar cursos i institucions.»¹⁵

Es pretén obtenir, per tant, un indicador des del punt de vista de l'estudiant, implementat de manera generalitzada i continuada a tot els programes i cursos que s'imparteixen en el sistema universitari australià. El qüestionari es completa per part dels estudiants que han acabat els estudis en el curs anterior, reportant alhora els resultats obtinguts d'un any per l'altre. Completades les enquestes, s'analitzen conjuntament amb d'altres indicadors, per a obtenir una visió global i actualitzada del funcionament del sistema i, així, aplicar les mesures correctores més adequades per millorar els punts dèbils detectats.—Els resultats globals, un cop implementat el sistema a escala nacional, i després de varis anys de funcionament, han demostrat la seva vàlua i fiabilitat com a instrument d'anàlisi, tot esdevenint

¹⁴ MCINNIS 2001: 9.

¹⁵ «It seeks to establish graduates perceptions of the quality of the courses that they have completed and its results are used to compare courses and institutions.» (CURTIS; KEEVES 2000: 73).

un dels indicadors principals per avaluar la qualitat educativa tant a Austràlia com al Regne Unit.

Actualment, el Course Experience Questionnaire es fonamenta en un conjunt de declaracions o enunciats respecte dels quals l'estudiant ha de mostrar el seu grau d'acord o desacord mitjançant una sèrie graduada: completament en desacord, una mica en desacord, ni d'acord ni en desacord, una mica d'acord i completament d'acord. Aquests enunciats es divideixen en diverses escales, que agrupen les afirmacions que tenen un tema similar. Els ítems relacionats amb la Bona ensenyança, Competències bàsiques i Satisfacció global conformarien el cor del qüestionari o les escales bàsiques (13 enunciats). Mentre que les escales restants (36 enunciats) són opcionals i cada institució pot escollir si les utilitza o no, i com les combina. Aquesta part optativa pot anar variant cada any. Així, tal i com desenvolupa la taula I, el qüestionari es compon de :

- 3 escales bàsiques que es plantegen anualment a totes les universitats: Competències bàsiques, Bona ensenyança i Satisfacció global.
- 8 escales optatives: Objectius clars, Càrrega de treball apropiada, Avaluació adequada, Motivació intel·lectual, Servei de recolzament a l'estudiant, Qualitat dels graduats, Recursos per a l'aprenentatge i Comunitat d'aprenentatge.

TAULA I. ESTRUCTURA DEL COURSE EXPERIENCE QUESTIONNAIRE

Títol	Etiqueta	Focus	Estatus	Ítems
Bona ensenyança	GTC	La naturalesa de l'experiència docent durant el curs	Obligatori	6
Competències bàsiques	GSS	El realçament de les competències bàsiques seleccionades	Obligatori	6
Satisfacció global	OSI	Satisfacció global amb la qualitat del curs	Obligatori	1
Normes i objectius clars	CGS	Si l'estructura del curs és clara i significativa	Opcional	4
Càrrega de treball apropiada	AWS	Si els nivells de càrrega de treball obstaculitzen formes més profundes d'aprenentatge	Opcional	4
Avaluació apropiada	AAS	Si l'avaluació afavoreix formes més profundes d'aprenentatge	Opcional	3
Motivació intel·lectual	IMS	L'impacte del curs per inspirar i permetre el desenvolupament intel·lectual de l'individu	Opcional	4
Servei de recolzament a l'estudiant	SSS	Accés a i satisfacció amb les instal·lacions i serveis de la universitat	Opcional	5
Qualitats dels graduats	GQS	Si el curs genera resultats superiors i perspectives vinculades amb l'aprenentatge continu.	Opcional	6
Recursos per l'aprenentatge	LRS	La conveniència i eficàcia de les fonts d'informació i materials del curs	Opcional	5
Comunitat d'aprenentatge	LCS	L'experiència social d'aprendre a la universitat	Opcional	5

Font: GCA.Graduate Course Experience 2007

A partir d'aquesta estructura, detallem a continuació els 49 enunciats que componen el qüestionari¹⁶.

- **Escala obligatòria**

- Bona ensenyança

- El professorat va dedicar molt de temps a comentar el meu treball.
- El professorat em va donar habitualment una resposta útil a la pregunta sobre com m'estava anant.
- El professorat d'aquest curs em va motivar per fer el meu millor treball.
- Els meus professors eren extremadament bons explicant les coses.

¹⁶ GRADUATE CAREERS AUSTRALIA 2007: 70-72.

- El professorat va treballar durament per a fer interessant el seu temari.
- El professorat va fer un esforç real per a entendre les dificultats que podria tenir amb el meu treball¹⁷.

- Competències bàsiques

- El curs em va ajudar a desenvolupar la meua habilitat per a treballar en equip.

¹⁷ «Good Teaching Scale (GTS): The staff put a lot of time into commenting on my work/ The teaching staff normally gave me helpful feedback on how I was going/The teaching staff of this course motivated me to do my best work/ My lecturers were extremely good at explaining things/ The teaching staff worked hard to make their subjects interesting/ The staff made a real effort to understand difficulties I might be having with my work.»

- El curs va afinar les meves habilitats analítiques.
 - El curs va desenvolupar les meves habilitats en la solució de problemes.
 - El curs va millorar les meves habilitats en la comunicació escrita.
 - Com a resultat del meu curs, em sento més segur per tractar problemes desconeguts.
 - El meu curs em va ajudar a desenvolupar l'habilitat per a planejar la meva feina¹⁸.
- Satisfacció global
 - Globalment, vaig quedar satisfet amb la qualitat d'aquest curs¹⁹.
- **Escales optatives (incorporades a partir de l'any 2002)**
 - Normes i objectius clars
 - Era sempre senzill saber el nivell de treball esperat.
 - Normalment tenia una idea clara de com estava anant i del que s'esperava de mi en aquest curs.
 - Sovint, era difícil descobrir què s'esperava de mi en aquest curs (R)²⁰.
- El professorat deixava clar des del principi el que s'esperava dels estudiants²¹.
- Càrrega de treball apropiada
 - Generalment, se'm va donar el temps suficient per entendre les coses que havia d'aprendre.
 - L'enorme volum de feina exigida en aquest curs va impedir comprendre-ho tot adequadament (R).
 - La càrrega de treball va ésser massa pesada (R).
 - Vaig tenir molta pressió com a estudiant en aquest curs (R)²².
 - Avaluació apropiada
 - Per fer bé aquest curs tot el que vaig necessitar va ésser una bona memòria (R).
 - El professorat semblava més interessat en examinar el que jo havia memoritzat que el que havia entès (R).
 - Massa professors em feien preguntes només sobre fets (R)²³.

¹⁸ «Generic Skills Scale (GSS): The course helped me develop my ability to work as a team member/ The course sharpened my analytic skills/ The course developed my problem-solving skills/ The course improved my skills in written communication/ As a result of my course, I feel confident about tackling unfamiliar problems/ My course helped me to develop the ability to plan my own work. »

¹⁹ «Overall Satisfaction item (OSI): Overall, I was satisfied with the quality of this course.»

²⁰ Les declaracions marcades amb una (R) es construeixen negativament, de manera que estar d'acord amb la declaració sigui una resposta negativa.

²¹ «Clear Goals and Standards Scale (CGS): It was always easy to know the standard of work expected/ I usually had a clear idea of where I was going and what was expected of me in this course/ It was often hard to discover what was expected of me in this course (R)/ The staff made it clear right from the start what they expected from student.»

²² «Appropriate Workload Scale (AWS): I was generally given enough time to understand the things I had to learn/ The sheer volume of work to be got through in this course meant it couldn't all be thoroughly comprehended (R)/ The workload was too heavy (R)/ There was a lot of pressure on me as a student in this course (R).»

²³ Appropriate Assessment Scale (AAS): To do well in this course all you really needed was a good memory (R)/ The staff seemed more interested in testing what I had memorised than what I had understood (R)/ Too many staff asked me questions just about facts (R).

- Motivació intel·lectual
 - Vaig trobar intel·lectualment estimulants els meus estudis.
 - Vaig trobar que el curs em motivava.
 - El curs ha estimulat el meu interès en els camps d'educació.
 - Globalment, la meva experiència universitària va valdre la pena²⁴.
- Servei de recolzament a l'estudiant
 - Els serveis de la biblioteca eren de fàcil accés.
 - Vaig poder accedir als recursos de la tecnologia de la informació sempre que els vaig necessitar.
 - Estava satisfet amb el curs i la coordinació d'estudis proporcionada²⁵.
 - Els serveis sanitaris, de benestar i d'atenció van satisfer les meves necessitats.
 - Els recursos d'aprenentatge més rellevants van estar a la meva disposició sempre que els vaig necessitar²⁶.
- Qualitats dels graduats
 - La universitat va estimular el meu entusiasme per a continuar l'aprenentatge.
- El curs em va donar una àmplia visió de conjunt del meu camp de coneixement.
- La meva experiència universitària em va animar a valorar punts de vista diferents dels meus.
- Vaig aprendre a aplicar principis d'aquest curs a situacions noves.
- El curs va desenvolupar la meva confiança per a investigar idees noves.
- Considero valuós pel meu futur el que vaig aprendre²⁷.
- Recursos per l'aprenentatge
 - Els recursos de la biblioteca van satisfer les meves necessitats.
 - Els materials d'estudi eren clars i concisos.
 - Es deixava clar quins recursos estaven disponibles per ajudar-me a aprendre.
 - Els materials del curs eren pertinents i actualitzats.
 - On s'utilitzava, la tecnologia de la informació per ensenyar i per aprendre era eficaç²⁸.
- Comunitat d'aprenentatge
 - Em vaig sentir part d'un grup d'estudiants i professors compromesos amb l'aprenentatge.

²⁴ Intellectual Motivation Scale (IMS): I found my studies intellectually stimulating/ I found the course motivating/ The course has stimulated my interest in the fields of education/ Overall, my university experience was worthwhile.

²⁵ S'ha traduït «careers advice» per coordinació d'estudis per considerar que és la figura equivalent en el sistema universitari espanyol.

²⁶ Student Support Scale (SSS): The library services were readily accessible/ I was able to access information technology resources when I needed them/ I was satisfied with the course and careers advice provided/ Health, welfare and counseling services met my requirements/ Relevant learning resources were accessible when I needed them.

²⁷ Graduate Qualities Scale (GQS): University stimulated my enthusiasm for further learning/ The course provided me with a broad overview of my field of knowledge/ My university experience encouraged me to value perspectives other than my own/ I learned to apply principles from this course to new situations/ The course developed my confidence to investigate new ideas/ I consider what I learned valuable for my future.

²⁸ Learning Resources Scale (LRS): The library resources were appropriate for my needs/ The study materials were clear and concise/ It was made clear what resources were available to help me learn/ Course materials were relevant and up to date/ Where it was used, the information technology in teaching and learning was effective.

- Vaig poder compartir interessos acadèmics amb professors i estudiants.
- Vaig aprendre a cercar idees amb confiança amb d'altra gent.
- Les idees i suggeriments dels estudiants s'utilitzaven durant el curs.
- Vaig sentir que pertanyia a la comunitat universitària²⁹.

4. Resultats i la seva anàlisi

Un cop analitzada breument l'estructura i el funcionament del qüestionari, l'objectiu d'aquest article se centra ara en l'estudi del darrer informe de resultats publicat pel Graduate Careers Australia l'any 2008, que és el «Graduate Course Experience 2007. The report of the Course Experience Questionnaire».

En aquest informe varen participar 45 institucions d'entre les que es trobaven totes les universitats públiques australianes i alguns centres privats. La ràtio de resposta per estudiant varia enormement: d'un 6,2% a un 76,40% en funció del centre. El qüestionari es va distribuir a un total de 199.111 graduats, dels quals 113.059 varen retornar la resposta. Després de revisar les respostes, el número final de qüestionaris correctes que es va poder valorar va ser de 96.773, un 48,6% del nombre inicial. Aquesta font d'informació s'analitza de manera diferent en funció de la utilitat final que es vulgui donar a l'informe. No obstant, els principals sistemes d'anàlisi utilitzats en l'informe de 2007 són els següents³⁰:

²⁹ Learning Community Scale (LCS) : I felt part of a group of students and staff committed to learning/ I was able to explore academic interests with staff and students/ I learned to explore ideas confidently with other people/ Students' ideas and suggestions were used during the course/ I felt I belonged to the university community.

³⁰ GRADUATE CAREERS AUSTRALIA 2008: 2.

- Escala de resposta de cinc punts etiquetada típicament com 1 (completament en desacord), 2 (una mica en desacord), 3 (ni d'acord ni en desacord), 4 (una mica d'acord) i 5 (completament d'acord).
- «Reporting scale»: les cinc respostes possibles es codifiquen en una escala de -100, -50, 0, 50 i 100, respectivament.
- «Percentage agreement»: les respostes de -100, -50 i 0 es recodifiquen com a 0. Mentre que les respostes 5 i 100 es recodifiquen en 100.
- «Percentage broad agreement»: les respostes de -100 i -50 es recodifiquen en 0, mentre que les respostes de 5 i 100 es recodifiquen en 100.

Així doncs, s'utilitza per convenció una codificació determinada per a cadascuna de les possibles respostes:

- Completament en desacord: -100
- Una mica en desacord: -50
- Ni d'acord ni en desacord: 0
- Una mica d'acord: 50
- Completament d'acord: 100

I posteriorment, com a conseqüència de l'aplicació del «percentage agreement» i del «percentage broad agreement», l'escala de cinc respostes es redueix a dues, facilitant d'aquesta manera la lectura dels resultats. No obstant, es tracta d'una abstracció massa dràstica, amb la qual es perd molta informació potencialment avaluable. Pel que fa a l'estructura de l'informe, en primer lloc es recull una introducció, en la que s'explica l'origen, el funcionament i l'estructura de l'enquesta, així com també els paràmetres estadístics d'interpretació de resultats adoptats³¹. A continuació, i mitjançant 4 apartats, s'exposen els resultats obtinguts:

³¹ GRADUATE CAREERS AUSTRALIA 2008: 3.

- «Característiques dels enquestats i de les respostes», on s'analitza la tipologia d'estudiant que contesta el qüestionari i es relacionen les seves respostes amb els ítems plantejats.
- «Tendències nacionals en el CEQ», que agrupa aquelles taules que reflecteixen l'evolució dels resultats a escala nacional a través dels anys. Valora també els patrons de resposta respecte els ítems plantejats.
- «El CEQ de grups específics» analitza els resultats en funció dels diferents camps de coneixement i de les respostes obtingudes. D'aquesta manera, s'intenta valorar les variacions de resultats obtinguts en funció d'una formació determinada.
- «Les experiències de quatre grups». Donat que la població universitària es compon d'un ampli espectre d'estudiants, en aquest apartat s'analitzen els resultats en funció de les diferències socials, geogràfiques, econòmiques i culturals existents entre ells.

pecial consideració a l'hora d'avaluar els resultats obtinguts a les enquestes, és que només es valoren qüestionaris omplerts per estudiants que han aprovat la totalitat de les assignatures i que, per tant, han acomplert satisfactòriament tot el recorregut educatiu. Des d'aquest punt de vista, l'informe adverteix que aquest estudiant pot tendir a una valoració més positiva que no pas aquell estudiant que no ha superat els estudis.

De les diverses taules que l'informe de 2007 ens ofereix, m'agradaria analitzar la que compara els diferents centres i les escales seleccionades per a confeccionar els seus qüestionaris —taula T3 en el document original i taula II en aquest article—, ja que mostra el grau de compromís i l'aplicació d'aquest instrument com a indicador real de qualitat. Considerem, doncs, que el compromís del centre és fonamental per aconseguir de manera efectiva una millora de la qualitat del sistema universitari. Aquesta taula posa en relació les institucions universitàries, el nombre d'estudiants participants i les escales utilitzades per realitzar el CEQ en cada cas.

Un altre aspecte remarcable i que s'ha de tenir en es

TAULA II. QÜESTIONARIS RECOLLITS PER ESCALES I INSTITUCIONS³²

Universities	GTS	GSS	OSI	CGS	AWS	AAS	IMS	SSS	QGS	LRS	LCS	TOTAL
Australian Catholic University	1896	1896	1876	1887	1893	1893						6
Australian College of Physical Education	35	36	31				35		35	35		6
Australian College of Theology	194	195	194		195		194		194			7
Australian Maritime College	101	101	101	101		101			101			6
Australian National Univer-	1659	1656	1654				1658		1656			5

³² Bona ensenyança (GTS); Competències bàsiques (GSS); Satisfacció global (OSI); Normes i objectius clars (CGS); Càrrega de treball apropiada (AWS); Avaluació apropiada (AAS); Motivació intel·lectual (IMS); Servei de recolzament a l'estudiant (SSS); Qualitats dels graduats (QGS); Recursos per a l'aprenentatge (LRS); Comunitat d'aprenentatge (LCS).

city													
Avondale College	125	125	125	125			125	125		125			7
Bond University	44	44	44										3
Central Queensland University	2672	2669	2660	2669	2669	2669		2669					7
Charles Darwin University	400	401	393				401		397	401		396	7
Charles Sturt University	3356	3365	3364						3269		3354		5
Christian Heritage College	81	81	81	81			81			81		80	7
Curtin University of Technology	3397	3397	3394	3396						3397			5
Deakin University	3246	3253	3246					3255	3218	3251	3248		7
Edith Cowan University	2991	2993	2976							2975			4
Flinders University of South Australia	2245	2244	2244						2231	2247			5
Griffith University	4004	4003	4000							4004		4001	5
James Cook University	1494	1477	1473	1473				1495	1469	1476			7
La Trobe University	3295	3291	3285	3291	3295	3291							6
Macquarie University	3518	3518	3518	3518	3518	3518			3518				7
Monash University	5540	5535	5499					5537		5532		5507	6
Murdoch University	1299	1295	1296				1299			1296		1290	6
Queensland University of Technology	4920	4913	4898							4915			4
RMIT University	3034	3034	3017	3032	3036	3035							6
Southern Cross University	1082	1084	1085	1085							1085		5
Swinburne University of Technology	1711	1708	1700							1703		1686	5
Tabor College SA	65	65	65	65				65		65		65	7
University of Adelaide	1684	1682	1678						1677	1682		1678	6
University of Ballarat	1053	1053	1046	1052	1054	1054							6
University of Canberra	1103	1105	1097							1103			4
University of Melbourne	5195	5195	5183	5195					5173	5196		5189	7
University of New England	1881	1872	1868							1876	1869	1845	6
University of New South Wales	4410	4410	4395										3
University of Newcastle	2449	2444	2434	2442						2447	2429	2430	7
University of Notre Dame, Australia	414	413	414	413				413	406	414			7
University of Queensland	3470	3462	3466						3449	3464		3458	6
University of South Australia	4209	4212	4156	4176						4181			5
University of Southern Queensland	1858	1861	1854			1862	1856				1854		6
University of Sydney	3886	3884	3865										3

University of Tasmania	1731	1726	1688	1722					1728	1713		6
University of Technology, Sydney	3346	3347	3345						3346			4
University of the Sunshine Coast	606	603	599	603				601	602			6
University of Western Australia	1839	1837	1837						1837		1838	5
University of Western Sydney	2719	2723	2697	2718		2717		2687				6
University of Wollongong	1293	1293	1293		1294				1293			5
Victoria University	944	943	938			942		941	942			6
Total respondents	96496	96444	96072	39239	18621	23177	12583	31899	63371	15782	29475	
Total institutions	45	45	45	21	8	15	8	15	31	9	13	

Font: GCA.Graduate Course Experience 2007

En aquesta taula es recullen les escales obligatòries, les optatives i les respostes obtingudes per cadascuna. D'altra banda, ens mostra el número d'institucions que han escollit una escala optativa determinada, així com el total d'escales que conformen els CEQ en cada institució. Tal i com s'ha comentat amb anterioritat, les universitats estan obligades a incorporar l'escala bàsica «Core Scale» en els seus qüestionaris CEQ, si bé tenen total llibertat per a complementar-los amb les escales opcionals que elegeixin. Si analitzem aquests resultats podem comprovar que de les 45 universitats que varen enviar els seus resultats al GCA, 3 d'elles varen utilitzar només l'escala obligatòria en front d'altres (12), que en varen utilitzar un màxim de 7. També evidencia aquesta taula que cap d'elles no va utilitzar totes les escales possibles (9), essent el nombre d'escales més utilitzat el de 6. L'ús de poques escales optatives pot ser degut al fet que incloure-les totes suposa un engreix important de l'enquesta, i converteix el qüestionari en quelcom massa carregós per l'estudiant, cosa que aniria en detriment d'una participació àmplia. És interessant comprovar també que l'escala optativa que més s'ha utilitzat amb diferència és la de Qualitats dels graduats, seguida per l'escala referida a Normes i objectius clars. Aquest fet ens porta a pensar, doncs, que les institucions estan més interessades en obtenir un retro-

acció global de la satisfacció de l'experiència com a estudiant en el seu centre, que en dirimir quins aspectes concrets funcionen millor i quins presenten alguna mancança. Pel que fa a l'anàlisi dels resultats de les enquestes efectuades que conté l'informe publicat, podem veure que les escales bàsiques obtenen totes una valoració positiva per sobre del 50%, destacant especialment l'escala de Satisfacció global amb un 70,9% de respostes afirmatives a la pregunta proposada. Respecte les escales optatives, amb un nivell de participació inferior, els resultats obtinguts són els següents (taula III):

TAULA III. PERCENTATGE D'ACORD DELS ESTUDIANTS SOBRE LES ESCALES OPTATIVES

Escales	Universitats	% d'acord amb els enunciats proposats
Normes i objectius clars (CGS)	21	48,80
Càrrega de Treball Apropiaada (AWS)	8	39,60
Avaluació Apropiaada (AAS)	15	51,50
Motivació intel·lectual (IMS)	8	71,20
Servei de recolzament a l'estudiant (SSS)	15	59,10

Qualitats dels graduats (GQS)	31	68,80
Recursos per a l'aprenentatge (LRS)	9	58,10
Comunitat d'aprenentatge (LCS)	13	51,20

Font: original de l'autor

Tal com podem veure al quadre anterior, i com ja hem esmentat, l'escala optativa que ha estat inclosa en més enquestes és la de Qualitats dels graduats amb un total de 31 universitats i una àmplia valoració positiva. Cal ressenyar també que l'escala optativa de l'Avaluació apropiada, que es va dissenyar per tal de poder valorar si l'aprenentatge de l'estudiant responia a una pedagogia que afavorís l'adquisició profunda de coneixements, té una inclusió poc important, ja que només l'han incorporat 15 de les 45 universitats participants. Finalment, cal fer esment que, a nivell global, es conclou que la valoració de la qualitat del sistema universitari per part dels estudiants que han omplert correctament el Course Experience Questionnaire és positiva.

5. Conclusió

El Course Experience Questionnaire és un dels instruments dissenyats per a valorar la qualitat de l'ensenyament universitari, que s'aplica de manera global a les universitats australianes, tant públiques com privades. En concret, en el qüestionari realitzat l'any 2007 varen participar un total de 45 institucions. Considerem que el fet que aquesta eina d'avaluació s'hagi implementat de manera generalitzada mostra la ferma voluntat de establir uns estàndards mínims de qualitat homogenis en totes les institucions, que permetin un seguiment més eficient de la inversió pública amb l'objectiu comú de millorar el sistema educatiu universitari i la qualitat dels graduats a les Universitats Australianes.

No obstant els esforços realitzats i les millores introduïdes per tal d'obtenir una radiografia més àmplia de la valoració dels estudiants respecte els estudis realitzats, com qualsevol altre sistema que ajudi a valorar els nivells de qualitat, el Course Experience Questionnaire també presenta certes limitacions degut a l'enorme dimensió i diversitat dels elements que intervenen en el procés educatiu. Algunes d'aquestes limitacions es pot trobar, per exemple, en el fet que només es computen les enquestes d'aquells estudiants que han aprovat el curs, deixant de banda a un nombre important d'estudiants que han viscut també l'experiència universitària però que no han obtingut el títol. Una altra limitació rau en el fet que cada universitat dissenya el seu model de qüestionari, en quant a les escales optatives i obté, per tant, resultats que no són comparables en la seva totalitat. Hem d'afegir que l'enorme extensió del territori australià comporta diferències importants tant a nivell social com cultural i econòmic, que si bé es recullen en part, no reben l'atenció que caldria.

Cal tenir en compte, també, que per l'enorme oferta educativa que ofereixen en conjunt els diferents centres d'educació superior, el Course Experience Questionnaire difícilment pot recollir en les seves escales de enunciats totes les característiques específiques de cada estudi. Els seus resultats doncs, queden com una mostra generalista que requereix una anàlisi complementària i centrada en l'especificitat de cada estudi. De fet, la bondat del qüestionari recau, precisament, en la voluntat d'esdevenir un referent generalista, que agrupa la totalitat del sistema. D'altra banda, i gràcies als resultats obtinguts es poden dissenyar d'altres instruments d'anàlisi més específics que ajudin a detectar les mancances de cada estudi per millorar-ne la qualitat.

Un altre aspecte que caldria estudiar és la repercussió que poden arribar a tenir els resultats obtinguts, en el sentit de determinar quines correccions s'introdueixen

en el funcionament del sistema universitari a partir dels resultats de les enquestes, i si aquestes es prenen de manera aïllada. Tot i les limitacions de l'instrument analitzat, cal ressenyar la rellevància de l'aposta de les institucions universitàries australianes en l'ús d'aquesta eina per millorar, de manera global i generalitzada, la qualitat

del seu sistema universitari. Per aquesta raó, considerem que seria necessari implementar un sistema equivalent al nostre país, valorar i analitzar la percepció dels estudiants, aconseguir una millora en la qualitat dels estudis que s'imparteixen, i permetre corregir desviacions degudes a l'ús de models obsolets d'educació.

Bibliografia

ANECA; AQU; ACSUC. (2007). *Programa Audit. Guia per al disseny de sistemes de garantia interna de qualitat de la formació universitària*. [document en línia]. Barcelona: Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. [Data Consulta: 20 de febrer de 2010].

http://www.aqu.cat/doc/doc_35344599_1.pdf

ANECA; AQU; ACSUC. (2007). *Programa Audit. Herramientas para el Diagnóstico en la implantación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria*. [document en línia]. Barcelona: Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. [Data Consulta: 20 de febrer de 2010].

http://www.aqu.cat/doc/doc_14248290_1.pdf

ÁREA DE CALIDAD. *Cuestionario de la calidad de la experiencia de los estudiantes en el grado*. [document en línia]. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. [Data Consulta: 3 d'abril de 2010].

http://www.unizar.es/unidad_calidad/calidad/procedimientos/def/C9-DOC9.pdf

CURTIS, D.; KEEVES, J. P. (2000). «The Course Experience Questionnaire as an Institutional Performance Indicator». *International Education Journal*. Vol. 1, núm. 2, 73-82.

ENQA. (2005). *Estàndards i directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Helsinki (Finlàndia): European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). [Data Consulta: 3 d'abril de 2010].

http://www.aqu.cat/doc/doc_44505772_1.pdf

GRADUATE CAREERS AUSTRALIA. (2008). *Graduate Course Experience 2007. The report of the Course Experience Questionnaire*. [document en línia]. Melbourne: Graduate Careers Australia. [Data Consulta: 2 de març de 2010].

<http://www.graduatecareers.com.au/content/search/offset/20?SearchText=ceq+&SubTreeArray=>

GRADUATE CAREERS AUSTRALIA. (2007). *Graduate Course Experience 2006. The report of the Course Experience Questionnaire*. [document en línia]. Melbourne: Graduate Careers Australia. [Data Consulta: 2 de març de 2010].

<http://www.graduatecareers.com.au/content/search/offset/20?SearchText=ceq+&SubTreeArray=>

GRADUATE CAREERS AUSTRALIA. (2006). *Graduate Course Experience 2005. The report of the Course Experience Questionnaire*. [document en línia]. Melbourne: Graduate Careers Australia. [Data Consulta: 2 de març de 2010].

<http://www.graduatecareers.com.au/content/search/offset/20?SearchText=ceq+&SubTreeArray=>

GRADUATE CAREERS AUSTRALIA. (2005). *Graduate Course Experience 2004. The report of the Course Experience Questionnaire*. [document en línia]. Melbourne: Graduate Careers Australia. [Data Consulta: 2 de març de 2010].

<http://www.graduatecareers.com.au/content/search/offset/20?SearchText=ceq+&SubTreeArray=>

GRADUATE CAREERS AUSTRALIA. (2004). *Graduate Course Experience 2003. The report of the Course Experience Questionnaire*. [document en línia]. Melbourne: Graduate Careers Australia. [Data Consulta: 2 de març de 2010].

<http://www.graduatecareers.com.au/content/search/offset/20?SearchText=ceq+&SubTreeArray=>

GRADUATE CAREERS AUSTRALIA. (2003). *Graduate Course Experience 2002. The report of the Course Experience Questionnaire*. [document en línia]. Melbourne: Graduate Careers Australia. [Data Consulta: 2 de març de 2010].

<http://www.graduatecareers.com.au/content/search/offset/20?SearchText=ceq+&SubTreeArray=>

GRADUATE CAREERS AUSTRALIA. (2002). *Graduate Course Experience 2001. The report of the Course Experience Questionnaire*. [document en línia]. Melbourne: Graduate Careers Australia. [Data Consulta: 2 de març de 2010].

<http://www.graduatecareers.com.au/content/search/offset/20?SearchText=ceq+&SubTreeArray=>

GRADUATE CAREERS AUSTRALIA. (2001). *Graduate Course Experience 2000. The report of the Course Experience Questionnaire*. [document en línia]. Melbourne: Graduate Careers Australia. [Data Consulta: 2 de març de 2010].

<http://www.graduatecareers.com.au/content/search/offset/20?SearchText=ceq+&SubTreeArray=>

LONG, M.; HILLMAN, K. (1999). *Course Experience Questionnaire 1999. A report for the Graduate Careers Council of Australia*. [document en línia]. Melbourne: Graduate Careers Australia. [Data Consulta: 10 de març de 2010].

http://www.dest.gov.au/archive/Ministers/kemp/sep00/Docs/course_experience_questionnaire.PDF

MCINNIS, C. *et al.* (2001). *Development of the Course Experience Questionnaire (CEQ)*. [document en línia]. Centre for the Study of Higher Education and Assessment Research Centre. Faculty of Education. The University of Melbourne. [Data Consulta: 16 de febrer de 2010].

http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip01_1/01_1.pdf

RAMSDEN, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.

RUÍZ, A.; SCHUMACHER, C. (2008). «Evaluación del aprendizaje universitario». *Revista Educación y Educadores*. Vol. 11, núm. 2, 91-105.

VILLA, A. (2008). «La excelencia docente». *Revista de Educación*. Número Extraordinario, 177-212.

WAUGH, R. (1997). *The course experience questionnaire: a Rasch measurement model analysis*. [document en línia]. Western Australia: Edith Cowan University. [Data Consulta: 12 d'abril de 2010].

<http://www.aare.edu.au/97pap/waugr035.htm>

La percepción de los estudiantes universitarios de Bellas Artes sobre sus dificultades de aprendizaje: el caso de la competencia de búsqueda y selección de información relevante¹

Eva Gregori Giralt
Universidad de Barcelona
gregori@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: mayo 2010

Fecha de publicación: julio 2010

Resumen

El presente artículo pretende abordar los aprendizajes vinculados a la competencia transversal de la búsqueda y selección de información desde el examen de la percepción de los estudiantes universitarios de arte en la realización de una carpeta de aprendizaje adaptada a la titulación y al perfil del estudiante. A partir de un enfoque cuantitativo, y mediante un estudio descriptivo transversal, se analizará la relación existente entre el esfuerzo realizado, los resultados de aprendizaje declarados y la relación entre ambas cuestiones —lo que a la postre define las dificultades— que manifiestan los estudiantes.

Palabras clave: carpeta de aprendizaje, portafolio, dificultades de aprendizaje, carga de trabajo, competencias transversales, percepciones del estudiante, Bellas Artes.

Abstract

This article aims to address the learning skills associated with the competence of searching and selecting information from the examination of the perceptions of art college students in the drawing up of a learning portfolio tailored to the degree and student profile. From a quantitative approach, and through a cross-sectional descriptive study, we will analyze the relationship between effort, stated learning outcomes and the relationship between these two issues —what ultimately defines the difficulties— which declare the students.

Keywords: learning portfolio, learning difficulties, workload, generic competencies, perceptions of student, Fine Arts.

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

A pesar de que a estas alturas ya no constituye ninguna novedad plantear la elaboración de una carpeta de aprendizaje —ni siquiera en aquellos ciclos educativos que, como el superior, se han subido con retraso al carro de la innovación pedagógica—, estimar el grado de acierto, la oportunidad y la eficacia de este tipo de recurso didáctico sigue siendo un espacio abierto a la reflexión². La perturbación o el desconcierto que hasta hace poco significaba la simple puesta en marcha de las carpetas de aprendizaje en la universidad parece haber cedido el paso a una discusión más madura sobre el papel del discente, del docente y de la institución educativa en su conjunto, que no cuestiona directamente los beneficios del recurso sino que examina su estructura, objetivos y finalidades en el marco concreto en el que dicho recurso se desarrolla³. Aunque es verdad que, desde sus orígenes, la carpeta de aprendizaje siempre se ha visto acompañada de un debate sobre lo que debía contener y sobre cómo debía evaluarse, su entrada en el mundo universitario ha precipitado esta tendencia de una forma muy peculiar. No podía ser de otro modo, puesto que a diferencia de lo sucedido en las primeras tentativas de M. Montessori, por ejemplo,

² GREGORI GIRALT 2009a: 56.

³ A pesar de que, como recurso didáctico, la carpeta de aprendizaje no nació en los años 80 del siglo pasado, sí que en ese momento entró en la enseñanza secundaria y superior causando el mismo impacto que tiempo atrás había causado en primaria. En este sentido, es importante recordar la observación de M. Colén, N. Giné y F. Imberón: la carpeta no es «únicamente [...] un sistema de evaluación (aunque esta fue su finalidad cuando se empezó a utilizar en los años 80), sino que se convierte en una herramienta para el seguimiento y la autorregulación del proceso de aprendizaje; un medio para dejar constancia de la adquisición de competencias, así como una manera personal de expresar la comprensión y la reelaboración de los contenidos —objeto de estudio— y también un instrumento para la introspección, la reflexión y el crecimiento personal y académico.» (COLÉN; GINÉ; IMBERNON 2006: 50).

en donde los niños agrupaban evidencias múltiples y dispares de un aprendizaje que, por edad, tenía que dejarse circular libremente por cualquier camino, la última fase del sistema educativo no podía permitirse semejante desorganización⁴. Y nótese aquí que utilizamos el término desorganización desprovisto de su vertiente peyorativa, ya que las propuestas de Montessori intentaban acertadamente impulsar el libre desarrollo de la persona, su curiosidad y su ansia por instruirse, en el momento justo en que ésta lo tenía todo por aprender⁵.

En contraposición, la sociedad es mucho más restrictiva cuando se dirige a la enseñanza superior. El hecho de que la universidad prepare a los futuros profesionales en un campo concreto del saber impone sus limitaciones y obliga a establecer claramente los objetivos de aprendizaje concretos que el estudiante debe conseguir en virtud del área disciplinar que ha elegido. La recopilación de evidencias libremente seleccionadas por el estudiante para demostrar su progreso se convierte entonces en algo aparentemente paradójico: no basta con que la persona pruebe fehacientemente que ha aprendido algo sino que debe probar que ha aprendido a resolver toda una serie de problemas fundamentales propios de su campo de especialización y, por lo tanto, según unos niveles de consecución y en un lapso temporal determinados que corroboran su progreso efectivo⁶. La consecuencia inmediata de esta diferenciación

⁴ Atribuimos el origen de las carpetas de aprendizaje a M. Montessori siguiendo las indicaciones de M. Valero en su tesis doctoral defendida en 2006, pero sin descuidar la tradición constructivista de origen piagetiano y el hecho de que un cambio de estas dimensiones no se debe únicamente a la iniciativa de una sola persona. Cf. VALERO 2006: 31-32.

⁵ VALERO 2006: 32.

⁶ Como recurso de aprendizaje y evaluación, la definición del portafolio está tan indisolublemente unida a los contenidos y a los criterios de evaluación que resulta imposible intentar separarlos. Cf. GREGORI GIRALT 2009b: 64.

es que, de utilizar la carpeta de aprendizaje como recurso didáctico, ésta debe plantearse de una forma totalmente diferente a como se había planteado en la educación primaria y secundaria; estructurar de un modo más claro y pautado las evidencias de aprendizaje y, hasta cierto punto, renunciar a aquellos aspectos relacionados con la creatividad y la libertad del estudiante que la literatura especializada no se ha cansado de resaltar⁷.

Al menos en una primera aproximación. Puesto que tras esta visión rápida de lo sucedido con las carpetas en los diferentes ciclos educativos que la han utilizado, el asunto se complica. En primer lugar, porque si la car-

⁷ Aunque no es el objetivo del presente estudio entrar en el polémico debate sobre la conveniencia de plantear una carpeta más o menos abierta y más o menos respetuosa con la libertad del estudiante, sí que es importante destacar que en el seno de la literatura especializada, el asunto de las evidencias que dicha carpeta debía contener y el problema de quién tenía que elegirlos ha sido siempre una cuestión nuclear. Si la carpeta pregunta al estudiante qué destaca la selección de evidencias acerca del aprendizaje conseguido es evidente que el asunto de la carpeta entronca directamente con el de su evaluación. Es de sobras conocido que los debates sobre la evaluación desarrollados en los últimos años del siglo pasado han puesto el énfasis en la idea de aprendizaje que convenía defender tanto como en los aspectos sujetos a evaluación. Y lo cierto es que en todos los casos y desde todas las posturas, lo que nunca han podido evitar estas reflexiones sobre la evaluación ha sido la necesidad de valorar la asunción por parte del estudiante de toda una serie de aspectos. O, lo que es lo mismo, la importancia dada al aprendizaje natural de dicho estudiante ha sido adecuadamente matizada con los requerimientos del sistema de enseñanza mediante el establecimiento de unos criterios y estándares —de evaluación— que en sí mismos resultan extraños a esa naturalidad del aprendizaje preconizada por la carpeta. Si la evaluación influye —e influye sin ninguna duda— en el qué y el cómo aprenden los estudiantes, deviene indispensable diversificar los enfoques, los contenidos —objetos de valoración— y los métodos de la evaluación, adaptarse a las necesidades de cada uno de los estudiantes en sus diferentes etapas formativas y asumir que dicha evaluación no es únicamente un sistema acreditativo sino, y por encima de todo, un mecanismo de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

petas es de y para un estudiante, es lógico que haya una carpeta para el alumno de primaria y otra diferente para el estudiante universitario⁸. En segundo, porque como recurso didáctico, la carpeta exige un replanteamiento del sentido concreto que debe darse al aprendizaje en cada una de las etapas educativas. Y en tercer y último lugar, porque es indispensable delimitar los conceptos de creatividad y libertad del estudiante en el proceso de aprendizaje y hacerles perder ese carácter abstracto que adquieren cuando se utilizan al margen de la persona que los ejercita. La aparente obviedad que entrañan estos tres temas no oculta que el núcleo del problema de la carpeta es tanto su estandarización como el diseño de un sistema de evaluación acorde con los presupuestos didácticos que la legitiman; máxime cuando dicho sistema debe acreditar de un modo fehaciente el progreso de aprendizaje del estudiante que la elabora. Si por un lado, pues, sería indispensable que cada persona planteara una carpeta diferente en virtud de su también diferente ritmo de aprendizaje, por el otro sería imposible para cualquier sistema educativo trabajar con un grado tal de disparidad y evaluarlo. En este sentido, pensar una carpeta diversa en función del ciclo educativo que la lleve a la práctica no deja de ser una forma simple de acometer el peliagudo asunto de la carpeta

⁸ La idea de que el portafolio no solo varía en virtud del estilo docente de cada profesor sino también en virtud del estilo de aprendizaje de cada estudiante, defendida en 2006 por M. Colén, N. Giné y F. Imbemon, entre otros, constituye un buen ejemplo de lo dicho. Si a ello se añade el hecho de que bajo el término portafolio han encontrado cobijo asuntos didácticos completamente diversos, la cuestión está clara: hay tantas carpetas como usuarios, espacios y momentos de aprendizaje. El problema reside entonces en cómo un sistema educativo puede y debe gestionar semejante diversidad. Las observaciones de F. Ben David y otros (2001), Webb y otros (2002) y Driessen y otros (2005) aportan no pocos elementos de reflexión en este campo.

de y para el estudiante, pero sorteando el difícil problema del respeto por la individualidad⁹.

