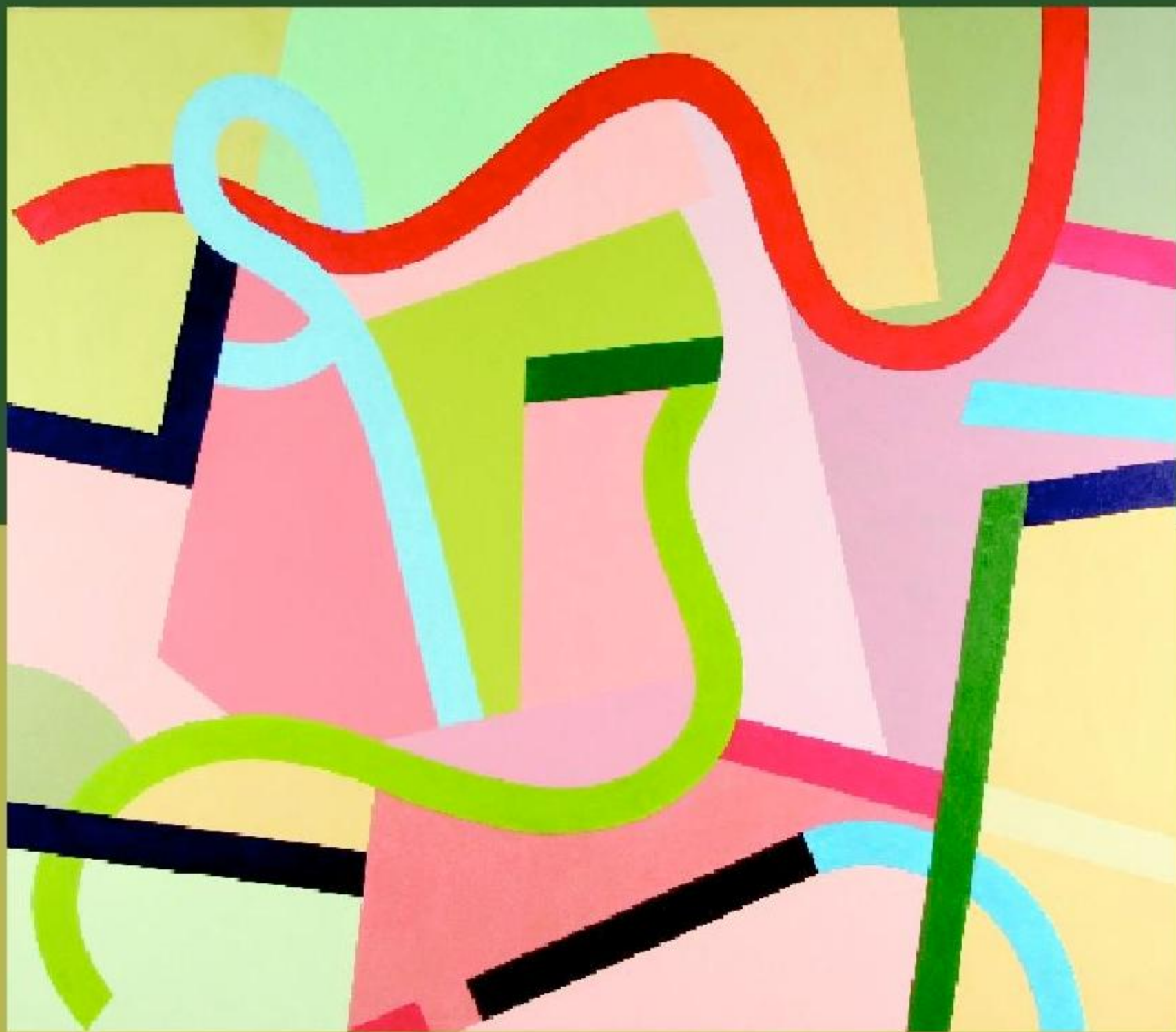


Ser Profesor, una mirada al alumno



Dr. Pedro Morales, S.J.



Ser Profesor, Una mirada al Alumno

Rolando Alvarado, S.J.

Rector

Marco Tulio Martínez, S.J.

Vicerrector Académico

Eduardo Valdés, S.J.

Vicerrector de Integración Universitaria

Carlos Rafael Cabarrús, S.J.

Vicerrector de Investigación y Proyección

Ariel Rivera Irías.

Vicerrector Administrativo

Fabiola Padilla de Lorenzana.

Secretaria General

Ser Profesor, una mirada al alumno

Pedro Morales ©

Autor

Dennis Leder, S.J.

Ana Patricia Jacobo

Diseño de portada

Melanie Martínez Portillo

Diagramadora

Pedro Morales

Liseth de O'Connell

Revisión de textos

Universidad Rafael Landívar

Vicerrectoría Académica

Centro de Actualización Psicopedagógica

"Luis Achaerandio, S.J."

Vista Hermosa III, zona 16

PBX. 24262626 ext. 2889 Fax. 24262629

www.url.edu.gt

Guatemala, Guatemala C.A.

Primera edición 2009

1,500 ejemplares

ISBN 9789993994985

Impreso en IGER Talleres Gráficos

Guatemala, agosto de 2009

● Prólogo

Leer las reflexiones y propuestas que el autor y colaborador de esta universidad, Dr. Pedro Morales, hace en referencia a las implicaciones de “*Ser Profesor*”, siempre dejan en el lector un sabor agradable, esperanzador al cambio y un reto por conquistar.

La publicación recoge una síntesis de reflexiones y escritos de un experto en esta disciplina, quien con amplia experiencia acumulada a lo largo de años vividos dentro del mundo de la docencia, comparte su mirada a los aparejos necesarios para todo profesional que decide incurrir en la noble profesión de la docencia, con las múltiples oposiciones paradigmáticas y actitudinales a las que se enfrentara, por las nuevas competencias que el docente debe desarrollar y practicar en ese quehacer del aprendizaje de los estudiantes, de allí el título del mismo, “*Ser profesor, una mirada al alumno*”.

La publicación consta de tres capítulos muy relacionados entre sí. El primer capítulo “*Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada el alumno*”, es una reproducción del artículo que abre un número monográfico de la revista *Miscelánea Comillas* de la Universidad Pontificia Comillas, dedicado al denominado *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), que tiene su origen en los acuerdos de Bolonia. En este primer apartado el Dr. Morales trata de las implicaciones que tiene para el profesional profesor, el nuevo paradigma educativo que se va imponiendo en Europa, más centrado en el aprendizaje del alumno, y en el que la evaluación tiene un papel central para implantar con éxito este nuevo modelo.

En los otros capítulos, se amplían dos temas tratados de manera somera en el artículo anterior. Uno, dedicado a la evaluación, con un carácter más formal y didáctico y el otro, dedicado casi enteramente a la relación profesor - alumno, con énfasis en aspectos un tanto más informales, pero no por eso, menos importantes de lo que sucede en las aulas.

En el capítulo “*La Evaluación Formativa*” el autor trata con mayor extensión este tema, bajando a aplicaciones muy concretas sobre una orientación en la política y la práctica de la evaluación, que se va imponiendo en todos los niveles educativos (no sólo en educación superior). Se pone de relieve una evaluación cuya finalidad predominante no es calificar, sino ayudar al aprendizaje del alumno, muy de acuerdo con el énfasis que va imponiendo la política del *Espacio Europeo de Educación Superior*.

Para finalizar el tercer capítulo, profundiza en algo que apenas queda esbozado en el capítulo introductorio, pero medular y fundamental de cara a la *eficacia docente* “*El profesor como educador*”, tema que se va desglosando al tratar del profesor como modelo de identificación, de los efectos no pretendidos de

la enseñanza, de la evaluación en cuanto oportunidad educativa y de comunicación con los alumnos, y en general de las posibilidades que nos brinda a los profesores, la relación con nuestros alumnos. De allí, que ser profesor en este siglo, imprescindiblemente tendrá que iniciarse con una mirada al alumno.