Hasta qué punto el recurso didáctico carpeta parte de un perfil más o menos concreto de estudiante es algo que resulta innegable. Incluso en los primeros ensayos pedagógicos, cuando parecía prevalecer el respeto absoluto por la individualidad del discente, esa idea de la carpeta de y para el estudiante no perdía de vista que existía una serie de objetivos de aprendizaje básicos a los que cualquier persona podía y tenía que acercarse. El ejemplo clásico del aprender a leer puede ilustrar perfectamente esta cuestión: todo niño no sólo debe aprender a leer, sino que tiene la capacidad para lograrlo en un lapso temporal más o menos estandarizado¹⁰. Bien es verdad que la determinación de las necesidades y las capacidades de los estudiantes revela siempre las exigencias y las expectativas que la sociedad dirige a la institución educativa. Y bien es verdad también que tales exigencias y expectativas no se dirimen al margen de un contexto histórico, cultural, social e incluso económico en el que cobran sentido y forma. Aquello que podía ser considerado indispensable a principios del siglo XX, para hacer frente a los retos de su momento histórico concreto, no tiene por qué desempeñar el mismo papel en los albores del siglo XXI. Por lo tanto, el qué y el cómo debe aprenderse depende de, y no puede justificarse sin, la coyuntura particular en la que dicho proceso de aprendizaje se produce.

Cuando las teorías piagetianas y las iniciativas pedagógicas de M. Montessori impulsaron los cambios que darían a luz posteriormente al modelo de la carpeta que la tradición ha ido transformando, el concepto de apren-

dizaje adolecía de una visión rígida y de unas técnicas invasivas de instrucción que pretendían imprimir en la mente del discípulo unos objetivos externos a su realidad como sujeto. Aunque no es la finalidad del presente trabajo analizar los pormenores de la larga tradición educativa que algunos pioneros de los siglos XVIII y XIX intentaron modificar, sí que resulta indispensable entender que las ideas de autonomía, independencia, iniciativa o desarrollo de la voluntad que propugnó Montessori únicamente adquirirían su pleno sentido al contraponerlas con la imagen del discente que su contexto histórico venía manejando. Sin esta circunscripción al entorno, las nociones más arriba mencionadas devienen vacías. Y nótese aquí que, si algo ha caracterizado el surgimiento, la naturaleza y la evolución de la carpeta de aprendizaje como recurso didáctico ha sido precisamente esa atención concreta a las necesidades reales del alumno que debía desarrollarla. Sin embargo, tampoco debe perderse de vista que el sentido último de la autonomía, la independencia, la iniciativa o el desarrollo de la voluntad ha ido quedando en un prudente segundo término a medida que la carpeta se ha ido introduciendo en esos ciclos educativos en los que, al menos por tradición pedagógica, no constituía un instrumento de aprendizaje propio¹¹.

Dilucidar qué significa aprender o qué significa educar es una tarea siempre pendiente, siempre cambiante y siempre relacionada con el entorno histórico y escolar en el que la pregunta se formula. También ahora, cuando la universidad está experimentando unas transformaciones de tal calibre que incluso puede resultar redundante plantearse semejante necesidad. El presente artículo pretende ser una modesta contribución a ese retrato robot del actual estudiante universitario de arte,

⁹ En este sentido, puede resultar ilustrativo consultar las propuestas de BARTON; COLLINS 1993: 202; BISHOP 1990: 60; COLLINS; DANA 1993: 14-19.

¹⁰ MONTESSORI 1937.

¹¹ FRIEDMAN BEN DAVID *et al.* 2001: 535-538; DAVIS; HARDEN 2003: 566; SCHUWIRTH; VAN DER VLEUTEN 2004: 810; VAN DER VLEUTEN; SCHUWIRTH 2005: 311.

que resulta indispensable a la hora de generar los recursos didácticos adecuados para promover, facilitar y mejorar su aprendizaje. Acercarse a su percepción de las dificultades e interpretar correctamente la relación establecida entre el esfuerzo y el logro por parte de los protagonistas es sólo una forma de afrontar el reto de dar sentido a las ideas de aprendizaje y educación indicadas más arriba. El lector tendrá que valorar hasta qué punto conocer de primera mano los obstáculos experimentados por los estudiantes en la realización de una carpeta de aprendizaje concreta puede ayudar a comprender tanto las circunstancias específicas de los discentes actuales como el rumbo que dicha carpeta debería asumir en el futuro.

El estudio, desarrollado en el seno del grupo de investigación ODAS¹², parte de una reflexión sobre la imbricación de las dimensiones cognitiva y metacognitiva: cómo un estudiante universitario aprende tomando conciencia de lo que aprende y hasta qué punto esta toma de conciencia se relaciona directamente con la superación de una serie de dificultades reales y/o sentidas. Luego, se limita al examen de esa serie de dificultades ante la competencia de búsqueda y selección de información relevante, por lo que dicha competencia tiene de fundamental en la práctica totalidad de los planes de estudio de las nuevas titulaciones. Por último, se concreta en el análisis de las principales dificultades halladas por los estudiantes de la titulación de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona en la realización de dos actividades de búsqueda y selección de información relevante sobre un tema propio de la materia de las asignaturas de Teoría del Arte e Historia del Arte de los siglos XVIII y XIX, durante el primer y segundo cuatrimestre del curso 2008-2009. Estas dos actividades se

¹² El Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) es un grupo de investigación interuniversitario e internacional que, reconocido oficialmente, tiene su sede en la Universidad de Barcelona.

materializan en la elaboración de sendos talleres de bibliografía y de galería de imágenes que, evaluados entre iguales, se integraban en el conjunto de una carpeta de aprendizaje más amplia.

Aunque no es el objetivo del presente estudio enumerar las razones que movieron a los profesores involucrados en ODAS a diseñar un determinado modelo de carpeta de aprendizaje¹³, sí que resulta indispensable señalar el vínculo establecido entre la toma de conciencia de lo aprendido por parte de los discentes sobre una competencia tan importante como la de búsqueda y selección de información relevante, y un recurso didáctico de las características de la carpeta. Para decirlo brevemente, la propuesta de ODAS apostaba por una carpeta de aprendizaje cerrada cuyo objetivo fundamental era regular un proceso de indagación conducido por el estudiante, y posibilitar que éste reuniera evidencias suficientes de que había aprendido a resolver toda una serie de problemas propios de su campo de especialización. En consecuencia, dicha carpeta no podía ni debía plantearse sólo como un espacio abierto a la acumulación de evidencias sino que tenía que reivindicarse como una herramienta real para que un estudiante igualmente real progresara, reflexionara sobre su progreso y tomara decisiones conscientes acerca de los puntos fuertes y débiles de su aprendizaje.

Estas consideraciones llevaron al equipo de profesores a plantear una carpeta de aprendizaje específica de los estudios universitarios de las artes, con una idea muy clara de los protocolos de ejecución que cada una de las actividades que la integraban debía plantear a un estudiante de arte. La carpeta impulsada por ODAS era en el fondo un proyecto de investigación guiado en el que cada una de sus fases ponía el acento en la búsqueda y selección de información relevante, en la expo-

¹³ GREGORI GIRALT; MENÉNDEZ VARELA 2010: 7-13.

sición y defensa pública de los resultados y en la reflexión del estudiante sobre el aprendizaje construido. La combinación armónica entre el talante secuencial de las diferentes actividades que integraban la carpeta y el carácter holístico del conjunto del recurso didáctico no impedía que el estudiante descubriera la autonomía de cada una de las partes y profundizara especialmente en alguna de ellas. Al contrario, tal y como había demostrado la evolución de la carpeta de ODAS hasta la actualidad, su diseño siempre había girado en torno a un ejercicio de la libertad del discente, que iba desde la elección del tema de investigación y de las actividades que integraban la carpeta, hasta el análisis continuado del proceso de realización según los estándares propios de su área disciplinar. El estudiante tenía pues un margen amplio de maniobra en lo relativo a los contenidos de la carpeta, incidía en la evaluación de sus compañeros, intervenía directamente en el diseño y la planificación de la asignatura y gozaba de diversos grados de implicación que él mismo elegía. Y aquí debe hacerse hincapié en el hecho de que la carpeta del curso 2008-2009 incorporó a sus homólogas de los cursos 2006-2007 y 2007-2008 el formato del aprendizaje y la evaluación entre iguales; y que este cambio fue decisivo a la hora de decidir trabajar únicamente con las observaciones recopiladas en esta tercera etapa de aplicación del proyecto didáctico, sobre todo, por lo que dichas observaciones podían reflejar de los propósitos pedagógicos que el equipo de investigación defendía.

En efecto, aun cuando la modalidad del aprendizaje y la evaluación entre iguales hubiese estado presente desde el inicio en los objetivos básicos de ODAS, lo cierto es que no había sido hasta el curso 2008-2009 que se habían generado las condiciones oportunas para acometer y completar el proyecto, también en este aspecto en particular. Como el lector habrá podido deducir de la descripción sucinta planteada más arriba, la carpeta de aprendizaje del curso 2008-2009 se diseñó utilizando el

formato entre iguales en todas y cada una de sus partes. De modo que los estudiantes elaboraban actividades que eran corregidas por sus compañeros, siguiendo los mismos criterios de evaluación con los que el profesor puntuaría la entrega final. De la comparación de los resultados académicos del curso 2008-2009 con los del curso 2007-2008 y 2006-2007, se extrajo la conclusión de que la mejora era tan clara como directamente proporcional al grado de comprensión de los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación y los niveles de consecución de los mismos que habían experimentado los estudiantes gracias a este cambio.

Sin ninguna duda, en semejante situación habían concurrido razones ajenas al propio recurso tan variopintas como difíciles de resumir en un texto de estas características, como ejemplifica la generalización de la evaluación continuada en el conjunto de la titulación. No obstante, hay que considerar también el papel desempeñado por el cambio fundamental que incorporó la carpeta de aprendizaje de este curso en particular, en lo que a la figura del estudiante se refiere. Y en concreto, se debe valorar cómo la transformación del discente se percibía en un nuevo ambiente que se fue fraguando en el grupo-aula, fomentado por los talleres, y en la alteración de los roles que todos los agentes involucrados —profesores y estudiantes— asumieron más o menos conscientemente. Si los estudiantes compartían información provisional cuando enviaban su propuesta de bibliografía y de galería de imágenes a sus correctores, los evaluadores incidían en la elaboración final de un trabajo cuya calificación no repercutiría directamente en su nota. Por su parte, el profesor ponía a disposición de todos los estudiantes sus herramientas de evaluación, las sometía a su consideración y aplicación real y trabajaba junto a los evaluadores cuando admitía, de antemano y si no se habían detectado irregularidades, las opiniones de los estudiantes correctores. El lector podrá observar cómo el entramado del taller resultaba

particularmente rico: el intercambio de roles, la igualdad de condiciones de los miembros y la gratuidad de los actos de todos los participantes estaban fuera de toda duda. Además del aprendizaje de los pormenores de elaboración de una bibliografía o de una galería de imágenes, los estudiantes ponían en práctica y se ejercitaban en los valores éticos que la carpeta de aprendizaje intentaba fomentar. Desde la calidad de una actividad hecha y revisada por estudiantes hasta la conciencia de la dificultad de emitir juicios sobre los propios compañeros, la estructura del taller y de la evaluación entre iguales reflejaba perfectamente esa idea de progreso, ensayo y mejora que había buscado la carpeta de aprendizaje universitaria desde sus inicios.

2. Metodología

2.1. Tipo de análisis, técnica y características de las encuestas

De acuerdo con la clasificación ofrecida por Montero y León¹⁴, el presente análisis se enmarca en la categoría de estudios descriptivos transversales mediante encuestas con muestras probabilísticas. Dichas encuestas, de tipo descriptivo y analítico, en soporte electrónico, y *autoadministradas* —bajo condiciones controladas— a distancia, eran de respuesta voluntaria y se pusieron a disposición de los estudiantes, junto con el resto de recursos y materiales didácticos utilizados, desde el principio del curso en la plataforma electrónica de aprendizaje de las asignaturas participantes¹⁵. A

¹⁴ MONTERO; LEÓN 2007: 850.

¹⁵ Para que el lector sitúe un poco mejor el panorama general de la iniciativa de ODAS, conviene tener en cuenta que cada una de las actividades desarrolladas por los estudiantes iba acompañada de dos encuestas diferentes: una relativa a la carga de trabajo empleada en dicha actividad y otra, dedicada a reflexionar sobre el aprendizaje construido con la realización de la misma. Las preguntas relativas a las dificultades halladas se situaban siempre en la última parte de los

partir del momento en que empezaba el calendario de entregas, los encuestados tenían total libertad para decidir si contestaban o no a los diferentes cuestionarios, cuáles de ellos preferían responder y cuándo querían hacerlo. La única limitación la imponía la finalización del curso, instante en el que se procedía a la descarga de toda la información y a su preparación para el ulterior tratamiento estadístico de la misma.

Debe señalarse aquí que, como característica propia del curso 2008-2009, el equipo de investigación introdujo un procedimiento informático de verificación de los envíos gracias al cual, el sistema mostraba al encuestado los errores cometidos en el momento mismo de remitir la encuesta. En el caso de que se detectara alguno de estos problemas, el sistema daba la oportunidad de rectificar los datos erróneos o incompletos sin necesidad de que el estudiante tuviera que volver a cumplimentar la totalidad del cuestionario. Todos estos cambios tuvieron su origen y justificación en lo acontecido durante los cursos 2006-2007 y 2007-2008, y pretendían recabar información de calidad sobre la opinión de los estudiantes. La experiencia señalaba que los estudiantes tendían a repetir determinados comportamientos cuando utilizaban recursos tecnológicos y evaluaban diferentes aspectos de su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, algo muy frecuente era que el encuestado utilizara siempre los valores intermedios de las escalas para valorar todo lo que se sometía a su consideración, o que no leyera con expreso detalle el enunciado de las preguntas de un cuestionario cuya extensión superaba la recomendada por los especialistas

cuestionarios de carga de trabajo, y a partir del curso 2008-2009 se convirtieron en preguntas con variables cuantitativas. En concreto, el enunciado de la pregunta sobre dificultades era el siguiente: «Evalúa las dificultades halladas en la realización de este ejercicio. (0 para una puntuación mínima y 10 para una puntuación máxima)». Y acto seguido, se ofrecían al estudiante una serie de ítems de respuesta que más adelante tendremos ocasión de repasar.

tas en la materia¹⁶. Es con la finalidad de disminuir el impacto de estos inconvenientes que debe interpretarse la presencia de preguntas de respuesta obligatoria, el uso de enunciados excluyentes o de filtro, y la introducción del mencionado proceso de verificación de datos¹⁷. Con este último, además de recoger información correcta que no necesitaba posteriores comprobaciones, se conseguía convertir el error del estudiante en una oportunidad para aprender, reflexionar con más tranquilidad sobre el juicio expresado —puesto que no tenía que volver a cumplimentar la encuesta entera— y tomar mayor conciencia de sus propias opiniones. Por su parte, la presencia de preguntas excluyentes tenía la intención de aligerar la carga de trabajo del estudiante a la hora de responder un conjunto de encuestas cuya extensión —tal y como se ha señalado más arriba— resultaba inusualmente larga.

2.2. La recogida de la información

Para el proceso de recogida de la información, se preparó un conjunto de hojas de cálculo, correspondientes a cada uno de los cuestionarios diseñados para la ocasión, que compartían una misma estructura. Dicha estructura comprendía una parte dedicada a almacenar la información literal procedente de la descarga de la base de datos en donde habían quedado grabados los diferentes registros remitidos por los estudiantes; otra parte destinada a ordenar y relacionar estos registros con los enunciados de las preguntas correspondientes, y dos últimos apartados dedicados, respectivamente, a los estudios estadísticos generales y particulares con un sistema automatizado de gráficos de barras, líneas y

¹⁶ Remitimos al lector interesado al informe detallado de incidencias acontecidas durante la fase piloto de aplicación del proyecto. Cf. GREGORI GIRALT 2009: 160-170.

¹⁷ Utilizamos aquí de un modo laxo la clasificación ofrecida por M. J. Azofra. Cf. AZOFRA 2000: 15, 22.

tendencias. Puesto que la recogida de información se desarrolló durante dos cuatrimestres, el proceso de descarga de la misma contempló la necesidad de diferenciar una hoja de cálculo para los datos del primer cuatrimestre, otra para los del segundo y una tercera para la unión de ambos. En esta ocasión, y a diferencia de lo sucedido durante la fase piloto de la experiencia didáctica, se desestimó el almacenamiento y separación de la información por grupos y asignaturas, ya que en el interior mismo de cada una de las encuestas, los estudiantes consignaban estos datos junto con información destinada a identificar su perfil. Una vez construida la hoja de cálculo global, elaborados los procesos estadísticos habituales e incluidos los cálculos especiales que en cada caso se creyeron necesarios, se pasó a una segunda fase de verificación y comprobación de los resultados y se decidió si había algún aspecto que reclamase una atención particular o si convenía relacionar un elemento con otro no previsto inicialmente.

2.3. El tratamiento estadístico de la información

El proceso de tratamiento de la información y análisis de los resultados fue el que acto seguido se detalla. En primer lugar, se calcularon las medidas de tendencia central y de dispersión de cada uno de los ítems que integraban el conjunto de posibles respuestas a la pregunta sobre las dificultades halladas en la realización de la bibliografía y la galería de imágenes por separado. En segundo lugar, se establecieron la media, la mediana, la moda y la desviación tipo de cada una de estas dos actividades de aprendizaje en general. Con la comparación de los resultados obtenidos en los dos pasos anteriores, se obtuvo una visión clara de los ítems que más puntuación habían conseguido en las diferentes actividades. Pero también se pudo comprobar que era más que aceptable la dispersión en torno a la media de cada uno de los ítems en relación con la actividad correspondiente y de cada una de estas dos activida-

des en relación con el conjunto de la carpeta de aprendizaje. En tercer lugar, y ya con una idea más aproximada de cuáles habían sido las mayores dificultades experimentadas por los estudiantes en cada una de dichas actividades, se analizó si había diferencias significativas en lo que a los ítems destacados se refería. Para ello, se llevó a cabo un análisis de la varianza (Anova) de las medias aritméticas globales de cada una de las preguntas sobre dificultades halladas, y se intentó demostrar si las diferencias entre ellas podían o no atribuirse al azar. Por último, se ordenó jerárquicamente qué actividad había resultado más difícil para los estudiantes, cuál podía considerarse el trasfondo y el origen de dicha dificultad y si de todo lo anterior podía deducirse un progreso real y/o sentido de los estudiantes en la búsqueda y selección de información relevante.

Con tal fin, se compararon los resultados de la bibliografía y de la galería de imágenes a partir de los ítems de dificultades que ambas actividades compartían. El lector ya sabe que las actividades de bibliografía y galería de imágenes tenían una base común que era la búsqueda y selección de información relevante sobre un tema elegido por los estudiantes. Con independencia de si dicha información era de carácter documental o gráfico, lo cierto es que las competencias que ambas actividades contemplaban eran las mismas. Precisamente por esta semejanza, los ítems que valoraban las dificultades experimentadas por los estudiantes eran en su mayor parte los mismos; de modo que la comparación fue directa y no exigió ulteriores justificaciones. Tal y como se verá en el apartado dedicado a la discusión, los resultados del proceso estadístico descrito hasta ahora obligaron a echar mano de las respuestas dadas a dos nuevas preguntas, pero esta vez del cuestionario de evaluación de los aprendizajes construidos en la bibliografía y la galería de imágenes. En concreto, fueron las preguntas que solicitaban al estudiante la evaluación de la utilidad formativa de las dos actividades mencionadas

y la evaluación de lo aprendido en relación con la carga de trabajo de las mismas¹⁸. A pesar de que no se introdujeron alteraciones en lo que a protocolos estadísticos se refiere y de que se trabajó, también aquí, con las medidas de tendencia central y de dispersión habituales, lo cierto es que las razones de este último apartado se hallaron durante la realización del estudio y, por ello, se expondrán más adelante en el capítulo correspondiente.

2.4. Perfil de la muestra

La técnica de muestreo no incluyó la elección explícita de sus miembros sino que, a partir de los grupos y asignaturas que los profesores participantes tenían asignados por el Plan de Ordenación Académica (POA), se trabajó con aquellos estudiantes que voluntariamente optaron por la realización de la carpeta de aprendizaje y la respuesta de sus cuestionarios asociados. En este sentido, la encuesta se ofreció a los estudiantes de los grupos T2 y T3 de la asignatura Historia del Arte I y a los grupos T1, T3 y T4 de la asignatura Teoría del Arte de la titulación de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona que optaron por la evaluación continuada durante el primer y el segundo cuatrimestre del curso académico 2008-2009. Los estudiantes matriculados en cada uno de los grupos y asignaturas mencionados ascendieron a un total de 259, de los cuales 184 eligieron la carpeta de aprendizaje y pudieron dar respuesta a los diferentes cuestionarios que la acompañaban. En porcentaje, ello significó que un 71,04% de los estudiantes

¹⁸ El enunciado de dichas preguntas era el siguiente: «Evalúa el aprendizaje obtenido en relación con la carga de trabajo que te ha supuesto este ejercicio», y «Evalúa la utilidad formativa este ejercicio (0 para una puntuación mínima y 10 para una puntuación máxima)». En el primer caso, las opciones de respuesta incluían los ítems «muy alto», «alto», «medio», «bajo», «muy bajo», «ninguno». En cambio, en el segundo, se ofrecía una casilla numérica para que el encuestado consignara una cifra del 0 al 10.

matriculados optó por la evaluación continuada mientras que el resto, un total de 28,95%, se distribuyó entre la evaluación única y los no presentados.

TABLA I. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES

	Grupos	Matriculados	Evaluación continuada	% Evaluación continuada	% Evaluación única/No presentados
Historia del Arte I	T2	56	30	53,57%	46,42%
	T3	57	45	78,94%	21,05%
Teoría del Arte	T1	52	43	82,69%	17,3%
	T3	51	42	82,35%	17,64%
	T4	43	24	55,81%	44,18%
Totales		259	184	71,04%	28,95%

Fuente: original de la autora

En lo referente al número de encuestas recogidas y al porcentaje que dicho número representa del total de estudiantes que hubiesen podido contestarlas es importante señalar dos cosas. En primer lugar, que para cumplir con el objetivo del presente estudio se trabajó únicamente con cuatro de los siete cuestionarios que los grupos de primer ciclo tenían a su disposición en virtud de la naturaleza de su carpeta de aprendizaje¹⁹. Dos de estos cuestionarios analizaban la carga de trabajo, el proceso de investigación seguido por el estudiante y las dificultades halladas durante la elaboración de la actividad de bibliografía y la actividad de galería de imágenes. Los otros dos examinaban la utilidad formativa y la valoración del aprendizaje construido por el estudiante en su realización. En segundo lugar, y con el fin de establecer el valor relativo que el conjunto de encuestas utilizadas en este estudio representó del total de estudiantes que optaron por la carpeta de aprendiza-

je, se partió del caso hipotético de que todos los estudiantes que habían optado por la evaluación continuada remitieron un cuestionario de carga y otro de evaluación de la actividad de bibliografía y lo mismo para la de galería de imágenes —con un volumen máximo de 736 cuestionarios. La realidad fue que, del total de 1141 cuestionarios recogidos efectivamente, 277 fueron de carga de trabajo de bibliografía y galería de imágenes, mientras que los de evaluación de estas dos actividades computaron un total de 290; de lo que se desprende un índice de participación que osciló entre el 75,27% y el 78,80% para cada una de las actividades de aprendizaje analizadas. Por último, la pregunta dedicada al análisis de las dificultades halladas en la realización de las diferentes actividades del curso, la dedicada a valorar la utilidad formativa de las mismas y la dedicada a evaluar la relación entre la carga de trabajo y el aprendizaje construido eran siempre de respuesta obligatoria. De aquí se concluye que ese 77,03% de estudiantes que contestaron y enviaron los diferentes cuestionarios propuestos contestaron y enviaron también información sobre estos asuntos en particular.

¹⁹ Los estudiantes de segundo ciclo, cuya carpeta de aprendizaje incluía la realización de unos materiales didácticos, trabajaban con un total de nueve cuestionarios: dos correspondientes a la bibliografía, dos correspondientes a la galería de imágenes, dos correspondientes a la exposición oral, otros dos correspondientes a los materiales didácticos y un último cuestionario dedicado a las consideraciones finales del curso.

TABLA II. ENCUESTAS DE CARGA DE TRABAJO RECOGIDAS POR ACTIVIDAD, GRUPO Y ASIGNATURA

	<i>Historia del Arte I</i>			<i>Teoría del Arte</i>			Totales	
	T2	T3	Total por actividad	T1	T3	T4	Total por actividad	Total general
Bibliografía	28	42	70	31	33	17	81	151
Galería	17	33	50	30	30	16	76	126
Total por grupo	45	75	120	61	63	33	157	277

Fuente: original de la autora

TABLA III. ENCUESTAS DE EVALUACIÓN RECOGIDAS POR ACTIVIDAD, GRUPO Y ASIGNATURA

	<i>Historia del Arte I</i>			<i>Teoría del Arte</i>			Totales	
	T2	T3	Total por actividad	T1	T3	T4	Total por actividad	Total general
Bibliografía	16	37	53	29	30	20	79	132
Galería	25	39	64	36	42	16	94	158
Total por grupo	41	76	117	65	72	36	173	290

Fuente: original de la autora

En lo relativo al perfil de la muestra, baste con señalar que ésta estaba compuesta mayoritariamente por mujeres (en un 65,56%) con edades comprendidas entre los 18 y los 59 años que no trabajaban²⁰. A pesar de que las desviaciones tipo relativas a las edades de los estudiantes fueron elevadas tanto en hombres como en mujeres (en concreto, del 6,39 y del 7,65 respectivamente), se estimó que, con un 95% de fiabilidad, los umbrales superior e inferior fueron de 25 y de 21 años de edad para los hombres y de 25 y de 22 años para las mujeres. La media de edad quedó establecida pues en 23 años²¹. Por su parte, el porcentaje de estudiantes con obligaciones profesionales osciló entre el 48,08% de los hombres y el 46,46% de las mujeres.

3. Resultados

Tal y como se ha tenido ocasión de comentar en el apartado dedicado al tratamiento estadístico de la información, el proceso de análisis de resultados se dividió en dos grandes bloques. Un primer bloque orientado a valorar las dificultades que la bibliografía había ocasionado al conjunto de la muestra encuestada, y un segundo bloque destinado a hacer lo propio con la galería de imágenes. El objetivo final era acumular datos y argumentos para, en la última fase de discusión, plantear cuál de las dos actividades examinadas había sido más difícil para los estudiantes, si de ello podía deducirse algún tipo de progreso en el aprendizaje y en qué grado los ítems con mayor puntuación indicaban los principales problemas de los estudiantes universitarios de arte ante la competencia transversal de búsqueda y selección de información relevante.

²⁰ En el caso de los hombres, este intervalo fue de 18 y 41 años.

²¹ Como es lógico suponer, todos los valores de edad han sido redondeados.

3.1. Las dificultades en la búsqueda y selección de información bibliográfica relevante

La tabla de datos siguiente muestra cada uno de los

ítems de respuesta posibles a la pregunta sobre dificultades halladas en la realización de la bibliografía así como las medidas de tendencia central y de dispersión correspondientes.

TABLA IV. DIFICULTADES HALLADAS EN LA BIBLIOGRAFÍA

	Media	Mediana	Moda	Desv. tipo
El aprendizaje de las bases de datos especializadas	5,30	6,00	6,00	2,20
El acceso a estas herramientas	5,29	6,00	7,00	2,25
Establecer los criterios de búsqueda y selección bibliográfica	6,19	6,00	7,00	1,63
Escasa familiaridad con el formato de citación	5,79	6,00	7,00	2,28
La elaboración del informe de problemas y soluciones	5,75	6,00	7,00	1,81
La novedad del ejercicio	5,50	6,00	5,00	2,40
Otras	4,66	5,00	5,00	2,72
Total	5,49	6	5	2,24

Fuente: original de la autora

En una primera revisión de los resultados de la tabla de datos anterior, no sería atrevido afirmar que las dificultades experimentadas por los estudiantes en la realización de la bibliografía no fueron exageradas. Mientras los valores medios oscilaron entre el 4,66 del ítem «otras» y el 6,19 del ítem «establecer criterios de búsqueda y selección bibliográfica», las medianas se mantuvieron siempre entre el 5 y el 6, las modas entre el 5 y el 7 y las desviaciones tipo entre el 1,63 y el 2,72. Si se ordenan jerárquicamente los resultados de mayor a menor dificultad, se llega a la conclusión de que lo más difícil para los estudiantes fue el «establecimiento de los criterios de búsqueda y selección», la «familiarización con el formato de citación», la «elaboración del informe de problemas y soluciones», la «novedad del ejercicio», el «aprendizaje de las bases de datos especializadas» y el «acceso a estas herramientas». Aunque las diferencias de valores medios fue mínima entre cada uno de los ítems indicados, hay que considerar las desviaciones tipo de los que presentaban una puntuación más elevada, y observar que el mayor acuerdo está en el «establecimiento de los criterios de búsqueda y selec-

ción» y en la «elaboración del informe de problemas y soluciones». En el lado opuesto, esto es, con un nivel de dispersión más elevado, se halla el ítem «otras» seguido del ítem «novedad del ejercicio», «escasa familiaridad con el formato de citación» y el «acceso a estas herramientas».

Durante la fase piloto de la iniciativa didáctica, se había tenido ocasión de comprobar que la tendencia habitual de los estudiantes ante preguntas que les solicitaban una puntuación del 0 al 10 era la de optar siempre por los valores intermedios de la escala, es decir, por los valores que oscilaban entre el 5 y el 7²². Por lo tanto, y a pesar de que ello no sea relevante en términos estadísticos, hay que tener en cuenta que cualquier variación de estas cifras podría resultar significativa por cuanto representa una alteración de las costumbres del encuestado. La bibliografía no había supuesto para los estudiantes un nivel de dificultad elevado. El 5,49 de media, el 6 de mediana, el 5 de moda y el 2,24 de des-

²² GREGORI GIRALT 2009: 160-170, 728.

viación tipo son todos valores generales que hay que considerar bajos en virtud de los hábitos de respuesta de los estudiantes; similares entre sí y muy parecidos a los datos que cada uno de los ítems presentaron por separado.

Por otro lado, conviene señalar también que la mayor parte de los ítems sometidos a consideración de los estudiantes no sólo rendían cuentas de los principales escollos con los que se habían enfrentado, sino que dichos escollos compartían unos niveles de dificultad tan semejantes como moderados. Y buena prueba de ello lo constituye el hecho de que el único valor discrepante de todos los promedios arrojados por la tabla de datos anterior, lo presenta el ítem «otras» (con un 4,66), que englobaba todos aquellos aspectos que el cuestionario no enumeraba explícitamente. En consecuencia, se puede concluir que la bibliografía representaba una dificultad media, en términos estadísticos, y baja para los estudiantes, a tenor de esa costumbre calificadora que les impulsaba a utilizar siempre los valores medios de la escala. Dicho esto, quedan pendientes dos aspectos que conviene no perder de vista. En primer lugar, la facilidad con la que los estudiantes acometieron una propuesta didáctica innovadora dentro de la titulación de Bellas Artes. Por su particular ubicación al inicio del calendario de entregas, la bibliografía representaba el primer contacto del estudiante con la carpeta de aprendizaje y la nueva organización del trabajo que ésta les proponía. Lógicamente, hay que esperar las reacciones de los encuestados ante el resto de actividades del

curso para poder valorar si la dificultad de la bibliografía fue sólo circunstancial. Y lógicamente también, no debe olvidarse que, en la propuesta del curso 2008-2009, desempeñaba un papel destacado tanto el aprendizaje y la evaluación entre iguales como el trabajo en grupo por el que la práctica totalidad de los estudiantes optaron.

En segundo lugar, hay que entrar en lo minuto de los ítems que los implicados destacaron por encima del resto para describir sus principales escollos con la bibliografía. El lector recordará que las posibilidades de respuesta se dividían en tres grandes bloques. Un bloque dedicado a la elaboración del listado propiamente dicho en el que se incluían aspectos tales como el «establecimiento de los criterios de búsqueda y selección» y la «familiarización con el formato de citación». Un segundo bloque dedicado a la realización del informe y un tercer bloque dedicado a los aspectos técnicos de acceso y aprendizaje de las bases de datos especializadas. A estos tres bloques se añadían el ítem «otras» y el ítem «novedad del ejercicio», que estaban presentes en todos los cuestionarios independientemente de la actividad a la que hicieran referencia. En la medida en que los estudiantes puntuaron de un modo muy semejante cada uno de los bloques mencionados, fue imprescindible examinar si, desde un punto de vista estadístico, esta similitud era o no debida al azar. El resultado de aplicar el análisis de la varianza al conjunto de valores arrojados por los diversos ítems relativos a las dificultades de la bibliografía fue el que se resume en la tabla de datos presentada a continuación:

TABLA V. RESUMEN DEL ANOVA DE DIFICULTADES DE LA BIBLIOGRAFÍA

	Suma de cuadrados	GL	Media cuadrática	F	Fiabilidad
Dispersión real	212,18	6	35,36	7,23	95%
Dispersión debida al azar	5132,07	1050	4,88		
TOTAL	5344,25	1056			

Fuente: original de la autora

De la tabla F-Snedécór, para una fiabilidad del 95% y con los grados de libertad indicados, los valores inferiores a 1,9 pudieron ser explicados por el azar. Dado que el valor de la F-Snedécór obtenido (7,23) fue notablemente superior, se rechazó la hipótesis nula de que no había diferencias significativas entre los ítems de la bibliografía. O, lo que es lo mismo, el «establecimiento de los criterios de búsqueda y selección», la «adecuación a un determinado formato de citación», la «elaboración de los informes», la «novedad del ejercicio», el «aprendizaje y acceso a las bases de datos especializadas» y «otros» fueron, por este orden, los ítems más difíciles para los estudiantes, tal y como ya habían mostrado los valores medios de las calificaciones obtenidas en la encuesta. De ello se deduce que los estudiantes juzgaron más difícil el establecimiento de los criterios de búsqueda y selección que la realización de un informe cuyo contenido debía ser una descripción minuciosa del proceso de trabajo seguido. Pero, al mismo tiempo, indicaron también que había sido más difícil adaptarse a un determinado modelo de citación que elaborar dicho informe. Si por un lado, y a tenor de los datos, los estudiantes pusieron el acento en los aspectos fundamentales de la realización de una bibliografía —el establecimiento de los criterios de búsqueda y selección y la utilización de un modelo concreto de citación—, por el otro, señalaron también que la actividad les resultaba nueva, aun cuando el ítem «novedad del ejercicio» se hallara por debajo del informe de problemas y soluciones. Dicho de otro modo, si para los estudiantes constituyó un problema reproducir unos estándares de citación, es evidente que no habían realizado con anterioridad ningún listado bibliográfico académico y que, por lo tanto, el ítem «novedad del ejercicio» debería haberse situado por encima del ítem «elaboración del informe de problemas y soluciones».

Las inferencias básicas que de ello pueden extraerse son dos. En primer lugar, que los estudiantes pusieron

de relieve los aspectos clave de los aprendizajes que la bibliografía ponía en práctica; de forma tal que el diseño de la actividad había sido el correcto. Nótese, en este sentido, que las desviaciones tipo más pequeñas las presentaron los ítems «establecer los criterios de búsqueda y selección» (1,63) y «elaboración del informe de problemas y soluciones» (1,81). En segundo lugar, que con sus observaciones subrayaron también lo significativo de su trabajo tanto como aquello a lo que no le hallaron sentido alguno. A nuestro juicio, si los estudiantes aprendieron con rapidez a acceder y trabajar con bases de datos especializadas que no necesariamente conocían de antemano, carece de toda lógica que encontraran difícil familiarizarse con un formato estándar de citación. Tal vez asistamos aquí a una deficiencia en la comprensión del sentido de la actividad de aprendizaje. Más aún, si la novedad del ejercicio no constituyó un problema importante, tampoco tiene mucho sentido que sí lo hubiese sido el establecimiento de los criterios de búsqueda y selección, que siempre acompañan la elaboración de un listado bibliográfico²³; a no ser, claro está, que por listado bibliográfico los estudiantes interpretaran el volcado de toda la información existente sobre un tema sin ningún criterio de selección.

En resumidas cuentas, los encuestados señalaron con sus puntuaciones que los puntos centrales de una bibliografía eran sus principales escollos; que no estaban acostumbrados a reflexionar sobre su propio trabajo y que empezaban a utilizar los cuestionarios como una herramienta para jerarquizar lo que aprendían con una actividad determinada, pero también para expresar su sorpresa e incluso mostrar su contrariedad. Si ello es cierto, parece claro que la dificultad residió en la compe-

²³ Recuérdese aquí que el ítem con mayor dispersión en torno a la media lo presentó precisamente la «novedad del ejercicio», como si con ello quisieran indicar que la actividad les resultaba hasta cierto punto moderadamente familiar.

tencia de buscar información relevante y presentarla de una forma concreta antes bien que en el acceso y la utilización de los recursos tecnológicos existentes.

3.2. Las dificultades en la búsqueda y selección de información gráfica relevante

A partir de las consideraciones hechas sobre los resultados de la bibliografía, el análisis de las dificultades presentadas por la galería de imágenes parece despejarse un poco. He aquí los antecedentes. Por un lado, la bibliografía arrojó unos valores moderados en todas las medidas de tendencia central y de dispersión, lo que, a la espera del resto de estudios sobre la carpeta de aprendizaje, parece indicar una predisposición favorable de los encuestados ante el nuevo modelo didáctico que

la bibliografía inauguraba. Por el otro, los ítems de dificultades que los estudiantes destacaron acerca de dicha bibliografía parecen describir más el cambio de las costumbres experimentado por los implicados a tenor de dicha actividad, que una problemática intrínseca y propia de la actividad en sí misma. Ahora bien, para comprobar de un modo fehaciente tales hipótesis de trabajo y descartar la posibilidad de que ellas fuesen el producto de la novedad sentida por los estudiantes frente a la primera actividad formativa del curso, hay que persistir en la investigación y analizar hasta qué punto los resultados de la galería de imágenes apuntan en la misma dirección. La tabla de datos siguiente recopila la información facilitada por los estudiantes ante la pregunta sobre dificultades de la galería de imágenes.

TABLA VI. DIFICULTADES HALLADAS EN LA GALERÍA DE IMÁGENES

	Media	Mediana	Moda	Desv. tipo
El aprendizaje de los bancos de imágenes	5,11	5,00	5,00	2,12
El acceso a estas herramientas	5,11	5,00	5,00	2,15
Establecer los criterios de búsqueda y selección de imágenes	6,06	6,00	7,00	1,81
Elaborar el listado de imágenes según el formato solicitado	5,96	6,00	7,00	2,21
La utilización de los editores digitales de imágenes (Photoshop)	3,11	3,00	0,00	2,90
La elaboración de los informes	6,24	6,00	7,00	1,81
La novedad del ejercicio	5,58	6,00	5,00	2,17
Otras	4,02	5,00	5,00	2,58
Total	5,14	5	5	2,45

Fuente: original de la autora

A pesar de que, en una primera revisión de los resultados mostrados por la tabla anterior, se pudiese llegar a la conclusión de que no hubieron grandes diferencias entre los valores de la bibliografía y los de la galería de imágenes, hay algunos puntos que merecen una atención especial. Por ejemplo, si bien las medias de todos los ítems oscilaron entre el 3,11 de «la utilización de los editores digitales de imágenes (Photoshop)» y el 6,24 de «la elaboración de los informes», la práctica totalidad de las puntuaciones se movieron entre el 5 y el 6 en

medias y medianas y entre el 5 y el 7 en las modas. Por su parte, las desviaciones tipo se situaron entre el 1,81 y el 2,91, pero a diferencia de lo sucedido en la bibliografía, los valores globales fueron todavía más similares entre sí y quedaron fijados en el 5,14 de media, el 5 de mediana, el 5 de moda y el 2,45 de desviación tipo (frente al 5,49, el 6, el 5 y el 2,24 respectivamente de la bibliografía). Lo curioso es que dos de los ítems sometidos a consideración de los encuestados alcanzaron puntuaciones inferiores a 5 —en concreto, se trataba

del ítem «la utilización de los editores digitales de imágenes (Photoshop)» y del ítem «otras»—, que uno de ellos presentó un 3 de mediana y un 0 de moda, y que hubo un muy ligero aumento de la dispersión en torno a la media de los valores globales de la actividad en su conjunto. Dicho de otro modo, la galería fue una actividad todavía más fácil para los estudiantes que la bibliografía, aunque la mayor dificultad de dicha galería (6,24) superó a la de la bibliografía (6,19).

El resultado de ordenar jerárquicamente de mayor a menor las respuestas de los encuestados fue el siguiente: tras la «elaboración de los informes» y el «establecimiento de los criterios de búsqueda y selección de las imágenes» —que constituían los únicos ítems con una puntuación superior a 6—, la «elaboración del listado de imágenes según el formato solicitado», la «novedad del ejercicio» y el «aprendizaje y acceso a los bancos de imágenes», los ítems «otras» y «la utilización de los editores digitales de imágenes (Photoshop)»

marcaron un zanja de separación lo suficientemente clara como para señalar un triple foco de interés. En primer lugar, el relativo al núcleo de la actividad que representan los ítems con valores superiores a 6 —elaboración de informes y establecimiento de criterios de búsqueda y selección. En segundo lugar, el foco relativo a la parte técnica y metodológica de la actividad que representan los ítems con valores alrededor del 5 —elaboración del listado de imágenes según el formato solicitado, la novedad del ejercicio y el aprendizaje y acceso a los bancos de imágenes. Y en tercer y último lugar, el foco que podríamos considerar de no dificultad que representan los ítems con puntuaciones inferiores a 5 —«otras» y «la utilización de los editores digitales de imágenes (Photoshop)». El resultado de analizar la varianza de todos los ítems relativos a las dificultades presentadas por la galería de imágenes se muestra en la tabla siguiente:

TABLA VII. RESUMEN DEL ANOVA DE DIFICULTADES DE LA GALERÍA DE IMÁGENES

	Suma de cuadrados	GL	Media cuadrática	F	Fiabilidad
Dispersión real	1044,70	7	149,24	29,60	95%
Dispersión debida al azar	5040,28	1000	5,04		
TOTAL	6084,98	1007			

Fuente: original de la autora

Con una fiabilidad del 95% y con los grados de libertad considerados, los valores inferiores a 1,9 pudieron atribuirse al azar. Por lo tanto, teniendo en cuenta que la F-Snédecor obtenida fue de 29,60, se concluyó que las diferencias entre ítems eran significativas y que la «elaboración de los informes», el «establecimiento de los criterios de búsqueda», la «adaptación de un determinado formato de citación», la «novedad del ejercicio», el «aprendizaje y acceso a las bases de datos», «otras» y el «manejo de programas informáticos de tratamiento

de la imagen digital», constituyeron por este orden el conjunto de las dificultades.

Si se comparan estos resultados con los arrojados por la bibliografía, se llega a la conclusión de que los centros de dificultad fueron prácticamente los mismos. En un lugar predominante de la escala, los estudiantes situaron el «establecimiento de criterios de búsqueda y selección», la «elaboración de los informes» que acompañaban la actividad y la «realización del listado» correspondiente según un determinado estándar de cita-

ción. Luego, la cuestión de la «novedad» de la tarea, y en una ubicación secundaria el aprendizaje de las TIC y otras posibilidades de respuesta. Hasta qué punto esta aparente similitud indica que los estudiantes equipararon los aprendizajes que la bibliografía y la galería de imágenes activaban es algo difícil de dilucidar. Sin embargo, que la semejanza entre las dos actividades es más aparente que real lo muestra la diferente ordenación jerárquica e incluso la evolución de los valores que recibieron ítems tales como la «elaboración de los informes de trabajo», el «establecimiento de criterios de búsqueda y selección» y la «adaptación a un determinado modelo de citación». Si, por un lado, es indispensable valorar por qué la realización de los informes de la galería de imágenes acaparó la máxima atención de los estudiantes en esta segunda actividad —cuando en la bibliografía esta tarea ostentaba un prudente tercer puesto—; por el otro, es necesario analizar los motivos que explican por qué los cuatro primeros ítems de la galería de imágenes alcanzaron puntuaciones superiores a sus homólogos de bibliografía, mientras todo lo concerniente al uso y familiarización con las TIC presentó un claro descenso entre la primera y la segunda actividad.

La galería de imágenes era una actividad compleja que consistía en la búsqueda y selección de información gráfica así como en la elaboración de un listado de 10 referencias como máximo, útiles para el desarrollo del proyecto de investigación planteado por el grupo de estudiantes para la realización de su carpeta de aprendizaje. Por lo tanto, además de la presentación de dichas imágenes, el grupo de estudiantes tenía que elaborar un informe que justificara los motivos de la elección de cada una de ellas en relación con el tema de la carpeta de aprendizaje; un informe de trabajo sobre problemas hallados y fuentes documentales consultadas, y un listado de las imágenes seleccionadas adecuado a un formato de citación concreto. El hecho de

que, en este segundo encuentro con la carpeta de aprendizaje, el proceso metacognitivo fuese más explícito, detallado y amplio pudo ser la causa principal de que la elaboración de los informes pasase a ocupar un primer lugar que hasta la fecha había ocupado el establecimiento de los criterios de búsqueda y selección. Los informes de la galería de imágenes eran más —en número— y más difíciles por cuanto que el estudiante tenía que reflexionar sobre cómo, cada una de las imágenes elegidas, ilustraba o ejemplificaba aspectos diversos del tema de su investigación. Sin embargo, tampoco debe olvidarse que el perfil de la muestra estaba compuesto por estudiantes de reciente ingreso en la universidad, procedentes en su mayoría del bachillerato artístico y cuya vocación y formación visual estaba muy por encima de su formación documental. Incluso la propia tradición docente de la titulación de Bellas Artes acostumbra a poner todo el acento en la faceta plástica del fenómeno artístico antes bien que en las especulaciones teóricas que lo acompañan. De modo que toda la comodidad que los estudiantes podían experimentar ante una actividad como la galería de imágenes, que les impulsaba a trabajar directamente con las obras y los fenómenos artísticos, se convertía en un grave escollo desde el momento en que debían rendir cuentas de su proceso de trabajo, argumentarlo y reflexionar sobre los puntos fuertes y débiles del mismo.

A todo ello hay que añadir que en el momento de abordar la realización de la galería de imágenes, los estudiantes habían completado ya la bibliografía; se habían familiarizado con la carpeta de aprendizaje en general y con el ritmo de trabajo exigido por ésta en particular, y habían analizado en profundidad el ejercicio de documentación bibliográfica de los compañeros mediante la utilización de las pautas y los criterios de corrección del profesor. Por lo tanto, no sería descabellado defender que la galería constituía una actividad totalmente integrada en la carpeta de aprendizaje, y que, a diferencia

de la bibliografía, aquélla ya no se afrontaba al margen del proceso de investigación que la carpeta intentaba regular. La galería de imágenes contaba con el aprendizaje construido mediante la elaboración de la bibliografía; aprovechaba la buena predisposición de los estudiantes tanto ante la actividad en sí misma como frente a la confianza que los profesores participantes habían depositado en ellos a través del formato taller; y, por último, gozaba de una carga de sentido y motivación mucho mayor que la bibliografía, en la medida en que los estudiantes veían su aplicación inmediata en la exposición oral y mediata en su quehacer como profesionales del arte.

Toda esta experiencia acumulada sirve también para afrontar el análisis de la peculiar relación establecida entre la jerarquía de dificultades y los valores obtenidos por los diversos ítems de la bibliografía y la galería de imágenes. En primer lugar, el lector recordará que los cuatro ítems principales recibieron una puntuación más elevada que sus homólogos de bibliografía. Ante la media de 6,19 de los «criterios de búsqueda y selección bibliográfica», el 6,24 de la «realización de los informes», para el caso de la galería, marcó una tendencia alcista. Y lo mismo sucedió con el 5,79 de la «elaboración del listado» bibliográfico en comparación con el 6,06 del «establecimiento de los criterios de búsqueda y selección de imágenes», en lo que se refiere a la segunda posición del *ranking* de dificultades; con el 5,75 del «informe» de la bibliografía respecto al 5,96 de la «adaptación al formato de citación» de la galería; y con el 5,50 y el 5,58 de la «novedad» del ejercicio respectivamente. A pesar de que la moderación de las valoraciones fue la tónica dominante de ambas actividades, lo cierto es que la galería presentó un ligero aumento, tanto en relación con los valores medios relativos a las principales dificultades señaladas por los estudiantes, como en relación con algunos de los ítems que la galería compartía con la bibliografía. Por ejemplo, la «elabo-

ración de los informes», la «adaptación a un formato de citación» y la «novedad» del ejercicio presentaron un aumento claro entre la bibliografía y la galería de imágenes, sin correlato en la distribución jerárquica que dichos ítems recibieron en cada una de las actividades analizadas. Si la «elaboración de los informes» pasó del tercer al primer puesto entre la bibliografía y la galería, la «adaptación a un formato de citación» se desplazó del segundo al tercer puesto, mientras que la «novedad» mantuvo el mismo cuarto puesto en ambas clasificaciones.

En segundo lugar, es un hecho que, a pesar de estos incrementos, la valoración final de la galería resultó ligeramente inferior a la de la bibliografía en lo que a dificultad general se refiere. Hasta qué punto puede deducirse de ello un cierto aprendizaje de los estudiantes entre la primera y la segunda actividad es algo tan difícil de comprobar como que a través de estas respuestas los estudiantes expresaron más las dificultades sentidas que los escollos reales imputables a la carpeta. Mientras el «establecimiento de los criterios de búsqueda y selección» cayó del primer al segundo puesto de la escala jerárquica y vio disminuido del 6,19 al 6,06 el valor medio de su dificultad, la «adaptación al formato de citación» pasó del segundo al tercer lugar y aumentó del 5,79 al 5,96 su valor medio de dificultad. En este sentido, podría concluirse que los estudiantes construyeron aprendizajes sobre aquello que podían aprender, es decir, aquello que ambas actividades compartían de un modo completo: el «establecimiento de los criterios de búsqueda y selección», el «aprendizaje de las bases de datos» y el «acceso a estas herramientas». En cambio, no fueron del todo capaces de extrapolar los hábitos de citación y de elaboración de informes porque la bibliografía y la galería de imágenes no les ofrecieron la ocasión literal para hacerlo. El lector debe tener en cuenta que, aparte de lo ya comentado acerca de la diferencia entre los informes que acompañaban la bibliografía y

los que acompañaban la galería de imágenes, el listado de esta última actividad pedía el número de inventario de cada una de las obras elegidas. La práctica totalidad de los estudiantes hicieron referencia, bien por escrito bien de palabra, a los problemas y al tiempo dedicado a cumplir con dicho requisito; de modo que esta mayor dificultad a la hora de adaptarse al modelo de citación que mostraban los valores medios de la galería de imágenes se justifica como una expresión tanto del trabajo que les había exigido la localización de este dato en concreto, como de la calidad de las bases de datos y los catálogos oficiales de las instituciones que albergaban las obras de arte elegidas.

En ambos casos, la hipótesis de que los estudiantes expresaron la dificultad sentida antes bien que la dificultad real parece ir cobrando consistencia. En el fondo, adaptarse a un formato de citación les tuvo que suponer un problema menor a la hora de realizar la galería de imágenes —como demuestra el hecho de que pasó del segundo al tercer puesto de la clasificación jerárquica—, aun cuando el valor medio de dificultad hubiese aumentado del 5,79 al 5,96 entre ambos ejercicios. Y algo similar podría decirse de la posición ocupada en la escala de dificultades por los ítems «establecimiento de los criterios de búsqueda y selección» y «elaboración de los informes». De ello se deduce que el conjunto de la galería fue, en sí mismo, más difícil que el conjunto de la bibliografía; que alguno de sus puntos clave fueron más complejos de superar; o que tras todas estas apreciaciones se infiltró la manifestación de una carga de trabajo extra en la galería de imágenes cuyo significado no quedó del todo justificado para los estudiantes. Es decir, la relación entre el esfuerzo y el logro en cuestiones tales como el número de inventario de las obras de arte, por ejemplo, resultó demasiado descompensada para que los encuestados tomaran conciencia del valor de ese dato y de todo lo que requería su más o

menos ágil localización en los sistemas de catalogación de los museos.

En la misma dirección: que elaborar los informes de la galería fuese más difícil que establecer los criterios de búsqueda y selección puede interpretarse como una denuncia del tiempo invertido en la realización de la actividad. En efecto, si en términos absolutos se dio una disminución de la dificultad en el establecimiento de los criterios de búsqueda y selección del 6,19 de la bibliografía al 6,06 de la galería de imágenes, carece de sentido que, a la hora de explicar dichos criterios en los informes de la segunda actividad, los estudiantes indicaran una dificultad extrema. Por último, debe remarcar que la percepción de la novedad del ejercicio se mantuvo en la misma posición jerárquica en la bibliografía y en la galería de imágenes, aunque en esta última actividad alcanzó de hecho un valor medio ligeramente superior —en concreto, pasó del 5,50 al 5,58. A nuestro juicio, esta particularidad abunda en lo indicado sobre la dificultad sentida por el estudiante. Si el sentido común señala que un estudiante universitario tendría que estar más habituado a elaborar listados bibliográficos que a elaborar galerías de imágenes, la correlación de las calificaciones consignadas por los encuestados ante el ítem «novedad» de ambas actividades resulta algo ambigua. En la medida en que los tres primeros ítems de la escala jerárquica fueron los mismos en la bibliografía que en la galería de imágenes —a pesar de que se distribuyeran de forma diferente—, parece oportuno deducir que la novedad de la galería hubiese tenido que ser menor, por el simple hecho de que los estudiantes ya se habían enfrentado a la elaboración de informes de trabajo, al establecimiento de criterios de búsqueda y selección y a la realización de listados según un determinado modelo de citación. Por el contrario, si la galería de imágenes fue una actividad más compleja que la bibliografía porque no estaban acostumbrados a ella y porque objetivamente implicaba una mayor carga de

trabajo, la diferencia de 8 décimas no refleja convenientemente esta mayor dificultad. En consecuencia, se reafirma la hipótesis de que la novedad es la expresión manifiesta de la sorpresa de los encuestados ante una organización de la investigación con la que todavía no estaban familiarizados.

Los ítems relativos a las cuestiones más estrictamente relacionadas con el uso de las TIC y el aprendizaje de las bases de datos ayudan a aclarar el asunto de una forma casi definitiva. Por un lado, está claro el descenso de las dificultades entre la primera y la segunda actividad en lo que a aprendizaje y acceso a estas herramientas se refiere. Por el otro, está claro también que lo que podía resultar más novedoso para los estudiantes —esto es, el conocimiento de las bases de datos y su familiarización— había quedado resuelto, ya desde el principio, de un modo rápido y sin grandes problemas.

Aunque los valores medios superen en todos los casos el 5, es indispensable considerar que la utilización de los editores de imágenes se cifró en un 3,11 en la galería de imágenes; todo y que dicha actividad exigía un uso más complejo de las tecnologías de la información y la comunicación, y que los bancos de imágenes no tenían la misma calidad que los fondos documentales bibliográficos. Sin embargo, lo que representó para los estudiantes el mayor escollo de la galería fue el aprendizaje y el acceso a unas bases de datos especializadas que no conocían hasta la fecha. Teniendo en cuenta que el aprendizaje de dichas bases de datos se reforzó mediante unas sesiones formativas impartidas por compañeros que habían realizado la carpeta de aprendizaje en cursos anteriores, hay que discernir hasta qué punto la dificultad de uso de estos bancos de información consignada fue más la manifestación del tiempo invertido en conocerlos que un problema real que impidiese la correcta realización de la actividad. Y la mejor prueba de ello se halla en dos hechos de suma relevancia. El primero de ellos hace referencia al 3,11 de

valor medio concedido al uso de programas de edición de imágenes, mucho más complejos de utilizar que las bases de datos, particularmente de imágenes. El segundo tiene que ver con el propio descenso de los ítems relativos al aprendizaje y acceso a las bases de datos entre las actividades de bibliografía y de galería de imágenes. Si los estudiantes fueron capaces de gestionar con soltura programas del tipo Photoshop y resolver sus dudas en el margen temporal que mediaba entre la entrega de la bibliografía y la realización de la galería de imágenes, la cuestión no deja lugar a dudas: una vez más, las observaciones de los estudiantes deben interpretarse como la expresión de sus opiniones sobre la calidad de los fondos de imágenes consultados antes bien que como la manifestación de una dificultad insoslayable que ni siquiera alcanzó el 6 en una escala del 0 al 10.

De todo lo dicho, podría deducirse que frente a la galería de imágenes los estudiantes experimentaron reacciones encontradas. Mientras, objetiva y cuantitativamente les resultó una actividad más compleja que la bibliografía, subjetiva y cualitativamente la consideraron más cercana y, sobre todo, más útil que la primera actividad de cara a la exposición oral y la defensa pública de su investigación. En otras palabras, el mayor grado de dificultad que la galería implicaba quedó compensado por la mejor predisposición de los estudiantes ante la actividad, la experiencia acumulada en la bibliografía y la también mejor relación entre el esfuerzo y el logro. Si se presta atención al lugar ocupado en el listado de dificultades por el ítem «otras» y a los ítems que obtuvieron las valoraciones más elevadas, se llega esta vez a una triple conclusión. En primer lugar, las respuestas de los estudiantes rinden cuentas de las dificultades básicas de su quehacer en la carpeta de aprendizaje. El 4,02 de media que había conseguido el ítem «otras» ante el 4,66 de su homólogo de bibliografía señala una clara mejora de la herramienta a la hora de analizar los

problemas de los encuestados. En segundo lugar, los ítems que ocuparon los primeros puestos en ambas actividades apuntan al grueso de la tarea acometida por el estudiante, a los aprendizajes transversales que dicha tarea pretendía promover y a los posibles déficits de los encuestados en la planificación, organización y ejecución de un trabajo académico. En tercer y último lugar, si bien su ordenación había sufrido una ligera transformación entre la bibliografía y la galería de imágenes, los tres ítems principales continuaron siendo los mismos. De algún modo, sería correcto afirmar que, en el transcurso de ese mes que mediaba aproximadamente entre la entrega de la bibliografía y la de la galería de imágenes, se produjo un aprendizaje reseñable en la competencia fundamental de buscar y elegir información relevante sobre un área disciplinar concreta. El hecho de que los estudiantes se sintieran más motivados con la segunda actividad que con la primera favoreció el papel desempeñado por la galería de imágenes en la asimilación de la carpeta de aprendizaje.

Ahora bien, tampoco puede perderse de vista que seguía existiendo un problema fundamental de orden metacognitivo: no acababa de quedar resuelto el impulso de la reflexión de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Esa mejora de la competencia que ilustra la disminución de los valores medios del ítem establecimiento de los criterios de búsqueda y selección entre las dos actividades analizadas, queda enturbiada por la falta de conciencia que demostraron los estudiantes al separar dicho ítem del de elaboración de los informes de la galería de imágenes. Hasta qué punto puede hablarse de competencia sin reflexión y sin conciencia del proceso seguido es apuntar hacia el fondo de un complicado asunto.

4. El progreso significativo del aprendizaje o el descenso de la dificultad: bibliografía versus galería de imágenes

Los análisis generales presentados dan una idea de cómo la carpeta de aprendizaje fue recibida por el estudiantado en lo que hace referencia a la búsqueda, selección y presentación de evidencias en un formato admitido por el ámbito disciplinario. A grandes rasgos, el nivel de complejidad expresado mediante los promedios y las modas de las diferentes actividades de la carpeta se hallan dentro de unos umbrales aceptables. El 5,49 de la bibliografía y el 5,14 de la galería de imágenes son valores lo suficientemente moderados como para no disparar las alarmas. Pero la carpeta de aprendizaje incidía sobre todo en cuestiones básicas de procedimiento, organización y planificación del trabajo, las cuales habían sido detectadas como los principales escollos de los estudiantes por los profesores involucrados en el proyecto. Si, por un lado, se podría esperar que actividades tales como la realización de un listado bibliográfico no representaran un problema grave para estudiantes universitarios, por el otro, la cosa no es tan sencilla si se atiende a que la mayor parte de ellos había reconocido que se enfrentaba por primera vez a tareas de este tipo. Está por ver, hasta qué punto se puede considerar razonable que una bibliografía supusiera una dificultad media de 5,49 (en una escala del 0 al 10), sobre todo si se admite que los principales obstáculos de la misma residían en el establecimiento de los criterios de búsqueda y selección o en el uso de un estándar bibliográfico; dos aspectos que encarnan el núcleo de la competencia que esta actividad pretendía fortalecer. El lector recordará, además, que entre la bibliografía y la galería de imágenes se había producido una mejora sustancial en la dificultad de estos ítems; lo que parecía indicar la rápida adaptación del estudiante

a la regularidad del trabajo característica de la carpeta de aprendizaje.

Asimismo, el hecho de que la bibliografía se percibiera como una actividad más difícil que la galería de imágenes, a pesar de lo que esta última implicaba de reflexión, ilustración y justificación de un tema, abunda en la hipótesis de que los estudiantes no hallaron la razón de ser de la bibliografía, al menos en la forma en la que ésta se había planteado desde ODAS. No puede hacerse oídos sordos al hecho de que todos aquellos ítems que las dos actividades compartían experimentaron un descenso notable a lo largo de todo el curso en cuanto a su grado de dificultad. Es decir, la galería de imágenes resultó una actividad más fácil que la bibliografía quizá porque parte de sus escollos habían sido resueltos gracias a la primera. O quizá porque las dificultades consignadas por los estudiantes hablaban mucho de su formación previa, de cómo construían el aprendizaje y de su motivación frente a una actividad concreta. Por fuerza, todo ello afectó a la carga de trabajo que ésta les supuso, del mismo modo que lo hace —aunque sea en sentido contrario— su mayor complejidad en relación con la actividad de aprendizaje de bibliografía.

Con el fin de comprobar si se había producido una disminución significativa de la dificultad entre estas dos actividades de la carpeta de aprendizaje, el equipo de profesores decidió establecer una comparación estadística entre aquellos ítems que se repetían. Aunque es verdad que la carpeta diseñada presentaba un carácter holístico incuestionable, también lo es que reivindicaba la autonomía de cada una de sus partes constitutivas como aspectos individuales del proceso de aprendizaje del estudiante. En este sentido, la bibliografía, la galería de imágenes y la exposición oral trazaban una ruta de investigación indisociable que, al mismo tiempo, insistía en cuestiones concretas que cada una de estas activi-

dades revelaba de una forma más clara. Por ejemplo, si la bibliografía ponía el acento en la búsqueda y selección de información documental relevante sobre un tema específico, la galería lo ponía en la ilustración de contenidos y la reflexión en imágenes, mientras la exposición oral hacía lo propio con la defensa pública de los resultados de todo el proceso investigador. Si bien es cierto que el sentido último de la búsqueda y selección de información relevante se hallaba en la realización de la galería y la exposición oral, también es cierto que dicho sentido último representaba una segunda fase, más madura, del aprendizaje en la que el estudiante tenía que agrupar y tomar conciencia del trabajo realizado.

De lo acontecido en el análisis general de las dificultades halladas, se llegó a la conclusión de que los encuestados únicamente se percataron del progreso obtenido en ítems tales como el establecimiento de los criterios de búsqueda y selección, y en el de aprendizaje y acceso a las bases de datos especializadas. No obstante, se quiso comparar cada uno de los ítems que la bibliografía y la galería de imágenes compartían, independientemente de si la evolución de los mismos había presentado una tendencia a la baja o al alza. El objetivo de este análisis fue detectar si las diferencias entre las valoraciones consignadas por los estudiantes eran atribuibles al azar; si se producía efectivamente aprendizaje sólo en aquellos ítems que ambas actividades desarrollaban por igual, y si había alguna disparidad entre la opinión de los estudiantes y los valores que la representaban. Resultaba indispensable estimar hasta qué punto la carpeta había logrado familiarizar a los estudiantes con una serie de aprendizajes fundamentales en la enseñanza universitaria. Pero esto nunca quitó la convicción de los profesores participantes de que ninguna iniciativa didáctica puede aspirar a transformar los hábitos académicos de toda una facultad, y de que el resultado de semejante comparación de ítems sólo

daría una cierta noticia de las bondades de un recurso concreto en lo concerniente a la construcción de unas competencias que eran responsabilidad del conjunto del plan de estudios de la titulación.

Para una mejor comprensión del análisis de la varianza aplicado, se incluye a continuación la tabla con los resultados del proceso estadístico mencionado.

TABLA VIII. RESUMEN DEL ANOVA DE LAS DIFICULTADES COMPARTIDAS POR LA BIBLIOGRAFÍA Y LA GALERÍA DE IMÁGENES

Ítem		Suma de Cuadrados	GL	Media cuadrática	F	Fiabilidad
<i>Establecimiento de los criterios de búsqueda y selección</i>	Dispersión real	1,16	1	1,16	0,39	95%
	Dispersión debida al azar	809,42	275	2,94		
	TOTAL	810,58	276			
<i>Adaptación a un determinado modelo de citación</i>	Dispersión real	1,88	1	1,88	0,37	95%
	Dispersión debida al azar	1393,44	275	5,06		
	TOTAL	1395,32	276			
<i>Elaboración de los informes</i>	Dispersión real	16,03	1	16,03	4,88	95%
	Dispersión debida al azar	902,79	275	3,28		
	TOTAL	918,82	276			
<i>Novedad del ejercicio</i>	Dispersión real	0,47	1	0,46	0,08	95%
	Dispersión debida al azar	1450,45	275	5,27		
	TOTAL	2901,37	276			
<i>Aprendizaje de las bases de datos y los bancos de imágenes</i>	Dispersión real	2,57	1	2,57	0,54	95%
	Dispersión debida al azar	1286,43	275	4,67		
	TOTAL	1289	276			
<i>Acceso a las bases de datos y a los bancos de imágenes</i>	Dispersión real	2,23	1	223	0,45	95%
	Dispersión debida al azar	1335,62	275	485		
	TOTAL	1337,85	276			

Fuente: original de la autora

Contando siempre con una fiabilidad del 95% y con los grados de libertad consignados, todos los valores inferiores a 3,8 pudieron ser explicados por el azar; de modo que únicamente sobre el ítem relativo a la elaboración de los informes, que presentó una F-Snédecor de

4,88, se tuvo que rechazar la hipótesis nula y abrir una reflexión sobre por qué éste era el único ítem cuya variación resultaba significativa. La conclusión del proceso estadístico descrito no parece encajar con la hipótesis de trabajo en virtud de la cual, los estudiantes muestra-

ron un cierto progreso en aquellas tareas que podían practicar a lo largo del curso de una forma casi literal. Bien al contrario, el análisis de la varianza indicó que las diferencias presentadas por los valores medios eran atribuibles al azar y que, por lo tanto, era imprudente afirmar que los estudiantes habían aprendido a establecer criterios de búsqueda y selección, adaptarse a un determinado modelo de citación o a consultar y a acceder a los fondos documentales especializados. Incluso podría admitirse, teniendo en cuenta el ítem «elaboración de los informes», que el grado de dificultad había aumentado entre la bibliografía y la galería de imágenes, al menos en el aspecto más complejo de ambas actividades: la justificación de la selección y la descripción del proceso de trabajo seguido. Sin embargo, por mucho que estadísticamente hablando las diferencias entre las respuestas a los ítems compartidos por la bibliografía y la galería de imágenes pudieran atribuirse al azar, ello no significa que no haya diferencias entre las actividades y los aprendizajes construidos. En efecto, la galería era una actividad más compleja que la bibliografía, tanto a nivel conceptual como desde el punto de vista de la carga de trabajo; de modo que esa ausencia de diferencias significativas entre las respuestas a las dos actividades tal vez escondiese que, a pesar de ese plus de dificultad, los estudiantes se habían enfrentado a la galería mucho mejor pertrechados. Si los valores a la baja detectados entre el conjunto de los ítems de ambas actividades pueden ser explicados por la intervención del azar, también podría decirse lo mismo de los valores al alza. En este sentido, las observaciones extraídas del análisis de la varianza no son concluyentes. Por un lado, no se produjo el progreso significativo que los promedios y las hipótesis de trabajo parecían haber señalado. Por el otro, está también el hecho de que no eran actividades equilibradas en lo que a dificultad se refiere. En consecuencia, esa intervención del azar desempeña un papel a la vez negativo —puesto que no confirma el progreso— y positivo —ya

que a pesar del incremento de la complejidad no repercute de un modo relevante en la percepción de los implicados. Conviene ser prudentes a la hora de valorar el asunto de un modo definitivo. Al fin y al cabo, estamos hablando *sólo* de percepciones, de la relación entre el esfuerzo y el logro, y de la experiencia de los estudiantes ante un conjunto de aprendizajes fundamentales cuya única modificación respecto al curso 2007-2008 había venido de la mano de la introducción de los recursos del aprendizaje y la evaluación entre iguales. Hasta qué punto dichos aprendizajes fundamentales se habían integrado de una forma eficaz, eficiente y armónica en la competencia de búsqueda y selección de información relevante sobre un campo concreto del saber, es algo que únicamente se trasluce del 5,49 y del 5,14 de media que, mostraron respectivamente la bibliografía y la galería de imágenes. Y todo este asunto llama la atención.

5. Discusión

Todas las evidencias parecen dejar abierto el estudio en una especie de compás de espera. Las variaciones sobre las dificultades halladas fueron comedidas. Y precisamente por ello resulta incierto con los datos disponibles dirimir si las opiniones de los estudiantes señalaron un nivel de consecución bajo, una relación ventajosa entre el esfuerzo y el logro, o una conciencia clara de lo aprendido con la bibliografía y la galería de imágenes. Ni el examen pormenorizado de las cifras consignadas en cada uno de los ítems, ni el análisis de la varianza de los aspectos que ambas actividades compartían han sido capaces de despejar las dudas en este sentido. De modo que para zanjar el asunto y valorar el significado último de lo que los estudiantes habían querido manifestar en los cuestionarios, se echó mano de los de evaluación del aprendizaje construido y se centró la mirada en dos aspectos muy concretos de los mismos: las contestaciones dadas a la pregunta sobre la

utilidad formativa de la bibliografía y de la galería de imágenes, y las dadas a la pregunta acerca de la relación entre el aprendizaje obtenido y la carga de trabajo de cada una de las actividades consideradas.

Hay que admitir que no entraba ni en las previsiones ni en las finalidades del presente artículo examinar con detalle las opiniones manifestadas por los estudiantes en los cuestionarios de evaluación. Dichos cuestionarios ofrecían un abanico lo suficientemente amplio de información como para merecer un análisis propio e individualizado. Sin embargo la compleja encrucijada que han dibujado los valores medios de las dificultades halladas obliga a recurrir a ellos. Por ello, es importante dejar sentadas las bases que motivan los párrafos siguientes. En primer lugar, un objetivo que planeó sobre todo el artículo: defender la necesidad de una carpeta de aprendizaje propia de los estudios universitarios, adaptada al perfil del usuario, y capaz de impulsar la toma de conciencia sobre el aprendizaje construido en relación con los protocolos y el vocabulario propio de la disciplina concreta en la que dicho aprendizaje se desarrolla. En segundo lugar, entender la peculiar relación vivida por los estudiantes entre el esfuerzo y el logro, desde el convencimiento de que en dicha relación se halla buena parte del intrínquis del aprendizaje. Y en tercero, tener bien presente que hablar de dificultades es hablar de la percepción del significado que atribuyen los estudiantes a las tareas realizadas en el seno de una asignatura. De estos tres puntos se deduce que no pueden utilizarse los resultados académicos obtenidos por los estudiantes al terminar el curso para desbrozar la complejidad de lo que ahora tenemos entre manos. Ni siquiera comparar dichos resultados con los de sus compañeros de cursos anteriores. Porque aquí el núcleo de la cuestión es la dificultad experimentada por los estudiantes, antes que las condiciones probadas que evidencian la dificultad real de una tarea: concretamente,

lo que dicha dificultad sentida puede revelar acerca de la conciencia sobre el aprendizaje construido.

De la misma manera que las de carga de trabajo, también las encuestas de evaluación acompañaban cada una de las actividades de la carpeta de aprendizaje y se estructuraban siguiendo un único patrón. Por un lado, se presentaba un bloque destinado a valorar la utilidad de lo aprendido desde un punto de vista académico, personal y profesional. Por el otro, se preguntaba al estudiante su opinión sobre los recursos didácticos asociados a la actividad correspondiente y sobre su propio trabajo desarrollado en la misma. Aunque fuesen varios los enunciados que, dentro de la anterior distribución, hubiesen podido utilizarse para aclarar las observaciones de los estudiantes sobre las dificultades de la bibliografía y de la galería de imágenes, se decidió emplear aquéllos cuyo contenido constituía, en sí mismo, una especie de síntesis del conjunto del cuestionario. De más está el justificar la utilización de la pregunta que solicitaba directamente al encuestado su valoración acerca del vínculo entre el esfuerzo realizado en las dos actividades analizadas y el logro alcanzado. Su adecuación resulta incuestionable y, como se verá más adelante, también indispensable para acotar los márgenes de lectura e interpretación de las observaciones de los estudiantes. En cuanto a la pregunta sobre la utilidad de lo aprendido y su particular adecuación a los objetivos de este último apartado, es importante destacar que ésta era una pregunta en la que no se ofrecía al encuestado un grupo cerrado de ítems sobre los que tenía que indicar su opinión, sino que se le pedía una valoración global que aunara sus reflexiones previas sobre los conocimientos y las habilidades practicados y sus comentarios acerca de la posible aplicación de lo aprendido dentro y fuera del mundo académico. A diferencia de las preguntas relativas a enjuiciar conocimientos y habilidades, aquí no se trataba de analizar explícitamente los resultados de aprendizaje que las actividades de biblio-

grafía y de galería de imágenes habían reportado a los estudiantes, sino de centrarse en la sensación global sobre lo que suponía cada una de estas actividades en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos. El hecho de que el enunciado de la pregunta fuese mucho más abierto que el de sus inmediatas antecesoras, y que su particular ubicación en el cuestionario enfatizara esta diferencia, pretendía sacar todo el partido a la sorpresa experimentada por el encuestado ante una pregunta más amplia que las precedentes.

Si el promedio de dificultad de la bibliografía y la galería de imágenes fue de 5,49 y 5,14, respectivamente, hay que considerar dos cosas. En primer lugar, que con semejantes cifras los estudiantes señalaron que el esfuerzo implícito en estas dos actividades fue moderado. En segundo, que esta moderación está relacionada con un logro también moderado, con un logro bajo o con un logro alto. Como resulta lógico deducir, estas tres posibilidades de lectura implican considerar siempre la dificultad en relación con el logro y, desde este punto de vista, descartar la estimación pura, absoluta y en abstracto de aquellas valoraciones en y por sí mismas. Es decir, un promedio de dificultad del 5,49 o del 5,14 carecía, a nuestro juicio, de significado si no se ponía en relación con el aprendizaje construido a través de la actividad correspondiente. Más aún, tras lo visto, empezaba a clarificarse que la pregunta sobre dificultades era, en realidad, una pregunta sobre el esfuerzo asumido por el estudiante o sobre la carga de trabajo sentida en la realización de la carpeta de aprendizaje.

Las tablas de medidas de tendencia central y de dispersión que acto seguido se presentan muestran el resultado de la pregunta dedicada a evaluar esta utilidad formativa de la bibliografía y de la galería de imágenes.

TABLA IX. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DE DISPERSIÓN SOBRE LA UTILIDAD FORMATIVA DE LA BIBLIOGRAFÍA

Media	6,91
Desviación tipo	1,75
Mediana	7
Moda	8

Fuente: original de la autora

TABLA X. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DE DISPERSIÓN SOBRE LA UTILIDAD FORMATIVA DE LA GALERÍA DE IMÁGENES

Media	7,48
Desviación tipo	1,42
Mediana	7
Moda	7

Fuente: original de la autora

De la observación detallada de ambas tablas de resultados, se puede concluir que la utilidad formativa de las dos actividades analizadas no sólo fue elevada sino que aumentó a medida que transcurría el curso y el estudiante se involucraba, comprendía mejor y asumía el planteamiento didáctico general impulsado por ODAS. Alcanzar un promedio de 6,91 con una desviación tipo de 1,75, una mediana de 7 y una moda de 8 no es algo baladí. Pero todavía lo es menos si esto se pone en relación con el 7,48 de media, el 1,42 de desviación tipo y el 7 de mediana y de moda de la galería de imágenes. Esa tendencia alcista, a la que ya se había hecho referencia, reaparecía ahora para confirmar toda una serie de hipótesis de trabajo cuyo eje fundamental era el de la conciencia del estudiante ante la construcción de su propio aprendizaje. Por un lado, la dificultad había disminuido en términos absolutos a lo largo del curso, aun cuando las pruebas estadísticas realizadas señalen que dicha disminución fue debida al azar. Por el otro, el grado de utilidad y satisfacción del estudiante había crecido en total sintonía con esa sensación de menor dificultad experimentada ante la galería de imágenes. Y nótese que utilizamos aquí la expresión sensación de

menor dificultad para subrayar que los estudiantes se mostraron muy satisfechos con la utilidad formativa de las actividades en relación con los objetivos de aprendizaje de las mismas, y que dicha satisfacción había aumentado hasta alcanzar los límites máximos de puntuación de la escala ofrecida²⁴. En este sentido, los resultados de la pregunta de evaluación del aprendizaje obtenido en virtud del esfuerzo realizado desempeñan un claro papel de árbitro. Al ser una pregunta con una escala de intervalo que comprendía los literales «muy alto», «alto», «medio», «bajo», «muy bajo» y «ninguno», las opiniones de los estudiantes se recogieron de la siguiente forma:

TABLA XI. RESULTADOS DE LA PREGUNTA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LO APRENDIDO EN RELACIÓN CON LA CARGA DE TRABAJO (BIBLIOGRAFÍA)

Muy alto	3
Alto	61
Medio	56
Bajo	8
Muy bajo	4
Ninguno	0

Fuente: original de la autora

TABLA XII. RESULTADOS DE LA PREGUNTA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LO APRENDIDO EN RELACIÓN CON LA CARGA DE TRABAJO (GALERÍA DE IMÁGENES)

Muy alto	12
Alto	87
Medio	54
Bajo	3
Muy bajo	1
Ninguno	1

Fuente: original de la autora

²⁴ Sobre esta costumbre de evaluación detectada entre los estudiantes, hemos tenido ocasión de comentarla por extenso en otro lugar al que remitimos al lector interesado. Cf. GREGORI GIRALT 2009: 168, 683.

Como el lector podrá comprobar, las posibilidades de respuesta que se ofrecían al estudiante presentaban una cierta tendencia hacia los valores bajos, en la medida en que tres de los cinco literales —«bajo», «muy bajo» y «ninguno»— utilizados hacían referencia a la parte inferior de la escala empleada. No obstante esta particularidad, y para el caso de la bibliografía, los resultados no dejaron lugar a dudas. De las 132 respuestas recogidas, 61 optaron por el literal «alto», 56 por el literal «medio», 8 por el literal «bajo», 4 por el «muy bajo» y 3 por el «muy alto». En términos relativos, ello significaba que un 46,21% de la muestra encuestada valoró muy positivamente la relación entre el esfuerzo y el logro, un 42,42% consideró dicha relación compensada, un 6,06% se inclinó por desequilibrar el vínculo a favor de la dificultad, un 3,03% se mostró claramente descontento con la actividad y un 2,27% claramente eufórico con la misma. Sin ninguna duda, los estudiantes señalaron que la bibliografía era una actividad que valía la pena realizar desde el punto de vista del aprendizaje, bien porque los beneficios didácticos de la misma estaban muy por encima de su complejidad, bien porque si no lo estaban era positivo e incluso necesario superar los obstáculos y lograr los resultados académicos que apuntaba. Que un 88,63% de los encuestados evaluara la relación entre la carga de trabajo y el aprendizaje conseguido entre medio y alto, y que esta última categoría fuese la que, jerárquicamente, ocupara el primer puesto en la escala elegida, no exige ulteriores comentarios.

En el caso de la galería de imágenes, la situación fue todavía más explícita y permitió zanjar el asunto de un modo mucho más contundente. En efecto, de los 158 estudiantes que contestaron dicho cuestionario, 87 (55,06%) valoraron como «alto» el aprendizaje conseguido, 54 (34,17%) dijeron que era «medio», 12 (7,59%) que era «muy alto», 3 (1,89%) que era «bajo», y 2 (0,63%) que «muy bajo» o que no se había produci-

do ningún aprendizaje. Aunque la diferencia entre el 88,63% y el 89,23% resultado de sumar los literales «alto» y «medio» de la bibliografía y de la galería de imágenes no sea significativa, sí que es importante resaltar tanto la tendencia al alza que se detecta en el grado de satisfacción de los estudiantes, como el hecho de que, en la galería de imágenes, el literal «alto» agrupa más de la mitad de las respuestas recogidas. Asimismo, se detecta una alteración en la distribución jerárquica de los ítems que ocupaban los puestos tercero, cuarto y quinto, en el sentido de que el literal «muy alto» pasa del último al tercer lugar y sustituye así al literal «bajo» de la bibliografía.