Liseth Godoy de O'Connell

Directora

Centro de Actualización Psicopedagógica

"P. Luis Achaerandio, S.J."

Universidad Rafael Landívar

● Índice

I. Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno	9
● Introducción	13
● 1. Cambio o nuevo énfasis en nuestras creencias y actitudes	14
1.1. El rol del profesor: enseñar o ayudar a aprender	15
1.2. Calidad de la enseñanza y calidad del aprendizaje: medios y fines	16
1.3. Nuestras actitudes hacia el éxito y el fracaso de los alumnos	18
● 2. Las nuevas competencias docentes	19
2.1. El diseño de tareas de aprendizaje	20
2.2. La evaluación	22
2.2.1. La evaluación esperada condiciona cómo estudia el alumno	22
2.2.2. La evaluación como ayuda al aprendizaje	25
2.2.3. La evaluación auténtica	28
2.3. La relación profesor-alumno	29
2.3.1. La dimensión emocional del aprendizaje	29
2.3.2. La relación profesor-alumno y 'otros aprendizajes'	31
● 3. Algunas conclusiones	33
● 4. Referencias bibliográficas	35
II. La evaluación formativa	41
● 1. La importancia de evaluaciones y exámenes	43
1.1. Los efectos no pretendidos de los exámenes	43
1.2. El poder condicionante de los exámenes en cómo estudia el alumno: los enfoques de aprendizaje	44
1.3. Distintos puntos de partida de profesores y alumnos en relación con los exámenes	47
1.4. El valor redentor o destructivo de nuestros modos de evaluar	48
● 2. Para qué evaluamos: evaluación <i>sumativa</i> y evaluación <i>formativa</i>	48

1) La <i>finalidad</i> de la evaluación.	51
2) El momento de la evaluación.....	52
● 3. La evaluación formativa <i>continua</i>	56
3.1. Niveles de formalidad en la evaluación.....	57
3.2. Modos sencillos de evaluación formativa	58
1) Preguntas orales a toda la clase.	58
2) Tests objetivos muy breves (<i>quizzes</i>).....	59
4) Los ' <i>one minute paper</i> '	60
5) Trabajos en <i>pequeños grupos</i> en la misma clase	60
6) Uso de las posibilidades de las nuevas tecnologías	61
3.3. Observaciones sobre las pruebas cortas y frecuentes.....	62
1) Cómo presentar estas evaluaciones.....	62
2) Momento apropiado	63
3) Corrección y calificación	67
4) Coherencia de estas pruebas con los objetivos del curso.....	69
3.4. Efectos y consecuencias de la evaluación formativa frecuente.....	70
● 4. Problemas que podemos encontrar en la evaluación formativa frecuente.....	72
4.1. Problemas con nosotros mismos.....	73
4.2. Problemas con los alumnos	74
4.3. Problemas con otros profesores.....	75
● 5. La evaluación formativa integrada en la evaluación y exámenes convencionales.....	78
5.1. Importancia del feedback como estrategia de enseñanza-aprendizaje	78
5.2. Funciones del feedback	80
5.3. Cómo dar información específica a los alumnos sobre exámenes y trabajos.....	82
1) Preparar claves de corrección (<i>rúbricas</i>)	83
2) Preparar un informe para toda la clase.....	83
3) Preparar respuestas modelo.....	84

5) Corregir los trabajos dos veces (borrador y versión definitiva).....	85
● 6. La otra cara de la moneda. La evaluación ¿la gran ocasión perdida?	88
● 7. Referencias bibliográficas.....	91
El profesor educador	99
● 1. El profesor educador: algunas ideas introductorias.....	101
1.1. La relación que se da en el aula está inevitablemente asociada a la educación.....	101
1.2. Los objetivos de los centros académicos suponen profesores que también son educadores.....	102
1.3. El aprender es un proceso cognitivo y emocional	103
● 2. El mensaje de los efectos no pretendidos de la enseñanza: <i>¿Educamos, deseducamos, o simplemente perdemos el tiempo?</i>	105
2.1. El profesor en cuanto modelo de identificación.....	109
2.1.1. ¿Podemos ser nosotros modelos de identificación?	109
2.1.2. Cómo somos percibidos por nuestros alumnos.....	112
2.1.3. ¿Existe el profesor ideal?	116
2.2. El área de las sorpresas: cuando los alumnos aprenden lo que no vinieron a aprender.....	117
2.3. El perfil nuclear del profesor educador.....	119
2.4. ¿Y ahora qué? <i>Ama et fac quod vis</i>	122
● 3. Buscando oportunidades.....	124
3.1. Conductas sutiles en situaciones triviales: en torno al efecto Pygmalión	126
3.1.1. Cuando esperamos mucho de nuestros alumnos.....	126
3.1.2. Cuando esperamos poco de nuestros alumnos	133
3.1.3. Las fuentes de poder del profesor	136
3.1.4. ¿Quiénes son nuestros alumnos?	140
3.2. Cuando entramos en relación directa con nuestros alumnos: las preguntas orales en clase	141

3.2.1. Por qué tratar de las preguntas orales.....	141
3.2.2. Tipos de preguntas orales.....	142
3.2.3. La dimensión relacional de las preguntas orales.....	143
3.3. Otras formas de entrar en diálogo con la clase	144
3.4. Evaluación y educación	146
3.4.1. La evaluación y el profesor pre-educador.....	147
3.4.2. La evaluación y el profesor educador	149
● 4. Cuando la realidad nos pone difíciles las buenas relaciones ...	153
● Referencias bibliográficas	156

I.

Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno¹

Pedro Morales Vallejo²

Publicado en *Miscelánea Comillas*, Julio 2006,
vol. 64, n° 124. Pp. 11-38.

Disponible en [http://www.upcomillas.es/Servicios/
serv_publ_revi_misc_revi.aspx](http://www.upcomillas.es/Servicios/serv_publ_revi_misc_revi.aspx)

¹ La versión inicial de este texto (ahora ampliado y con algunas modificaciones) corresponde a la conferencia pronunciada en la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid el 15 de Marzo de 2005, en las Jornadas de Educación 04/05 'El riesgo de educar', organizadas por *Universitas, asociación para la investigación y la docencia* [<http://www.asociacion-universitas.es/>]

² Profesor Emérito de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas de Madrid peter@core.upcomillas.es

Resumen: Un estilo docente centrado en el aprendizaje del alumno implica en primer lugar una revisión de las actitudes y creencias del profesor sobre su propia función docente; se trata en definitiva de no confundir medios (docencia) con fines (aprendizaje). Además cobran nueva importancia determinadas competencias como son 1) el diseño de tareas de aprendizaje, 2) la evaluación orientada a) a condicionar un estudio inteligente en el alumno y b) a corregir errores a tiempo, y 3) las competencias relacionales (relación con los alumnos) a) dada la dimensión emocional del aprendizaje y b) porque toda docencia trasciende los límites de la asignatura y puede haber tanto aprendizajes negativos no pretendidos como aprendizajes positivos en el ámbito de los valores.

Palabras clave: Docencia universitaria, evaluación, competencias docentes, relación profesor-alumno, efectos no pretendidos

Abstract: A learning-centered teaching implies, in the first place, a reflection on the attitudes and beliefs of the teacher on his or her own function as a teacher in order to avoid mistaking means (teaching) with ends (learning). In addition some competencies become more important, such as 1) the design of learning tasks, 2) an assessment whose goal is to condition a more intelligent study and to correct errors on time and 3) competencies which foster a good teacher-student relationship, and that because a) the emotional quality of learning and b) teaching goes beyond any subject matter and there can be negative non-intended learnings as well as a positive additional learning in the field of values.

Key words: University teaching, assessment, Teaching competences, teacher-student relationship, non-pretended effects.

● Introducción

Como sabemos muy bien, de Bolonia nos ha venido un nuevo énfasis: en la enseñanza universitaria el acento ya no va estar en el profesor que enseña sino en el alumno que aprende. Este nuevo énfasis lo expresó de manera muy clara el rector de la Universitat Oberta de Catalunya cuando dijo en una entrevista *no quiero profesores que enseñen sino alumnos que aprendan*³.

Puede parecer una obviedad decir que los profesores están para que los alumnos aprendan, pero si tanto se habla ahora de la *enseñanza centrada en el alumno*, alguna razón habrá. Quizás porque, casi sin darnos cuenta, los profesores hemos estado prestando más atención a lo que tenemos que hacer nosotros para enseñar (como es preparar clases, explicar, examinar, calificar) que a lo que tienen que hacer los alumnos para aprender. En Diciembre de 2004 se celebró en la Universidad Nacional de Singapore una conferencia internacional sobre *Enseñanza y Aprendizaje en la Enseñanza Superior*, y la conferencia inaugural, la que marca el tono del resto del congreso, llevaba este título, *Poniendo el aprendizaje del alumno en el centro de la Enseñanza Superior* (Smith, 2004). No se organizan congresos internacionales para poner de relieve lo obvio, luego aquí hay alguna reflexión que hacer. ¿Qué reflexión nos proponen ahora desde Bolonia, desde Singapore, desde tantos lugares? *Porque a un nuevo énfasis en cómo aprende el alumno, corresponderá un nuevo énfasis en cómo enseña el profesor.*

Internamente podemos sentir que, para adaptarnos al nuevo Crédito Europeo y a la nueva estructura de los estudios, pueden bastar unos *retoques* a la práctica habitual y nada más, porque *ya sabemos mucho* y porque además *tenemos experiencia*. Eso puede ser verdad, pero con matices. Si creemos que ya lo sabemos todo, no nos sobra recordar lo que dijo Alexander Pope, ensayista y poeta inglés del siglo XVIII: *algunas personas nunca aprenden nada, porque todo lo comprenden demasiado pronto*⁴. La conciencia de saber ya todo lo que necesitamos saber puede inhibir otros aprendizajes de importancia. Y si pensamos que con nuestra experiencia como docentes ya es suficiente, no sobra recordar lo que le oí muchas veces decir a un Vicerrector Académico, *no es lo mismo diez años de experiencia que un año de experiencia repetido diez veces*⁵. El mero paso de los años puede simplemente consolidar prácticas y

³ Entrevista a Gabriel Ferraté (Rector de la Universitat Oberta de Catalunya) en Los Domingos, ABC, 18 de Marzo de 2001. Naturalmente continúa hablando del tipo de profesores que necesita, unos profesores que realmente se preocupen de que los alumnos aprendan.

⁴ Some people will never learn anything, for this reason, because they understand everything too soon <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/a/alexanderp106392.html>

⁵ Charlie Beirne, actualmente (2006) principal de Le Moyne College, Syracuse, N.Y. En el estudio sobre las competencias del profesor que mencionamos más adelante (Tigelaar y otros, 2004) se habla de la necesidad de reflexionar y aprender de la propia experiencia, de estar abierto a innovaciones, etc.

rutinas manifiestamente mejorables, y esto puede suceder aun sin tener ningún cambio estructural a la vista.

Para centrar lo que deseo exponer me voy a fijar en dos grandes temas. El primero tiene que ver con nuestras propias actitudes y creencias en relación a nuestra tarea como profesores. En un segundo momento trataré de las competencias docentes. Estas competencias no pueden en rigor denominarse *nuevas* pero sí creo que cobran especial importancia en el nuevo planteamiento; al menos la nueva situación nos brinda la oportunidad de reflexionar sobre tres áreas que inciden muy directamente en el aprendizaje de los alumnos: el diseño de tareas de aprendizaje, la evaluación y las competencias relacionales. Terminó con algunas conclusiones o consideraciones finales.

● 1. Cambio o nuevo énfasis en nuestras creencias y actitudes

Mi primera idea es ésta: a un cambio en procedimientos debe preceder un cambio, o al menos inicialmente una reflexión, sobre las creencias y actitudes de donde brotan nuestros comportamientos en cuanto profesores, de lo contrario podemos hacer verdad aquello de *cambiar todo para que nada cambie*⁶. A fin de cuentas nuestra imagen de lo que es ser profesor, es una imagen heredada; más o menos hacemos con nuestros alumnos, mejor o peor, lo que hemos aprendido de otros en nuestra propia experiencia como alumnos. Incluso es posible que hagamos con nuestros alumnos lo mismo que hemos criticado en nuestros profesores.

Me quiero fijar en tres creencias o actitudes relacionadas entre sí: a) nuestra concepción de lo que significa *ser profesor*, b) nuestra percepción sobre la *calidad de la enseñanza* y c) nuestras *actitudes hacia el éxito o el fracaso* de nuestros alumnos. Luego me centraré en algunas de las que podemos llamar nuevas competencias (que, como ya he indicado, tampoco son tan nuevas). Pero lo importante en primer lugar son nuestras propias actitudes.

⁶ A propósito de los nuevos roles del profesor (y también del alumno), Penegate (2005) no solamente habla de un *profundo cambio de actitud* en el profesor, sino de *humildad y espíritu de servicio*. Parece claro que, sin la premisa de un convencimiento y cambio interior, los muchos papeles, charlas, etc., que está generando el proceso de convergencia europea pueden ser bastante inútiles.

1.1. El rol del profesor: enseñar o ayudar a aprender

Lo que tenemos que plantearnos en primer lugar es cómo vemos y cómo sentimos nuestro rol, nuestra tarea como profesores. El énfasis en el aprendizaje del alumno lo que quiere decir es que *nuestra tarea como profesores no es enseñar, sino ayudar a aprender*. El que aprende es el alumno y nuestra tarea es *facilitar ese aprendizaje*.

El hablar de aprender más que de enseñar puede parecer un juego de palabras pero no lo es; tiene su importancia porque las palabras que utilizamos condicionan nuestras actitudes y nuestras conductas. No es lo mismo decirnos a nosotros mismos que vamos a clase a *enseñar* o a *explicar un tema* que decirnos que vamos a clase a *ayudar a aprender*. Quizás entonces nos planteemos otras estrategias y desarrollaremos otras competencias en las que habrá que pensar, porque en este tema, como en otros, tenemos el peligro de cambiar las palabras y el discurso sin que nada cambie realmente.

La enseñanza puede definirse como una *actividad que facilita el aprendizaje* (Mohan, 2003) y esta tarea está cumplida no si nosotros hemos enseñado, sino *solamente si nuestros alumnos realmente han aprendido*⁷. Ya no podemos seguir diciendo *yo les enseñé pero ellos no aprendieron*. Una docencia experta incluye el dominio de una variedad de técnicas de enseñanza, pero *si los alumnos no aprenden, todas estas técnicas son irrelevantes; lo importante es si el alumno está aprendiendo o no está aprendiendo* (Biggs, 2005). En la medida en que no hay un buen aprendizaje en los alumnos, en esa misma medida no ha habido, de hecho, una buena enseñanza. Hay ya una cierta toma de conciencia de que no se puede actuar desde la creencia implícita de que *mi tarea es enseñar, y enseñar, y si el alumno no aprende, ése es su problema*. Ése es nuestro problema⁸.

⁷ Defining teaching as facilitating learning implies that while considerations of knowledge transfer are no doubt important, they are valuable only in relation to the quality of learning that they trigger. If the teaching activities do not result in learning, there has been no teaching. Likewise, if the learning is lacking in quality, the teaching is unsuccessful to that extent (Mohan, 2003). La concepción del profesor como facilitador del aprendizaje, en oposición al énfasis heredado y centrado casi exclusivamente en la explicación y transmisión de conocimientos, al que estamos más acostumbrados y que nos parece tan natural, ya no va siendo una novedad dentro de nuestras fronteras sobre todo a partir de la declaración de Bolonia: el profesor... con el nuevo paradigma deberá transformar su perfil de docto expositor de la materia a facilitador del aprendizaje de sus alumnos (Pegenaut, 2005); el profesor universitario no puede actuar sólo como simple transmisor de conocimientos, sino que tiene que ser impulsor del aprendizaje de las competencias y actitudes que necesitan adquirir los estudiantes (Celma Benaiges, 2005).