A pesar de que está fuera de toda duda que el aprendizaje siempre es acumulativo y que, por lo tanto, la segunda actividad saldría ganando respecto a la primera en lo que a construcción del mismo se refiere, lo cierto es que aquí los estudiantes habían tomado conciencia de ello y habían percibido que la galería era todavía menos costosa que la bibliografía en la medida en que sus beneficios de aprendizaje eran todavía más altos. Y destáquese aquí la última parte de la frase anterior, esto es, que la galería había resultado menos costosa que la bibliografía porque sus beneficios de aprendizaje habían sido más elevados. La importancia de semejante acotación se halla en que, aun cuando los promedios generales indicaran que la galería había sido una actividad ligeramente más fácil que la bibliografía, el literal que presentó una media más elevada de dificultad fue precisamente el de la elaboración de los informes de la galería de imágenes. Esta peculiaridad dio que pensar en el sentido de que, de un modo mayoritario, todos los estudiantes habían considerado favorable y progresiva la relación entre el esfuerzo y el logro de las actividades propuestas por la carpeta de ODAS, y habían expresa-

do su percepción de dicho progreso de una forma clara en estas dos preguntas.

Hasta qué punto se puede llegar a la conclusión de que las actividades de la carpeta presentaron una baja o alta dificultad, es algo delicado de dilucidar a partir de todas las variables examinadas. Pero lo que sí quedó claro para los implicados es que los logros fueron tanto más importantes por cuanto aumentaban a lo largo del curso, y que no podía desvincularse el esfuerzo que conllevaba una actividad de aprendizaje determinada de la utilidad formativa sentida en el seno de un proyecto colectivo encarnado por la carpeta. Por mucho que tanto la bibliografía como la galería de imágenes fuesen actividades que valía la pena realizar, la segunda era mejor que la primera porque, aun siendo objetivamente más compleja e implicando una mayor carga de trabajo para el estudiante, las dificultades habían disminuido en idéntica proporción a cómo había crecido la conciencia sobre el aprendizaje construido. La visión más profunda sobre el propio esfuerzo que la modalidad de la evaluación entre iguales pudo haber favorecido en los encuestados a través del formato taller parece imponerse sin discusión. Si la galería fue experimentada como una actividad más fácil que la bibliografía, ello sólo puede explicarse por la gestión de factores tales como la sensación de que se estaba aprendiendo algo, la conciencia sobre la utilidad de lo aprendido y la autoconfianza generada en el estudiante mediante su propia experiencia del éxito y del progreso conseguidos. La carpeta de aprendizaje había empezado a cambiar la percepción de los costes no porque organizara y regulara el esfuerzo distribuyendo convenientemente las diferentes actividades del curso —cosa que ya había hecho desde el principio—, sino porque había impulsado de un modo definitivo la propia conciencia del esfuerzo realizado a través del formato taller.

Bibliografía

- AA.VV. (2008). *Carpets d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- AZOFRA, M. J. (2000). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BARTON, J.; COLLINS, A. (1993). «Portfolios in Teacher Education». *Journal of Teacher Education*. 44, 200-210.
- BISHOP, D. (1990). «On Curriculum Alignment, Anacondas, and Reading Assessment». *Kentucky English Bulletin*. 39, 58-66.
- COLÉN RIAU, M.; GINÉ FREIXES, N.; IMBERNÓN, F. (2006). *La Carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- COLLINS, A.; DANA, Th. M. (1993). «Using Portfolios with Middle Grades Students». *Middle School Journal*. November, 14-19.
- DAVIS, M. H.; HARDEN, R. M. (2003). «Competency-based assessment: making it a reality». *Medical Teacher*. 25, 565-568
- DAVIS, M. H.; *et al.* (2001). «Portfolio assessment in medical students' final examinations». *Medical Teacher*. 23, 357-366.
- DRIESSEN, E. W. *et al.* (2005). «The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study». *Medical Education*. 39, 214-220.
- FRIEDMAN BEN DAVID, M. *et al.* (2001). «AMEE Medical Education Guide N° 24: Portfolios as a method of student assessment». *Medical Teacher*. 23, 535-548.
- GREGORI GIRALT, E. (2009a). *La carpeta de aprendizaje en los estudios universitarios de las artes. Propuesta de un modelo y análisis de sus resultados* [publicación en línea]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
<http://www.tdx.cat/TDX-0527109-092342/>
- GREGORI GIRALT, E. (2009b). «La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué» [artículo en línea]. *Observar. Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*. Vol. 3, 55-88. [Fecha de consulta: 4 de mayo de 2010].
<http://www.odas.es/site/new.php?nid=18>

- GREGORI GIRALT, E.; MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2010). «La fiabilitat de la carpeta d'aprenentatge en l'ensenyament universitari». In: AA.VV. *VI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació; Nous Espais de Qualitat en l'Educació Superior. Una anàlisi comparada i de tendències* (Barcelona, 30 de junio – 1 y 2 de julio de 2010). Barcelona: UB, UAB, UPC, UPF, UdG, UdL, URV, UOC (en premsa).
- KLENOWSKI, V. (2004). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2008). «Crónica de un descrédito: repercusiones de la noción de competencia en la estructura organizativa de la universidad». *Diálogos Educativos*. Vol. 15, 62-88.
- MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2009). «La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación». *Observar. Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*. Vol. 3, 5-41. [Fecha de consulta: 5 de abril de 2010].
<http://www.odas.es/site/new.php?nid=16>
- MENÉNDEZ VARELA, J. L.; GREGORI GIRALT, E. (2008). «La estimación de la carga de trabajo del estudiante. Análisis de una propuesta para los estudios universitarios de las artes». *Observar. Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*. Vol. 2, 5-45. [Fecha de consulta: 14 de mayo de 2010].
<http://www.odas.es/site/new.php?lid=1&nid=10>
- MONTERO, I.; LEÓN, O. G. (2007). «Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología» [documento en línea]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 7, nº 3, 847-862. [Fecha de consulta: 7 de marzo de 2008].
http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- MONTESSORI, M. (1937). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en la "casa dei bambini" (casa de los niños)*. Barcelona: Araluce.
- SCHUWIRTH, L. W.; VAN DER VLEUTEN, C. (2004). «Changing education, changing assessment, changing research?». *Medical Education*. 38, 805-812.
- SUNSTEIN, B. S.; LOVELL, J. H. (eds.). (2000). *The portfolio standard. How students can show us what they know and are able to do*. Portsmouth: Heineman
- VAN DER VLEUTEN, C.; SCHUWIRTH, L. (2005). «Assessing professional competence: from methods to programmes». *Medical Education*. 39, 309-317.

VALERO, M. (2006). «Introducció del portafoli de l'estudiant i del portafoli docent a la Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida de la Universitat Pompeu Fabra». Tesis doctoral [en línea]. Director: Pérez Sánchez, J. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UPF/AVAILABLE/TDX-0122107-172845/tmvm.pdf

WEBB, C. *et al.* (2002). «Models of portfolios». *Medical Education*. 36, 897-898.

Análisis bibliométrico sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la educación superior a partir de la base de datos ERIC¹

José Luis Menéndez Varela
Universidad de Barcelona
menendez@ub.edu

Eva Gregori Giralt
Universidad de Barcelona
gregori@ub.edu

Guillem Antequera Gallego
Universidad de Barcelona
guillemantequera@odas.es

Fecha de recepción del artículo: junio 2010

Fecha de publicación: julio 2010

Resumen

El estudio bibliométrico descriptivo que sigue presenta tendencias de investigación sobre el aprendizaje basado en problemas entre 1974 y 2009. Se sirve de la base de datos ERIC y trabaja con una muestra de 1007 documentos. Se analizan los registros a tenor de cuatro variables: el año de publicación o realización, la titulación, el área de conocimiento y la tipología de investigación. En cuanto a la producción científica, pueden diferenciarse tres fases: la primera, de 1974 a 1989, supone el inicio de las publicaciones y muestra escasa relevancia estadística; la segunda, de crecimiento, durante la década de los 90 del pasado siglo; y la última, de maduración, desde el año 2000 hasta el año 2009. La distribución de los registros por sectores de conocimiento destaca Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Enseñanzas Técnicas. Las titulaciones en las que más ha proliferado el ABP son Medicina, Económicas, Empresariales, Pedagogía, Formación del Profesorado y el conjunto de las ingenierías.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas (ABP), bibliometría descriptiva, base de datos ERIC.

Abstract

The following descriptive bibliometric study shows trends in research on problem-based learning (PBL) between 1974 and 2009. It uses the ERIC database and works with a sample of 1007 documents. Records are analyzed on the base of four variables: the year of publication, degree, field of knowledge and research tipology. With regard to scientific output, it may be seen three phases: the first one, from 1974 to 1989, marks the beginning of the publications and shows little statistical significance, the second, of growth, during the 90s of the past century and the last one, of maturing, from 2000 until 2009. The distribution of records by fields of knowledge highlights Health Sciences, Social Sciences and Polytechnic Education. The degrees in which PBL has proliferated over are Medical Education, Economics, Business Education, Pedagogy, Teacher Training and the set of engineering.

Keywords: problem-based learning (PBL), descriptive bibliometrics, ERIC database.

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

1. Introducción

Después de más de cuatro décadas desde su origen en la Facultad de Medicina de la McMaster University, el aprendizaje basado en problemas (ABP) es, en la actualidad, una metodología de aprendizaje notoria en diferentes campos. Esa expansión ha venido acompañada de una notable cantidad de publicaciones que, referidas a diferentes áreas del saber, se extienden por todos los niveles de enseñanza. Aunque la investigación sobre el ABP es un proceso que ha avanzado desordenadamente y que no ha alcanzado todavía el grado de desarrollo suficiente en algunos ámbitos disciplinarios, del estado actual de la cuestión parece desprenderse que se trata de una modalidad didáctica aplicada con éxito en una gran variedad de contextos educativos.

A partir de lo anterior, el objetivo del presente artículo es hacer un estudio bibliométrico de la documentación sobre ABP en educación superior contenida en la base de datos ERIC. Education Resources Information Center con el fin de disponer de una idea más precisa sobre la distribución de este recurso en la enseñanza universitaria. En la medida en que el análisis esboza un mapa de la utilización del ABP a través de las investigaciones realizadas sobre este recurso, sus resultados deberían servir de ayuda a otros estudios que en el futuro se emprendieran sobre el particular desde las diversas áreas del conocimiento. Cabe advertir, sin embargo, que la finalidad última de este trabajo no consiste en una evaluación exhaustiva de la literatura sobre el ABP, ni en establecer juicios sobre la importancia y la calidad de las publicaciones. Desde el convencimiento de que la cantidad no es, por sí sola, un indicador de calidad o relevancia, las conclusiones de este estudio cuantitativo sobre la literatura científica del ABP son deliberadamen-

te modestas, en tanto que consisten únicamente en una descripción de los resultados².

La estructura del artículo está conformada, en primer lugar, por una presentación de la base de datos ERIC en donde se examinan, además, los motivos que justifican su elección; en segundo, por la descripción detallada del proceso de búsqueda y establecimiento de las variables que delimitan el alcance del estudio; y en tercero, por un último apartado en el que se muestran y discuten los resultados obtenidos en el tratamiento estadístico aplicado.

Un comentario aparte merece el recurrente debate sobre la aplicación de los métodos bibliométricos a las ciencias sociales. Van Leeuwen resume las ventajas y los inconvenientes de la aplicación de la bibliometría, y constata que son ya muchos los estudios en los que se

² Siguiendo la definición que establece Vann Leeuwen entre el análisis bibliométrico descriptivo —también llamado método *top down*— y el evaluativo —o *bottom up*—, la diferencia principal entre ambos enfoques bibliométricos estriba en cómo sus diferentes finalidades exigen una perspectiva y un tipo de información diversa: mientras que el análisis descriptivo no va a lo minuto, el evaluativo debe por fuerza trabajar sobre el documento y así hacerse con los avales necesarios para que su impacto directo en el contexto específico considerado sea mayoritariamente reconocido. Véase: VAN LEEUWEN 2004: 374-375.

En otro orden de cosas, las apreciaciones de G. J. Feist sobre el posible vínculo entre la cantidad y la relevancia de las publicaciones ilustran a la perfección que el asunto está muy lejos de quedar definitivamente cerrado. De particular interés es su insistencia sobre si es defendible una correlación suficiente entre el volumen y el impacto de las mismas. Una cuestión hartamente debatida pero de indudable importancia; máxime cuando las medidas de impacto se emplean como un indicador de calidad. Sobre esta cuestión, el autor se suma a la opinión de aquellos especialistas que consideran la calidad de una publicación desde un punto de vista pragmático. Es con este enfoque que se puede sostener una conexión entre calidad e impacto tras incluir el concepto de utilidad —de la publicación en la comunidad científica a la que pertenece. Véase: FEIST 1997; también GIL ROALES-NIETO; LUCIANO SORIANO 2002.

demuestran las posibilidades de los métodos bibliométricos en la evaluación de la investigación en ciencias sociales³. Para circunscribirse sólo al contexto español, cabe enunciar algunos ejemplos que siguen una metodología similar a la utilizada en este estudio. Desde la Psicología, los trabajos de I. Montero y O. G. León; D. Agudelo y otros; de B. Musi-Lechuga y otros; y de B. Musi-Lechuga, J. A. Olivas-Ávila y G. Buela-Casal⁴. En todos estos casos, se pretende analizar la producción científica de un campo del saber concreto: el de la Psicología; en un contexto específico: el español; y en un lapso de tiempo determinado. De una forma muy similar proceden A. Castillo y J. Xifra en Relaciones Públicas; y M. Moyano, C. J. Delgado Domínguez y G. Buela-Casal en Psiquiatría⁵. El reciente estudio de D. Torres-Salinas, E. Delgado y E. Jiménez-Contreras considera en cambio el contexto de la Universidad de Navarra y analiza la productividad de dicha institución en revistas de ciencias sociales y humanidades mediante *rankings* de revistas españolas y la *Web Science*⁶.

2. Presentación de ERIC

Se describe ERIC como una biblioteca digital para la información y la investigación educativa, patrocinada por el Instituto de Ciencias de la Educación (Institute of Education Sciences, IES) del Departamento de Educación de Estados Unidos. Actualmente, su colección supera

³ VAN LEEUWEN 2006: 1. El autor destaca como ejemplo el análisis de Katz (1999) sobre los indicadores bibliométricos en el campo de saber de las ciencias sociales.

⁴ MONTERO; LEÓN 2001; AGUDELO 2003; MUSI-LECHUGA 2005; MUSI-LECHUGA; OLIVAS-ÁVILA; BUELA-CASAL 2009.

⁵ CASTILLO; XIFRA 2006; MOYANO; DELGADO DOMÍNGUEZ; BUELA-CASAL 2006.

⁶ TORRES-SALINAS; DELGADO LÓPEZ-CÓZAR; JIMÉNEZ-CONTRERAS 2009.

1,3 millones de registros e indexa de forma integral un gran número de publicaciones en serie sobre educación⁷, seleccionadas por expertos bajo criterios estrictos de calidad⁸. En ocasiones, si la revista no está especializada en educación, se registran únicamente los artículos que, por su temática, pueden tener interés para la colección de ERIC. El acceso a los documentos viene dado bien por un enlace directo a la revista, bien porque la base de datos dispone de los mismos en formato PDF. Complementa la colección el conjunto «non-journal source list» en el que se incluyen los libros, además de la denominada «literatura gris»⁹. Las fuentes de las cuales se extraen estos documentos son diversas, y están incluidas organizaciones académicas y políticas, centros de investigación, editoriales universitarias, agencias del Departamento de Educación de Estados Unidos u otras agencias federales, estatales y locales. En este bloque también tienen cabida las contribuciones individuales en forma de ponencias a congresos, tesis u otros documentos de investigación¹⁰. La mayoría de las fichas de las entradas de esta segunda categoría de registros disponen también de acceso directo al documento en formato PDF.

⁷ Los últimos datos de enero de 2010, revelan que, en la actualidad, 1048 revistas se están indexando en ERIC.

⁸ Sobre los criterios y los estándares para la selección del material bibliográfico véase:

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/resources/html/news/ERIC%20Selection%20Policy.pdf>

⁹ Proveer esa literatura no convencional, que no está publicada o que lo está de un modo muy parcial es una de las grandes metas de ERIC, en la medida en que dichos documentos de escasa visibilidad y de formatos muy diversos pueden ser de gran interés para la investigación educativa.

¹⁰ Recientemente, ERIC ha puesto a disposición un listado de las fuentes de las que se extraen los documentos que no son artículos de revistas indexadas. Véase: <http://www.eric.ed.gov/nonjournals>

A pesar de no existir una definición formal y académica para la evaluación de la calidad de una base de datos, existe cierto consenso que tiene su origen en la escala de clasificación del Southern California Online Users Group (SCOUG) de 1990, cuya validez se mantiene en la actualidad¹¹. Dicha escala está compuesta por los siguientes parámetros: cobertura, exactitud, rendimiento, asistencia y formación al usuario, accesibilidad, actualidad, integración, documentación, coste y formato¹². Puesto que para valorar la calidad de una base de datos el factor más importante es el contenido, P. Jacsó considera que dicho factor está contemplado de alguna manera en el alcance y cobertura, la actualidad, la exactitud, la consistencia y la integridad¹³. Dichos criterios generales para el análisis de bases de datos en línea han sido aplicados a ERIC. Sirvan como ejemplo, por un lado, la publicación de T. Alejo, P. Serrano, L. Bermello en la que, además, se comparan las diversas modalidades de evaluación de recursos de información en soporte electrónico; y, por el otro, los estudios de J. A. Salvador, J. M. Angós, M. J. Fernández¹⁴.

Aunque la evaluación de ERIC no forma parte de los objetivos de este artículo, el hecho de que la elección de una unidad de análisis determinada condiciona poderosamente el tipo de resultados perseguidos en este trabajo aconsejó prestar atención a dos criterios —el de relevancia y el de accesibilidad— que inciden directamente en el grado de penetración de la base de datos en la comunidad académica a la que se dirige. Deter-

minar la relevancia de una base de datos en línea puede constituir una tarea ingente, sobre todo si entre los objetivos se cuenta el valorar el contenido de la misma y su respuesta a las necesidades de los investigadores que la utilizan. Dichos aspectos no se pueden cuantificar fácilmente, de manera que su estimación supondría una investigación aparte, que se halla más allá de un estudio bibliométrico en sentido estricto. Ahora bien, existen indicadores que sí pueden dar cierta noticia de la importancia de una base de datos en el ámbito disciplinario del que se ocupa; entre ellos, los más destacados —aunque sea por más conocidos— atañen al volumen de documentos que alberga y al volumen de consultas que recibe.

Para efectuar la comparación sobre el primer indicador —a saber, el volumen de registros— entre ERIC y otros repositorios de datos, se partió del Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la investigació (CRAI) de la Universidad de Barcelona que permite, entre otros muchos servicios, el acceso a un conjunto de bases de datos agrupadas por temáticas¹⁵. En lo que se refiere al grupo de bases de datos vinculadas a la educación sólo algunas albergan un número significativo de registros sobre el ABP. En este sentido, ERIC. Education Resources Information Center con un total de 1862 y Current Contents con 1395 destacan por encima de Teacher's Reference (EBSCO) con 547, Francis con 167, Educational Research Abstracts (ERA) con 143, las bases de datos del CSIC —ISOC (Humanidades y Ciencias Sociales), ICYT (Ciencia y Tecnología), IME (Biomedicina)— con 85, Emerald Management Xtra 111 con 31, Periodical Index Online con 12, Redined con 3, National Substance Abuse Web Index (NSAWI) con sólo 1 y Educ@ment sin resultados. Se muestran, en la siguiente tabla, el resumen de los resultados según la

¹¹ HALVORSON 1998.

¹² BASCH 1990.

¹³ JACSÓ 1997.

¹⁴ SALVADOR OLIVÁN; ANGÓS ULLATE; FERNÁNDEZ RUIZ 1999; ANGÓS ULLATE; SALVADOR OLIVÁN; FERNÁNDEZ RUIZ 1999; ALEJO FEBLES; SERRANO MANZANO; BERMELLO CRESPO 2002.

¹⁵ <http://www.bib.ub.edu/>

opción de búsqueda por palabra clave bajo el literal «problem based learning».

TABLA I. RELACIÓN DE BASES DE DATOS Y TOTAL DE REGISTROS POR PALABRA CLAVE («PROBLEM BASED LEARNING»)¹⁶

Base de datos	Registros
ERIC. Education Resources Information Center.	1862
Current Contents (ISI)	1395
Teacher's Reference (EBSCO)	547
Francis	167
Educational Research Abstracts. ERA	143
Base de Datos del CSIC: ISOC (Humanidades y Ciencias Sociales); ICYT (Ciencia y Tecnología); IME (Biomedicina)	85
Emerald Management Xtra 111	31
Periodicals Index Online	12
Redined	3
National Substance Abuse Web Index. NSAWI	1
Educ@ment	0

Fuente: original de los autores

En este punto, y a la vista de los resultados, había que realizar un análisis comparativo entre Current Contents y ERIC; por razones obvias, el resto de bases de datos fueron desestimadas¹⁷. La diferencia principal es de orden temático: ERIC es una base de datos de educación mientras que Current Contents está concebida para prestar servicio a diferentes áreas del conocimiento. Pero de este diverso tipo de cobertura se derivan consecuencias que afectan directamente a la gestión de la información, y que acabarían por inclinar la balanza a favor de ERIC. Por ejemplo, las opciones de búsqueda

¹⁶ Fecha de consulta: 14 de abril de 2010.

¹⁷ También T. Alejo, P. Serrano y L. Bermello comparan ERIC con otras bases de datos bibliográficas especializadas en educación. En dicho estudio se destaca Education Index, producida por H. H. Wilson, como la única base de datos que pudiera hacer sombra a ERIC. Cf.: ALEJO FEBLES; SERRANO MANZANO; BERMELLO CRESPO 2002: 4

de Current Contents no son específicas de educación; así pues, no permite delimitar la búsqueda según el nivel de enseñanza; un aspecto, por cierto, esencial para los objetivos de este trabajo. Además, existe otra disparidad relevante vinculada al periodo abarcado por las dos bases de datos; y los datos en este punto son concluyentes. ERIC indexa publicaciones desde 1966 hasta la actualidad y Current Contents sólo lo hace desde 1998. En tanto que los orígenes del ABP se remontan a la década de los sesenta, salta a la vista la idoneidad de ERIC cuando lo que se pretende es aportar una visión panorámica lo más completa posible de la evolución de las publicaciones sobre dicha metodología didáctica.

En relación con el segundo indicador, es decir, el nivel de uso de las bases de datos, los resultados de ERIC son también decisivos. Se registran por parte de su comunidad de usuarios más de nueve millones de búsquedas al mes. De esta manera, el repositorio presta servicio a un gran número de profesionales del sector: investigadores, profesores de todos los niveles de enseñanza, bibliotecarios y agentes encargados de las políticas educativas.

El otro punto fuerte de ERIC está directamente relacionado con el otro criterio presentado páginas arriba: el de accesibilidad. Si bien toda simplificación de las opciones de búsqueda supone la eliminación de delimitadores o descriptores que pueden ser muy útiles para obtener resultados precisos según las exigencias del investigador, también la disposición indiscriminada de tales opciones dificulta su uso. El caso de ERIC es un buen ejemplo de este difícil equilibrio y de cuán importante resulta calibrar el diseño, la estructura y la funcionalidad en una misma interfaz de búsqueda. ERIC permite hacer exploraciones con los ítems que a continuación se detallan. Por un lado, la búsqueda básica recoge los criterios *Keywords (all fields)*, *Title*, *Author* y *Descriptors (from Thesaurus)*; por el otro, la opción de búsqueda

queda avanzada añade los limitadores *Source, identifiers, ISBN, ISSN, Institution* y *Sponsory Agency* y posibilita además la combinación de los citados parámetros mediante operadores booleanos (AND, OR y NOT). Asimismo, el sistema de búsqueda permite limitar el año, el formato y el nivel educativo de las publicaciones recogidas en la base de datos. Si se efectúa el registro como usuario de ERIC, es posible salvar las búsquedas y poder acceder a las mismas en cualquier otro momento. Por último, resulta muy útil depurar una búsqueda ya guardada mediante la opción *Search within results*. Un comentario aparte merece el Tesoro de ERIC por cuanto supone un registro ordenado de la bibliografía mediante descriptores. Es una herramienta muy provechosa que restringe la búsqueda a los documentos clasificados *a priori* y, además, es otra de las señas de identidad de esta base de datos, puesto que las otras consideradas antes no disponen de esta posibilidad.

Se cierra este apartado con una síntesis de cómo la información se muestra al usuario. Por lo que respecta al número de registros que pueden visualizarse conjuntamente, ERIC ofrece tres posibilidades: de diez, veinte y hasta cincuenta registros a la vez. Ahora bien, si se utiliza la última posibilidad, el tiempo de carga de la página aumenta de forma considerable y, en ocasiones, expira la secuencia de respuesta del sistema¹⁸. Para cada registro, ERIC muestra una ficha que incluye: el título del documento, una clave que lo identifica, su autor, la fuente, la fecha de publicación, el formato de publicación, un indicador sobre la revisión entre pares, un listado de los descriptores del tesoro a los que está adscri-

¹⁸ Una parte importante de la evaluación de ERIC que realizan T. Alejo, P. Serrano y L. Bermello, por un lado, y J. M. Angós, J. A. Salvador y M. J. Fernández, por otro, la constituyen los indicadores del sistema de recuperación de información. Cf.: ANGÓS ULLATE; SALVADOR OLIVÁN; FERNÁNDEZ RUÍZ 1999: 369; ALEJO FEBLES; SERRANO MANZANO; BERMELLO CRESPO 2002: 6.

to el documento, un resumen del estudio y algunos enlaces web para acceder a la publicación o el documento PDF. Y para más información es posible incluso ampliar la ficha de cada uno de los registros.

3. El proceso de búsqueda. Definición y justificación de las categorías

La primera búsqueda en ERIC con el literal «problem based learning» mediante la opción de palabra clave proporcionó un total de 1862 registros, una cifra suficientemente alentadora, sobre todo en relación al resto de bases de datos consultadas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que para dicha búsqueda no se estableció ningún otro criterio, amén de los que por defecto dispone ERIC. Los 1862 registros hallados, sin duda ninguna, estaban de algún modo relacionados con el ABP, pero eran también el producto de reunir enfoques dispares. Algunos eran experiencias didácticas, estudios teóricos, históricos, etc. sobre el ABP; muchos incluso presentaban los resultados de investigaciones conducidas en contextos en los que se había puesto en práctica la modalidad didáctica; empero, otros muchos tenían sólo una relación indirecta. Esto es, eran estudios o experiencias que citaban o hacían referencia al ABP pero que no demostraban una relación explícita y directa con el mismo. Se decidió, por consiguiente, hacer uso del tesoro y partir de la clasificación que ERIC había dispuesto; la cifra inicial se redujo entonces a 1697 registros.

El segundo gran delimitador de la búsqueda con la que se trabajó lo constituye el nivel educativo; un delimitador de uso obligado en este estudio por el interés del equipo investigador en realizar un análisis de la investigación sobre el ABP en la enseñanza universitaria. No se olvide aquí que el ABP surge en la McMaster University y es conocido como una modalidad didáctica concebida desde y para la educación superior. En la fecha de la

búsqueda se hallaron adscritos al literal «*Higher education*» 1060 registros bibliográficos; esto es, el 62,46% del total. El lector podría inferir entonces que el 37,54% restante habría de estar repartido en el resto de niveles educativos. Sin embargo, se encontraron dos irregularidades sobre este punto. En primer lugar, se detectó en las fichas de los registros que muchas de ellas mostraban una adscripción a dos o más niveles educativos. Esto significaba que una gran parte de los documentos estaban relacionados con varios niveles, bien por ser experiencias que por su propia naturaleza vinculaban distintos grados, bien porque la estructura educativa norteamericana lleva aparejada un complejo sistema de convalidación. En segundo, se percibió también una diferencia notable entre los resultados de la búsqueda al cambiar la opción «any education level» por la selección de la totalidad de los niveles educativos. Con este cambio, la cifra inicial (1697) disminuyó a 1476. Los 221 registros de menos suponían una incógnita. En este sentido, se realizó una comprobación con objeto de detectar qué producía esa diferencia. Para resolver dicha incógnita se listaron los dos grupos de resultados: los 1697 registros originales arrojados por la opción «cualquier nivel educativo» por un lado, y las 1476 entradas resultantes de la selección de todos los niveles educativos, por el otro. Mediante la clave ERIC se cotejaron los registros de ambos listados y, de esta manera, se pudieron discernir los 221 registros conflictivos. Resultó que estos últimos no estaban adscritos a ningún nivel educativo y, por ese mismo motivo, no aparecían en la búsqueda para la que se seleccionaron todos los niveles educativos. El hecho de que los registros estuvieran clasificados en diferentes niveles educativos simultáneamente, por una parte, y que los 221 registros no estuvieran adscritos a nivel educativo alguno, por la otra, obligaban a restringir el trabajo bibliométrico a un solo nivel educativo, lo que vino a reforzar el planteamiento inicial del estudio de centrarse en la educación superior.

Por último, junto con los dos parámetros indicados —el Tesauro y el nivel educativo—, se debió ceñir la búsqueda con un tercer limitador: el periodo que debería abarcar el análisis. Su inicio estaba claro, pues vendría determinado por la publicación más antigua que albergara ERIC, que se remontó al año 1974. El límite final se dispuso en el año 2009 por la obviedad de que sólo trabajando con años completos era posible llevar a cabo análisis interanuales sin distorsiones atribuibles a una metodología deficiente. En resumen, y tras rechazar todas las publicaciones registradas en 2010, el volumen total alcanzó las 1019 entradas bibliográficas.

El cómputo de los registros se inició el 30 de marzo y finalizó el 8 de abril de 2010. El análisis de las entradas se efectuó en línea, sobre la propia interfaz de ERIC; y por años, mediante búsquedas internas con la opción «Search Within Results». Se inició el examen con el año más reciente con el fin de que las incorporaciones no afectasen, o afectasen en la menor medida posible, al resultado¹⁹. De cada registro bibliográfico se extrajo el año de publicación o realización, la titulación vinculada y el tipo de investigación conducida. Aspectos, todos ellos, que conformaron las categorías del presente estudio. Con respecto a las dos últimas categorías —la titulación y el tipo de investigación— cabe añadir que se dedujeron del resumen y del título de las fichas de los registros bibliográficos, y que en este mismo proceso se descartaron 13 entradas por no mostrar una relación clara y directa con el ABP. Este hecho alteró el total de 1019 registros indicado más arriba y cerró la muestra definitiva en 1007 entradas.

¹⁹ Fue necesario que este proceso se concluyera con diligencia puesto que el aumento de los registros en ERIC es constante. En un mes ERIC puede incorporar más de 4000 registros. Durante los diez días que duró el censo del total de registros de ABP en la educación superior sólo se incorporaron dos, pero no afectaron al resultado puesto que pertenecían a años ya computados.

Posteriormente, se aunaron las titulaciones por grandes sectores de conocimiento resultando la siguiente distribución: Medicina, Farmacia, Optometría y Enfermería se agruparon en Ciencias de la Salud; Matemáticas, Física, Química y Bioquímica conformaron el grupo de Ciencias Puras; Veterinaria, Biología, Ciencias Ambientales y Agronomía formaron parte del sector de Ciencias Experimentales; Economía y Empresariales, Sociología, Derecho, Pedagogía, Formación del Profesorado, Trabajo Social, Publicidad y Relaciones Públicas, Ciencias Políticas y Psicología determinaron el bloque de Ciencias Sociales; Teología, Humanidades, Geografía, Filologías, Diseño y Ciencias de la Información se reunieron en Artes y Humanidades; y finalmente, Arquitectura, Ingenierías, Bioinformática y Biotecnología se agruparon en Enseñanzas Técnicas. Dado que no todos los estudios tienen por qué estar vinculados a una sola titulación; que pueden incluso no referirse a ninguna por ser estudios de corte teórico; que en algunos resúmenes de ERIC no figura dicha noticia; y que en unos pocos casos esta base de datos anota titulaciones que no tienen un correlato claro en el sistema universitario español, resultó necesario añadir un bloque diferente denominado «otros».

En cuanto a la tipología de investigación, vaya por delante que ésta no puede ser confundida con la determinación de las metodologías seguidas en las diferentes publicaciones. De la mayor parte de los resúmenes que acompañan los registros de ERIC no puede concluirse de un modo fehaciente el enfoque metodológico. Para ello, sería necesario entrar en el contenido de las publicaciones, lo que trasciende con mucho la materia y el alcance de un estudio bibliométrico del género que aquí se presenta. Por consiguiente, se optó por clasificar las publicaciones en grandes tipos de enfoques que diesen una cierta noticia de la investigación llevada a cabo y que pudiesen ser inferidos con relativa facilidad de la lectura de los resúmenes. Así, se aplicó la siguiente cla-

sificación: investigación histórica, investigación teórica, investigación empírica y experiencia educativa innovadora. Se entendieron por investigaciones históricas bien aquellas entradas que hacían referencia a cuestiones de contexto político, educativo, social o cultural; bien aquellas que hacían un análisis en el tiempo de cualquier aspecto relativo al ABP. A la categoría de investigación teórica quedaron adscritos los trabajos que no disponían de datos empíricos originales, a pesar de trabajar con resultados de esa naturaleza; es decir, todos los estudios sobre el ABP que se caracterizaban por una reflexión de segundo nivel a partir de los resultados recogidos en otros estudios. En la tercera categoría de investigaciones empíricas se coleccionaron aquellos estudios que mostraban resultados originales tras la implantación de una experiencia educativa relacionada con el ABP; tuvieran dichas investigaciones un enfoque cualitativo o cuantitativo. La última categoría reunió las experiencias educativas innovadoras: aquellos trabajos que se ciñeron a la descripción del proceso de aplicación de una modalidad de ABP en un contexto educativo específico.

Por otro lado, se desestimó la posibilidad de hacer una distinción por formatos de publicación puesto que, como se ha expuesto en la presentación de ERIC, no todos los documentos que se registran en este repositorio están publicados. Tal proceder habría ocasionado un problema irresoluble con esa gran parte de los registros bibliográficos del segundo bloque, denominado por ERIC «non-journal source list»; una literatura fugaz que, proveniente de fuentes diversas, sólo se hace visible mediante su indexación en la base de datos ERIC. En todo caso, se habrían tenido que referir tipos de documentos que, por su variedad y por constituir auténticas anomalías respecto a la difusión habitual del saber académico, hubieran hecho tan trabajosa su ordenación como inciertos sus resultados, hasta el punto de poner en tela de juicio la conveniencia de emprender esta

tarea. Cabe tener en cuenta, además, que las opciones de búsqueda de ERIC relativas al formato de los documentos no facilitan la discriminación de los mismos. Quiere esto decir que, si analizamos una ficha de un registro al azar, muy probablemente lo encontraremos adscrito a más de un formato de publicación. Por ejemplo, un registro pudiera ser un informe descriptivo y un artículo de una publicación en serie; o bien, otra entrada hubiera podido ser un libro y, a su vez, una compilación de varios autores. Determinar qué formato corresponde a cada uno de los registros, supondría una investigación que hubiera sobrepasado la utilización de las herramientas que, proporcionadas por la interfaz de la propia base de datos, habían estado previstas en este estudio bibliométrico: las opciones de búsqueda y la ficha de los registros seleccionados de ERIC —fichas que, en sentido estricto, constituirían en su conjunto la unidad de análisis.

4. Resultados y discusión

En este apartado, se presentarán y examinarán los resultados del proceso de búsqueda descrito con anterioridad y cuya síntesis queda reflejada en los 1007 documentos totales hallados en la base de datos ERIC, según lo establecido en el apartado dedicado al proceso de búsqueda. Este volumen de información, en apariencia suficientemente amplio y representativo, hizo prever en un primer momento la posibilidad de llevar a cabo una serie de análisis estadísticos que la particular distribución de los documentos encontrados por años, sectores de conocimiento y titulaciones obligó a desestimar. Para decirlo brevemente, lejos de una distribución normal, la matriz de datos presentó sesgos de tal calibre que invalidó incluso la pertinencia de trabajar con las medidas de tendencia central y de dispersión de forma unitaria y conjunta. Y como muestra un botón: la tabla resumen siguiente constituye una prueba clara de lo indicado.

TABLA I. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DE DISPERSIÓN GENERALES

Media	Mediana	Moda	Desv. Tipo
27,97	17,50	1,00	27,06

Fuente: original de los autores

Con una media de 27,97, una mediana de 17,50, una moda de 1 y una desviación tipo de 27,06 huelga cualquier otro comentario. Si, por un lado, la dispersión en torno a la media resulta inadmisibles en términos estadísticos; por el otro, la discrepancia entre la moda, el promedio y la mediana señala que la bibliografía sobre ABP manifiesta una serie de peculiaridades cuya incidencia directa en el ritmo y volumen de producción exigía explorar con detalle. Ésta fue la razón principal por la que se decidió proceder por partes, agrupar la información afín y plantear un análisis más prudente de tendencias sobre la evolución experimentada por la investigación acerca del ABP. Como no podía ser de otro modo, ello significó prescindir de procesos estadísticos complejos y centrar la atención en aspectos tales como los años con mayor producción o los sectores de conocimiento y las titulaciones concretas más prolíficas que habían acumulado una mayor presencia en la base de datos ERIC. Eso sí, siempre desde el convencimiento de que las conclusiones a las que se pudiese llegar serían relevantes sólo tras admitir que dicha base de datos es fiable y representativa de las líneas de investigación en materia educativa.

4.1. Producción por años

En primer lugar, se trabajó con la relación entre número de documentos y año de producción de los mismos, tal y como muestran la tabla de datos y el gráfico de barras que a renglón seguido se presentan.

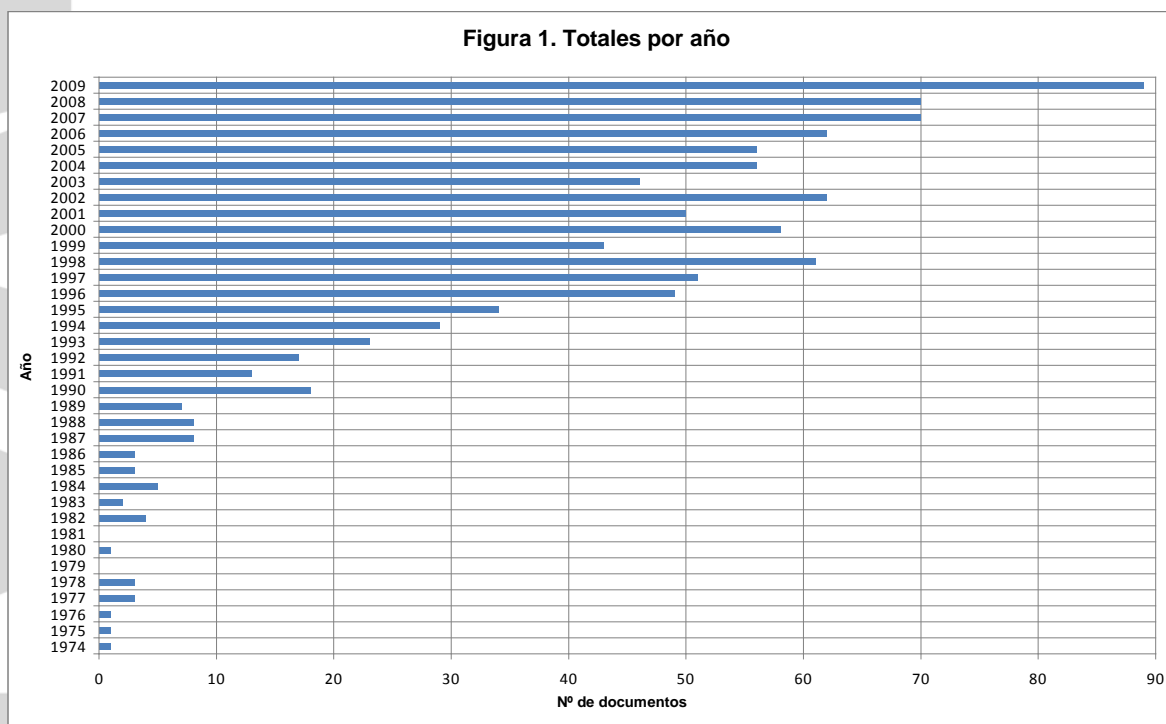
TABLA II. RESUMEN DE RESULTADOS POR AÑOS

Año	Nº de documentos
1974	1
1975	1
1976	1
1977	3
1978	3
1979	0
1980	1
1981	0
1982	4
1983	2
1984	5
1985	3
1986	3
1987	8
1988	8
1989	7
1990	18

1991	13
1992	17
1993	23
1994	29
1995	34
1996	49
1997	51
1998	61
1999	43
2000	58
2001	50
2002	62
2003	46
2004	56
2005	56
2006	62
2007	70
2008	70
2009	89
TOTAL	1007

Fuente: original de los autores

Figura 1. Totales por año



Fuente: original de los autores

De la observación detallada de la tabla de datos y del gráfico anteriores, se extrajeron diversas conclusiones. En primer lugar, se hizo patente que el comienzo de la producción científica sobre el ABP no coincidió exactamente con su puesta en marcha en la McMaster University allá por el año 1969²⁰. En efecto, hasta 1974 no hicieron acto de presencia, más testimonial que significativa, los primeros textos científicos sobre el particular, y habría que esperar hasta la década de los años 90 del siglo pasado para lograr que la producción bibliográfica superara los 10 títulos anuales y dejara atrás períodos totalmente vacíos en lo que a investigación especializada se refiere. A partir de 1990, el crecimiento deviene exponencial e imparable; apenas se perciben momentos de crisis y, cuando dichos momentos hacen un tímido acto de presencia, la semejanza numérica entre ellos es bastante evidente. Por ejemplo, las fluctuaciones a la baja de 2001 y 2003 equivalen a 8 y 16 documentos respectivamente en relación con los años 2000 y 2002; mientras que sus homólogas de 1991 y 1999 equivalen a 5 y 18 registros respectivamente y también en relación con los años 1990 y 1998.