⁸ Para Ramsden el concebir la enseñanza separada del aprendizaje (*learning is the student's job, and teaching the teacher's, and they should stay in different boxes*) es uno de los varios mitos de la Enseñanza Superior que persisten por diversas causas (*they serve specific interests, such as administrative convenience and the dominant cultures of academic departments; and they provide excellent excuses for not doing much to make teaching better*, Ramsden, 1992:88).

En este contexto es ilustrativa la definición de enseñanza eficaz propuesta en una universidad de Florida: *la enseñanza eficaz consiste en la creación por parte del profesor de un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos: (1) son positivamente influidos para querer aprender, (2) son provistos de las oportunidades adecuadas para que este aprendizaje ocurra, y (3) utilizan estas oportunidades para aprender* (Brewer y Worman, 1999)⁹. El primer sujeto es el profesor, que crea el ambiente de aprendizaje, *da oportunidades para aprender*, pero luego el sujeto importante, el que justifica nuestra tarea como profesores, es ya el alumno que utiliza esas oportunidades y aprende. El poner el énfasis en lo que hacemos nosotros (enseñar) o en lo que consiguen nuestros alumnos (aprender) corresponde a dos paradigmas o modos de concebir y llevar a cabo nuestra tarea que, sin constituir una dicotomía radical, nos pueden llevar por caminos distintos. Los documentos de Bolonia, al dar más relieve al trabajo del alumno, son más coherentes con un rol del profesor más centrado en la ayuda al aprendizaje¹⁰.

1.2. Calidad de la enseñanza y calidad del aprendizaje: medios y fines

Una consecuencia del nuevo énfasis es que *deberíamos hablar menos de la calidad de la enseñanza y más de la calidad del aprendizaje*. El poner el aprendizaje del alumno como objetivo explícito de la tarea docente, nos ayudará a *no confundir medios con fines* y a establecer prioridades en los medios en función de su incidencia *eficaz y directa* en el objetivo pretendido, que no es otro que el aprendizaje y formación de nuestros alumnos¹¹. Hay que evaluar la calidad no evaluando en primer lugar los medios (que quizás sea lo más fácil;

⁹ Definición adoptada por el Senado de la Universidad Estatal de Florida (Brewer y Worman, 1999).

¹⁰ En 1995 Barr y Tagg publicaron un interesante artículo en la revista *Change* (de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) que tuvo gran impacto (a juzgar por las veces que se encuentra citado en artículos académicos; 345 veces entre 1995 y Febrero de 2005) en el que dejan muy claros los dos paradigmas y sus consecuencias: *In the Instruction Paradigm, faculty are conceived primarily as disciplinary experts who impart knowledge by lecturing. They are the essential feature of the "instructional delivery system."* *The Learning Paradigm, on the other hand, conceives of faculty as primarily the designers of learning environments; they study and apply best methods for producing learning and student success... Instead of fixing the means -such as lectures and courses- the Learning Paradigm fixes the ends, the learning results, allowing the means to vary in its constant search for the most effective and efficient paths to student learning* (Barr y Tagg, 1995). Es claro por otra parte que los profesores somos distintos de hecho en nuestras creencias e intenciones en relación a la enseñanza en Educación Superior y que se dan dos orientaciones básicas (no estrictamente contradictorias), una con el énfasis en la transmisión del conocimiento y otra que pone el énfasis en facilitar el aprendizaje (por ejemplo Norton y otros, 2005, en una investigación hecha con 638 profesores de cuatro instituciones del Reino Unido).

¹¹ "We are beginning to recognize that our dominant paradigm mistakes a means for an end... We now see that our mission is not instruction but rather that of producing *learning* with every student by whatever means work best" (Barr y Tagg, 1995).

como instalaciones y recursos) sino viendo los resultados en nuestros alumnos, y a partir de ahí saldrá una reflexión eficaz sobre los medios.

También nosotros, los profesores, somos un medio, y lo que tenemos que preguntarnos no es si enseñamos bien, sino si nuestros alumnos aprenden bien, porque es ése es el resultado esperado de nuestra actividad profesional. Aquí hay dos sujetos, el profesor que enseña y los alumnos que aprenden. Si en nuestro modo de ver las cosas confundimos medios con resultados, y los objetivos los pensamos o vivimos en términos de lo que tengo que hacer yo (preparar clases, explicar, examinar) y no en términos de lo que tienen que conseguir y manifestar los alumnos, podemos cumplir todos los supuestos objetivos sin conseguir realmente ninguno.

A la hora de la verdad, la calidad o está en los alumnos, y tal como salen de nuestras aulas, o no hay que buscarla en ninguna otra parte¹². De hecho ya se van viendo publicadas evaluaciones de Universidades, hechas por los alumnos al terminar su carrera en función de su percepción de lo que han aprendido, y no sólo conocimientos, a lo largo de su etapa universitaria. Repasando la literatura sobre este tema en revistas especializadas se advierte que en países con ya una larga tradición de evaluación externa y de *rankings* va siendo práctica corriente evaluar además la calidad del aprendizaje global de los alumnos al finalizar sus estudios con otros criterios más centrados en la experiencia universitaria de los alumnos y en la especificidad de cada universidad (por ejemplo, Kempner y Taylor, 1998; Cheng, 2001; Tam, 2004; Smith y Bath, 2006)¹³.

¹² El P. Kolvenbach nos ha recordado en varias ocasiones (quizás la más conocida es su conferencia en la Universidad de Santa Clara de California, 2000) algo que no debería ser necesario que nos lo recuerden: el criterio real de evaluación de nuestras universidades... radica en lo que nuestros estudiantes lleguen a ser. No se trata solamente de evaluar sus conocimientos, sino la plusvalía de un saber cualificado por nuestros valores institucionales. Es posible que el P. General de la Compañía de Jesús no esté al día de lo que se publica en revistas de Educación Superior pero coincide con lo que se dice en estas revistas al poner el acento donde se pone hoy día desde otros contextos: *Ideally, an institution's assessment program would measure the "value-added" over the course of students' experience at the college* (Barr y Tagg, 1995).

¹³ En los cuatro casos citados (se podrían mencionar muchos más) se trata de evaluaciones de los alumnos al dejar la universidad buscando indagar sobre el valor añadido debido al paso de los alumnos por determinadas universidades. Pienso que deberíamos perder el miedo a hacer este tipo de evaluaciones (también puede haber sorpresas agradables). El estudio de Kempner y Taylor (1998) está hecho con 12.000 antiguos alumnos de muy distintos centros de educación superior; muestra que el haber estudiado en pequeñas y menos conocidas instituciones aunque no esté asociado a un éxito económico posterior de los alumnos (que por otra parte no es ajeno a la situación económica familiar del alumno), sí lo está en otras dimensiones de crecimiento personal, como autoconfianza, etc. Cheng (2001) afirma que va ganando terreno (*gaining momentum over the 'reputational' and 'resources' approaches*) la idea de este tipo de evaluaciones internas porque las evaluaciones externas se centran en lo fácilmente cuantificable y prescinden del valor añadido de la experiencia única propia de cada Universidad. En este estudio, hecho en una universidad privada muy selectiva, se les hacen a los alumnos 24 preguntas sobre su percepción

1.3. Nuestras actitudes hacia el éxito y el fracaso de los alumnos

Antes he mencionado que ya no se puede actuar desde la creencia implícita de que *mi tarea es enseñar, y enseño, y si el alumno no aprende, ése es su problema*. Aquí me parece importante invitar a una reflexión sobre nuestras actitudes hacia el fracaso o el éxito de nuestros alumnos. Es una obviedad decir que el *fracaso no es un indicador de éxito*. Ningún fabricante de nada dice que es el mejor porque el 30, o el 50 o el 80 % de su producción es defectuosa. Más bien debería pensar en cerrar su negocio para no arruinar al país. No se pueden fabricar coches que no caminan o puentes que se caen. Sin embargo en algunas culturas educacionales casi me atrevo a decir que se presume del número de fracasos como indicador de la propia calidad (somos *muy buenos porque suspendemos a muchos*; aunque ciertamente no es ése el caso de excelentes universidades de renombre internacional). O si no se presume del fracaso como indicador de éxito y calidad, *sí cabe el peligro de asumir el fracaso con una perfecta naturalidad*, como algo normal que en definitiva no nos afecta personalmente a los profesores (*no tiene que ver conmigo*), y que tampoco afecta a la Institución. Por fracaso no habría que entender solamente el número de suspensos, sino el no llegar a un nivel de calidad que podamos considerar razonable y que nos deje satisfechos.

Nosotros podremos no ser responsables del fracaso de algunos o de muchos de nuestros alumnos (hay muchas variables que no controlamos), pero ciertamente eso es algo de lo que no podemos ni presumir, ni sentirnos satisfechos.

de lo que han aprendido (en términos de su desarrollo intelectual, social, etc.) durante sus años en la Universidad y que tiene que ver con la misión institucional. Los que terminan la carrera deben responder al cuestionario antes de recoger su titulación, por lo que se obtienen datos del 100% de los alumnos. La tercera investigación citada (Tam, 2004) está hecha en una pequeña universidad con el mismo propósito (*to measure the influence of university education on students' academic, social and personal growth*). Como instrumento utilizan una adaptación de un cuestionario muy utilizado con esta finalidad (*College Student Experience Questionnaire*, Pace, 1990). En esta investigación se pone además de relieve la importancia educativa de la implicación de los alumnos en actividades no necesariamente académicas, sobre todo en su desarrollo personal; lo mismo muestran otras investigaciones (Marsh y Kleitman, 2002, investigación hecha con 12.084 alumnos seleccionados aleatoriamente de unos 1.000 centros educacionales). En el cuarto ejemplo citado (Smith y Bath, 2006) los autores advierten que en las evaluaciones externas de la calidad *the measures might not address each institution's individual mission* y que *some universities will be assessed against outcomes they did not aspire to produce*. En su estudio presentan los resultados de una evaluación más acorde con los objetivos y énfasis de la institución (2.622 alumnos de una universidad australiana; reproducen el cuestionario utilizado). Otro cuestionario muy difundido para evaluar la experiencia universitaria es el *Course Experience Questionnaire* (Ramsden, 1992). Evaluaciones más comprensivas de la *calidad del aprendizaje* en la universidad se hacen en algunos países de forma más habitual, centradas en la implicación de los alumnos (*student engagement*) en actividades académicas (como relación con los profesores, participación en discusiones, etc.) y extra-académicas (como actividades de voluntariado y otras) para captar el valor añadido de toda la experiencia universitaria (*research has emphasised the direct educational benefits of beyond-class experiences... the value of beyond-class experiences add to formal learning activities...* Coates, 2005). Ejemplos de estos cuestionarios pueden verse en el *National Survey of Student Engagement* (2005).

Si un pescador invierte sus recursos económicos en buenos aparejos de pesca, se pasa horas y horas intentando atrapar un pez, y no pesca ningún pez, podrá echar la culpa a los peces (porque ya sabemos todos que hay peces que no están suficientemente motivados para picar en el anzuelo) pero ciertamente él, en cuanto pescador, está perdiendo el tiempo, y debería plantearse el cambiar de cebo, o cambiar de lugar o, simplemente, dedicarse a otra cosa.

Son analogías que obviamente no pueden aplicarse literalmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, por eso son analogías, pero que invitan a pensar. En una universidad, como en cualquier centro de enseñanza, hay una inversión muy fuerte en tiempo y en energías, tanto de los alumnos como de los profesores. Hay también una inversión muy fuerte en ilusiones, y no digamos nada de la inversión en recursos económicos. Es una inversión que *hay que hacer que sea rentable*, como en cualquier otra empresa humana, y que en última instancia tiene que traducirse en un aprendizaje de calidad en los alumnos. Tampoco deberíamos necesitar un determinado porcentaje de fracasos para mantener una imagen de buen profesor o de profesor exigente; como actitud personal, nuestro objetivo debe ser el éxito de todos nuestros alumnos. En ningún caso el alumno es *el enemigo a batir*. En definitiva el éxito de nuestros alumnos es nuestro *éxito profesional* en cuanto profesores.

El que esto lo veamos así es ya asunto nuestro, por eso estoy hablando en primer lugar de nuestras propias creencias y actitudes. Si en el fondo nos da lo mismo que los alumnos aprendan o dejen de aprender o que aprendan bien o mal (ése es su problema, ya son mayores, yo ya hago lo que me corresponde) difícilmente vamos a ponernos a pensar en nuevas competencias o en algún tipo de cambio que vaya más allá de cumplir la letra de la ley.

● 2. Las nuevas competencias docentes

El poner al alumno en el centro del aprendizaje tiene consecuencias, debería tenerlas al menos en un cierto grado, en lo que podemos denominar *competencias docentes*. En última instancia para responder al *cómo se enseña* hay que responder antes al *cómo se aprende*. Tratando de las competencias docentes no vamos a descubrir nada nuevo, pero el *nuevo énfasis* en el aprendizaje del alumno nos va a llevar o otros *nuevos énfasis* en las actuaciones del profesor; es decir, hay que clarificar *qué cambia para el profesor el hecho de centrarse de manera más directa e inequívoca en el aprendizaje del alumno*.

Sobre las *competencias docentes* disponemos ya de buenos estudios¹⁴. Hay competencias obviamente necesarias en cualquier situación, como el ser experto en un determinado ámbito de conocimientos, el explicar con claridad, ser organizado, etc., pero en una situación en la que va a haber menos horas lectivas y el alumno va a ser de manera más clara el sujeto activo de su propio aprendizaje, van a cobrar un mayor relieve otras competencias.

Me voy a fijar solamente en tres áreas de competencias: a) el diseño de tareas de aprendizaje (se aprende *haciendo*, poniendo en juego las propias capacidades intelectuales y las competencias que se van adquiriendo), b) todo lo relativo a la evaluación, y aquí habrá que ampliar la concepción tradicional de la evaluación (examinar simplemente para poder calificar; hay que recordar otra función de la evaluación, se aprende cuando se pueden corregir los propios errores *a tiempo*), y por último c) lo que podemos denominar competencias relacionales; nuestra relación con los alumnos que en cualquier caso siempre es importante.

2.1. El diseño de tareas de aprendizaje

Con más estudio y trabajo privado de los alumnos, una tarea importante del profesor va a ser el *diseñar tareas de estudio y aprendizaje autónomo*; además tampoco va a ser posible cubrir un programa entero en clases lectivas¹⁵. Sobre este diseñar tareas y orientar el estudio privado quiero insistir en tres ideas: a) hay que verlo como lo que es, una gran oportunidad para mejorar la calidad

¹⁴ Por ejemplo el de Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y van der Vleuten (2004). Las *dimensiones* en las que se estructuran las competencias del profesor en este interesante estudio tienen que ver con a) la misma persona del profesor y su relación con los alumnos; b) el profesor en cuanto experto en su ámbito de conocimientos; c) el profesor en cuanto facilitador del aprendizaje (diseñador de tareas, etc.); d) el profesor en cuanto orientador de los alumnos y motivador; e) el profesor en cuanto evaluador; f) el profesor como cooperador y colaborador con sus colegas en la mejora del currículo y g) el profesor en cuanto capaz de reflexionar sobre su práctica docente, estar abierto a innovaciones, etc. Más cercano a nosotros es el largo documento (178 pp.) de Valcárcel Cases, M. (coord., 2003) sobre la preparación del profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea (encargado por el Ministerio de Educación y Ciencia) sobre todo III.1 *Definición del perfil del profesorado para la convergencia europea* y III.2 *Un nuevo profesor universitario: otra dedicación* (pp. 43-62). Las nuevas competencias exigirán también otra definición de la dedicación ("aquello de voy a clase, suelto el rollo y me voy se encuentra en serio peligro de extinción... el reconocimiento de la labor docente del profesorado deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir docencia, sino también las dedicadas a preparar, organizar, orientar y supervisar el trabajo de los estudiantes", Valcárcel Cases, M., 2003 p. 58).