De la consideración pormenorizada de todas estas variaciones, se pudo llegar a la conclusión, en segundo lugar, de que la producción científica sobre el ABP ha dibujado tres fases fundamentales de desarrollo. Una primera fase de muy escasa relevancia estadística que comprendió el período de 1974 a 1989; una fase de crecimiento que abarcó la década completa de los años 90, y una tercera de maduración y éxito que se situó entre el año 2000 y el año 2009. En términos absolutos, la distribución de las cifras indica que de los 1007 registros, 50 pertenecen a la primera fase, 338 a la segunda y 619 a la tercera. Ello significa que un 4,96% del total

se había producido en los 20 primeros años, un 33,56% en la década de los 90 y un 61,46% en los albores del siglo XXI. O lo que es lo mismo, un 95,02% de la investigación científica se ha desarrollado entre 1990 y 2009.

En tercer y último lugar, y aunque se desestimó la conveniencia de llevar a cabo una previsión de futuro a partir de los datos recopilados, se barajó la hipótesis de que la investigación especializada sobre ABP no hubiese alcanzado todavía su punto álgido y que, por lo tanto, el crecimiento experimentado durante la segunda y la tercera fase en la que se había dividido la evolución de dicha producción científica seguiría por los mismos derroteros en el futuro. Ahora bien, dicho esto, también hay que reconocer que doblar la producción existente en la primera o incluso en la segunda etapa descritas con anterioridad no tiene nada extraordinario. El hecho de que no fueron pocos los años en los que el número total de documentos ni siquiera alcanzó la decena no exige ulteriores comentarios. Pasar de 10 a 20 registros en una base de datos de la magnitud de ERIC es poco relevante, y constatar que el ritmo de crecimiento que separó la primera de la segunda fase y la segunda de la tercera fue desigual tampoco revela ningún prodigio. En términos relativos, se observa que la etapa con mayor crecimiento había sido la segunda, pero falta ahora dilucidar hasta qué punto el aumento lineal presentado por la tercera implica una cierta estabilización en la bibliografía sobre ABP. En la medida en que el ABP surgió en el área de las Ciencias de la Salud y en el entorno anglosajón, es sensato pensar que la procedencia inicial de toda la documentación fuese exclusiva del campo de la Medicina y difícil de extrapolar al resto de sectores de conocimiento. La evolución de los datos de ERIC parece ilustrar que el ABP no fue una metodología surgida de la reflexión didáctica o pedagógica sino, antes bien, de la experiencia de un grupo de profesores que la habían aplicado directamente a su materia de

²⁰ LEE; CHIU-YIN KWAN 1997: 149; CENTRE FOR LEADERSHIP IN LEARNING.

especialización. La influencia que las primeras tentativas pudieron tener en el conjunto del mundo académico no podía ser muy elevada, tal y como demuestra el hecho de que la bibliografía de ERIC empieza su recorrido en 1974 —cinco años después del nacimiento oficial del ABP en la McMaster University— y que hasta la década de los 90 no cobra verdadera importancia. Por mucho que se pudieran redactar artículos, informes o descripciones más o menos pormenorizadas de las iniciativas didácticas llevadas a cabo en la McMaster University, lo cierto es que estos textos no podían alcanzar volúmenes de producción verdaderamente relevantes hasta que la comunidad científica en su conjunto comenzara a prestar atención al ABP. Y ello exigía tiempo. Tiempo para hacer públicos los resultados de esta nueva modalidad didáctica y tiempo para que el resto de campos de la ciencia pudiera adaptarla a sus necesidades y proceder, del mismo modo, a examinar sus bondades.

A la espera de analizar con detalle la distribución de los registros hallados por grandes sectores de conocimiento y titulaciones, la evolución de la documentación científica depositada en ERIC permite plantear la posibilidad de que el ABP esté experimentando todavía una fase de expansión desde el campo de las Ciencias de la Salud hacia el resto de áreas académicas y que, por lo tanto, en los próximos años el aumento de su producción podría ser aún considerable. No se puede olvidar que el tipo de registros extraídos de ERIC prácticamente descartaron la existencia de tesis, monografías o incluso capítulos de libro. Es decir, el volumen abrumador de artículos científicos, ponencias y comunicaciones a congresos o de informes académicos en relación con las tesis, las monografías o los capítulos de libro no tiene parangón²¹. La documentación sobre ABP presenta

²¹ En el apartado dedicado a describir el proceso de búsqueda, ya se ha argumentado por qué se desestimó la oportunidad y conve-

pues unos formatos que revelan lo incipiente que es aún la investigación científica sobre el particular. Un estado rudimentario que viene refrendado, además, por el ritmo de producción y las cifras totales señaladas más arriba —en concreto, los exiguos 1007 registros desarrollados en 35 años. Por lo tanto, resulta previsible que las reflexiones esbozadas en estos artículos, en estas comunicaciones a congresos y en estos informes académicos terminarán siendo las líneas maestras de investigaciones que tarde o temprano serán desarrolladas en monografías, capítulos de libro o tesis doctorales sobre cuestiones teóricas generales del método. Y resulta previsible también, que el papel protagonista desempeñado por las titulaciones vinculadas al sector de Ciencias de la Salud en la producción científica sobre ABP ceda ese lugar predominante que ha ocupado hasta ahora al resto de áreas académicas más retrasadas en la implantación de esta modalidad didáctica. Del mismo modo, cabe aventurar también que deberían experimentar un crecimiento generalizado esos estu-

nencia de clasificar la producción sobre ABP según el formato y la tipología de los documentos hallados. No obstante, se presenta al lector una muestra de los resultados obtenidos en una nueva búsqueda mucho más reciente para que pueda valorar, por sí mismo, la clara orientación del ABP.

TABLA III. RESUMEN SOBRE LAS TIPOLOGÍAS DE DOCUMENTOS

Tipología	Número de documentos
Artículos	836
Libros	16
Tesis doctorales	0
Tesis (categoría general)	4
Guías (categoría general)	0
Guías (categorías específicas)	70
Conferencias/congresos	117

Fuente: original de los autores

dios de índole teórica que no están directamente relacionados con la aplicación del ABP en alguna titulación concreta.

4.2. Producción por sector de conocimiento y titulación

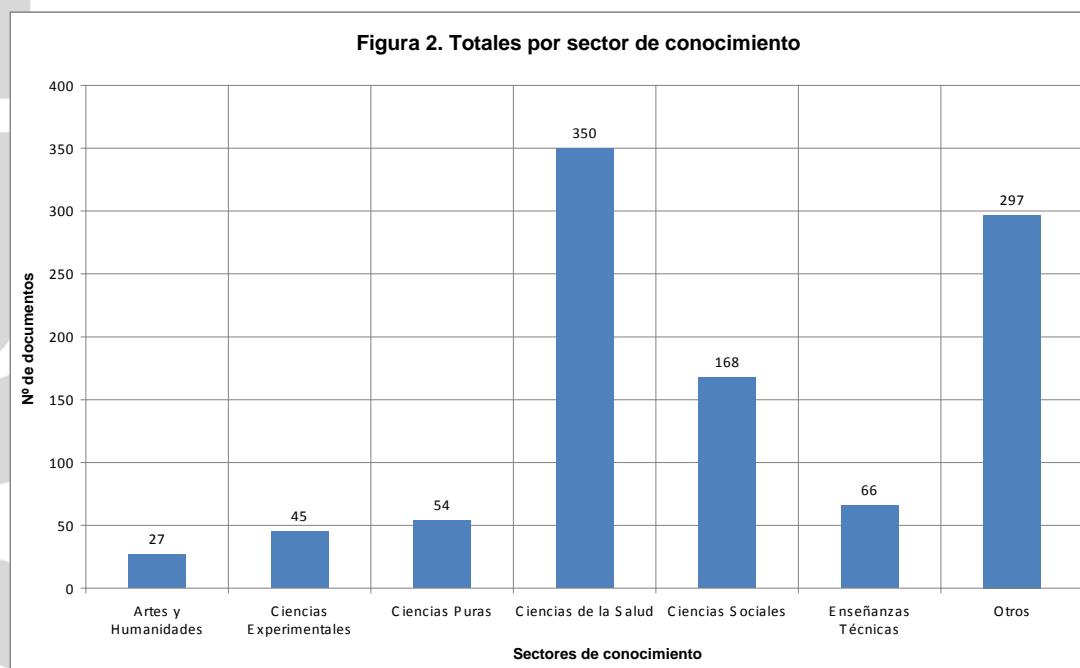
Con el fin de demostrar fehacientemente la hipótesis de que el área de Ciencias de la Salud ha encabezado la producción científica sobre ABP, y aportar más evidencias sobre las características de su evolución bibliográfica en estos 35 años se procedió del siguiente modo. En primer lugar, se agruparon y graficaron los datos hallados por amplios sectores de conocimiento para, en segundo lugar, diferenciar las titulaciones que, dentro de dichos sectores, figuraban en la propia base de da-

tos ERIC con publicaciones sobre el ABP. El resultado de todo ello se presenta en la tabla IV y en el gráfico de barras que la acompaña.

TABLA IV. RESUMEN DE RESULTADOS POR SECTOR DE CONOCIMIENTO

Sector de conocimiento	Nº de documentos
Artes y Humanidades	27
Ciencias Experimentales	45
Ciencias Puras	54
Ciencias de la Salud	350
Ciencias Sociales	168
Enseñanzas Técnicas	66
Otros	297

Fuente: original de los autores



Fuente: original de los autores

Como el lector puede comprobar fácilmente, el sector de Ciencias de la Salud presenta un total de 350 registros, lo que significa un 34,75% de las 1007 referencias halladas; 297 el área incluida bajo el literal «otros» (29,49%), 168 el sector de Ciencias Sociales (16,68%),

66 las Enseñanzas Técnicas (6,55%), 54 las denominadas Ciencias Puras (5,36%), 45 el de Ciencias Experimentales (4,46%) y 27 el sector de Artes y Humanidades (2,68%). Tanto por el desequilibrio presentado por las cifras anteriormente citadas como por su distribución

jerárquica, está claro que un 64,24% del total de registros se reparte entre el sector de Ciencias de la Salud y el área no identificada con ninguna titulación; mientras que un 35,73% de ese mismo total aglutina el resto de campos del saber. Resulta evidente que la documentación aportada por las Ciencias de la Salud (34,75%) es prácticamente idéntica a la suma del resto de áreas (35,73%), y que ninguno de estos dos valores dista de forma destacada del 29,49% que representa el grupo reunido bajo el literal «otros». A todo ello hay que añadir el número de titulaciones que integran cada uno de estos sectores, e insistir en que no es lo mismo un sector compuesto por tres titulaciones que otro compuesto por ocho. Las Ciencias de la Salud está constituida por cuatro titulaciones, al igual que las Ciencias Puras y las Ciencias Experimentales, el sector de las Ciencias Sociales agrupa un total de ocho titulaciones, las Artes y las Humanidades seis y las Enseñanzas Técnicas tres²². En consecuencia, y aunque sólo sea a título orientativo, hay que considerar el nivel de productividad de cada uno de estos sectores, y examinar hasta qué punto dicha productividad tiene algún tipo de relevancia.

Una simple división sirve para llevar a cabo la prueba. Si el sector de Ciencias de la Salud ha producido un total de 350 documentos, y se trabaja con la hipótesis de que cada una de las titulaciones agrupadas ha aportado un número idéntico de publicaciones, la ratio por titulación es de 87,5 documentos. Por su parte, el sector de Ciencias Sociales presenta una ratio de 21 documentos; el de Ciencias Puras, una de 13,5; el de Ciencias Experimentales, una de 11,25; el de Artes y Humanidades, una de 4,5 y las Enseñanzas Técnicas una ratio de 22. A pesar de que el grado de fiabilidad de es-

tas cifras es más que discutible, no dejan de resultar relevantes en la medida en que abundan en lo anteriormente expuesto: el área de Ciencias de la Salud no sólo ha sido la que, en términos absolutos, aporta un volumen mayor de bibliografía y experiencias didácticas, sino que también es la que, a tenor del número de titulaciones que la integran, tiene una mayor productividad. Si se ordenan jerárquicamente estos sectores de conocimiento en función de dicha productividad, y siempre a condición de mantener la prudencia ante un indicador de estas características, el resultado es el siguiente: Ciencias de la Salud, Enseñanzas Técnicas, Ciencias Sociales, Ciencias Puras, Ciencias Experimentales y Artes y Humanidades. Como puede comprobarse, esta ordenación se presenta en un sentido ligeramente diverso al ofrecido por la distribución porcentual, y manifiesta que las Ciencias de la Salud junto con las Enseñanzas Técnicas han sido las áreas más fuertes en lo que a producción se refiere.

Se podrá constatar que se han descartado las cifras procedentes del literal «otros». Sin embargo, es importante destacar que, aun cuando el peso desempeñado por este gran grupo resulta incuestionable en valores absolutos y relativos, las previsiones hechas en un principio sobre el papel que dicho grupo podría desempeñar en el conjunto de los 1007 registros hallados en ERIC no fueron ratificadas por el examen pormenorizado de los datos. Recuérdese que tenían cabida en este grupo tanto la descripción de experiencias didácticas vinculadas al ABP que se pudieran aplicar a más de una titulación, como todas aquellas investigaciones de índole más teórica que versaban sobre el trasfondo conceptual que lentamente iba adquiriendo el Aprendizaje Basado en Problemas. Y, si este gran grupo no figuraba como el más productivo, es que esta faceta de reflexión sobre los fundamentos de la modalidad didáctica y de extrapolación de las iniciativas didácticas, más allá de su ámbito concreto de aplicación, no había al-

²² Bien es verdad que bajo el literal ingeniería se agrupó más de una titulación y que semejante dato ha sido tenido en cuenta en el momento de hacer las distribuciones finales que el lector verá más adelante.

canzado todavía su mayoría de edad. De algún modo, el hecho de que la bibliografía sobre el ABP producida por las Ciencias de la Salud sea más cuantiosa que la bibliografía general recogida por el literal «otros» reinciende en la idea de que, a pesar de los años transcurridos desde su nacimiento, el ABP se halla todavía en los preliminares de una trayectoria de investigación madura.

El análisis de las medidas de tendencia central y de dispersión distribuidas por sector de conocimiento puede aportar algún nuevo dato sobre el asunto.

TABLA V. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DE DISPERSIÓN POR SECTOR DE CONOCIMIENTO

Sector de conocimiento	Media	Mediana	Moda	Desv. Tipo
Artes y Humanidades	0,13	0,00	0,00	0,42
Ciencias Experimentales	0,31	0,00	0,00	0,80
Ciencias Puras	0,38	0,00	0,00	0,92
Ciencias de la Salud	2,43	0,00	0,00	4,76
Ciencias Sociales	0,58	0,00	0,00	1,55
Enseñanzas Técnicas	0,61	0,00	0,00	1,86
Otros	8,25	2,00	0,00	9,51

Fuente: original de los autores

Si se deja aparte el sector de Ciencias de la Salud y el grupo de los documentos no adscritos a ninguna titulación específica, se pone de manifiesto que en los casos restantes no hay valores que alcancen el 1. El 0 es el gran protagonista de los promedios, las medianas y las modas; y, como ya se había previsto, la dispersión en torno a la media en todos estos ejemplos sólo supera el 1 en la bibliografía procedente del sector de Ciencias Sociales y del sector de las Enseñanzas Técnicas. Esta singularidad se podría atribuir al hecho de que algunas de las titulaciones que integraban las Ciencias Sociales

o las Enseñanzas Técnicas tuvieran una producción superior a la media de su sector, sin que dicha producción fuese lo suficientemente importante como para influir decisivamente en los promedios o en las modas. El 0,61 de media del sector de las Enseñanzas Técnicas y el 0,58 del sector de Ciencias Sociales son los valores más elevados de toda la muestra recogida, y sus respectivas desviaciones tipo, la prueba fehaciente de que alguna de sus titulaciones imprime un sesgo moderado a los resultados. Nótese, por último, que el sector de Ciencias Sociales está compuesto por ocho titulaciones, mientras que las Enseñanzas Técnicas sólo agrupan tres. Lógicamente, no puede ser lo mismo alcanzar una desviación tipo de 1,55 en ocho titulaciones que alcanzar una de 1,86 en tres. Bien al contrario, lo esperado sería que esta última fuese aun más baja. A esto, y no a otro motivo, se debe la impresión de que el primer sector parezca más unitario, en lo que a la producción bibliográfica sobre el ABP se refiere, que el segundo.

Por su parte, están el 8,25 de media de la documentación no adscrita a ninguna titulación y el 2,43 de la procedente de Ciencias de la Salud. Las Ciencias de la Salud y el grupo amplio «otros» vuelven a alterar la clasificación jerárquica establecida con anterioridad y, con ella, la hipótesis de que el ABP era todavía una metodología nueva. Si en un principio se llegó a la conclusión de que las Ciencias de la Salud habían liderado la producción científica sobre ABP, ahora se debe modificar esta afirmación y señalar que, al menos aparentemente, los estudios generales o estudios teóricos son los que han alcanzado un promedio más elevado: en concreto, de ocho publicaciones frente a dos de media. Aunque fuese verdad que dentro de estos ocho títulos podrían tener cabida documentos que hicieran referencia a las Ciencias de la Salud sin llegar a concentrar exclusivamente su atención en las mismas, también lo sería que la diferencia entre ambas cifras es abismal.

Para ser justos, sin embargo, debe reconocerse que el valor de las desviaciones tipo es demasiado amplio y desestimar las afirmaciones deducidas de las medidas de tendencia central y de dispersión en estos dos casos. Con una simple ojeada a las desviaciones tipo aportadas por todos y cada uno de los sectores de conocimiento, se patentiza que el período temporal estudiado es demasiado amplio y demasiado diverso como para que los resultados de cualquier estadístico vayan más allá de la constatación de que el crecimiento del ABP había sido muy desigual.

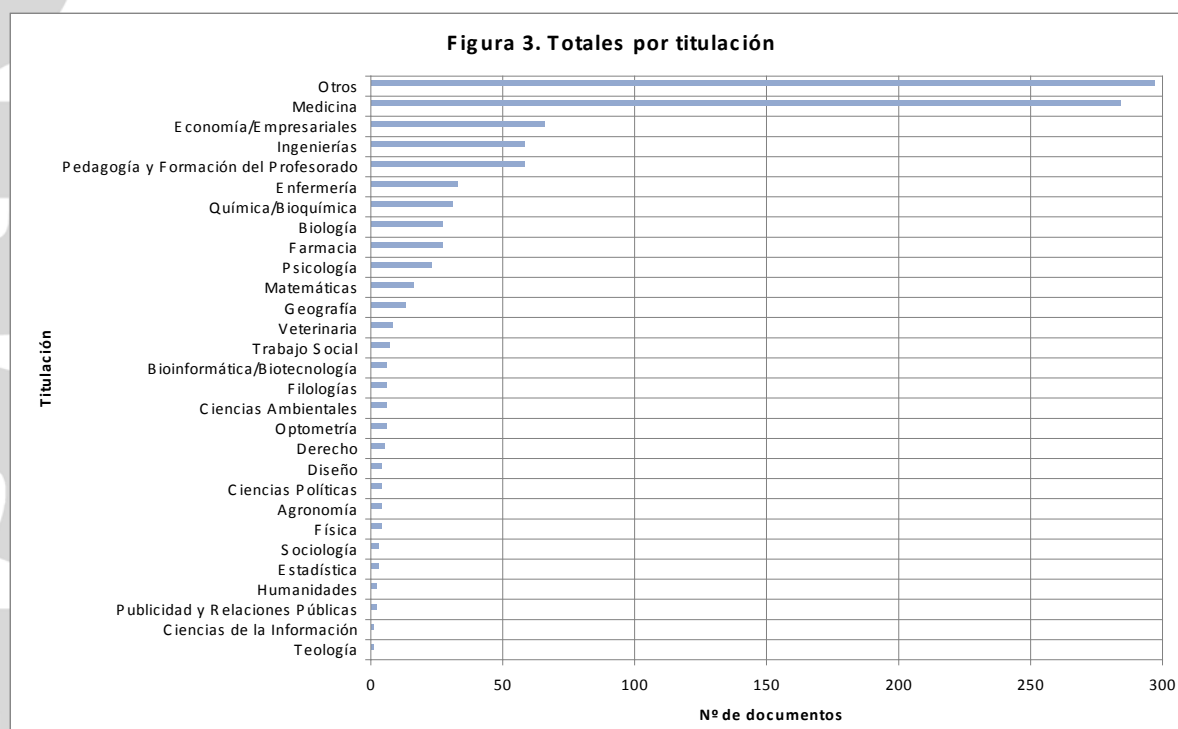
Por último, con el fin de comprobar cómo se ha distribuido el interés por el ABP en el seno de los sectores de conocimiento, y lograr un diagnóstico más ajustado del panorama científico y de su evolución a lo largo de 35 años, se organizaron los datos por titulación. La tabla VI y el gráfico de barras horizontales organizan esta información.

TABLA VI. RESUMEN DE RESULTADOS POR SECTOR DE CONOCIMIENTO Y TITULACIÓN

Sector de conocimiento	Titulación	Nº de documentos
Artes y Humanidades	Ciencias de la Información	1
	Diseño	4
	Filologías	6
	Geografía	13
	Humanidades	2
	Teología	1
TOTAL ARTES Y HUMANIDADES		27
Ciencias Experimentales	Agronomía	4
	Biología	27

	Ciencias Ambientales	6
	Veterinaria	8
TOTAL CIENCIAS EXPERIMENTALES		45
Ciencias Puras	Estadística	3
	Física	4
	Matemáticas	16
	Química y Bioquímica	31
TOTAL CIENCIAS PURAS		54
Ciencias de la Salud	Enfermería	33
	Farmacia	27
	Medicina	284
	Optometría	6
TOTAL CIENCIAS DE LA SALUD		350
Ciencias Sociales	Ciencias Políticas	4
	Derecho	5
	Economía y Empresariales	66
	Pedagogía, Formación del profesorado	58
	Psicología	23
	Publicidad y Relaciones Públicas	2
	Sociología	3
	Trabajo social	7
	TOTAL CIENCIAS SOCIALES	
Enseñanzas Técnicas	Arquitectura	2
	Bioinformática, Biotecnología	6
	Ingenierías	58
	TOTAL ENSEÑANZAS TÉCNICAS	
TOTAL OTROS		297
TOTAL		1007

Fuente: original de los autores



Fuente: original de los autores

Dentro del área de Ciencias de la Salud, las titulaciones de Medicina y Enfermería, seguidas de Farmacia y Optometría sientan las bases del análisis. En primer lugar, de los 350 registros totales que contenía dicho sector, 284 procedían de Medicina (81,14%), 33 de Enfermería (9,42%), 27 de Farmacia (7,71%) y 6 de Optometría (1,71%). O lo que es lo mismo, más de un 90% de la producción de las Ciencias de la Salud está directamente relacionada con Medicina y Enfermería, y ese 9,42% restante casi se equipara con el porcentaje de publicaciones producidas por los estudios de Enfermería en solitario.

En segundo lugar, conviene retomar el tipo y formato de las publicaciones sobre ABP obtenido de la base de datos ERIC. La casi total ausencia de monografías e incluso de tesis doctorales había configurado una línea investigadora incipiente y todavía muy vinculada al área disciplinar que lo vio nacer. Los registros bibliográficos hallados describen en su mayoría experiencias didácti-

cas concretas, de forma que no debe resultar extraño que pocas titulaciones, fuera de la Medicina, se hayan atrevido a aplicar un método cuyos pormenores aún no estaban claros. El hecho de que los 33 y los 27 registros que respectivamente habían aportado Enfermería y Farmacia no se hallaran muy lejos de los 31 de Química y Bioquímica, los 27 de Biología, o los 23 de Psicología es algo significativo. Pero es todavía más significativo comparar los registros de Medicina con los procedentes de Pedagogía y Formación del Profesorado. En efecto, si se da por bueno que estas últimas titulaciones deberían encabezar cualquier tipo de innovación didáctica y especulación académica en el campo de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, sus 58 documentos dan que pensar. Téngase en cuenta que ese total de 58 títulos es exactamente el mismo que el arrojado por las ingenierías, e inferior a los 66 títulos aportados por Economía y Empresariales; es decir, por campos disciplinares que no han tenido en su punto de mira preferente las preocupaciones didácticas. Entonces, es

bastante fácil deducir que el papel desempeñado por las Ciencias de la Educación en el terreno del Aprendizaje Basado en Problemas no ha sido particularmente relevante; que su nivel de productividad no ha descollado de manera notable de la media general de las titulaciones analizadas; y que, por todo lo dicho, el ABP se ha presentado como una iniciativa directamente relacionada con las necesidades y los objetivos de aprendizaje de un campo concreto del saber: la Medicina.

En tercer lugar, si se ordena jerárquicamente por volumen de documentos las titulaciones procedentes del área de Ciencias Sociales, por un lado, y de las Enseñanzas Técnicas, por el otro, el resultado es el siguiente: Economía y Empresariales, Pedagogía, Formación del Profesorado en condiciones de igualdad con las ingenierías, Psicología, Trabajo Social, Bioinformática y Biotecnología, Ciencias Políticas, Derecho, Sociología, Arquitectura y Publicidad y Relaciones Públicas. El motivo que justifica la atención prestada a estos dos grandes sectores se halla en dos aspectos que ya han sido mencionados con anterioridad. El primero hacía referencia al hecho de que las Ciencias Sociales no sólo era el área disciplinar con mayor número de titulaciones, sino también la que incluía aquellas directamente relacionadas con la educación. Y el segundo aludía a los valores absolutos que ambos sectores habían mostrado. En concreto, destacan los 66 registros de Economía y Empresariales, y los 58 de ingenierías, Pedagogía y Formación del Profesorado²³. Para ser justos, convendría valorar si, tras los datos arrojados por las

titulaciones de las Ciencias Sociales y las Enseñanzas Técnicas, las de las Ciencias de la Salud se presentan ahora tan relevantes como parecían de entrada. Los 33 registros de Enfermería, los 27 de Farmacia y los 6 de Optometría sólo hasta cierto punto destacan de las titulaciones de Ciencias Sociales, y sólo hasta cierto punto también pueden considerarse significativos teniendo en cuenta el lapso temporal examinado. Para decirlo brevemente: ni siquiera Enfermería ha alcanzado el promedio de un solo título al año. La idea de que las Ciencias de la Salud en su conjunto han acaparado la mayor parte de la atención sobre el ABP cede su puesto a la hipótesis más ajustada de que es la titulación de Medicina la que ha dominado el asunto.

En lo concerniente a las Enseñanzas Técnicas, Arquitectura concentra un 3,03% del total de su sector de conocimiento, las ingenierías un 87,87% y Bioinformática y Biotecnología un 9,09%. En este caso, y aun cuando los valores absolutos presentados por las diversas ingenierías fuesen inferiores a los presentados por Medicina, los porcentajes de ambos grupos no están muy lejos el uno del otro. Frente al 81,14% del total de las Ciencias de la Salud que reúne Medicina, el 87,87% de las de ingenierías indica que en los sectores de Ciencias de la Salud y de las Enseñanzas Técnicas los protagonistas de la literatura sobre ABP están mucho más definidos que los de las Ciencias Sociales, siempre con la salvedad de que en torno a las ingenierías se agrupan diferentes titulaciones.

Algo similar sucede en los casos de Ciencias Puras, Ciencias Experimentales y Artes y Humanidades. De los 54 registros totales del primer sector de conocimiento, 31 procedían de Química y Bioquímica (57,40%), 16 de Matemáticas (29,62%), 4 de Física (7,4%) y 3 de Estadística (5,55%). En las Ciencias Experimentales la situación no es muy diferente: frente al 60% representado por Biología, el 17,77% de Veterinaria, el 13,33% de

²³ Si Economía y Empresariales representan un 39,28% del total de las Ciencias Sociales, Pedagogía y Formación del Profesorado un 34,52%, Psicología un 13,69%, Trabajo Social un 4,16%, Derecho un 2,97%, Ciencias Políticas un 2,38%, Sociología un 1,78%, y Publicidad y Relaciones Públicas un 1,19%. Queda claro pues que, tras Ciencias Económicas y Empresariales, y Pedagogía y Formación del Profesorado, sólo Psicología destaca moderadamente en el conjunto de las Ciencias Sociales.

Ciencias Ambientales y el 8,88% de Agronomía señalan una vez más que la máxima productividad en ABP se ha dispersado en dos titulaciones diferentes como mínimo. El caso de Artes y Humanidades es todavía más claro en la medida en que constituía una de las áreas más amplias en cuanto al número de titulaciones —6 en total— pero una de las más pobres en cuanto al volumen de producción. Los 27 registros que aportó a la clasificación se distribuyeron del siguiente modo: 13 para Geografía (48,14%), 6 para las diversas Filologías (22,22%), 4 para Diseño (14,81%), 2 para Humanidades (7,40%) y 1 para Teología y Ciencias de la Información (3,7%).

A pesar de que todos estos datos resultan insuficientes para hacer una valoración clara de lo acontecido en el ámbito de las Artes y de las Humanidades, sirven para darse cuenta de dos aspectos. El primero de ellos abunda en la tesis de que son dos las titulaciones o grupos de titulaciones afines que han liderado la producción bibliográfica sobre ABP —en concreto, Geografía y las Filologías—, a diferencia de lo que ha sucedido en el ámbito de las Ciencias de la Salud y de las Enseñanzas Técnicas, en donde Medicina por un lado y las ingenierías por el otro han concentrado sin comparación posible dicha producción bibliográfica. El segundo aspecto plantea la hipótesis de que las titulaciones con un perfil de corte más aplicado son las que han participado con mayor entusiasmo de una iniciativa procedente de la Medicina. El ejemplo de Geografía dentro del campo de las Artes y de las Humanidades es suficientemente ilustrativo. En cualquier caso, lo anterior no entra en conflicto con la aseveración de que el ABP es una metodología de enseñanza-aprendizaje tan versátil que incluso las titulaciones peor predispuestas a la innovación didáctica, o más alejadas de lo que habitualmente se considera una disciplina aplicada, pueden adoptarla sin mayores inconvenientes. Bajo esta perspectiva, las diferencias numéricas encontradas entre las diversas dis-

ciplinas podrían interpretarse como una prueba del paulatino avance del ABP más allá de las fronteras académicas que le habían sido propias.

Antes de entrar en el análisis de las medidas de tendencia central y de dispersión ofrecidas por cada una de las titulaciones, conviene echar un último vistazo al peso relativo que éstas ostentaban respecto al total de registros hallados en la base de datos ERIC. Si hasta aquí se ha comentado el porcentaje de cada titulación en relación con el total de documentos aportados por su sector de conocimiento, falta por examinar ahora el porcentaje que cada titulación representa respecto al total general de 1007 registros. La tabla VII refleja el resultado de dicha operación.

TABLA VII. RESUMEN DE PORCENTAJES POR SECTOR DE CONOCIMIENTO Y TITULACIÓN RESPECTO AL TOTAL

Sector de conocimiento	Titulación	Nº de documentos
Artes y Humanidades	Ciencias de la Información	0,09%
	Diseño	0,39%
	Filologías	0,59%
	Geografía	1,29%
	Humanidades	0,19%
	Teología	0,09%
TOTAL ARTES Y HUMANIDADES		2,68%
Ciencias Experimentales	Agronomía	0,39%
	Biología	2,68%
	Ciencias Ambientales	0,59%
	Veterinaria	0,79%
TOTAL CIENCIAS EXPERIMENTALES		4,46%
Ciencias Puras	Estadística	0,29%
	Física	0,39%
	Matemáticas	1,58%
	Química y Bioquímica	3,07%
TOTAL CIENCIAS PURAS		5,36%
Ciencias de la Salud	Enfermería	3,27%
	Farmacia	2,68%
	Medicina	28,20%

	Optometría	0,59%
TOTAL CIENCIAS DE LA SALUD		34,75%
Ciencias Sociales	Ciencias Políticas	0,39%
	Derecho	0,49%
	Economía y Empresariales	6,55%
	Pedagogía, Formación del profesorado	5,75%
	Psicología	2,28%
	Publicidad y Relaciones Públicas	0,19%
	Sociología	0,29%
	Trabajo Social	0,69%
TOTAL CIENCIAS SOCIALES		16,68%
Enseñanzas Técnicas	Arquitectura	0,19%
	Bioinformática, Biotecnología	0,59%
	Ingenierías	5,75%
TOTAL ENSEÑANZAS TÉCNICAS		6,55%
TOTAL OTROS		29,49%

Fuente: original de los autores

Tras un rápido vistazo a la tabla, se llega a la conclusión de que el papel reconocido a algunas titulaciones en lo que a la producción sobre ABP se refiere queda mucho más diluido. Por ejemplo, el hecho de que 17 de las 29 titulaciones mencionadas no alcanzaran ni siquiera el 1% del total constituye un aspecto muy a tener en cuenta a la hora de calibrar el peso real de las titulaciones en la aplicación de esta metodología didáctica. Si a ello se le añade que los valores relativos no distan en demasía los unos de los otros, excepto en los casos de Medicina, las ingenierías o el epígrafe de «otros», la cuestión se hace todavía más patente. Para terminar esta parte del análisis de los resultados por sector de conocimiento y titulación, falta el estudio de las medidas de tendencia central y de dispersión distribuidas por especialidad (tabla VIII).

TABLA VIII. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DE DISPERSIÓN POR TITULACIÓN

Titulación	Media	Mediana	Moda	Desv. Tipo
Agronomía	1,00	1,00	1,00	0
Arquitectura	1,00	1,00	1,00	0
Bioinformática, Biotecnología	1,20	1,00	1,00	0,45
Biología	1,42	1,00	1,00	0,77
Ciencias Ambientales	1,50	1,50	2,00	0,58
Ciencias de la Información	1,00	1,00	-	-
Ciencias Políticas	1,00	1,00	1,00	0
Derecho	1,25	1,00	1,00	0,50
Diseño	1,33	1,00	1,00	0,58
Económicas / Empresariales	1,78	1,00	1,00	1,18
Enfermería	1,65	1,50	1,00	0,75
Estadística	1,00	1,00	1,00	0
Farmacia	1,28	1,00	1,00	0,64
Filologías	1,00	1,00	1,00	0
Física	1,00	1,00	1,00	0
Geografía	1,08	1,00	1,00	0,29
Humanidades	1,00	1,00	1,00	0
Ingenierías	2,00	2,00	1,00	1,22
Matemáticas	1,23	1,00	1,00	0,60
Medicina	3,12	2,00	1,00	2,65
Optometría	1,50	1,00	1,00	1,00
Otros	3,62	3,00	1,00	3,15
Pedagogía, Formación del profesorado	1,93	1,00	1,00	1,23
Psicología	1,35	1,00	1,00	0,49
Publicidad y Relaciones Públicas	1,00	1,00	1,00	0
Química/Bioquímica	1,48	1,00	1,00	0,60
Sociología	1,50	1,50	-	0,71
Teología	1,00	1,00	-	-
Trabajo Social	1,00	1,00	1,00	0
Veterinaria	1,14	1,00	1,00	0,38

Fuente: original de los autores

También en esta ocasión, la claridad de los resultados invita a centrar la atención en dos aspectos clave. En primer lugar, y como era previsible, los valores de Medicina y de todos aquellos estudios que no hacían referencia a ninguna titulación específica sobresalen por encima del resto: con un 3,12 y un 3,62 de media, respectivamente, la cuestión no deja lugar a dudas. No obstante, en lo relativo a las medianas, el 2 de Medicina contrasta con el 3 de «otros» y se equipara al 2 de las ingenierías. Además, la dispersión en torno a la media es mucho mayor en los registros no adscritos a ninguna titulación concreta y mucho menor en el ejemplo de las ingenierías. Si lo primero es del todo comprensible, lo es menos lo segundo por la razón de que bajo el rótulo de «ingenierías» se han agrupado varias titulaciones. El segundo aspecto importante tiene que ver con el valor de las modas. En la práctica totalidad de los casos tratados, el valor con mayor frecuencia es el 1, lo cual significa que todas las áreas examinadas sin excepción habían participado en la bibliografía sobre ABP con ritmos de producción semejantes. La idea de que dicha producción bibliográfica no había disfrutado de un eco lo suficientemente amplio como para reflejarse en los resultados numéricos generales podía ahora ponerse en tela de juicio una vez comprobada la distribución de las medidas de tendencia central y de dispersión de la tabla VIII²⁴. La homogeneidad de los promedios, de las medianas, de las modas e incluso de las desviaciones tipo en todos los casos únicamente se puede justificar aduciendo dos cosas. La primera es la participación activa y mantenida a lo largo del tiempo de Medicina y las ingenierías. La segunda refiere la incorporación progresiva del resto de sectores de conocimiento y titulaciones a partir de un momento concreto del margen temporal examinado.

²⁴ Siempre teniendo bien presente que se está tratando aquí con cifras muy pequeñas y estadísticamente poco significativas.

4.3. Producción por tipología de investigación

Tal y como se tuvo ocasión de comentar en el apartado dedicado a las estrategias de búsqueda y a la definición y justificación de las categorías de análisis, el criterio de la tipología de la investigación se consideró indispensable para organizar los resultados y determinar con mayor conocimiento de causa la naturaleza de la investigación sobre ABP. Se estimó importante examinar hasta qué punto los documentos hallados eran descripciones de experiencias didácticas concretas, estudios de tipo teórico, empírico o histórico, o aportaciones de cualquier otra índole características de la especulación académica. El objetivo de semejante planteamiento era doble. Por un lado, y a la vista de los resultados obtenidos en relación con la producción a lo largo del tiempo y por sectores de conocimiento y titulaciones, se creyó necesario buscar un nuevo indicador que permitiese dilucidar si la investigación en ABP se hallaba todavía en su fase de expansión inicial o ya había alcanzado, en algunas disciplinas al menos, una relativa madurez. Por el otro, teniendo en cuenta las dificultades halladas para concretar los formatos de las publicaciones existentes en la base de datos ERIC, también se juzgó conveniente utilizar el criterio de la tipología de la investigación para perfilar qué tipo de bibliografía ha estado a disposición de los especialistas.

Con el fin de organizar del modo más simple posible los resultados del proceso de ordenación seguido, se consideraron las cinco tipologías descritas en el apartado antedicho —investigación empírica, investigación teórica, investigación histórica, experiencia educativa innovadora—, se añadió como nuevo ítem «otras», y se aplicaron al conjunto de los registros generales obtenidos bajo el literal PBL, una vez clasificados por sector de conocimiento y por titulación. La tabla IX y el gráfico de barras siguientes muestran la distribución de los regis-

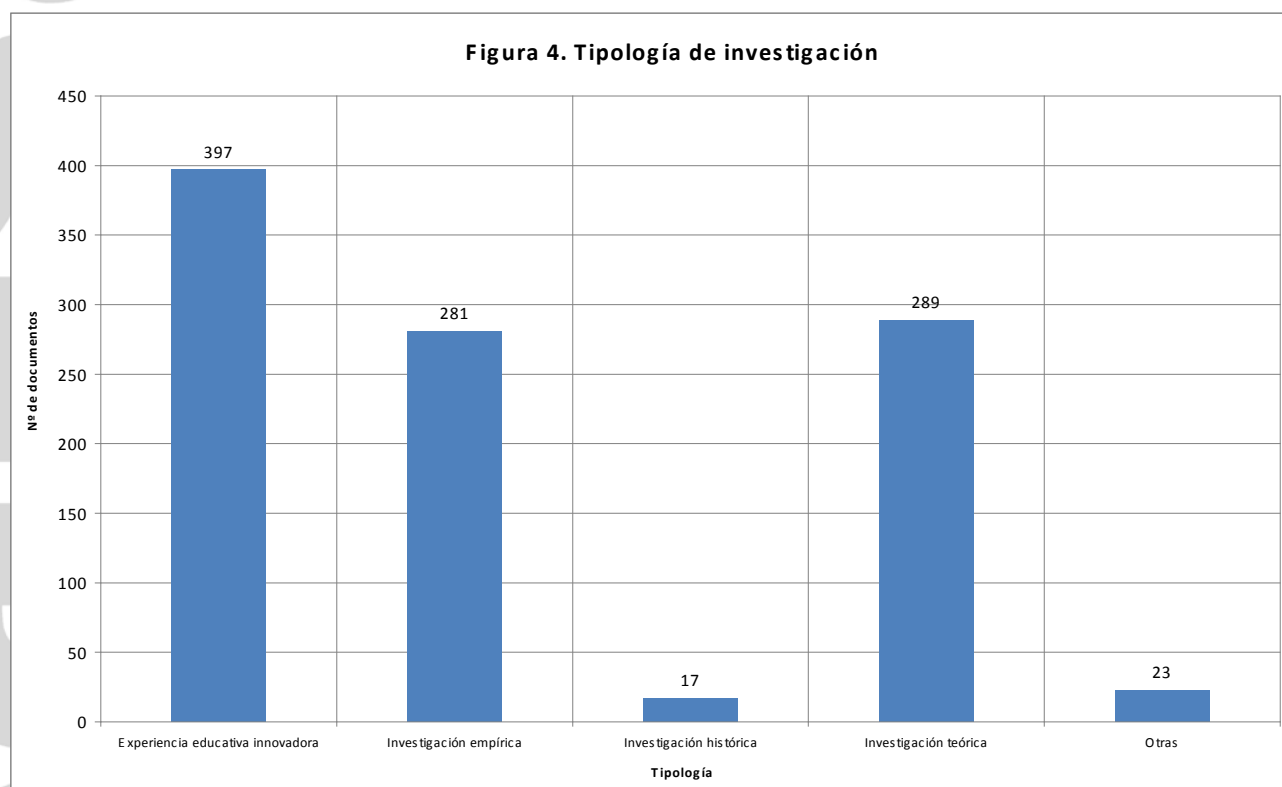
tros generales independientemente de los sectores de conocimiento y las titulaciones a los que pertenecen.

TABLA IX. RESUMEN DE RESULTADOS POR TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Tipología	Nº de documentos
Experiencia educativa innovadora	397

Investigación empírica	281
Investigación histórica	17
Investigación teórica	289
Otras	23

Fuente: original de los autores



«Fuente: original de los autores»

De los 1007 registros totales, 397 se clasificaron como experiencias educativas innovadoras (39,42%), 289 como investigaciones teóricas (28,69%), 281 como investigaciones empíricas (27,9%), 23 como «otras» (2,28%) y 17 como investigaciones históricas (1,68%). A la espera de su distribución por sectores de conocimiento y titulaciones, estos resultados indican dos características de esta bibliografía. Por un lado, que la mayor parte ha consistido en la descripción de iniciativas didácticas concretas. Por el otro, que se ha producido un cierto equilibrio entre las dos siguientes tipologías; esto es:

entre investigaciones teóricas e investigaciones empíricas.

El comprobar que más de un 39% de la bibliografía sobre ABP se ha integrado en el grupo de experiencias educativas innovadoras abunda en lo ya dicho en repetidas ocasiones: el ABP es todavía una propuesta que se está abriendo camino y cuya estabilización a nivel teórico no se ha producido de una forma completa. Ahora bien, que junto a este 39% se sitúe el 28% de investigaciones teóricas y el 27% de investigaciones em-

píricas trae como resultado dos consecuencias. Primero, matiza el enunciado anterior. Segundo, vuelve a poner en jaque la idea de que el ABP es una iniciativa muy circunscrita al ámbito académico que la vio nacer y todavía inmadura como para que el resto de campos del saber la consideren seriamente. Ante esta paradoja, debe valorarse por igual tanto que la categoría de experiencias educativas innovadoras ocupe el primer lugar en la clasificación jerárquica de las tipologías de investigación, como que su diferencia en términos absolutos y relativos con las categorías que ocupaban respectivamente el segundo y tercer puesto de dicha clasificación sea mucho más pequeña de lo previsto. Es más, el hecho de que una propuesta didáctica de origen tan reducido disponga de estudios teóricos y empíricos en condiciones casi de igualdad con los estudios de corte descriptivo indica que su crecimiento ha ido tomando una dirección muy clara: la aplicación y adaptación del método en diferentes ámbitos, han ido acompañadas de un análisis de los resultados obtenidos. Y éste, a su vez, ha constituido la base de reflexiones teóricas más ambiciosas. Si a todo ello se añade el pequeño porcentaje de los estudios históricos cuya naturaleza incluye el análisis de la evolución en el tiempo de cualquier aspecto relativo al método, la cuestión parece disipar cualquier atisbo de duda.

Sin embargo, es aconsejable promover un segundo nivel de análisis por sectores de conocimiento para cerciorarse de que esta primera conclusión es la correcta. La tabla X sintetiza los resultados obtenidos.

TABLA X. RESUMEN DE RESULTADOS POR SECTOR DE CONOCIMIENTO Y TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Sector de conocimiento	Tipología	Nº de documentos
Artes y Humanidades	Experiencia educativa innovadora	14
	Investigación empírica	6
	Investigación histórica	0

	Investigación teórica	7
	Otras	0
Ciencias Experimentales	Experiencia educativa innovadora	27
	Investigación empírica	9
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	9
	Otras	0
Ciencias Puras	Experiencia educativa innovadora	25
	Investigación empírica	9
	Investigación histórica	1
	Investigación teórica	19
	Otras	0
Ciencias de la Salud	Experiencia educativa innovadora	138
	Investigación empírica	122
	Investigación histórica	5
	Investigación teórica	81
	Otras	4
Ciencias Sociales	Experiencia educativa innovadora	81
	Investigación empírica	49
	Investigación histórica	2
	Investigación teórica	36
	Otras	0
Enseñanzas Técnicas	Experiencia educativa innovadora	37
	Investigación empírica	17
	Investigación histórica	3
	Investigación teórica	7
	Otras	2
Otros	Experiencia educativa innovadora	75
	Investigación empírica	69
	Investigación histórica	6
	Investigación teórica	130
	Otras	17

Fuente: original de los autores

En la tabla anterior, se presentan algunos aspectos que conviene no perder de vista. Por ejemplo, dentro del

campo de las Ciencias de la Salud, la clasificación jerárquica obtenida de las tipologías de la investigación —las experiencias educativas innovadoras seguidas de las investigaciones empíricas, de las teóricas, las históricas y, finalmente, del ítem «otras»— no se ajusta completamente al orden general ilustrado por la tabla IX. En efecto, el segundo lugar ocupado esta vez por las investigaciones empíricas suplanta el puesto ocupado por las investigaciones teóricas en la clasificación total y desplaza el resto de ítems —excepto el primero: experiencia educativa innovadora— un lugar abajo en la jerarquía. Por otro lado, el ítem «otras» pasa a situarse en último lugar, mientras que en la clasificación global se hallaba por delante de las investigaciones históricas. Es innegable que el orden del sector de las Ciencias de la Salud se adecúa mejor a lo que podría constituir un desarrollo más coherente de una metodología didáctica. A una primera fase de concepción e implantación le correspondería un tipo de investigación más descriptiva, que luego debería ser complementada con sucesivas fases de análisis cuantitativo y/o cualitativo de los resultados, de extrapolación y reflexión teórica a partir de ellos y, por último, cuando se dispongan de los registros necesarios, de pasar revista a la modalidad didáctica en el transcurso y dejar así constancia del proceso y la evolución científica desarrollada. Los 138 documentos agrupados bajo el literal experiencia educativa innovadora, las 122 investigaciones empíricas, las 81 teóricas, las 5 históricas y las 4 clasificadas bajo el ítem «otras» suponen unos porcentajes del 39,42%, del 34,85%, del 23,14%, del 1,42% y del 1,14% respectivamente en relación con el total de 350 documentos del sector de conocimiento. La semejanza numérica de las tres primeras tipologías —experiencia educativa innovadora, investigación empírica e investigación teórica— autoriza a sostener la idea de que las Ciencias de la Salud no sólo han sido las responsables directas de la producción sobre ABP sino también las máximas responsables de su análisis, traducción teórica y posterior difusión en el

terreno científico. Si se relacionan las cifras de las Ciencias de la Salud con el total general de registros hallados en la base de datos ERIC, el resultado apunta a que un 13,07% de las experiencias educativas innovadoras, un 12,11% de las investigaciones empíricas, un 8,04% de las investigaciones teóricas, un 0,49% de las históricas y un 0,39% de otras posibles las ha aportado este campo concreto del saber.

Otro aspecto interesante, estrechamente relacionado con lo anterior, es el de las cifras arrojadas por el grupo no adscrito a ninguna titulación concreta. En este caso, las 130 investigaciones teóricas, las 75 experiencias educativas innovadoras, las 69 investigaciones empíricas, las 17 incluidas en el literal «otras» y las 6 investigaciones históricas vuelven a alterar la distribución general establecida. El lugar de preferencia que ocupan aquí las investigaciones teóricas no coincide ni con la ordenación jerárquica general ni con la distribución propia de las Ciencias de la Salud. Este hecho refuerza la idea de que, en aquellos estudios que no se ajustaron a las necesidades concretas de ninguna disciplina, el enfoque dominante fue por fuerza más especulativo. Las diferencias que en términos absolutos y relativos ofrecen las cifras son de por sí elocuentes: si el 43,77% del total de este grupo lo representan las investigaciones teóricas, el 25,25% las experiencias educativas innovadoras, el 23,23% las investigaciones empíricas, el 5,72% se reserva para el ítem «otras» y el 2,02% corresponden a las investigaciones históricas. O lo que es lo mismo, mientras las Ciencias de la Salud aportan un 8,04% del total de investigaciones teóricas, el grupo «otras» aporta un total del 12,90%; si las Ciencias de la Salud suponen un 13,07% de experiencias educativas innovadoras, este último grupo supone un 7,44%; y algo similar sucede con el 12,11% de investigaciones empíricas de las Ciencias de la Salud frente al 6,85% del grupo no adscrito a ninguna disciplina concreta.

En líneas generales, pues, se pone de manifiesto que las Ciencias de la Salud han encabezado las experiencias educativas innovadoras y las investigaciones empíricas, mientras que el último gran grupo ha hecho lo propio con las investigaciones teóricas sobre todo, las históricas y todas aquellas metodologías incluidas bajo el literal «otras» en menor medida. Además, no puede pasarse por alto que la diferencia de casi el doble que separa las investigaciones teóricas de las experiencias educativas innovadoras en el caso del grupo no vinculado a ningún ámbito concreto del saber constituye un hecho excepcional ya que ni en la distribución general ni en la distribución de las Ciencias de la Salud se había detectado una distancia tan grande entre estas dos categorías. Éste es un dato importante que convendría completar extendiendo el examen de estas dos categorías a los otros sectores de conocimiento.

Tal y como el lector habrá podido comprobar en la tabla X, el caso de las Ciencias Sociales no parece desviarse del sector de Ciencias de la Salud. Las 81 experiencias educativas innovadoras, las 46 investigaciones empíricas, las 36 teóricas, las 2 históricas y las 0 incluidas bajo el literal «otras» exhiben una ordenación jerárquica idéntica a la de las Ciencias de la Salud. El proceso general de las Ciencias Sociales reproduce las mismas fases y en el mismo orden de plantear y adaptar el método a través de iniciativas didácticas concretas, analizar sus resultados y reflexionar teóricamente sobre los mismos. La desaparición del ítem «otras» y la distribución del peso relativo de cada una de las tipologías analizadas son los únicos elementos que presentan alguna diferencia respecto a las Ciencias de la Salud. Hasta ahora nunca se había dado la circunstancia de que todos los registros hallados pudieran ser clasificados en una u otra de las categorías establecidas de entrada: tanto en los índices del literal «otras», como en los de las Ciencias de la Salud, existía siempre un pequeño

porcentaje de documentos que no se ajustaban a las tipologías de investigación descritas.

El modelo que representan las Ciencias Sociales en lo que a distribución y evolución del peso relativo de las tipologías de investigación se refiere —el ya mencionado planteamiento y adaptación del ABP al área disciplinar propia, el análisis de los resultados y la ulterior reflexión teórica de los mismos— queda reforzado por la diferencia entre los valores de sus experiencias educativas innovadoras y los de sus investigaciones teóricas. En efecto, el 48,21% del total del área de Ciencias Sociales son experiencias educativas innovadoras, el 29,16% investigaciones empíricas, el 21,42% investigaciones teóricas y el 1,19% investigaciones históricas. Es decir, las experiencias educativas innovadoras son muy superiores a las investigaciones empíricas y doblan a las investigaciones teóricas. Este hecho contrasta con lo acontecido en las Ciencias de la Salud, en donde los porcentajes estaban más próximos, y encaja mejor con los datos del grupo no adscrito a ninguna titulación concreta, en donde se dio un gran salto entre las investigaciones teóricas y las experiencias educativas innovadoras. Puesto en relación con el total de 1007 registros generales de ERIC, la contribución de las Ciencias Sociales al conjunto de la bibliografía disponible es el siguiente: un 8,04% de experiencias educativas innovadoras, un 4,86% de investigaciones empíricas, un 3,57% de investigaciones teóricas y un 0,19% de investigaciones históricas.

La aportación de las Enseñanzas Técnicas al debate sobre el estado de la cuestión de la bibliografía acerca del ABP es el siguiente. De los 66 registros totales del sector, 37 fueron experiencias educativas innovadoras (56,06%), 17 investigaciones empíricas (25,75%), 7 investigaciones teóricas (10,66%), 3 históricas (4,54%) y 2 se contaron en el literal «otras» (3,03%). Si bien la ordenación jerárquica es idéntica a las Ciencias de la Sa-

lud y a las Ciencias Sociales, lo cierto es que en este caso, el peso relativo de las experiencias educativas innovadoras es más abultado. Más de la mitad de las aportaciones son descripciones de iniciativas didácticas, una cuarta parte analiza los resultados obtenidos y únicamente un 10% constituye un proceso de reflexión más incipiente que efectivo. Si se suman los porcentajes de las experiencias educativas innovadoras y de las investigaciones empíricas, el total alcanza el 81,81%; es decir, las Enseñanzas Técnicas se han caracterizado por una primera fase de generación de propuestas didácticas más activa que las Ciencias Sociales y que las Ciencias de la Salud. En relación con el total general, las Enseñanzas Técnicas muestran los siguientes resultados: un 3,67% han sido experiencias educativas innovadoras, un 1,68% investigaciones empíricas, un 0,69% investigaciones teóricas, un 0,29% históricas y un 0,19% otras tipologías.

Los casos de las Ciencias Puras, de las Ciencias Experimentales y de las Artes y Humanidades cierran el asunto mostrando las tendencias de investigación de los ámbitos menos productivos en ABP. Su primera peculiaridad es que eliminan prácticamente la categoría histórica y el ítem «otras» de la distribución jerárquica revisada hasta el momento. La segunda es que sitúan en un puesto destacado la especulación teórica cuando dicha tipología se localizó en un prudente tercer lugar en los otros sectores. Así, de los 54 documentos aportados por las Ciencias Puras, 25 fueron experiencias educativas innovadoras (46,29%), 19 investigaciones teóricas (35,18%), 9 empíricas (16,66%) y 1 histórica (1,85%). Por su parte, de los 45 registros de Ciencias Experimentales, 27 fueron experiencias educativas innovadoras (60%), 9 investigaciones teóricas (20%) y otros 9 investigaciones empíricas (20%). Finalmente, y en lo relativo a las artes y las Humanidades, de sus 27 documentos, 14 fueron experiencias educativas innovadoras (51,85%), 7 investigaciones teóricas (25,92%) y 6 inves-

tigaciones empíricas (22,22%). A pesar de que se mantiene la tendencia general de situar en primer lugar las experiencias educativas innovadoras, no se puede menospreciar el hecho de que las investigaciones teóricas quedan equiparadas a las empíricas en la mayor parte de estos sectores de conocimiento e incluso las primeras superan a las segundas en algún caso. La razón que explica la supresión de las investigaciones históricas por parte de aquellas disciplinas que se habían incorporado tarde a este tipo de propuestas didácticas queda distorsionada por la presencia abrumadora, en términos relativos, de las investigaciones teóricas. De algún modo, todo parece indicar que las Ciencias Puras, las Experimentales, y las Artes y las Humanidades han necesitado reflexionar y teorizar sobre sus experiencias didácticas al mismo tiempo que éstas se llevaban a cabo. La tabla XI resume lo dicho.

TABLA XI. RESUMEN DE RESULTADOS POR SECTOR DE CONOCIMIENTO Y TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN (PORCENTAJES)

Sector de conocimiento	Tipología	Porcentaje total
Artes y Humanidades	Experiencia educativa innovadora	1,39%
	Investigación empírica	0,59%
	Investigación histórica	0%
	Investigación teórica	0,69%
	Otras	0%
Ciencias Experimentales	Experiencia educativa innovadora	2,68%
	Investigación empírica	0,89%
	Investigación histórica	0%
	Investigación teórica	0,89%
	Otras	0%
Ciencias Puras	Experiencia educativa innovadora	2,48%
	Investigación empírica	0,89%
	Investigación histórica	0,09%
	Investigación teórica	1,88%
	Otras	0%

Ciencias de la Salud	Experiencia educativa innovadora	13,07%
	Investigación empírica	12,11%
	Investigación histórica	0,49%
	Investigación teórica	8,04%
	Otras	0,39%
Ciencias Sociales	Experiencia educativa innovadora	8,04%
	Investigación empírica	4,86%
	Investigación histórica	0,19%
	Investigación teórica	3,57%
	Otras	0%
Enseñanzas Técnicas	Experiencia educativa innovadora	3,67%
	Investigación empírica	1,68%
	Investigación histórica	0,29%
	Investigación teórica	0,69%
	Otras	0,19%
Otros	Experiencia educativa innovadora	7,44%
	Investigación empírica	6,85%
	Investigación histórica	0,59%
	Investigación teórica	12,90%
	Otras	1,68%

Fuente: original de los autores

Por último, hay que echar un rápido vistazo a la distribución de las tipologías investigadoras por titulaciones concretas. En esta ocasión, sin embargo, y dado el volumen de información recopilado, se creyó oportuno presentar los resultados en diferentes tablas y plantear un comentario de índole general cuyo objetivo fuese únicamente el de descubrir dónde se hallan los protagonistas reales de las experiencias educativas innovadoras y de las investigaciones empíricas, teóricas e históricas. La tabla XII muestra los primeros resultados concernientes a las Ciencias de la Salud.

Titulación	Tipología	Nº de documentos
Enfermería	Experiencia educativa innovadora	16
	Investigación empírica	9
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	8
	Otras	0
Farmacia	Experiencia educativa innovadora	15
	Investigación empírica	6
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	6
	Otras	0
Medicina	Experiencia educativa innovadora	102
	Investigación empírica	107
	Investigación histórica	5
	Investigación teórica	66
	Otras	4
Optometría	Experiencia educativa innovadora	5
	Investigación empírica	0
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	1
	Otras	0

Fuente: original de los autores

Como ya se había tenido ocasión de comprobar en los diferentes apartados de este artículo, la titulación de Medicina ha reunido de una forma incuestionable la producción científica sobre ABP. La clasificación de las

publicaciones por tipología de investigación es la recogida acto seguido: investigaciones empíricas (37,67%), las experiencias educativas innovadoras (35,91%), las investigaciones teóricas (23,23%) y, en un muy prudente segundo plano, las históricas (1,76%) y las agrupadas en el literal «otras» (1,4%). Es palpable que las investigaciones empíricas y las experiencias educativas innovadoras, seguidas muy de cerca por las investigaciones teóricas, han sido el punto fuerte de la titulación creadora del ABP. Y no sólo eso: Medicina altera ligeramente el orden jerárquico general de las tipologías de estudio al situar en primer lugar, y por delante de las experiencias educativas innovadoras, las investigaciones empíricas. Aunque una diferencia de 2 puntos no pueda considerarse particularmente relevante en este contexto, conviene resaltar que la mayor parte de las experiencias educativas innovadoras no proceden sólo de la titulación de Medicina. De los 397 documentos clasificados bajo este literal, 102 los ha aportado Medicina (el 25,69%), mientras que de las 281 investigaciones empíricas, Medicina había contribuido con 107 (el 38,07%). En cambio, en lo relativo a las investigaciones teóricas, esta titulación ha representado un 22,83% del total, sólo 3 puntos por debajo de las experiencias educativas innovadoras.

En lo relativo al resto de titulaciones incluidas en el área de Ciencias de la Salud cabe apuntar el hecho singular del valor 0 que han presentado determinadas tipologías de investigación. En efecto, ni Farmacia, ni Optometría, ni Enfermería han incluido ningún documento en las categorías de investigaciones históricas y del literal «otros». La aportación de estas tres titulaciones se ha concentrado fundamentalmente en las experiencias educativas innovadoras y, en el caso de Farmacia y Enfermería, también en las investigaciones teóricas y empíricas. De los 27 documentos de Farmacia, 15 fueron experiencias educativas innovadoras (55,55%), 6 empíricas (22,22%) y otras 6 teóricas (22,22%). Por su parte,

de las 33 publicaciones de Enfermería, 16 fueron experiencias educativas innovadoras (48,48%), 9 empíricas (27,27%) y 8 teóricas (24,24%). Se constata que, en ambos casos, la mitad de las publicaciones han sido descripciones de iniciativas de innovación didáctica sin apoyo metodológico explícito; y que existe un equilibrio entre investigaciones empíricas y teóricas. A diferencia de Medicina, en donde la innovación y la investigación han ido a la par, Farmacia y Enfermería generan la impresión de que la fase inicial de aplicación del ABP se ha prolongado mucho más en el tiempo. Si todas estas cifras se ponen en relación con los valores totales de la tabla IX, se observa que de las 397 experiencias educativas innovadoras, 15 las ha aportado Farmacia (un 3,77%) y 16 Enfermería (un 4,03%). En la misma dirección, de las 281 investigaciones empíricas totales, 9 se han desarrollado en Enfermería (un 3,02%) y 6 en Farmacia (un 2,13%); y de las 289 investigaciones teóricas, 8 han sido de Enfermería (un 2,76%) y otras 6 de Farmacia (un 2,07%).

A la vista de estos resultados, y para las áreas de conocimiento con menor incidencia en la literatura del ABP, se modificó el procedimiento de análisis. Se trataba en lo sucesivo de continuar con la distribución de las tipologías de investigación por titulaciones, pero tras desestimar todos aquellos valores inferiores a 5 que, como mucho, alcanzarían una representatividad del 1% del total de documentos clasificados por tipología de investigación. El caso de las Ciencias Puras ya se afrontó según el cambio indicado.

TABLA XIII. RESUMEN DE RESULTADOS POR TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN EL SECTOR DE CIENCIAS PURAS

Titulación	Tipología	Nº de documentos
Estadística	Experiencia educativa innovadora	1
	Investigación empírica	1

	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	1
	Otras	0
Física	Experiencia educativa innovadora	2
	Investigación empírica	2
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	11
	Otras	0
Matemáticas	Experiencia educativa innovadora	7
	Investigación empírica	2
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	7
	Otras	0
Química/Bioquímica	Experiencia educativa innovadora	15
	Investigación empírica	4
	Investigación histórica	1
	Investigación teórica	11
	Otras	0

Fuente: original de los autores

Por un lado, la tabla XIII ilustra que sólo Química, Bioquímica y Matemáticas han alcanzado valores superiores a 5 y esto sólo parcialmente. Por el otro, que el conjunto de las titulaciones consideradas esta vez han centrado su atención en las experiencias educativas innovadoras y, de un modo desigual, en las investigaciones empíricas y teóricas. Se confirma la desaparición de las investigaciones históricas y del ítem «otras». De los 31 documentos de Química y Bioquímica, 15 fueron experiencias educativas innovadoras (48,38%), 11 investigaciones teóricas (35,48%) y 4 investigaciones empíricas (12,9%). Matemáticas aportó un total de 16 documentos, de los que 7 fueron experiencias educativas innovadoras (43,75%), 7 investigaciones teóricas (43,75%) y 4 investigaciones empíricas (25%). Estos tres ejemplos presentan una ordenación jerárquica no idéntica pero sí bastante similar a la de Farmacia y Enfermería, pero ligeramente dispar a la de Medicina —en donde las ex-

periencias educativas innovadoras habían conseguido un singular segundo puesto por detrás de las investigaciones empíricas. Además, el papel desempeñado por las investigaciones empíricas en estas tres titulaciones analizadas ha sido claramente desigual: del 12,9% que representa en Química y Bioquímica al 25% en Matemáticas existe una distancia notable. En resumen, y a la espera de lo que indiquen las titulaciones de las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Artes y Humanidades y las Enseñanzas Técnicas, hay que concluir que las denominadas Ciencias Puras han hecho hincapié en la descripción de iniciativas didácticas particulares y en la reflexión teórica sobre la metodología aplicada.

La tabla resumen XIV muestra la distribución del área de Ciencias Experimentales en las titulaciones de Agronomía, Biología, Ciencias Ambientales y Veterinaria.

TABLA XIV. RESUMEN DE RESULTADOS POR TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN EL SECTOR DE CIENCIAS EXPERIMENTALES

Titulación	Tipología	Nº de documentos
Agronomía	Experiencia educativa innovadora	2
	Investigación empírica	2
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	0
	Otras	0
Biología	Experiencia educativa innovadora	14
	Investigación empírica	4
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	9
	Otras	0
Ciencias Ambientales	Experiencia educativa innovadora	4
	Investigación empírica	2
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	0

	Otras	0
Veterinaria	Experiencia educativa innovadora	7
	Investigación empírica	1
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	0
	Otras	0

Fuente: original de los autores

Los resultados obtenidos en esta ocasión refuerzan la hipótesis de que las investigaciones históricas y el literal «otras» no tuvieron una incidencia clara en las titulaciones ajenas a las Ciencias de la Salud. De las cuatro titulaciones agrupadas en las Ciencias Experimentales, las cuatro presentaron el valor 0 en las dos categorías mencionadas; y tres de ellas descartaron también y con la misma contundencia a las investigaciones teóricas. En consecuencia, e independientemente de la relevancia —escasa— de las cifras de cada una de las titulaciones, se deduce que las Ciencias Experimentales han concentrado también su producción bibliográfica sobre ABP en las experiencias educativas innovadoras y en las investigaciones empíricas. Por otro lado, y a tenor del criterio de representatividad establecido más arriba —y según el cual se desestimaba el comentario detallado de todos aquellos ítems cuyos valores no alcanzasen el 5—, es evidente que las tendencias venían dictadas esta vez por las titulaciones de Biología y Veterinaria. De los 27 documentos procedentes de la primera titulación, 14 fueron experiencias educativas innovadoras (51,85%), 9 investigaciones teóricas (33,33%) y 4 empíricas (14,81%). Por su parte, la titulación de Veterinaria fue mucho más explícita a la hora de reflejar sus intereses y de repartir sus 8 documentos: 7 para las experiencias educativas innovadoras (87,5%) y 1 solo para las investigaciones empíricas (12,5%). Por lo tanto, se insiste en la tendencia ya anunciada de situar el énfasis en la descripción de los proyectos de innovación didáctica y fluctuar, en cuanto al interés restante de las diversas disciplinas, entre la reflexión teórica y el análisis

de las iniciativas llevadas a la práctica. La única peculiaridad que aportan las Ciencias Experimentales es que, cuando únicamente destacan dos tipologías, éstas coinciden con las experiencias educativas innovadoras y con las investigaciones empíricas. El declive de los estudios teóricos pone en entredicho el relieve de este tipo de publicaciones detectado en las titulaciones de Química, Bioquímica y Matemáticas. Pero se subrayan de nuevo las directrices marcadas por Farmacia y Enfermería, en el sentido de que las experiencias educativas y las investigaciones empíricas resaltaron esta vez de una forma mucho más rotunda.

En este panorama, el sector de las Ciencias Sociales adquiere la función de árbitro. Ante las ligeras —aunque no faltas de interés— diferencias detectadas en las tres áreas del saber examinadas, a las Ciencias Sociales les toca asumir la difícil tarea de resolver el dilema sobre el papel desempeñado por las investigaciones empíricas y teóricas. Además, dado el contenido de la bibliografía estudiada, resulta de especial interés lo que indiquen las titulaciones vinculadas a las Ciencias de la Educación. La tabla XV resume la distribución de las publicaciones halladas en la base de datos ERIC y agrupadas en el área de Ciencias Sociales.

TABLA XV. RESUMEN DE RESULTADOS POR TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN EL SECTOR DE CIENCIAS SOCIALES

Titulación	Tipología	Nº de documentos
Ciencias Políticas	Experiencia educativa innovadora	2
	Investigación empírica	1
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	1
	Otras	0
Derecho	Experiencia educativa innovadora	4
	Investigación empírica	0

	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	1
	Otras	0
Económicas/ Empresariales	Experiencia educativa innovadora	31
	Investigación empírica	17
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	18
	Otras	0
Pedagogía, Formación del Profesorado	Experiencia educativa innovadora	23
	Investigación empírica	21
	Investigación histórica	1
	Investigación teórica	13
	Otras	0
Psicología	Experiencia educativa innovadora	12
	Investigación empírica	8
	Investigación histórica	1
	Investigación teórica	2
	Otras	0
Publicidad y Relaciones Públicas	Experiencia educativa innovadora	2
	Investigación empírica	0
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	0
	Otras	0
Sociología	Experiencia educativa innovadora	3
	Investigación empírica	0
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	0
	Otras	0
Trabajo Social	Experiencia educativa innovadora	4
	Investigación empírica	2
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	1
	Otras	0

Fuente: original de los autores

A tenor de lo ya comentado, se descartaron las titulaciones de Ciencias Políticas, Derecho, Publicidad y Relaciones Públicas, Sociología y Trabajo Social por presentar cifras inferiores a 5. Por su parte, las titulaciones de Economía y Empresariales, Pedagogía y Formación del Profesorado y Psicología reunieron los valores más elevados de todos los vistos hasta el momento —con la única excepción de Medicina. Este último hecho aconsejó volver a recuperar el análisis de la participación de las diferentes titulaciones en el monto global, que sólo se había aplicado a las Ciencias de la Salud por razones obvias de peso y representatividad.

La impresión de que las Ciencias de la Educación en su conjunto aportarían el número más alto de publicaciones sobre ABP en el área de las Ciencias Sociales tuvo que ser desechada tras confrontar sus cifras con las procedentes de Economía y Empresariales. Los 66 registros de estas dos últimas titulaciones superaron los 58 de educación y, por si fuera poco, las tendencias investigadoras de las unas y de las otras no acababan de coincidir. Si los 66 registros totales de Economía y Empresariales se distribuyeron en 31 experiencias educativas innovadoras (46,96%), 18 investigaciones teóricas (27,27%) y 17 empíricas (25,75%), los 58 de Pedagogía y Formación del Profesorado lo hicieron del siguiente modo: 23 experiencias educativas innovadoras (39,66%), 21 investigaciones empíricas (36,20%), 13 teóricas (22,41%) y 1 investigación histórica (1,72%). Queda así probado que Economía y Empresariales hacen hincapié, después de las experiencias educativas, en las investigaciones teóricas seguidas muy de cerca por las investigaciones empíricas. En cambio, las Ciencias de la Educación amplían ligeramente el abanico de sus intereses al abrir un pequeño espacio para las investigaciones históricas, y sitúan en condiciones de práctica igualdad las dos tipologías principales de su campo disciplinario: las experiencias educativas innovadoras y las investigaciones empíricas. De hecho, si la

distancia que separa las experiencias educativas innovadoras y las investigaciones teóricas en las titulaciones de Ciencias Económicas y Empresariales es de casi el doble, en el caso de las disciplinas educativas la distancia que media entre dichas experiencias educativas innovadoras y las investigaciones empíricas se reduce a menos de 3 puntos porcentuales. Dicho de otro modo: los intereses de Economía y Empresariales están claramente delimitados, mientras que los de las Ciencias de la Educación se distribuyen de forma equitativa entre la descripción de las iniciativas didácticas renovadoras y el análisis detallado de sus resultados. La lógica de este hecho no halla su correlato en el volumen de información aportado por Pedagogía y Formación del Profesorado. Si se admite que forma parte de la tradición académica de las Ciencias de la Educación el impulso de la renovación didáctica, todos los indicios parecen apoyar la idea de que éstas han recogido la propuesta de la McMaster University como una iniciativa ajena y que, en consecuencia, han debido estimar la necesidad de estudiarla con mayor detalle.

A todo ello había que añadir la participación de ambos grupos en el monto general. Economía y Empresariales son responsables de un 7,08% del total global de experiencias educativas innovadoras, un 6,22% de investigaciones teóricas y un 6,04% de empíricas. Por su parte, las Ciencias de la Educación vierten en el conjunto un 5,79% de las experiencias educativas innovadoras, un 7,47% de las investigaciones empíricas, un 4,49% de las investigaciones teóricas y un 5,88% de las investigaciones históricas. Luego, y con el fin de hacerse una composición de lugar más ajustada, se compararon estos porcentajes con los presentados por Medicina. El resultado fue el siguiente: frente al 25,69% de experiencias educativas innovadoras de Medicina, Economía y Empresariales alcanzaron un 7,08% y las Ciencias de la Educación un escaso 5,79%; frente al 38,07% de investigaciones empíricas de Medicina, el 6,04% y el

7,47% de Economía y Empresariales y Ciencias de la Educación, respectivamente, dieron clara noticia del alcance de su participación. Y ante el 22,83% de investigaciones teóricas de Medicina, Economía y Empresariales representaron el 6,22% y Ciencias de la Educación el 4,49%. En síntesis, sus cifras no están a la altura de Medicina; sin embargo, sí superaron las contribuciones del resto de titulaciones de las Ciencias de la Salud que, como Farmacia y Enfermería, habían oscilado entre el 2 y el 4%.

Por último, Psicología: de sus 23 registros, 12 fueron experiencias educativas innovadoras (52,17%), 8 investigaciones empíricas (34,78%), 2 teóricas (8,69%) y 1 histórica (4,34%). Es decir, se mantuvo la tónica marcada por las Ciencias de la Educación de dedicar una mínima atención a las investigaciones teóricas e históricas, y de poner el énfasis máximo en la descripción de proyectos de innovación docente acompañados de un análisis más o menos detallado de sus resultados. Psicología se halla a medio camino entre Economía y Empresariales, y Pedagogía y Formación del Profesorado. Por un lado, porque las cifras señalan que sus intereses son prácticamente idénticos a los de las Ciencias de la Educación en lo que a ordenación de las metodologías se refiere: experiencias educativas innovadoras, investigaciones empíricas, investigaciones teóricas e investigaciones históricas. Por el otro, porque más de la mitad de sus registros pertenecen a la categoría de experiencias educativas innovadoras. Como el lector recordará, una de las diferencias claras que se descubrió entre las titulaciones de económicas y las de educación fue la separación más o menos dilatada existente entre sus dos primeros lugares de la clasificación jerárquica de tipologías de investigación. No aguanta ninguna comparación la diferencia acusada entre el 46,96% de las experiencias educativas innovadoras y el 27,27% de las investigaciones teóricas en Economía y Empresariales, con la mucho más reducida entre el 39,66% de dichas

experiencias educativas innovadoras y el 36,20% de las investigaciones empíricas aportadas por las Ciencias de la Educación. En consecuencia, no es descabellado afirmar que Psicología se erige como una suerte de síntesis de lo acontecido en el conjunto de Ciencias Sociales. Presenta una aportación moderada en volumen de información sobre ABP pero, por el contrario, recupera una también modesta atención hacia las investigaciones históricas, cuya representatividad había desaparecido en los sectores de Ciencias de la Salud, Ciencias Puras y Ciencias Experimentales. Así se vuelve a poner en la palestra crítica el eterno debate sobre la ordenación jerárquica de las tipologías investigadoras.

A estas alturas, uno casi se ve tentado a conceder la última palabra a los sectores de Artes y Humanidades y de Enseñanzas Técnicas. La tabla XVI resume los resultados de la distribución de las tipologías por titulación en el área de Artes y Humanidades.

TABLA XVI. RESUMEN DE RESULTADOS POR TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN EL SECTOR DE ARTES Y HUMANIDADES

Titulación	Tipología	Nº de documentos
Ciencias de la Información	Experiencia educativa innovadora	1
	Investigación empírica	0
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	0
	Otras	0
Diseño	Experiencia educativa innovadora	1
	Investigación empírica	1
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	2
	Otras	0
Filologías	Experiencia educativa innovadora	3

	Investigación empírica	2
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	1
	Otras	0
Geografía	Experiencia educativa innovadora	8
	Investigación empírica	1
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	4
	Otras	0
Humanidades	Experiencia educativa innovadora	0
	Investigación empírica	2
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	0
	Otras	0
Teología	Experiencia educativa innovadora	1
	Investigación empírica	0
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	0
	Otras	0

Fuente: original de los autores

De los datos se colige la prácticamente nula penetración del ABP en las titulaciones del sector de Artes y Humanidades. Entre todas ellas, Teología y Ciencias de la Información aportaron valores totales de 1; Humanidades de 2; Diseño de 4 y el grupo de las Filologías de 6. Únicamente Geografía superó el umbral previsto con 8 experiencias educativas innovadoras, 4 investigaciones teóricas y 1 investigación empírica. En porcentajes, un 61,53% de la producción bibliográfica de Geografía fueron experiencias educativas innovadoras, un 30,76% investigaciones teóricas y un 7,69% investigaciones empíricas. Esta marcada desproporción entre las tres categorías investigadoras se parece a la que habían reflejado Economía y Empresariales, y desde este punto de vista de distribución de los pesos relativos y ordenación jerárquica de las tipologías, Geografía se

debe incluir en el reducido grupo de las titulaciones más receptivas al ABP.

Falta por pasar revista al comportamiento de las Enseñanzas Técnicas que, además, presentan el aliciente añadido de figurar entre las disciplinas más activas en lo que a producción sobre ABP se refiere. La tabla XVII muestra el resultado.

TABLA XVII. RESUMEN DE RESULTADOS POR TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN EL SECTOR DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Titulación	Tipología	Nº de documentos
Arquitectura	Experiencia educativa innovadora	2
	Investigación empírica	0
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	0
	Otras	0
Bioinformática, Biotecnología	Experiencia educativa innovadora	4
	Investigación empírica	0
	Investigación histórica	0
	Investigación teórica	2
	Otras	0
Ingenierías	Experiencia educativa innovadora	31
	Investigación empírica	17
	Investigación histórica	3
	Investigación teórica	5
	Otras	2

Fuente: original de los autores

Tal y como ya era previsible a tenor de lo descrito en el apartado dedicado a la producción por sector de conocimiento y titulación, el grupo formado por los estudios de ingeniería destaca de un modo abrumador por encima de Arquitectura, Bioinformática y Biotecnología. El hecho de que su contribución supere en número a todas las titulaciones de las Ciencias Puras, Experimenta-

les y de la Salud —con la única excepción de Medicina— y de que se coloque al mismo nivel que Pedagogía y Formación del Profesorado la hacen especialmente interesante. De sus 58 documentos totales, 31 son experiencias educativas innovadoras (53,44%), 17 investigaciones empíricas (29,31%), 5 teóricas (8,62%), 3 históricas (5,17%) y 2 (3,44%) se incluyen bajo el rótulo «otras». A diferencia de Arquitectura, Bioinformática y Biotecnología, las ingenierías han prestado atención a todas las tipologías consideradas. De algún modo, las ingenierías se acercan a la distribución que caracterizó a Pedagogía y Formación del Profesorado, con la única salvedad de que aquellas concentran más de la mitad de su producción bibliográfica en experiencias educativas innovadoras, y se caracterizan por unos porcentajes más elevados de investigaciones históricas y de otras tipologías de investigación. Aunque la prudencia aconseja no extraer conclusiones forzadas de su peculiar distribución, lo cierto es que no puede dejarse a un lado su aportación al monto global recogido en la tabla IX. De las 17 investigaciones históricas totales, 3 proceden de ingeniería (un 17,64% del total), mientras que de los 23 registros agrupados en el ítem «otras», 2 son de dichas titulaciones (8,69%). Si se comparan estas cifras con las de Medicina (1,76% y 1,4%, respectivamente) y con las de Pedagogía (1,72% y un 0%) todavía resalta más el trabajo realizado en las ingenierías. La diferencia en estos porcentajes autoriza a sostener que las titulaciones de ingeniería superan de forma muy notable la producción de aquellas disciplinas más activas en investigación sobre ABP en estos dos tipos concretos.