¹⁵ La clásica *lección magistral* de toda la vida tiene y seguirá teniendo su lugar e importancia (sobre todo si los alumnos van a clase), pero no sobra el tomar conciencia de sus limitaciones (me refiero a las buenas clases magistrales, no a las clases de dictado); una buena y breve síntesis puede verse en Ramsden (1992, 152-156). Dolnicar (2005) resume las conclusiones de las investigaciones más importantes sobre lo que los alumnos valoran más en la lección magistral (la autora se pregunta en el título si debemos seguir con la lección magistral o bastaría con poner en la Web las preguntas del examen). De las razones aducidas por los alumnos para asistir a clase se desprende la importancia de que los mismos alumnos (no solamente los profesores) *perciban* las clases como *funcionalmente útiles*.

del aprendizaje de nuestros alumnos, b) nos va a forzar a explicitar objetivos claros y relevantes y c) la evaluación final debe ser coherente con estas tareas de aprendizaje.

1. Las consecuencias de una actividad docente más centrada en lo que tiene que hacer el alumno para aprender hay que verlas no como una carga con la que hasta ahora que no contábamos, sino como una *gran oportunidad* para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos, y es importante que nos convenzamos de que realmente es así.

Recordemos que en la definición de enseñanza eficaz mencionada antes se dice que *los alumnos son provistos de las oportunidades adecuadas para que este aprendizaje ocurra*, y nuestra tarea es proporcionar esas oportunidades, que van más allá del escuchar atentamente al profesor en clase. Aquí tiene sentido una cita que es frecuente aducir a propósito del aprendizaje: *para que los alumnos consigan los objetivos de aprendizaje deseados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor es hacer que los alumnos participen en las 'actividades de aprendizaje' que con toda probabilidad van a tener como resultado el que los alumnos consigan esos objetivos* (Shuell, 1986).

2. Los alumnos no pueden perder el tiempo; es más tienen que centrar su esfuerzo en lo que es importante, en tareas académicas que realmente merezcan la pena. No se pueden encargar lecturas y trabajos a la ligera. Y esto me lleva a la segunda idea: hay que tener muy claro cuáles son los objetivos de estas tareas de aprendizaje, es decir *qué tiene que hacer* el alumno, porque no se trata de indicarles simplemente qué temas deben estudiar. Lo importante es que en estas actividades de aprendizaje los alumnos *conjuguen los verbos* que expresen el tipo de capacidades o habilidades que queremos potenciar: analizar, aplicar, interpretar, organizar, comparar, solucionar casos y problemas...; las tareas deben reflejar *el tipo de aprendizaje deseado*, de esta manera será difícil que los alumnos *se escapen* sin aprender lo que realmente queremos que aprendan (Biggs, 2003, 2005). Hay que pasar de un *conocimiento declarativo* (nos cuentan lo que saben) a un *conocimiento funcional* (van utilizando su comprensión en otras situaciones y casos más cercanos a la vida profesional).

Los objetivos de cada tarea de aprendizaje tienen que ser coherentes con los objetivos generales del curso. Esto nos llevará necesariamente a clarificarnos a nosotros mismos y a no confundir un programa (un listado de temas) con una *programación* (que incluye objetivos, programa, actividades requeridas, evaluación). Un buen subproducto de la enseñanza centrada en el alumno es que fuerza al profesor a aclararse, a distinguir entre lo más y menos importante, a pensar de manera más específica en términos de objetivos o resultados

evaluables; quizás a ampliar sus conocimientos didácticos porque ya no se trata de explicar todo en clase.

3. Por último estas actividades de aprendizaje deben ser *coherentes con la evaluación* de estas mismas tareas o la que vendrá después. De la evaluación tratamos a continuación, pero en ningún caso debe ser una sorpresa integral: los alumnos deben mostrar que han adquirido los conocimientos, competencias y habilidades profesionales o académicas que previamente se han propuesto como objetivos y que además han tenido oportunidades para adquirirlas y para corregir sus errores.

Estas *actividades de aprendizaje* (término muy genérico) pueden ser muy distintas según los distintos ámbitos del conocimiento, pero ciertamente un cambio en el chip interior que nos gobierna, si realmente nos vemos a nosotros mismos como *facilitadores del aprendizaje* de los alumnos para quienes tenemos que crear *situaciones de aprendizaje*, este cambio puede traer otros muchos cambios en cadena en nuestro modo de proceder como profesores. Ciertamente puede estimular nuestra creatividad¹⁶.

2.2. La evaluación

En torno a la evaluación y sus funciones es también importante examinar nuestras creencias y actitudes porque son nuestras *creencias y actitudes* lo que en definitiva condiciona lo que de hecho hacemos.

Voy a fijarme sobre todo en dos ideas relacionadas entre sí: a) la evaluación en cuanto condicionante del *cómo* estudia el alumno, y b) la evaluación *para ayudar al aprendizaje* y no para poner una nota al final de proceso¹⁷; añado un breve apartado sobre lo que hoy día se denomina evaluación auténtica (*authentic assessment*) y que tiene que ver también no sólo con la evaluación en sentido estricto, sino con todo tipo de tareas encargadas a los alumnos, sobre todo en la Universidad.

2.2.1. La evaluación esperada condiciona cómo estudia el alumno

Una institución de calidad es la que *maximiza el potencial académico y humano de sus alumnos*. Nosotros no solamente queremos que los alumnos aprendan, sino que aprendan bien. Y este aprender bien va a depender simplemente de *cómo* estudian los alumnos. De *cómo estudia el alumno* va a depender cómo

¹⁶ El cómo pensamos y el cómo nos expresamos tiene sus consecuencias: *as you and your colleagues begin to speak the new language, you will then also begin to think and act out of the new [learning] paradigm* (Barr y Tagg, 1995).

¹⁷ Una buena documentación sobre la evaluación en la Universidad puede verse en James, McInnis y Devlin (2002), del Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne, Victoria, Australia.

se forma o cómo se deforma; por esta razón uno de los temas más estudiados hoy día es *cómo estudian los alumnos*.

Simplificando mucho los términos y yéndonos a los extremos para mayor claridad, el cómo estudia el alumno puede ir desde un estudio muy *superficial*, básicamente memorístico y centrado en la preparación inmediata de exámenes, repasar apuntes y esquemas, etc., hasta un estudio *más en profundidad*, más centrado en la comprensión, en la reflexión, en la aplicación de lo aprendido y comprendido¹⁸.

La cuestión ahora es pensar de qué depende el que los alumnos estudien de una manera o de otra. Esto es más importante en la medida en que ponemos un énfasis más acusado en el aprendizaje autónomo del alumno.

El cómo estudia el alumno depende de muchas variables. Es claro que influye el *enfoque docente del profesor*; si está muy centrado en transmitir y explicar información (es decir, centrado en el mismo profesor como sujeto importante) estimula un estudio más bien superficial; si está más centrado en el alumno, en situarle como sujeto activo de su reflexión y aprendizaje, estimula un estudio más en profundidad¹⁹.

Pero ciertamente lo que *más influye en cómo estudia el alumno es la evaluación esperada*. Esto es posiblemente lo más importante que se puede decir de la evaluación. El alumno estudia para aprobar (o para obtener unas notas excelentes) y de lo primero que procura enterarse es *cómo pregunta* o *cómo examina* el profesor. No son los consejos del profesor, ni sus orientaciones, sino su modo de evaluar lo que va a condicionar *cómo estudia* (y no sólo *qué estudia*).