5. Conclusión

Tras el análisis de los 1007 registros hallados en la base de datos ERIC bajo el literal PBL y su posterior ordenación por años, amplios sectores de conocimiento, titulaciones y tipología de investigación, resulta difícil dirimir si la literatura sobre la propuesta de la McMaster

University puede considerarse relevante. El margen temporal analizado ha sido demasiado amplio como para negar la existencia de sesgos y distorsiones. Pero no conviene tampoco perder de vista que el ABP ha surgido como una iniciativa local, que su expansión al conjunto de las disciplinas científicas ha tenido que ser por fuerza lenta e irregular, y que el presente estudio ha constituido la ocasión de examinar el proceso completo de una propuesta didáctica desde su nacimiento hasta la actualidad.

La distribución por sectores de conocimiento ha demostrado que las Ciencias de la Salud y las Ciencias Sociales descollaron muy por encima del resto. Se consiente que, en estas circunstancias, se omitan los resultados atribuidos al grupo de «otros (sectores de conocimiento)» por agrupar un conjunto indefinido más o menos amplio. También se ha determinado que las titulaciones más prolíficas en la aplicación del ABP fueron, además de Medicina, Economía y Empresariales, Pedagogía, y Formación del profesorado, y el conjunto de las ingenierías. No obstante lo dicho, los porcentajes ayudaron a poner en su sitio la envergadura respectiva de sus aportaciones: mientras Medicina aportó un 28,20% del total, Economía y Empresariales se quedó en un 6,55%, Pedagogía y Formación del Profesorado en un 5,75%, e idéntico peso fue atribuido a las diversas ingenierías. Es decir, sumados el peso relativo de este pequeño grupo de titulaciones (18,05%) y el de Medicina (28,20%) se concluye que estas pocas titulaciones concentran casi la mitad de la producción (46,25%). Y si, por otro lado, se deduce el porcentaje asignado al grupo indefinido de publicaciones no referidas explícita y directamente a alguna titulación (29,49%), se obtiene que el 24,26% restante procede de más de 25 estudios diferentes de sectores de conocimiento también diversos. Este último dato es suficientemente indicativo de cómo el ABP ha arraigado en el conjunto de enseñanzas universitarias.

En lo concerniente a la distribución histórica de los registros, los períodos más productivos se localizan en los primeros años del siglo XXI. Si se relacionan el número de documentos por año de publicación y disciplina, se observa que las titulaciones más activas —otra vez: Económicas y Empresariales, Pedagogía y Formación del Profesorado y las ingenierías—, y con la única excepción de Medicina, comenzaron a mostrar un cierto interés a finales de la década de los noventa. Pero también se constata que no fue hasta el año 2005 que los registros alcanzaron la cifra mínima de 5 títulos por año e iniciaron así su crecimiento exponencial hasta el año 2009. En un sentido similar, las titulaciones de Farmacia, Enfermería, Química, Bioquímica, Veterinaria, Biología, junto con el grupo de publicaciones no adscritas a ninguna titulación, comenzaron a presentar más de 5 textos al año únicamente con posterioridad a 1990, siendo igualmente cierto que el empuje definitivo se produjo sólo en los últimos nueve años. Como es lógico suponer, esta distribución por años tan amplia no refleja los detalles de todo lo acontecido entre titulaciones y sectores de conocimiento.

Otro aspecto de interés es la valoración del peso que las tipologías de investigación establecidas han acumulado en los 35 años examinados. De lo analizado en el apartado correspondiente, se extrae como consecuencia que las experiencias educativas innovadoras seguidas de las investigaciones teóricas y empíricas han constituido los tipos principales en los que cabe la extensa mayor parte de la producción científica. Si la similitud porcentual es el aspecto más destacado de las investigaciones teóricas y empíricas —en concreto, del 28,69% y del 27,9% respectivamente—, la singular distribución de las mismas en las diferentes áreas del saber y titulaciones no tiene una importancia menor. En los tres sectores más productivos, esto es, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Enseñanzas Técnicas, la ordenación jerárquica fue idéntica, y situó en primer y

segundo puesto a las experiencias educativas innovadoras y a las investigaciones empíricas. En cambio, en el caso de Ciencias Puras, Ciencias Experimentales y Artes y Humanidades estos dos primeros puestos estuvieron ocupados por las experiencias educativas innovadoras y las investigaciones teóricas.

Semejante alteración no es baladí. Fue sorprendente el comprobar que los sectores menos prolíficos en este tipo de innovación didáctica optaran por la especulación teórica antes bien que por un análisis pormenorizado de los puntos fuertes y débiles de sus experiencias. No puede decirse que, tras este estudio, se disponga de las evidencias suficientes como para plantear algo más concluyente que una mera hipótesis de trabajo. La tardía incorporación de estos sectores pudo haber movido a un examen previo de los resultados alcanzados en aquellos ámbitos con mayor experiencia —Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Enseñanzas Técnicas. Este hecho quizás explique ese segundo lugar de las investigaciones teóricas, y más si se reflexiona sobre los posibles efectos multiplicadores que el análisis de experiencias ajenas pudieron haber tenido sobre la valoración de las propias. Y, de hecho, la coincidencia entre la distribución característica de las Ciencias Puras, Ciencias Experimentales y Artes y Humanidades, por un lado, y la del grupo de registros clasificados bajo la etiqueta «otros» da que pensar. Recuérdese que también quedaban adscritas a este literal todas aquellas publicaciones que, por constituir aportaciones netamente teóricas, no estaban asociadas con ninguna titulación concreta.

Por lo general, la diferencia entre los porcentajes de la primera y segunda tipología de investigación fue remarkable, aproximándose en algunos casos hasta ser casi el doble; y el primer lugar quedó ocupado por las experiencias educativas innovadoras. En Ciencias Sociales, su 48,21% se alejaba del 29,16% de sus investigacio-

nes empíricas que ocuparon el segundo lugar. En las Enseñanzas Técnicas, estas mismas tipologías quedaron separadas por un 56,06% y un 25,75%. Algo muy similar en las Artes y Humanidades en las que las cifras fueron del 51,85% para las experiencias educativas y del 25,92% del segundo lugar que, en este caso, fue ocupado por las investigaciones teóricas. Las Ciencias Experimentales arrojaron valores incluso más acentuados del 60% para las experiencias educativas y del 20% del segundo lugar ocupado ex aequo por las investigaciones teóricas y las empíricas. Por último, el reparto quedó más matizado en las Ciencias Puras; sector en el que los porcentajes fueron del 46,29% de las experiencias educativas innovadoras y de un cercano 35,18% de las investigaciones teóricas. Naturalmente, todo esto no fue de aplicación a las Ciencias de la Salud. Su situación de privilegio quedó subrayada por la singularidad de que la primera tipología fue la de las investigaciones empíricas, con un 37,67%, lo que relegó a las experiencias educativas innovadoras a un segundo lugar, con un cercano 35,91%.

Lo que parece bastante claro es que, en lo relativo a la jerarquía de los tipos de investigación, existe una neta diferencia entre las áreas más interesadas en el ABP y las que lo han estado menos. Ésta es la conclusión a la que lleva el constatar la existencia de una relación directamente proporcional entre la actualidad de la bibliografía y el predominio de la producción teórica. En efecto, si entre los sectores de conocimiento más fecundos las investigaciones teóricas se situaron en tercer lugar —tras las experiencias educativas innovadoras y las investigaciones empíricas—, en los menos fructuosos, ocuparon siempre la segunda posición. Este cambio de tendencia queda corroborado por el examen del grupo «otros». Todos aquellos textos no adscritos a ninguna área específica del saber mostraron una distribución singular que situaba en primer lugar a las investigaciones teóricas, con un 43,77%, en segundo a las expe-

riencias educativas innovadoras, con un 25,25% y, en tercero, a las investigaciones históricas con un 23,23%.

La bibliografía sobre el ABP presenta un panorama típico de lo que podría constituir una iniciativa didáctica que todavía no se ha visto consolidada. Si, tras lo expuesto, da la impresión de que el ABP no se ha asentado en áreas tales como Artes y Humanidades y ha

mostrado diversos grados de implantación en el resto de ámbitos académicos, también podría afirmarse que está inmersa en un proceso de afianzamiento: ha comenzado a desarrollar una reflexión teórica propia, a relatar una cierta tradición histórica, y a medir su relevancia con otras modalidades didácticas.

Bibliografía

- AGUDELO, D. *et al.* (2003). «Análisis de la productividad científica de la Psicología española a través de las tesis doctorales». *Psicothema*. Vol. 15, núm. 4, 595-609.
- ALEJO FEBLES, T.; SERRANO MANZANO, P.; BERMELLO CRESPO, L. (2002). «Un modelo de evaluación de bases de datos como recurso de información. Estudio de caso: evaluación de la base de datos ERIC (Educational Resources Information Center)» [documento en línea]. *IV Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación (La Habana, 28 de enero – 1 de febrero de 2002)*. [Fecha de consulta: 2 de junio de 2010]. <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/index/assoc/HASHc4ab.dir/doc.pdf>
- ANGÓS ULLATE, J. M.; SALVADOR OLIVÁN, J. A.; FERNÁNDEZ RUÍZ, M. J. (1999). «Evaluación de la base de datos Eric en diferentes medios: online y web». In: LÓPEZ-HUERTAS PÉREZ, J. M.; FERNÁNDEZ MOLINA, J. C. (coord.). *La representación y la organización del conocimiento en sus distintas perspectivas: su influencia en la recuperación de la información. Actas del IV Congreso ISKO-España EOCONSID'99* (Granada, 22-24 de abril de 1999), 367-393.
- BASCH, R. (1990). «Measuring the quality of data: report of the Fourth Annual SCOUG Retreat». *Searcher*. Vol. 6, núm. 8, 18-23.
- CASTILLO, A.; XIFRA, J. (2006). «Investigación bibliométrica de las tesis doctorales españolas sobre relaciones públicas (1965-2005)». *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*. Núm. 34, 141-161.
- CENTRE FOR LEADERSHIP IN LEARNING. *Problem Based Learning at McMaster* [documento en línea]. Sitio web de la MacMaster University. [Fecha de consulta: 5 de junio de 2010]. <http://www.mcmaster.ca/cll/for.mcmaster.educators/help.for.your.students.htm>

- FEIST, G. J. (1997). «Quantity, quality, and depth of research as influences on scientific eminence: is quantity most important?». *Creativity Research Journal*. Vol. 10, núm. 4, 325-335.
- GIL ROALES-NIETO, J.; LUCIANO SORIANO, M. C. (2002). «A la calidad por the quantity (porque la cantidad no vale). Algunas reflexiones sobre los criterios de evaluación de la calidad de la investigación en Psicología». *Análisis y Modificación de Conducta*. Vol. 28, núm. 119, 431-454.
- HALVORSON, T. R. (1998). «Searcher responsibility for quality in the Web World». *Searcher*. Vol. 6, núm. 9, 12-14.
- JACSÓ, P. (1997). «Content evaluation of databases». *Annual review of information Science and technology (ARIST)*. Vol. 32, 231-267.
- LEE, R.; CHIU-YIN KWAN. (1997). «The use of Problem-Based Learning in Medical Education». *Journal of Medical Education*. Vol 1, núm. 2, 149-157. [Fecha de consulta: 5 de junio de 2010].
http://fhs.mcmaster.ca/mdprog/documents/Use_of_PBL_Article.pdf
- MONTERO, I.; LEÓN, O. (2001). «Usos y costumbres metodológicas en la Psicología española: un análisis a través de la vida de Psicothema (1990-1999)». *Psicothema*. Vol. 13, núm. 4, 671-677.
- MOYANO, M.; DELGADO DOMÍNGUEZ, C. J.; BUELA-CASAL, G. (2006). «Análisis de la productividad científica de la Psiquiatría española a través de las tesis doctorales en la base de datos TESEO (1993-2002)». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Vol. 6, núm. 1, 111-120.
- MUSI-LECHUGA, B. *t al.* (2005). «Producción de los profesores funcionarios de Psicología en España en artículos de revistas con factor de impacto de la Web of Science». *Psicothema*. Vol. 17, núm. 4, 539-548.
- MUSI-LECHUGA, B.; OLIVAS-ÁVILA, J. A.; BUELA-CASAL, G. (2009). «Producción científica de los programas de doctorado en Psicología Clínica y de la Salud de España». *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 9, núm. 1, 161-173.
- SALVADOR OLIVÁN, J. A.; ANGÓS ULLATE, J. M.; FERNÁNDEZ RUÍZ, M^a J. (1999). «Comparación y evolución de las bases de datos ERIC, LISA e ISA sobre el tema “recuperación de la información”». *Revista Española de Documentación Científica*. Vol. 22, núm. 1, 50-63. [Fecha de consulta: 2 de junio de 2010].
<http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/334/535>
- TORRES-SALINAS, D.; DELGADO LÓPEZ-CÓZAR, E.; JIMÉNEZ-CONTRERAS, E. (2009). «Análisis de la producción de la Universidad de Navarra en revistas de Ciencias Sociales y Humanidades empleando rankings

de revistas españolas y la Web Science». *Revista Española de Documentación Científica*. Vol. 32, núm. 1, 22-39.

VAN LEEUWEN, T. N. (2004). «*Descriptive versus evaluative bibliometrics: Monitoring and assessing of national R&D systems*». In: MOED, H. F. (ed.). (2004). *Handbook of Quantitative Science and technology research*. Kluwer Academic Publishers: Netherlands, 373-388.

VAN LEEUWEN, T. N. (2006). «The application of bibliometric analyses in the evaluation of social science research. Who benefits from it, and why it is still feasible». *Scientometrics*. Vol. 66, núm. 1, 134-153.

Ejemplos de aplicación de las TIC en los programas educativos de los museos¹

(MACAYA, A.; RICOMÀ, R.; SUÁREZ, M. (coord). (2010). *Presències Virtualitats. Les TIC i la didàctica de l'art als espais museístics*. Tarragona: Diputació de Tarragona)

Joan Ivern Magaña

Universidad de Barcelona

joanivern@odas.es

Fecha de recepción del artículo: junio 2010

Fecha de publicación: julio 2010

Resumen

El presente texto es una reseña de la publicación arriba referida, cuyo contenido recoge las diferentes ponencias llevadas a cabo durante las IV Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus, celebradas en el Museo de Arte Moderno de Tarragona (MAMT) en 2009.

Palabras clave: TIC, educación, artes visuales, museo, exposición, MAMT.

Abstract

This text reviews the publication mentioned above. The book includes the different presentations carried out during the IV Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus, celebrated at the Museo de Arte Moderno de Tarragona (MAMT) in 2009.

Keywords: IT, education, visual arts, museum, exhibition, MAMT.

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.

Después del saludo protocolario que el Presidente de la Diputación de Tarragona, Josep Poblet i Tous, realiza en la publicación aquí reseñada, Albert Macaya, profesor de Arte y Educación de la Universidad Rovira i Virgili, justifica el título de la misma reflexionando sobre la relación existente entre la *presencialidad* y la virtualidad; una relación que determina la experiencia visual del arte en una época como la nuestra, caracterizada por la inmediatez y la ubicuidad de las imágenes potenciadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Es evidente que esta reubicación repercute directamente en las actividades educativas de los museos y centros de arte.

En los últimos cincuenta años el impacto de las TIC ha contribuido enormemente al cambio en la manera de aproximarnos al arte. En 1936 Walter Benjamin ya constató un punto de inflexión al relatar el asunto de la multiplicación de la obra de arte y de su pérdida del aura de unicidad. Por otro lado, este hecho ha afectado también a los lenguajes artísticos, a los canales de exhibición y distribución y a las propuestas educativas que se generan. Por ejemplo, algunos artistas han seguido lo que Lucy R. Lippard desarrolló en *Seis años: La desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972*, publicado en 1973, renunciando a la materialidad y optando por soportes efímeros como el *happening*, la *performance*, el vídeo u otros medios digitales. Sin embargo, como bien comenta Macaya:

«No hablamos solamente de cambios de formato por motivos estéticos o de especulación formal, sino que hay en juego la voluntad de compromiso con el presente y la necesidad de integrar el arte con la vida o de perseguir la incidencia social de la actividad artística...»²

² MACAYA; RICOMÀ; SUÁREZ 2010: 11.

Si analizamos la repercusión de este fenómeno en los museos se pone en entredicho una de sus principales funciones hasta el momento —la experiencia en vivo y en directo de la obra artística—, característica de la denominada museología del objeto. No obstante, existen otras alternativas como son la museología de la idea y la museología del enfoque. En las nuevas concepciones didácticas del patrimonio, la labor pedagógica del museo debe proponer un modelo comprensible del objeto en relación con su pasado y su presente, además de un nuevo enfoque que vaya de la obra al individuo. Por lo tanto, la prioridad no está en los bienes sino en la relación de pertenencia, propiedad e identidad que se generan entre éstos y las personas.

Parece ser que existe una concordancia entre estas ideas y las posibilidades de las TIC. Por ejemplo, el interés por la creación de una web responde a la preocupación de la nueva museología por la proyección social y la voluntad de integración de las instituciones con su público. Asimismo, la utilización de los recursos digitales pone al alcance de éste documentación para preparar visitas, propone talleres, juegos, y ofrece canales para el debate y el intercambio de ideas. De este modo, se puede conseguir una relación entre los museos y los centros educativos para generar fuertes dinámicas de colaboración, más allá de la clásica visita que ha constituido la tónica general hasta tiempos recientes.

En los últimos años, el potencial de estas tecnologías ha sido objeto de estudio en los diferentes ámbitos de la educación. Además, su creciente protagonismo se ha manifestado con la inclusión de una competencia básica en los nuevos currículos —*Tratamiento de la información y competencia digital*—, íntimamente relacionada con la capacidad de autoaprendizaje y de gestión de la información. Por otro lado, los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) de los museos son

conscientes de este fenómeno y están desplegando un amplio repertorio de recursos basados en las TIC que se pueden dividir en las siguientes tipologías: informativos, *instruccionales*, instrumentales, experienciales y conversacionales. Sin embargo, a pesar del enorme potencial que ofrecen estos recursos, existen ámbitos de uso de las TIC que cuentan con un desarrollo limitado en la labor didáctica de los museos, por ejemplo los medios colaborativos —*wikiproyectos*, *wikibooks* y *wikiquotations*— que buscan incidir en la construcción de discursos basados en la interacción, o el uso de estas tecnologías para la creatividad y el juego semiótico.

Acto seguido, señalaremos los aspectos más significativos de las diferentes aportaciones llevadas a cabo en las VI Jornadas de Pedagogía de l'Art i Museus, celebradas el 22 y el 29 de Abril de 2009 en el Museo de Arte Moderno de Tarragona (MAMT), cuyo contenido aborda los retos y posibilidades de las TIC en la didáctica de las artes visuales. El programa de estas jornadas se puede dividir en dos partes. La primera estuvo compuesta por diferentes ponencias teóricas de docentes, artistas y responsables de los departamentos educativos de los museos, y la segunda consistió en un taller de aprendizaje a través de un proyecto de creación desarrollado en el MAMT.

María Luisa Bellido, profesora titular de la Universidad de Granada, abre el programa analizando el cambio que todos los ámbitos patrimoniales están experimentando a través de las tecnologías de la información y la comunicación. La sociedad contemporánea se caracteriza por tener un interés patrimonialista en el cual estas tecnologías pueden servir como instrumento de difusión y conservación de nuestros bienes. Sin embargo, las posibilidades de las TIC se encuentran mermadas por la denominada *digital divide* (o brecha digital), provocada por factores económicos, geográficos, lingüísticos, científicos, entre otros, que pueden llevarnos a un nue-

vo colonialismo. Después de revisar con detalle el caso español y comprobar que no tiene la misma presencia en el mundo real que en el virtual, por razones de tipo estructural o educacional e inconvenientes técnicos, la autora trata la presencia digital de los museos y de las exposiciones. Sobre los primeros, además de comentar la necesidad de que estas instituciones estén presentes en la red por las diversas razones apuntadas en la revista *Museum*, menciona algunas iniciativas destacables de museos virtuales latinoamericanos y los primeros esfuerzos españoles. Respecto a las segundas argumenta su heterogeneidad, y a continuación, cita algunos ejemplos de exposiciones en el medio digital como son las realizadas por el Grupo Òliba de la Universitat Oberta de Catalunya, la Sociedad para la Acción Cultural Exterior (SEACEX), el Museo Nacional del Prado o el Museo Thyssen-Bornemisza.

Una breve historia sobre las prácticas artísticas vinculadas a la ciencia y a la tecnología es el título de la siguiente ponencia protagonizada por Pau Alsina, director de la revista digital *Artnodes* y profesor de Estudios de Artes y Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya. En este capítulo, el autor realiza un rápido recorrido por algunas intersecciones existentes entre arte, ciencia y tecnología: desde una genealogía de las artes a partir de su relación con las Matemáticas y la Física, hasta la influencia en el arte de la inteligencia artificial, la robótica y las biotecnologías. Con este recorrido, el autor pretende romper la independencia de estos tres ámbitos de conocimiento —arte, ciencia y tecnología—, constatar la existencia de prácticas interdisciplinarias, y sentar las bases de una historia científico-tecnológica del arte que está por elaborar.

Rufino Ferreras, responsable de desarrollo educativo del Museo Thyssen-Bornemisza, presenta en el siguiente capítulo un proyecto didáctico desarrollado en el Área de Investigación y Extensión Educativa del Mu-

seo. *EducatThyssen* es un ejemplo de cómo las TIC abren nuevos espacios para ejercer la labor de difusión y educación en las instituciones museísticas. Tras la advertencia de que los medios no han de ser en sí mismos educación ni la educación ha de ser un nuevo medio, esta plataforma consiste en un proyecto que explora nuevas maneras de transmitir conocimientos; consiste en un laboratorio de investigación educativa que parte de la conexión entre las bases constructivistas y las TIC; consiste también en una manera de relacionarse con las personas que normalmente tienen acceso difícil a la institución; y consiste finalmente en una herramienta que permite hacer más por menos en términos de economía educativa. En la segunda parte del capítulo, Ferreras explica grosso modo la historia de *EducaThyssen*, su estructura y canales, las experiencias que han fracasado y algunos experimentos arriesgados que ya se han consolidado, como por ejemplo: *Hablando con la Pintura*, *Red de Públicos* o *Estudio Joven*.

A continuación, Thais Salvat y Eloïsa Valero, docentes del IES Gabriel Ferrater de Reus, exponen algunos ejercicios de introducción de las TIC en las prácticas pedagógicas sobre el tema del autorretrato, llevados a cabo durante el segundo trimestre del curso académico 2008-2009 con los alumnos de bachillerato artístico del Instituto. Esta experiencia docente empezó con el curso *DSVP: Educación visual y plástica en secundaria. Competencia digital y comunicativa audiovisual*, cuya finalidad es ofrecer herramientas al profesorado para trabajar dicha competencia con los estudiantes. Las prácticas propuestas se centran, por un lado, en descubrir la revolución formal y conceptual que suponen los medios digitales, y por el otro, en aprovechar su capacidad comunicativa. A partir de las ideas desarrolladas en los módulos de este curso y otras surgidas de la selección de los artistas que han trabajado el autorretrato, se elaboraron algunas propuestas didácticas —so-

bre el medio fotográfico y sobre el tema del autorretrato— con la intención de sacar el máximo partido a herramientas de captura y tratamiento digital de la imagen fija y en movimiento. Por otro lado, se desarrolló con el alumnado de primer y segundo curso de bachillerato, y dentro de la asignatura Comunicación Audiovisual, una carpeta de aprendizaje que consistió en una presentación de diapositivas elaboradas por los alumnos durante el curso académico, con la finalidad de que reconstruyeran su proceso de aprendizaje. Salvat y Valero finalizan su aportación explicando sus primeros contactos con el entorno *Moodle*, del que destacan algunos obstáculos como la dificultad de dinamizar el foro o las reticencias del alumnado, y con la utilización de *Flickr* para publicar en la red los trabajos realizados por los alumnos.

¿*Enseñar lo que se ignora?* es el título de la última ponencia presentada por Loli Valsells y Mikel Morlas, miembros de *Arnolfini*. En su intervención, informan de un proyecto desarrollado en diciembre de 2008 que consistió en un laboratorio de televisión en el que participaron unos 180 niños, 200 adolescentes y 45 adultos. Para llevarlo a cabo, aprovecharon algunas plataformas Web 2.0 diseñadas para emitir contenidos audiovisuales en directo. En *Univers TV*, los participantes diseñaban la programación del canal, decidían qué contenidos emitir y qué roles ocupaban en su realización. Por otro lado, la metodología recuerda algunas ideas que J. Rancière expuso, al documentar las aventuras de J. Jacotot, en *El maestro ignorante* publicado en 2003. En este contexto surgió la pregunta la siguiente:

«¿podrían las TIC facilitar una revisión y actualización de los postulados de Jacotot, y quizá, hacerlos realizables?»³

³ MACAYA; RICOMÀ; SUÁREZ 2010: 86.

Después de meditar el asunto, los autores concluyen que las TIC proporcionan un acceso suficiente a las fuentes de información; y este hecho libera un tiempo que los docentes pueden dedicar a colaborar en proyectos en los que todos los participantes puedan verse involucrados, desarrollar sus propias inquietudes y mejorar la gestión de su aprendizaje autónomo. Se trata de un nuevo ejemplo de la sustitución del rol del maestro por el rol de colaborador o facilitador. El presente capítulo concluye con la descripción de algunas dificultades y retos detectados en experiencias pedagógicas relacionadas con el empleo de las TIC, y orientadas hacia una educación para la *autoemancipación*.

Si el 22 de abril de 2009 se llevaron a cabo las ponencias arriba referidas, el 29 se desarrolló el Taller de Videolit coordinado por Aleix Cort, director de contenidos, y Cori Pedrola, directora del Área de Imagen, de la Asociación PAC y eLit3,14. Tal y como lo definen los autores:

«Proyecto Videolit se pone en marcha como proyecto de investigación y experimentación de un lenguaje artístico y textual que busca la hibridación entre la literatura, arte y temas clave del pensamiento contemporáneo. Tiene voluntad de transversalidad y *multidisciplinariedad* al explorar los límites del arte a través de las nuevas tecnologías, recuperando la palabra en el proceso artístico y estableciendo un *feedback* enriquecedor entre creadores de diferentes disciplinas.»⁴

El proyecto avanza en tres líneas complementarias: la creativa, la comunicativa y la educativa. Sin embargo, en esta publicación Cort y Pedrosa se centran únicamente en la tercera, para reflexionar sobre una posible metodología de aprendizaje activo a través de un proyecto de creación. Después de apuntar los objetivos del proyecto, ofrecen una pauta abierta para que los profe-

sores interesados en llevar a cabo un taller de Videolit puedan adaptarlo según sus necesidades particulares, producto tanto de los departamentos en los que imparten docencia como de la edad del alumnado. En las conclusiones, los autores demuestran que la propuesta funciona. No obstante, mencionan algunas dificultades como la compleja coordinación entre los distintos departamentos que participan, la falta de formación en las TIC de gran parte del equipo docente y la tendencia del alumnado a recurrir a las imágenes y músicas extraídas fácilmente de la red, sin pensar en los tópicos que esto conlleva. Finalmente describen la experiencia del Taller de Videolit que se desarrolló en el Museo de Arte Moderno de Tarragona (MAMT), comentando su estructuración, la relación de textos, grupos de participantes y los resultados.

En resumidas cuentas, las iniciativas recogidas en esta publicación pretenden contribuir a la reflexión sobre las TIC en la didáctica de las artes visuales, con el fin de generar las sinergias adecuadas en el terreno educativo. La experiencia presencial del arte en los museos puede ser hoy ampliada en una infinita red de relaciones propiciada por estos recursos telemáticos. Si bien es cierto que en la actualidad hay un incremento importante del uso de las nuevas tecnologías, estas experiencias no han dejado de ser todavía elementos aislados, y así subrayan ese un largo camino que queda por recorrer en la construcción de posibles modelos didácticos que puedan generalizarse en el campo de las artes.

⁴ MACAYA; RICOMÀ; SUÁREZ 2010: 100.

Arte y medio ambiente: la naturaleza como experiencia artística

(CALERO, R.; BLANCO, M. A. (2009). «Arte y medio ambiente» [Taller teórico-práctico sobre intervenciones artísticas contemporáneas]. *Curso de Verano del Centro Mediterráneo de la Universidad de Granada*. Palacio del Almirante de Granada, 1-11 de septiembre de 2009)

José Luis Lozano Jiménez

Universidad de Granada

jose Luislozano@ugr.es

Fecha de recepción del artículo: junio 2009

Fecha de publicación: julio 2009

Resumen

La naturaleza y, en consecuencia, los espacios naturales han impulsado a los artistas desarrollar un cierto tipo de proyectos artísticos que nacen de la interpretación de aquella como material de creación plástica y como fuente de experiencia estética. La presente noticia resume las experiencias recogidas en la coordinación de los talleres que impartieron los artistas Ricardo Calero y Miguel Ángel Blanco en el curso-taller sobre intervenciones artísticas contemporáneas *Arte y Medio Ambiente*, que se desarrolló en el Palacio del Almirante de Granada del 1 al 11 de septiembre de 2009, dentro del Curso de Verano del Centro Mediterráneo de la Universidad de Granada.

Palabras clave: arte, medioambiente, naturaleza, experiencia artística, respeto, educación medioambiental.

Abstract

The nature and, therefore, natural areas have prompted artists to develop a certain kind of artistic projects arising from the interpretation of it as material for artistic creation and a source of aesthetic experience. This paper summarizes the experience in coordinating the workshops taught by artists Ricardo Calero and Miguel Angel Blanco in the course-workshop on contemporary artistic interventions *Arte y Medio Ambiente*, held at the Palacio del Almirante de Granada from 1 to September 11, 2009, in the Summer Course of the Centro Mediterráneo at the University of Granada.

Keywords: art, environment, nature, artistic experience, respect, environmental education.

1. Introducción

La presente noticia resume las experiencias recogidas en la coordinación de los talleres que impartieron los artistas Ricardo Calero y Miguel Ángel Blanco en el curso-taller sobre intervenciones artísticas contemporáneas *Arte y Medio Ambiente*, que se desarrolló en el Palacio del Almirante de Granada del 1 al 11 de septiembre de 2009, dentro del Curso de Verano del Centro Mediterraneo de la Universidad de Granada.

La naturaleza y, en consecuencia, los espacios naturales, han sido la base fundamental donde se ha sustentado el arte durante un largo periodo de tiempo. La naturaleza en su estado de precolonización, como espacio sagrado, ha permitido al artista desarrollar proyectos artísticos que nacen de la interpretación de aquélla como material de creación plástica y como fuente de experiencia estética. Estas acciones artísticas significan una marcha atrás en el tiempo, una recuperación del pasado natural, un retorno simbólico al origen del hombre. En este proceso el artista, en una acción de coleccionismo, actúa como explorador de territorios vírgenes, recopilando fragmentos sutiles del entorno natural, para luego concretar esta vivencia acumulada en obra de arte. Los materiales empleados por los artistas provienen directamente del seno de la naturaleza en su estado más puro: así los árboles, los animales, el agua, los ríos, que se presentan para complacer al artista en una relación íntima. Otros artistas utilizan las fuerzas que se generan en la interacción de los materiales con la atmósfera —como el viento, el fuego, la lluvia, etc.— en un acto de integración que constituye el eje de su propio discurso creativo.

2. La naturaleza como cantera del artista

Ricardo Calero planteó su taller como un espacio ritual de reflexión donde el alumno pudo experimentar, bajo

ciertas premisas, cómo se comportan algunos materiales procedentes de la naturaleza más próxima cuando son manipulados a partir del azar y la intuición. Desde la concepción del arte como encuentro con el propio yo creador, el artista invitaba al alumno a participar en la reinterpretación de los materiales como medio de expresión plástica, generando así un debate en torno al material y las posibilidades de actuación sobre él. Un folio de papel, un recorte de tela o una vela fueron los verdaderos protagonistas del ritual de creación en el taller de Calero, porque transformaron su función en obra de arte y se manifestaron como auténticas presencias mutantes. Durante el proceso de realización de todas estas acciones, los alumnos pudieron activar nuevos recursos creativos para aplicarlos más tarde a la elaboración de sus obras. Por último, Ricardo Calero llevó a cabo una tutoría individual con cada uno de los participantes, en la que se cruzaron las recomendaciones del artista como mediador con los planteamientos azarosos que se habían generado en la mente del alumno.

Práctica diversa pero convergente con la anterior en lo que al interés por la apropiación del espacio natural se refiere, el taller del artista Miguel Ángel Blanco —ejemplo de artista chamán— se desarrolló como un diálogo íntimo que sólo él y la naturaleza entendían. Su aproximación a dicha naturaleza se ejerce desde el respeto por el medio ambiente y a través del redescubrimiento de sus espacios secretos. Miguel Ángel nace y vive en el bosque, explora y colecciona los *souvenir* que allí se generan, y adentrado en la profundidad de sus entrañas, atrapa sus vivencias en una especie de «Biblioteca del Bosque». Los libros-caja que componen esta biblioteca recogen fragmentos sutiles de la naturaleza, muestran su comportamiento y prueban que la lógica de su simbología se halla en el origen del mundo. En el taller de Miguel Ángel Blanco, el alumno interactuaba directamente con el medio natural, habitaba enclaves fundamentales para el proceso creativo y adoptaba una pos-

tura de caminante que le permitía sentir la naturaleza, oler el bosque, relacionar sus sonidos y despertar ese interés que en sí mismo ya es una obra de arte. Además, el artista organizó varias salidas de campo. Propuso una visita a los Laureles de la Reina, en el Convento de San Luis el Real, enclavado en un magistral espacio natural dentro del término de la Zubia de Granada. El objetivo de esta visita era reflexionar sobre el misterioso laurel, de unos 600 años de antigüedad, que se halla bajo el atento cuidado de las religiosas. Otra visita llevó a los participantes hasta el Jardín Botánico de la Universidad de Granada, situado en Sierra Nevada; concretamente, en el paraje de la Hoya Mora de Pradollano. En esta ocasión, la finalidad era ver de cerca los endemismos que se producían en este entorno natural y aportar al alumno conocimientos de botánica. El propio Miguel Ángel Blanco junto con el botánico de la Universidad de Granada, José Tito, se encargó de la enseñanza directa sobre estos dos aspectos. Por último, se visitaron el Carmen de Los Mártires para conocer de cerca el Ciprés de San Juan de la Cruz y su implicación en la historia, y los laberínticos jardines de la Alambra.

3. Miradas sobre la naturaleza

Para concluir el curso-taller, se llevó a cabo una exposición de las obras resultado de las investigaciones de cada alumno. Bajo el título «Miradas sobre la Naturaleza» (Figura 1), la exposición se presentó en la Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de Granada. Las obras utilizaron diferentes soportes y diversos medios de creación artística: vídeo, fotografía, instalación, escultura, pintura, etc. Y todas ellas compartieron el mismo denominador común; a saber, el cuidado de la naturaleza y el respeto por el medio ambiente como bases de su proceso de creación.



Fig. 1. Vista general de la Exposición Colectiva *Miradas sobre la naturaleza*. Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes. Fuente: original del autor.

Así, Amalia Ortega presentó, en su videoproyección, un goteo continuo de letras que, como un puzzle, intentaban reproducir el cauce de un río que se dirige hacia el espíritu de la artista. Por su parte, Arancha Girón aportó el tejido sutil de unos hilos que unen la realidad del ecosistema con la creación artística; mientras que Ascensión Martín representó, en su *Feel*, el enfrentamiento entre dos tipologías de naturaleza: En primer lugar, y mediante el disparo de clavos que arremeten contra el lienzo inmaculado y construyen la palabra FEEL, mostró la naturaleza fría. En segundo, simulando la fertilización humana sobre un tamiz cubierto de algodón y sembrado con pequeñas semillas entrelazadas que formaban la misma palabra, mostró la naturaleza manipulada. Belén Mazuecos resaltó las propiedades mágicas de la naturaleza en su doble condición de curar o matar por medio de un altar compuesto por una bombilla, un conjunto de semillas vegetales que tenían el poder de salvar o matar, y una vitrina con hojas de estaño labrado que poseían propiedades cardiotónicas representadas por doce exvotos. En sus fotografías, Carolina Sánchez manifestó su activismo natural y su lucha a favor del cuidado del medio ambiente, arremetiendo contra los accidentes que destruyen la naturaleza e introduciendo recortes de periódico que informaban sobre sucesos relacionados con su alteración.

Consuelo Manzano tomó un tronco de árbol muerto y le dio forma a golpes sutiles de lija para mostrar su entendimiento con la naturaleza. Por otro lado, Elvira Correa interpretó la naturaleza como un espacio sagrado, elevó la representación del árbol al estatus de un retablo barroco y convirtió su imaginario natural en una divinidad absoluta. Guillermo Martínez, en cambio, aludió a la construcción y a la deconstrucción de la naturaleza en los diferentes espacios. Como si de un juego se tratara, la contaminación fue ocupando la parcela que pertenecía a la naturaleza idílica, se apropió de ella y destruyó el entorno natural representado con su presencia. José María García rindió homenaje a su Vega de Granada y, en un proceso de lucha constante, intentó impedir la ocupación desenfrenada del medio rural así como la pérdida de ese valor simbólico y personal que para muchos tiene esta tierra. Del mismo modo, José María Rivera representó el valor de la naturaleza en sus blancos e inmaculados papeles que se oxidan poco a poco por la presencia de la tierra rojiza. En sus grabados, Julia Lillo utilizó la raíz como símbolo de unión entre el hombre y la tierra e impregnó de filigranas naturales unos papeles majestuosos. Loly Lozano se convirtió en espía del espacio natural y, a modo de *voyeur*, descubrió, con sus fotografías, los rincones más íntimos de la naturaleza, sus sutilezas de color, sonido y olor. En el trabajo de Míriam Pires, se entrelazan pequeños frag-

mentos de papel que ella misma elabora de manera artesanal para reivindicar los productos que proceden directamente de la naturaleza. Francisca Medina rescata los recursos de su naturaleza más próxima en un baúl abierto, e invita al público a participar en su coleccionismo. Mediante el amontonamiento de fotocopias de hojas, Pilar Liñán representa la forma artificiosa con la que el ser humano crea los diferentes espacios naturales en el interior de las ciudades. Reyes González da significado a la naturaleza uniendo las palabras de los individuos que ella ha entrevistado con las fotografías de paisajes naturales hechas por la artista y la presencia de objetos que rodean nuestra vida cotidiana. Sebastián Guzmán nos seduce con su colección de sellos obtenidos directamente en la naturaleza a partir de pequeños recortes de papel en los que, a modo de huella impresa, el artista ha incrustado diversos fragmentos del espacio natural. En una urna de cristal, Santiago Vera atrapa los verdaderos misterios de la naturaleza, guardando los tejidos de hilo que dejaron las arañas tras recubrir fragmentos de plantas momificadas. Por último, Siro Santos muestra sus «ventanas» del cielo para contemplar la gran gama cromática que se produce en las diferentes franjas horarias por el impacto directo del sol.

Converses amb artistes-docents: entre la professió i la docència

(REARDON, J. (2009). *Ch-ch-ch-changes. Artist talk about teaching*. London: Ridinghouse)

Jordi Morell Rovira

Universitat de Barcelona

jordi.morell@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: junio 2010

Fecha de publicación: julio 2010

Resum

El llibre ressenyat ens proporciona, a través d'entrevistes a artistes vinculats amb l'ensenyança artística en centres bàsicament del Regne Unit i d'Alemanya, diferents models sobre els quals reflexionar i tenir en compte a l'hora de cercar millores qualitatives en la docència artística universitària. S'emfasitza la importància de l'experiència pròpia de l'artista com a eina vehicular de l'ensenyament artístic, l'estreta línia en que es troba la figura de l'artista-docent i el seu rol facilitador en la transferència de coneixements. Un dels obstacles que freqüentment s'interposen en el camí d'aquesta ensenyança és la burocratització de les institucions que comporta una pèrdua d'intensitat i de creativitat.

Paraules clau: art contemporani, professió, docència.

Abstract

The book reviewed provides us, through interviews with artists associated with the teaching of art mainly from schools in the UK and Germany, different models to reflect and consider when searching for qualitative improvements in teaching art at university. It emphasizes the importance of the artist's own experience as an everyday tool of teaching art, the narrow line in which the artist-teacher can be found and his role in facilitating knowledge transfer. One of the barriers that often interfere in teaching arts is the bureaucratization of the institutions which causes a loss of intensity and creativity.

Keywords: Contemporary art, profession, teaching.

És habitual escoltar dels qui repensen el nou escenari que ens ofereix l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior que l'activitat docent està centrada cada cop més en l'activitat que desenvolupa l'estudiant i que el procés d'aprenentatge està centrat en com donar la matèria deixant en segon lloc el seu contingut. La qualitat de la universitat estaria doncs vinculada amb els canvis qualitatius en docència universitària.