Posiblemente el primero que puso de relieve la importancia de la evaluación como factor determinante de cómo estudia el alumno fue Snyder (1971), que acuñó en el título de su libro la expresión *el currículum oculto* (*the hidden curriculum*): el currículum real, el que condiciona el estudio del alumno no es el que figura en un programa (currículum abierto, explícito), sino el implícito (oculto) en los exámenes esperados²⁰. La expresión *currículum oculto* es afor-

¹⁸ Los enfoques de aprendizaje pueden verse descritos en numerosas fuentes; dos autores representativos en didáctica universitaria son Biggs (2005) y Ramsden (1992).

¹⁹ Un buen estudio sobre el influjo del *estilo docente del profesor y cómo estudia el alumno* es el de Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999), hecho con 46 profesores de Ciencias y 3.956 alumnos. Al menos los dos primeros autores son muy conocidos por sus investigaciones sobre el aprendizaje. Los distintos estilos docentes, más centrados en el profesor o más centrados en los alumnos (o en *facilitar el aprendizaje*) también están bien estudiados en Samuelowicz y Bain (2001), una buena investigación cualitativa y cuantitativa.

²⁰ Snyder hizo su investigación sobre cómo estudian los alumnos en una institución de indudable prestigio, el MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), y advirtió que muchos alumnos viven con conflicto

tunada porque nos hace pensar en las posibles discrepancias entre nuestras intenciones declaradas y los objetivos que proponemos a nuestros alumnos y lo que de hecho evaluamos; palabras muy hermosas (capacidad crítica, reflexión, creatividad, competencia profesional) pueden ocultar realidades muy triviales (memorizar apuntes) (*from our students' point of view, assessment always defines the actual curriculum*, Ramsden, 1992:187). Del poder condicionante del tipo de examen en cómo estudia el alumno (por si no fuera suficiente nuestra propia experiencia como alumnos) disponemos además de numerosas investigaciones²¹.

De este influjo del examen esperado en cómo estudian los alumnos se desprende que si no nos gusta cómo estudian nuestros alumnos, *la manera más rápida de cambiar el estilo de estudio de los alumnos es cambiar el sistema de evaluación* (Elton y Laurillard, 1979). A veces los profesores nos quejamos de que los alumnos no piensan; lo que les da seguridad es básicamente memorizar y repetir. No piensan... ni pensarán si no les damos una oportunidad, y esa oportunidad se la podemos brindar en nuestro modo de evaluar, y en el tipo de tareas que les proponemos y que también van a ser evaluadas.

Algo que ahora debemos traer a la conciencia es que para el profesor la evaluación suele ser la consideración final y en cambio para el alumno es al revés; lo primero que se pregunta es cómo va a ser evaluado. Hay por lo tanto que *reposicionar* la evaluación (pensar en ella desde el principio, cómo la planteamos, cómo preguntamos, qué tareas proponemos, etc.) de manera que sea coherente con los objetivos de aprendizaje y se convierta en la pieza clave para mejorar la enseñanza (diseñar ejercicios, etc.) y la calidad del estudio de los alumnos, tal como aparece en la figura 1 (adaptada de James, McInnis y Devlin, 2002).

su deseo de estudiar en serio y las demandas de los exámenes. Algunos no dejan que los exámenes interfieran con lo que ven como importante, pero la mayoría, como es natural, se centra en las demandas de los exámenes. Los alumnos pueden aprender a obtener notas altas pero sin llegar realmente a entender la asignatura (Sambell y McDowell, 1998).

²¹ Por ejemplo Tang (1994), Birenbaum (1997), Scouller (1996, 1998, 2000), Havnes (2004).

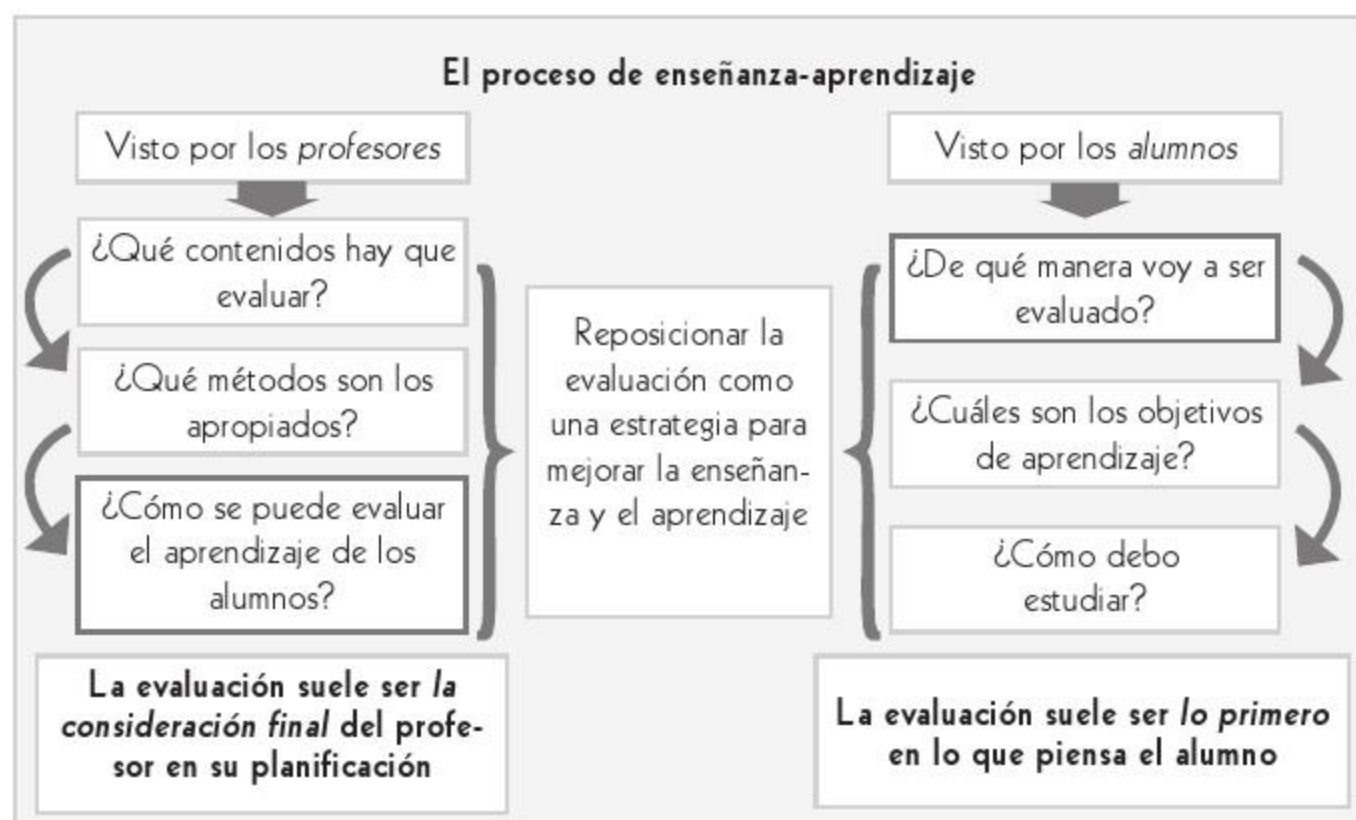


Figura 1

Los profesores somos de hecho muy distintos en nuestras formas de evaluar, en el tipo de estudio que condicionamos en nuestros alumnos y en el uso que hacemos de la evaluación (sólo para calificar o para ayudar a aprender). La evaluación es un área abierta a la reflexión y al cambio, y con más razón en un momento en el que va a haber cambios significativos en la manera de estructurar la enseñanza²².

2.2.2. La evaluación como ayuda al aprendizaje

Solemos asociar la evaluación a exámenes y a notas, a verificar lo aprendido; ahora bien, esta concepción de la evaluación hace ya tiempo que está sujeta a revisión; ahora se habla *además de evaluar para ayudar a aprender*.