Aquesta *qualitat* en docència tan perseguida i sol·licitada és plena de forats que generen interrogants als docents, especialment quan ens endinsem en l'ensenyament artístic a causa de les peculiaritats que aquest context presenta. Buscant un equilibri de difícil maneig, el professorat dels tallers de Belles Arts ens trobem intentant combinar la nostra tasca docent amb la pròpia activitat artística. Quin d'aquests dos rols té més pes? Es pot ensenyar art sense tenir experiències com artista? Qui pot ensenyar art? Anant més enllà, hi ha alguna cosa a ensenyar quan es tracta d'art? O dit d'altra manera, es pot ensenyar art més enllà de tècniques i procediments?

Aquestes mateixes preguntes les planteja John Reardon en el seu llibre *Ch-ch-ch-changes. Artist talk about teaching*. Les rastreja, mitjançant entrevistes a artistes que estan o han estat vinculats amb l'ensenyança artística. Un terreny on Reardon s'hi troba implicat a causa de la seva dualitat, com a artista que treballa a Londres i com a professor del departament de Política de la Goldsmiths de la mateixa ciutat. Els artistes recollits en el llibre són: John Armleder, Phyllida Barlow, Thomas Bayrle, Guillaume Bijl, Pavel Büchler, Michael Corris, Michael Craig-Martin, Graham Crowley, Walter Dahn, Rainer Ganahl, Liam Gillick, Vanalyne Green, John Hilliard, Martin Honert, Christian Jankowski, Klaus Jung, Simone Lewandowski, Bjørn Melhus, Philip Napier, Tobias Rehberger, Olivier Richon, Karin Sander, Christoph Schlingensiefel, Jon Thompson, Richard Wentworth

i Erwin Wurm. La majoria de les vint-i-sis veus entrevistades tenen una carrera professional reconeguda internacionalment i ensenyen art, bàsicament a escoles del Regne Unit i d'Alemanya. Com Reardon comenta, aquestes veus parlen sobre l'ensenyament en art, els llocs on ensenyen, amb qui ensenyen, de com ensenyar i sobre el que facilita o s'interposa en el camí d'aquest ensenyament. S'endinsen, en definitiva, en les seves experiències personals, contextualitzades segons la generació a la qual pertanyen, la formació rebuda i l'entorn en el que s'han desenvolupat professionalment i com a docents.

L'acurada transcripció de les entrevistes deixa entreveure els personatges que hi ha al darrere. A part de les paraules es recullen silencis, dubtes i situacions del lloc on es troben en el moment de l'enregistrament. Comenta David Mollin, editor de la publicació conjuntament amb Reardon, que més que entrevistes acaben semblant converses, evocant el diàleg original. Aquest format aconseguix escurçar la distància amb el lector però alhora obre espais a contradiccions comeses per l'entrevistat i a possibles males interpretacions sobre els seus missatges. Malgrat això, tal i com desvetlla Mollin, el recull d'entrevistes no persegueix arribar a un consens, ans el contrari, emfasitzant la gran disparitat d'experiències personals d'aquests artistes.

Reardon no fa referència a l'efectivitat dels models docents ni es posiciona per cap d'ells però la seva lectura ens convida a reflexionar sobre diferents enfocaments, que poden ser vàlids segons el context, i a tenir en compte a l'hora de replantejar i cercar millores qualitatives en la docència artística universitària. Una de les divergències que més captiva, es l'heterogeneïtat de models adoptats davant els estudiants, emmarcats evidentment dins de sistemes educatius particulars amb les seves pròpies relacions de poder. Trobem un ampli ventall de propostes, des d'actuacions dirigides i tanca-

des segons els interessos del docent i del propi treball professional fins a propostes obertes i mínimament intervencionistes per part del docent en que es promou el posicionament de l'alumne vetllant per que aquest resolgui els seus propis problemes. Com exemples que il·lustren aquesta heterogeneïtat, Christoph Schlingensiefel confessa no tenir cap clau sobre com funciona la docència ni mostrar cap mena d'interès envers el treball produït per l'estudiant, trobant més sentit a què aquest treballi en el mateix tema que l'artista es troba desenvolupant. Michel Corris presenta un enfocament més proper a l'aprenentatge impulsat per l'EEES, i confia en la capacitat d'auto-organització dels estudiants i en la necessitat d'una major autonomia respecte el seu aprenentatge i d'acord amb els seus interessos intel·lectuals. Mitjançant discussions, l'estudiant pren un rol actiu en el que el mateix Corris es troba implicat. Així doncs, Corris deixa de ser un docent que imparteix els seus coneixements per esdevenir un coparticipant més que pot aprendre dels estudiants.

Les entrevistes proporcionen una mirada dins el món de la docència així com del caràcter individual i angosxes del professor. Sense voler donar massa protagonisme a la qüestió de què és el que fa a un «bon professor», es reivindica la figura de l'artista-docent, evidenciant la importància de l'experiència artística, i de l'estreta i borrosa línia on acaba l'artista i on s'inicia el professor. Guillaume Bijl dubta que tots els bons artistes siguin bons professors però per ell aquesta combinació és la més afortunada, sense aconseguir crear distància ni diferenciar entre el vessant artístic i el docent. Lluny de sentir-se com un professor, es percep com un artista que dóna un cop de mà o consells als estudiants. John Armleder es posiciona clarament quan considera que no té més coneixements que els estudiants sinó que la diferència rau en què ell conta amb una pràctica com artista que els estudiants encara no han tingut temps d'adquirir. Cal destacar que l'artista-docent ens ofereix

una doble direcció de transferència de coneixement: l'artista aporta experiència real del món professional cap a l'alumne i alhora compta amb eines per donar visibilitat, més enllà de la Facultat, a les investigacions o al pensament generat en l'àmbit exclusivament acadèmic.

Les veus entrevistades presenten diferents qualitats que sovint s'atribueixen a un «bon professor», fent referència a l'assequibilitat, respecte cap a l'estudiant, saber-lo motivar i establir un clima comunicatiu. Essent conscients de la impossibilitat de reunir-les totes, els artistes entrevistats senyalen la importància de conèixer les pròpies fortaleces i punts a millorar, tenint clars els límits i possibilitats d'un mateix. Si situem la pròpia experiència artística com a eix de l'ensenyament artístic i tenim en compte que existeixen diversos enfocaments d'ensenyança, com apunta Reardon, hi ha diferents models que poden ser perfectament vàlids segons el context, i actualment professionals no tan convençuts sobre les coses estan realitzant un bon treball per construir la realitat artística de l'estudiant.

Una de les preocupacions comuna que transmeten els entrevistats és la càrrega creixent que suposa la burocratització de la institució, i l'impacte que això té en la pràctica artística, submergint el docent i l'estudiant en una estructura feixuga i rígida. John Reardon observa que es detecta una pèrdua d'intensitat i de creativitat en aquest nou entorn institucional. Per aquest motiu, alguns professors busquen sobrepassar-ne els límits i proposar alternatives a la institució. Karin Sander cerca espais de reunió fora de l'acadèmia, trobant-se regularment amb els seus estudiants en el seu taller. Aquesta preocupació ha conduït a Reardon a posar en marxa el projecte *artschool uk*, que té com a propòsit clau alliberar l'ensenyament i l'aprenentatge de la càrrega i del les limitacions que suposa la burocratització dels departament i institucions artístiques, i emplaçar els participants i altres contribuents en un espai públic, obert i discursiu.

Val a dir que el nostre context no s'escapa d'aquesta sobre càrrega, facilitada en part per l'estructura de la universitat, fragmentada en diferents nivells —facultats, departaments, assignatures, etc.—, cada un amb requeriments, regles i ritmes diferents, que sovint suposen obstacles al treball diari i la pràctica artística.

El proper setembre s'inicien els estudis de Grau a la Facultat de Belles Arts inaugurant un període on conviurà el procés d'implementació dels nous Graus i l'extinció de la Llicenciatura. Aquest període ofereix una bona oportunitat per redibuixar i implementar models per la millora qualitativa en la docència artística universitària malgrat que l'escenari plantejat per l'EEES, sumat a l'actual situació de precarietat del docent-investigador,

no insinuen un ambient favorable per a que es produeixin canvis positius i efectius. La millora qualitativa en la docència artística universitària, probablement, hauria d'anar dirigida a buscar fórmules i equilibris on l'administració, òbviament present i necessària, actuï com eina real de suport i no com una barrera que presenta la burocràcia, la logística i la manca de flexibilitat com a leitmotiv. Injectant aire entre els docents-investigadors i els estudiants i rebaixant el nivell de control i de burocratització existent. Cal potenciar que la universitat esdevingui un espai en què els participants puguin relacionar-se i intercanviar idees, que faciliti el contacte social entre el professorat i l'alumnat reflectint el que s'esdevé en el món professional fora de les aules.

La cámara de Pandora, un model d'investigació artística¹

(FONTCUBERTA, J. (2010). *La cámara de Pandora. La fotografi@ después de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.)

Marta Negre i Busó

Universitat de Barcelona

martanegre@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: junio 2010

Fecha de publicación: julio 2009

Resum

La cámara de Pandora. La fotografi@ después de la fotografía és el darrer llibre de Joan Fontcuberta. En aquest text reflexiona sobre el canvi de paradigma que suposa el pas de la fotografia analògica a la digital, i la necessitat de trobar noves formes de llegir-la i estudiar-la. L'article analitza aquests assumptes alhora que situa l'artista dins la tradició de creadors que utilitzen l'escriptura i la producció artística de forma paral·lela. En aquest sentit la figura de Joan Fontcuberta és un exemple interessant de recerca artística.

Paraules clau: Investigació en l'art, Joan Fontcuberta, fotografia digital.

Abstract

La cámara de Pandora. La fotografi@ después de la fotografía is Joan Fontcuberta's latest book, which is a reflection on the paradigm shift caused by the passing from analog photography to digital photography and also on the need to find new ways of reading and studying it. The paper analyses all these issues and, simultaneously, situates the artist inside the tradition of creators who combine writing and artistic production. In this sense, Joan Fontcuberta exemplifies an interesting model of artistic research.

Keywords: Research in art, Joan Fontcuberta, digital photography.

¹ El present treball forma part dels resultats del projecte d'investigació HAR2008-06046/ARTE, finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació i cofinançat pel FEDER.

1. Introducció: confluències entre recerca teòrica i recerca artística

«Todos tenemos relaciones particulares con la fotografía: yo le debo la vida. No porque me la salvara, sino porque me la dio.»²

Joan Fontcuberta inicia amb aquesta frase el primer capítol del llibre *La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía*. Aquest començament apassionat i irònic respon a una anècdota personal³, però també fa referència a la trajectòria professional en l'estudi, la pràctica i la docència del mitjà fotogràfic. El text és una reflexió del canvi de paradigma que suposa la fotografia digital enfront la fotografia analògica, i la necessitat de cercar una manera nova d'estudiar-la i entendre-la. L'artista presenta la publicació com un autèntic exercici d'investigació contraposant la recerca científica amb la creació personal. És per aquest motiu que primer vull situar la seva figura i assenyalar algunes aportacions que es podrien extrapolar al terreny de la recerca universitària.

Fontcuberta, personatge polifacètic, diversifica el seu treball en la creació artística, l'escriptura, l'edició i la docència. Diferents aspectes que giren entorn l'assaig i la pràctica de l'art, des d'una mirada que planteja reflexions a través de l'escriptura i la fotografia. Hem de tenir en compte que l'artista pertany a una generació hereva de l'art conceptual; per ells el text s'insereix en l'obra d'art i, alhora, els creadors desenvolupen un discurs al voltant del procés creatiu que desenvolupen:

² FONTCUBERTA 2010: 17.

³ L'escriptor explica que el seu pare i la seva mare es van veure per primer cop a través de fotografies. FONTCUBERTA 2010: 17.

«[...] sostenemos que la obra es discurso, es decir, el trabajo del artista es el discurso y la obra es una ilustración de este discurso. [...]»⁴

Perquè això sigui possible necessiten de l'escriptura, per poder argumentar, de forma més clara, les seves inquietuds. Fontcuberta s'inscriu en la tradició d'artistes-teòrics⁵, al costat de figures com Martha Rosler, Víctor Burgin, Jeff Wall, Allan Sekula entre d'altres, que fusionen la pràctica i la teoria amb la intenció clara d'incidir de forma crítica en el context artístic, social, econòmic i polític. Aquests creadors, que situaríem en l'escena de la producció postmoderna⁶, s'oposen a la figura de l'artista autònom i aïllat que proposen alguns dels discursos de la modernitat, assumint el paper de mediadors en la lectura i recepció de les obres, per tal de fomentar la reflexió en l'espectador, mostrar els plantejaments que estan utilitzant i quines en són les finalitats.

L'autor ha configurat la seva producció des d'aquestes premisses, i el llibre, *La cámara de Pandora*, és un reflex d'aquesta voluntat. L'obra és un recull d'articles, inèdits alguns, d'altres prèviament publicats, els quals aborden les preocupacions de l'artista davant el seu po-

⁴ Web de l'artista. Data de consulta: 22 de juny de 2010. <http://www.fontcuberta.com/>

⁵ Cal dir que des de sempre hi ha hagut artistes-escriptors, però no és fins l'escena dels setanta i vuitanta que trobem una majoria de creadors que compaginen, de forma quasi equitativa, aquests dos vessants.

⁶ Tot i que la noció de postmodernitat és polèmica —ja que diferents teòrics l'han fet servir per definir la situació dels últims quaranta anys i altres consideren que el terme no és correcte— aquest concepte em serveix per diferenciar aquestes pràctiques de les que s'inscriuen en els paràmetres de la modernitat. La majoria dels artistes que aquí anomeno plantegen la seva producció des d'aquest debat. Per ser més concrets podríem acceptar el concepte que va proposar Douglas Crimp: «activitat fotogràfica postmoderna» (CRIMP 1993: 108-125), ja que es tracta d'artistes que utilitzen el mitjà fotogràfic per elaborar-ne una revisió crítica.

sicionament com a productor i, ahora, consumidor d'imatges fotogràfiques. És interessant veure que els continguts dels textos només poden haver sortit de qui coneix de primera mà el mitjà. L'escriptor no es limita a realitzar una anàlisi, sinó que vol enfrontar-nos amb les seves preocupacions i el seu procés de producció. Els articles se centren en les problemàtiques que planteja el pas de la fotografia analògica a la digital. Per tractar aquest aspecte utilitza anècdotes, vivències autobiogràfiques, comentaris de diferents artistes o reflexions sobre la seva obra que li serveixen per exemplificar millor cadascuna de les seves observacions. És a dir, una amalgama de punts de vista que configuren el marc teòric i conceptual d'un creador, tot plegat des d'una clara implicació social, amb excel·lents dosis d'humor i gran talent literari.

Aquests peculiars punts de vista fan que la seva lectura sigui d'especial interès en els tallers de creació de les facultats de Belles Arts, ja que és un bon model d'estudi pel que fa a la recerca. Cal dir que el desenvolupament de la investigació artística, sobretot des de la introducció del pla Bolonya, està a debat. Mostra d'això són els freqüents articles i seminaris que hi ha sobre el tema⁷. En aquest sentit el llibre de Fontcuberta és un perfecte exemple de recerca artística: ensenya com les inquietuds plàstiques i teòriques segueixen un mateix camí i es nodreixen unes de les altres. El llibre es pot comparar amb els textos de Jeff Wall⁸, qui afirma que «la escriptura forma parte de mi trabajo permaneciendo “al

lado”»⁹. Aquesta afirmació, també és aplicable a Fontcuberta, doncs entén el text com una disciplina paral·lela a la producció artística. De fet, els dos artistes, a partir de l'escriptura, han fet una revisió crítica de la fotografia que els ha ajudat a comprendre el mitjà amb què treballen i situar la seva pràctica dins el context de l'art contemporani. Així ho explica en una entrevista:

«[...] antes de enfocar mi cámara hacia el mundo, tengo que saber cómo funciona esa cámara, tener presente que no es un instrumento absolutamente transparente sino que va a introducir una serie de elementos distorsionadores, que conlleva su propia cultura de la visión, sus rutinas perceptivas y configuradoras, que conlleva en definitiva una serie de rastros ideológicos nacidos con el Renacimiento o el Positivismo, etc. Tengo que ser consciente de todos estos valores porque de cara a explicarme a mí mismo cómo es el mundo tengo que entender previamente esos factores de distorsión que voy introducir al mediar el mundo con mi cámara. Es como si dijésemos: "La fotografía es una ventana y lo que nos interesa es ver lo que hay más allá de la ventana"; a lo cual se podría oponer: "Bueno, cuidado, porque cuando miro a través de una ventana se interpone un cristal, y a veces se rompe, o se ensucia, y deja de ser completamente transparente; o puede ser un cristal esmerilado que difumina la realidad, o un cristal muy grueso que produce una gran difracción, o tener unas taras que llegan a cambiar el tipo de formas que a ti te parece ver..." En definitiva, primero vamos a analizar lo que es una ventana y lo que intercala entre nosotros y la realidad para poder hacer un juicio correcto de lo que vemos fuera y ser conscientes de los "ruidos" que pueden aparecer.»¹⁰

⁷ Voldria destacar el llibre *Notas para un investigación artística* editat per la Universidad de Vigo (2008), amb les actes de les jornades La carrera investigadora en Bellas Artes: estrategias y modelos (2007-2015) i el seminari *Al voltant de la recerca artística* (2010) organitzat pel Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

⁸ Jeff Wall (artista, assagista i docent) ha desenvolupant una important tasca teòrica sobre la fotografia contemporània. En llengua castellana trobem el llibre *Ensayos y entrevistas*, editat pel Centro de Arte de Salamanca, on es reuneixen una part dels seus articles.

L'autor es presenta com un historicista, de fet la tasca que va iniciar els anys setanta amb la divulgació de textos, la creació de la revista *Photovisión*, la publicació d'articles propis i d'altres activitats, va ajudar a crear pla-

⁹ WALL 2003: 10.

¹⁰ Web de l'artista. Data de consulta: 22 de juny de 2010. <http://www.fontcuberta.com/>

taformes que van propiciar una reflexió crítica entorn la fotografia contemporània, en un moment en què Espanya encara patia un retard històric respecte al mitjà, tant en l'àmbit cultural com en l'acadèmic. La seva proposta artística també té la finalitat de conèixer els orígens per poder fer-ne una revisió crítica i contrastada:

«Para mí, tanto escritura como fotografía atraviesan encuentros y desencuentros para convergir en la memoria, o en la historia como formalización de la memoria. Creo que fue Nietzsche quien empezó a hablar del "exceso de historia" como un lastre para la vida. La historia institucionalizada se convierte en un corsé que moldea la memoria pero a costa de coartar la experiencia y la imaginación. Por eso la primera obligación de todo historiador inteligente es desinstitucionalizar la historia, es decir, desproveerla de discurso autoritario. Que la historia sea un estímulo y no un lastre. Y si eso no lo hace el historiador, ya encontraremos muchas propuestas artísticas para hacerlo en su lugar. [...] En mis proyectos escritura y fotografía se aúnan para practicar la crítica, la parodia y la deconstrucción. En ese sentido pienso que tienen una dimensión política y que aspiran a incidir en un cierto contexto social.»¹¹

Finalment, m'agradaria destacar també la tasca docent de l'artista. Va ser professor de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, actualment és professor de la Universitat Pompeu Fabra, així com ponent en múltiples seminaris i conferències. Tot i que el llibre no se centra en la docència, podem afirmar que l'escriptura és clarament pedagògica; probablement la seva experiència en aquest camp el converteix en un text interessant per formar part de la bibliografia d'assignatures de Belles Arts, tant en l'àmbit d'imatge com en els tallers experimentals.

¹¹ Web de l'artista. Data de consulta: 22 de juny de 2010. <http://www.fontcuberta.com/>

2. Conceptes sobre la fotografia @

El llibre es divideix en disset articles que analitzen la digitalització de la fotografia i la creació d'una nova ontologia de la imatge, revisant i transformant els valors en què estava assentada la fotografia tradicional. L'autor assenyala que el pas d'un procés a l'altre no suposa únicament un canvi tècnic, sinó que representa una mutació en la naturalesa de la imatge, així com una nova forma de relacionar-nos-hi i llegir-la. Des del seu darrer llibre *El beso de Judas. Fotografía y verdad*, on insinuava alguns d'aquest plantejaments, la fotografia digital s'ha popularitzat, tant en el terreny artístic com en la premsa, la publicitat o l'àmbit familiar. Fontcuberta mostra diferències clau entre ambdós procediments (analògic/digital) i convida a cercar un terme per definir aquesta imatge que ja no es pot anomenar, segons l'autor, *fotografia*. Si bé cada article té la seva entitat, podem veure que els aspectes que desenvolupa, per demostrar la seva tesi, es poden classificar en apartats.

2.1. Fotografia-veritat i ficció

L'autor ha dedicat gran part de la seva obra a fer evident la fragilitat del realisme fotogràfic i posar en entredit la noció de *naturalitat* atribuïda a la fotografia. La seva intenció és qüestionar la pretesa objectivitat de la imatge, i mostrar com aquesta no diu la *veritat*. De fet, Fontcuberta es descriu com a *escèptic*¹², és a dir, una categoria de fotògrafs que no creuen en el realisme fotogràfic i «desconfien críticament del mitjà»¹³, en contraposició amb els *creients*, els quals li professen una fe inqüestionable.

¹² Reflexió que es pot equiparar a la feta per A. D. Coleman en l'article «El método dirigido. Notas para una definición» on classifica els fotògrafs de teistes, agnòstic i ateus. COLEMAN 2004: 134-135.

¹³ FONTCUBERTA 1997: 15.

Cal tenir present que la invenció de la fotografia va suposar per a molts una aproximació a les aspiracions de neutralitat, descripció i veracitat del positivisme en el segle XIX. La tècnica va ser absorbida ràpidament per la ciència i va propiciar, en el terreny artístic, l'aparició de la fotografia documental. Després de quasi dos segles d'història hem pogut veure com aquestes premisses han estat qüestionades. Aspectes com la intervenció del fotògraf, la manipulació de la imatge, els mecanismes òptics, la inserció en un context determinat i la recepció per part de l'espectador, han contribuït a posar en dubte la neutralitat i objectivitat que se li pressuposava. Malgrat tot, la relació de contingència de la imatge fotogràfica amb el referent captat fa que aquesta sigui vista com una representació d'un fet que ha succeït a priori. No es fins l'aparició de la fotografia digital que el dubte vers el realisme fotogràfic apareix d'una forma més clara.

En el llibre *El beso de Judas* Fontcuberta diu que «la fotografía miente siempre, miente por instinto, miente porque su naturaleza no le permite hacer otra cosa»¹⁴. També afirma que el terme *manipular* constitueix una tautologia, ja que la manipulació es presenta com una condició *sine qua non* de la creació¹⁵, la qual es torna més òbvia amb la fotografia digital. També considera que aquesta nova tècnica no inventa res, però ho fa tot més fàcil i ràpid¹⁶. En *La cámara de Pandora*, l'opinió varia lleugerament, els principis són els mateixos, però ara presenta la fotografia digital com una nova tècnica que precipita el descrèdit sobre les imatges i crea noves formes de relació humana. Si bé en *El beso de Judas* mostra diferents mecanismes que operen darrera el dispositiu fotogràfic, i la utilització que se n'ha fet al servei

de la *veritat* per part de la ciència, la cultura, la política, l'art, etc., en el llibre actual assenyala que la fotografia digital dóna el cop definitiu a la pretesa veracitat del mitjà i que fins i tot els profans, el gran públic en definitiva, poden percebre la gran mentida de la fotografia i descobrir la manipulació que s'opera en tot procés fotogràfic¹⁷. Així, la manipulació es presenta com una possibilitat intrínseca a la imatge, al mateix temps que una acció assequible per a la majoria de la gent. Per tant, si el realisme fotogràfic es posa totalment en entredit: quin és el camp d'acció de la fotografia i quin impacte té envers allò social? Fontcuberta no menysté la capacitat de la fotografia documental o periodística per acostar-se als fets, però sí que ens assenyala que l'espectador ha d'estar alerta davant les imatges que observa, on realitat i ficció conviuen. Ja en *El beso de Judas* escriu: «Lo importante no es esa mentira inevitable. Lo importante es cómo la usa el fotógrafo, a qué intenciones sirve»¹⁸, és a dir, quin control i quina direcció ètica exercirà sobre la fotografia, ja que el bon fotògraf és aquell que sap mentir bé la veritat¹⁹. De fet, segons l'escriptor, estem acostumats a veure el món a partir d'imatges que condicionen la nostra memòria dels fets:

«Ante esta tesitura no es que el fotógrafo se planteé elegir entre el documento y la ficción porque no hay elección posible: vivimos en una enmarañada telaraña de ficciones que no nos permite recuperar ese punto inicial de la realidad primigenia. En términos platónicos: nadie puede salir de la caverna y debemos conformarnos en el mundo de las sombras. Porque, como lo expone Slavoj Žižek, son precisamente las ficciones lo que nos permite estructurar nuestra experiencia de lo real.»²⁰

¹⁴ FONTCUBERTA 1997: 15.

¹⁵ FONTCUBERTA 1997: 126.

¹⁶ FONTCUBERTA 1997: 127.

¹⁷ FONTCUBERTA 2010: 10.

¹⁸ FONTCUBERTA 1997: 15.

¹⁹ FONTCUBERTA 1997: 15.

²⁰ FONTCUBERTA 2010: 104.

Fontcuberta, com a creador, es posiciona dins l'àmbit de la ficció precisament per qüestionar aquest aspecte. Tal com diu: «Siempre he pensado que el fotógrafo hace un trabajo artístico y que el arte consiste justamente en gestionar la ficción»²¹. L'autor es presenta i parla com a artista, és aquesta mirada la que exposa. Considera que la controvèrsia entre els fotògrafs documentals i els artístics, que utilitzen la fotografia, ha estat mal plantejada; doncs un creador pot treballar amb diferents tècniques (escultura, pintura, dibuix, fotografia, vídeo, etc.), i la fotografia pot ser utilitzada per la publicitat, la ciència, la premsa, la medicina o l'art. Per tant, l'absorció dins el camp artístic no ve donada pel mitjà, sinó per la utilització que se'n pugui fer:

«La fotografía proporciona recursos, materiales, instrumentos. En cambio el arte define un marco de intenciones, un marco de decisiones retóricas, un marco de experimentación estética y semántica, un marco metalingüístico, etc.»²²

Per a l'autor és bàsic que hi hagi fotògrafs documentals, perquè el seu treball és metadocumental: a partir del recurs de la ficció, analitza els usos del document fotogràfic que fan les institucions per establir *veritats universals*. En els capítols «Eugenésicos sin fronteras», «Identidades fugitivas», «Palimpsestos cósmicos» i «Arqueologías del futuro», descriu la utilització que fan diferents artistes de la fotografia —digital en la majoria dels casos— per crear imatges que adopten una estètica científica (Anthony Aziz y Sammy Cucher), policial (Renato Roque), bèl·lica (Paul Smith), etc. És a dir, terrenys que empen la fotografia al servei de la *veritat*. Però evidentment la finalitat no és la mateixa; fent ús de recursos com el simulacre, l'apropiació, la paròdia, la

creació de móns fantàstics o arxius ficticis, els artistes qüestionen la veracitat i la credibilitat, premissa aquesta que l'espectador atorga a la fotografia.

És freqüent en l'obra de Fontcuberta la creació de relats imaginaris, per tant no sorprenen gens les successives referències a Jorge Luis Borges en el llibre. Significatiu és el següent paràgraf on descriu aquesta influència:

«Entonces el espíritu de Borges me susurró que el límite entre lo real y lo imaginario es más imaginario que real. Y acudió a mi mente la ciencia ficción y esos paisajes futuristas que muestran complejas estructuras urbanas de grandes estaciones espaciales, que sobrevolamos en vuelo rasante acercándonos al infinito del horizonte... Aquí se concibió la serie *Semiópolis*.»²³

Aquest text està extret del capítol «El ciego perfecto», on l'escriptor descriu la sèrie *Semiópolis* i mostra una de les imatges d'*Aleph*²⁴. En la fotografia es pot veure una superfície escrita en braille que configura una mena de paisatge futurista, el qual no pot ser llegit ni per un vident, pel seu desconeixement del llenguatge en sí, ni per un cec, per la qualitat lliscant de la superfície fotogràfica. Una paradoxa entre visió i ceguesa, una bella al·legoria de la nostra societat que, mentre tracta la dicotomia realitat-ficció, exposa la idea de la fotografia com a forma de llenguatge.

2.2. Fotografia-text

L'exemple anterior ens serveix per veure un aspecte inherent a l'obra de Fontcuberta i que es desenvolupa al llarg del llibre. L'autor entén la fotografia com un llen-

²¹ Web de l'artista. Data de consulta: 22 de juny de 2010. <http://www.fontcuberta.com/>

²² Web de l'artista. Data de consulta: 22 de juny de 2010. <http://www.fontcuberta.com/>

²³ FONTCUBERTA 2010: 53.

²⁴ Aquesta obra, de la sèrie *Semiópolis*, fa referència al conte de Borges *Aleph*

guatge estructurat per una sèrie de codis que determinen la seva lectura.

«En mi trabajo tiendo a considerar la fotografía como texto. Este símil permite entender la complejidad semántica de la fotografía, pues en tanto que texto hay que escribirla y leerla»²⁵.

En aquest sentit, l'autor assimila els estudis semiòtics iniciats per teòrics com Roland Barthes i Philippe Dubois, desenvolupats més endavant per artistes com Victor Burgin, el qual afirma que «fins i tot una fotografia no associada a un text s'impregna de llenguatge quan l'observador la "llegeix"»²⁶. De fet, la semiòtica i els estudis antropològics han demostrat que en el procés fotogràfic la imatge generada assumeix uns significats concrets, depenent dels processos que la fan possible i del context que la conté; per tant no hi ha un *llenguatge* fotogràfic únic del qual depenguin totes les fotografies, sinó una pluralitat de codis diferents que varien d'una imatge a una altra, i que estan determinats, tant pel propi mitjà (enfocament, distància focal, nitidesa, etc.), com per la seva producció i recepció. Aquesta premissa és clau per entendre les reflexions que desenvolupa el pensador. La fotografia, per tant, es llegeix. Els mitjans de comunicació i la publicitat utilitzen tota mena de recursos per poder manipular aquesta lectura. L'autor coneix de primera mà aquestes tàctiques degut a la seva experiència com a publicista, cosa que li dona una visió àmplia per poder analitzar els mecanismes que s'hi operen. El seu projecte artístic és deconstructiu: utilitza els instruments i el llenguatge dels mitjans de comunicació per fer-ne una paròdia, amb la finalitat de desmantellar els recursos del mitjà i posar en qüestió els seus principis ètics i polítics. Les reflexions

que fa en el text tenen aquesta mateixa finalitat, específicament en els articles «El misterio del pezón desconocido» i «La distancia justa», on ironitza sobre certes fotografies publicitàries, al mateix temps que analitza la utilització, per part de la premsa, de les imatges de reporters i *paparazzis*.

2.3. Fotografia–memòria, rostre i identitat

En la introducció del llibre *Estética fotográfica* assenyala que hi ha dos models d'estudi en els quals s'ha basat la teoria fotogràfica al llarg de la història: la fotografia «com a metàfora de la mort» i «la fotografia com a petjada»²⁷. El primer camp d'estudi fa referència a la relació d'aquesta amb el temps: la càmera captura un instant irrepetible. Ens serveix per fixar els esdeveniments en la nostra memòria, com una mena de combat contra el temps, que malgrat tot, ens el fa més present. D'aquí la vinculació que s'ha fet de la fotografia i la mort. Segons Susan Sontag la fotografia opera com una màscara mortuòria²⁸, a la manera d'una *imago* romana²⁹, la qual rememorava l'ésser difunt. Un exemple són les fotografies domèstiques que serveixen de recordatori del passat, de llocs visitats i de la gent coneguda. És a dir, dona prova de l'existència de les persones, dels seus moments de felicitat, però també evidencia el pas del temps; per tant, ens parla directament de la pèrdua i la mort.

²⁷ FONTCUBERTA 2003: 8-9.

²⁸ SONTAG 1981: 164.

²⁹ Laura González equipara la fotografia a la *imago* romana: «Hablar de *imago* es, en definitiva, referirse a una realidad física que pervive en la ausencia de la muerte: es la presencia de algo en su ausencia. En este sentido, la fotografía es la *imago* por excelencia. Sigue una larguísima tradición de *imagine* que intentan preservar tanto la presencia física como los derechos legales (los *tituli*, *nomina* y *honorabilia*) en ausencia de ésta.» (GONZÁLEZ 2005: 132)

²⁵ Web de l'artista. Data de consulta: 22 de juny de 2010. <http://www.fontcuberta.com/>

²⁶ BURGIN 1997: 33.

Fontcuberta veu un canvi significatiu entre l'àlbum domèstic de la fotografia analògica i el de la fotografia digital. Les noves plataformes de distribució digital —facebook, twitter, myspace—, permeten penjar multitud d'imatges, que ja no poden ser emmagatzemades a la memòria. Els esdeveniments, sobretot de la gent jove, giren al voltant de la càmera, i aquesta dóna fe d'unes vivències que ella mateixa ha ajudat a construir:

«En definitiva, las fotos ya no sirven tanto para almacenar recursos ni se hacen para ser guardadas. Sirven como exclamaciones de vitalidad, como extensiones de unas vivencias, que se transmiten, se comparten y desaparecen, mentalmente y/o físicamente. [...] en la cultura analógica, la fotografía mata, pero en la digital es ambivalente: mata tanto como da vida, nos extingue tanto como nos resucita.»³⁰

El canvi és substancial, la fotografia ja no només recorda un fet, sinó que aquest ha succeït per ser fotografiat i, consecutivament, enviat a l'espai virtual per reconstruir una realitat sobre l'experiència de les persones. Així exclama: «¡Bienvenidos pues al mundo real, bienvenidos al mundo de las imágenes!»³¹. Imatges que acaben perdent-se dins un laberint d'arxius i plataformes, com si es tractés del relat de Borges *La biblioteca de Babel*.

D'altra banda, el rostre, segons Fontcuberta, és el lloc on s'acullen les nostres diverses facetes: revelació / simulació, indiscreció / ocultació, espontaneïtat / engany, etc. És a dir, configura el que la gent percep de la nostra identitat. Davant l'objectiu fotogràfic ens mostrem d'una manera determinada, per tal de construir una imatge de nosaltres. L'autor argumenta davant la càmera: «siempre somos otro: el objetivo nos convierte en

los diseñadores y gestores de nuestra propia apariencia»³², fent referència a la frase de Barthes en l'assaig *La cámara lúcida*:

«[...] cuando me siento observado por el objetivo, todo cambia: me construyo en el acto de «posar», me fabrico instantáneamente otro cuerpo, me transformo por adelantado en imagen.»³³

El tema de la identitat és tractat en bona part del llibre, de fet la frase al principi de l'article fa referència a una experiència familiar: la seva mare i el seu pare es van conèixer per correspondència i la primera imatge que van tenir un de l'altre va ser a través d'una fotografia; d'aquí ve el fet que *li deu la vida a la fotografia*. A part de les vivències personals, fa un estudi de diferents artistes contemporanis que treballen el retrat, en la majoria dels casos amb fotografia digital. Els artistes que mostra plantegen el retrat com una multiplicitat de capes d'informació que generen rostres deformats, ambigus o irrealment, retrats de persones transvestides, multiplicació de personatges clonats digitalment, etc. És a dir, tot de propostes simptomàtiques d'un context contemporani on la identitat és múltiple i fluctuant, així el rostre, susceptible de ser transformat. El retoc es converteix en un bisturí digital i la fotografia en una mena de procediment quirúrgic.

2.4. Fotografia-índex

El segon model d'estudi fa referència a la noció de la fotografia vista com a *petjada*. Aquesta teoria estableix una relació física entre la imatge i el referent fotografiat, per tant és un model basat en el caràcter referencial de la fotografia que parteix de la següent equació: perquè es produeixi el procés fotogràfic hi ha d'haver el contac-

³⁰ FONTCUBERTA 2010: 30-31.

³¹ FONTCUBERTA 2010: 31.

³² FONTCUBERTA 2010: 21.

³³ BARTHES 1989: 40-41.

te físic de la llum sobre els cossos fotografiats i, posteriorment, sobre una superfície fotosensible. En definitiva, hi ha una relació física entre el referent i la imatge resultant. Aquest punt de partida ha propiciat que Rosalind Krauss i Philippe Dubois defineixin la fotografia com un índex³⁴, és a dir una categoria de signe o de representació que remet directament al seu referent, no per la seva semblança sinó perquè hi ha una connexió amb l'objecte. Per exemple, dins aquesta categoria de signes trobaríem les petjades (rastres d'un pas), les ombres (indicis d'una presència), els símptomes (senyals d'una malaltia), les cicatrius (proves d'una ferida) o el fum (indici de foc)³⁵, entre d'altres; així com la fotografia per molts teòrics. Però Fontcuberta ens assenyala que la lògica de la indexalitat no es pot extrapolar a la fotografia digital ja que la tecnologia dóna la possibilitat de crear imatges sense la presència d'un referent físic, aquestes poden estar totalment elaborades amb procediments digitals, i fins i tot donar la sensació de versemblança. Per tant es trenca la relació umbilical de la fotografia amb el món exterior, posant en qüestió uns dels paràmetres en què s'havia assentat l'ontologia de la fotografia. Pel fotògraf aquest aspecte és clau, ja que provoca que les imatges ja no puguin ser anomenades fotografies. Els sistemes de síntesi han fet que la imatge sigui igualment realista, però que sigui diferent la textura del suport —del gra es passa al píxel— i la forma d'elaboració de la imatge. I és precisament aquí on hi ha el canvi més significatiu: el seu caràcter de mosaic compost per unitats gràfiques, que poden ser retocades individualment, ens remet a la pintura i a l'escriptura³⁶. La imatge no es captura, ni s'obté amb l'ocupació total de la superfície, com passa amb la fotografia ana-

lògica, sinó que es fabrica articulant un seguit d'unitats que tenen a veure amb els procediments pictòrics.

«[...] de nuevo la formación de la imagen aparece como un encadenamiento de decisiones. Puede afirmarse, pues, que en lo esencial, imagen pictórica e imagen digital son idénticas. Varía el modus operandi técnico, el utillaje, los aparatos, pero, repito, su naturaleza estructural es la misma.»³⁷

Una de les tesis importants del llibre és la idea que amb la implementació de les tecnologies l'evolució natural de la pintura hauria d'haver estat la fotografia digital; és a dir, passar de la pintura a l'infografisme. Però, segons l'autor, hi va haver una anomalia, un accident, un parèntesi, un mitjà es va infiltrar entremig: la fotografia.

«En el tránsito natural de la pintura al infografismo (que de hecho podemos pasar a considerar como pintura por ordenador) se introdujo la fotografía, y durante un siglo y medio campó a sus anchas imponiendo los valores de neutralidad descriptiva y verosimilitud que conocemos, es decir, saldando su deuda con el positivismo y el empirismo del siglo XIX.»³⁸

La fotografia analògica tendeix a significar fenòmens i la digital conceptes³⁹, és així com Fontcuberta ens insta a buscar el concepte clau que defineixi aquest mitjà, des-tapant la caixa de Pandora, plantejant interrogants oberts que propiciïn el debat i afavoreixin l'esperit crític. El llibre no és un estudi tancat, sinó tot el contrari; si bé exposa un panorama i aporta oportunes conclusions, també ofereix punts de partida inèdits per continuar reflexionant sobre aquest model de fotografi @.

³⁴ KRAUSS 2002: 82; DUBOIS 1994: 48.

³⁵ DUBOIS 1994: 48.

³⁶ FONTCUBERTA 2010: 62.

³⁷ FONTCUBERTA 2010: 62.

³⁸ FONTCUBERTA 2010: 62-63.

³⁹ FONTCUBERTA 2010: 14.

Bibliografia

BARTHES, R. (1989). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós Comunicación.

BURGIN, V. (1997). «Mirar fotografies». In: PICAZO, G.; RIBALTA, G. (ed.). *Indiferència i singularitat*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 31-42.

COLEMAN, A. D. (2004). «El método dirigido. Notas para una definición». In: RIBALTA, G. (ed). (2004) *Efecto real. Debates posmodernos sobre fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili, 129-144.

CRIMP, D. (1993). *On the Museum's Ruins*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.

DUBOIS, P. (1994). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós Comunicación.

FONTCUBERTA, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili.

FONTCUBERTA, J. (ed.) (2003). *Estética fotográfica*. Barcelona: Gustavo Gili.

FONTCUBERTA, J. (2010). *La cámara de Pandora. La fotografi@ después de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.

GONZÁLEZ, L. (2005). *Fotografía y pintura ¿Dos medios diferentes?*. Barcelona: Gustavo Gili.

KRAUSS, R. (2002). *Lo fotográfico. Por una teoría de los desplazamientos*. Barcelona: Gustavo Gili.

SONTAG, S. (1981). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa.

WALL, J. (2003). *Ensayos y entrevistas*. Salamanca: Centro de Arte de Salamanca.