Uno de los mejores manuales o textos de evaluación que conozco, de 1981, de tres autores bien conocidos en este campo y que han tenido un enorme influjo, lleva por título *la evaluación para mejorar el aprendizaje*²³. Como dato adicional, en Junio de 2005 tuvo lugar en la Universidad Politécnica

²² Un interesante estudio de Samuelowicz y Bain (2002) hecho con profesores de áreas muy distintas (arquitectura, educación, enfermería, psicología, ingeniería, etc.) muestra que los profesores difieren claramente en sus enfoques con respecto a la evaluación; los autores los reducen a tres 1) reproducir información, 2) utilizar la información en nuevas situaciones, integrar, y 3) aplicar lo aprendido en situaciones más próximas a la vida profesional, y en cada enfoque difieren también a) en sus creencias sobre el papel de la evaluación en el aprendizaje y la utilidad del *feedback*, b) en lo que se debe aprender y examinar y c) en qué se diferencian a su juicio las buenas y malas respuestas. Este estudio confirma que se puede hablar de *culturas académicas* distintas en distintas carreras.

²³ *Evaluation to Improve Learning*, de Bloom, Madaus y Hastings (1981).

de Hong Kong la primera conferencia internacional sobre *la evaluación como medio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*²⁴. En el título de esta conferencia internacional ya se está indicando lo que también es un *nuevo énfasis* que se está imponiendo y que tiene que ver sobre todo con la calidad del aprendizaje y con el éxito de los alumnos.

Una reflexión inicial sobre nuestros alumnos y también sobre nosotros mismos cuando éramos alumnos. Cuando los alumnos terminan un examen lo dejan en la mesa del profesor, salen de la clase, se encuentran unos con otros ¿De qué hablan? ¿Qué se preguntan? Qué resultado les ha dado en un problema, cómo han enfocado la respuesta a una pregunta, o consultan sus apuntes o textos para verificar si han respondido bien. Puede haber comentarios de este estilo: *lo tenía bien estudiado pero no para responder a 'este tipo de pregunta', no sabía que eso era tan importante, etc.* Hay alumnos que repasando el texto después de un examen, o preguntando a sus compañeros, entienden lo que nunca entendieron en las explicaciones de clase, o se enteran de cómo deberían haber estudiado... Con los exámenes convencionales pretendemos unas cosas (en definitiva calificar y firmar unas actas) pero suceden otras: a los alumnos les llega una valiosa información, pero... *demasiado tarde*. Es posible que algunos alumnos suspendidos podrían aprobar si les examináramos media hora más tarde. La pregunta que podemos hacernos es ésta: ¿Por qué no examinar *para informar a tiempo*, sobre errores, sobre cómo hay que estudiar, etc., sin esperar al final? Porque la *información eficaz* para el aprendizaje les llega cuando ven los resultados de sus respuestas. Cualquier tipo de evaluación envía un eficaz mensaje a los alumnos sobre qué y sobre todo cómo deben estudiar.

Éste es el enfoque en la evaluación denominado *evaluación formativa*: evaluar *para enseñar a estudiar, evaluar para facilitar el aprendizaje, evaluar para corregir errores a tiempo, evaluar para evitar el fracaso*, y no simplemente para calificar al final. Lo mismo que se hace en otros procesos, no se espera hasta el final para descubrir que los aparatos no funcionan o que los automóviles no pueden arrancar.

No se trata de poner exámenes todos los días; este tipo de evaluación, en el que no es necesario ni conveniente que haya una calificación (su finalidad es otra), admite formas muy variadas y sencillas pero que son muy eficaces para evitar el fracaso y conseguir un aprendizaje de calidad en todos o en la mayoría

²⁴ *The First International Conference on Enhancing Teaching and Learning Through Assessment*, The Hong Kong Polytechnic University, <http://www.polyu.edu.hk/assessment/background.html>

de nuestros alumnos. También las evaluaciones más habituales (como exámenes parciales, trabajos encargados a los alumnos, etc.) pueden y deben cumplir esta función orientadora; esto dependerá del cómo de la corrección y de que la información que después se dé a los alumnos no se limite a una nota o juicio global. Además no se trata solamente de orientar y corregir errores a tiempo; todo lo relacionado con la evaluación es muy eficaz para reforzar en nuestros alumnos la autoeficacia o conciencia de su propia capacidad; la *autoeficacia* es una de las variables más estudiadas hoy día en ámbitos académicos por su relación con la motivación y el éxito²⁵.

Antes he insistido en la necesidad de revisar nuestras creencias y actitudes; podemos preguntarnos ahora ¿Cuáles son nuestras *creencias* sobre *estrategias eficaces* para que los alumnos aprendan? ¿Sólo explicar con claridad, dar normas, decir qué es lo más importante? ¿Qué es lo que de hecho hacemos? El concepto de evaluación formativa nos recuerda que el *aprendizaje depende del conocimiento de los resultados en un tiempo y en una situación en el que este conocimiento puede ser utilizado para corregir los propios errores* (Yorke, 2003)²⁶. Y por supuesto, su eficacia depende en buena medida de la calidad del 'feedback' recibido por los alumnos. Aquí tiene pleno sentido recordar lo dicho antes sobre nuestras actitudes hacia el éxito o el fracaso de nuestros alumnos.

Naturalmente este tipo de evaluación debe ser coherente con los objetivos del curso, con las tareas académicas propuestas a los alumnos y con los exámenes más convencionales (o tareas equivalentes) al finalizar el proceso de aprendizaje.

Sobre esta orientación de la evaluación (orientar, enseñar a estudiar, corregir errores a tiempo) disponemos además de una abundante información sobre su eficacia en la Universidad, tanto introducciones más teóricas como investigaciones empíricas de diverso tipo²⁷. Podemos pensar que todo esto (informar,

²⁵ La cita de Virgilio *possunt quia posse videntur* (pueden porque creen que pueden, Eneida, V, 231) expresa bien lo que se entiende por *autoeficacia*. Sobre la *autoeficacia* puede verse la página Web del Prof. Frank Pajares (Emory University), con abundante información, en inglés, español y portugués, sobre lo que se investiga y publica (incluida nuestra propia Universidad) sobre la *autoeficacia* <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>

²⁶ A la hora de la verdad, *we get what we assess, and if we don't assess it, we won't get it* (Cobb, 1993). Si queremos que nuestros alumnos sepan, entiendan, sepan hacer algo, etc., hay que preguntárselo y evaluarlo antes; es imposible preguntar todo, pero cualquier profesor sabe en qué preguntas (o tipos de preguntas) o tareas es importante poder corregir errores a tiempo.

²⁷ Como introducciones a la *evaluación formativa* en Internet podemos ver Boston (2002) y Knight (2002) entre muchas otras. Yorke (2003) trata muy bien y de manera específica sobre la evaluación formativa en la universidad. Investigaciones empíricas sobre su utilidad hay muchas; se pueden mencionar, por ejemplo, Cooper (2000), Greer (2001), Orsmond, Merry y Reiling (2002), Smyth (2004).

corregir errores a tiempo, etc.) ya lo hacemos de una manera u otra, pero también es importante comprobar si los alumnos lo ven y experimentan así; no faltan estudios muy ilustrativos que muestran la discrepancia entre lo que creemos que hacemos y lo que los alumnos perciben (MacLellan, 2001)²⁸.

2.2.3. La evaluación auténtica²⁹

En torno a la evaluación me he centrado en dos ideas, la evaluación en cuanto condicionante del cómo estudia el alumno y la evaluación como ayuda al aprendizaje. En conexión con estas dos ideas sobre la evaluación, termino con otra idea sobre la evaluación denominada *auténtica* (*authentic assessment*) y sobre la cual va habiendo cada vez más estudios referidos a la Universidad. Es también aplicable a las actividades de aprendizaje por lo que es especialmente importante pensando en las tareas que podemos encargar a los alumnos. Tal como se utiliza este término, se trata de un tipo de evaluación en la que los alumnos tienen que demostrar *las mismas combinaciones de conocimientos, competencias o habilidades y actitudes que se van a encontrar después en la vida profesional* (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2005).

Se trata de una evaluación más *contextualizada* en planteamientos y situaciones de la futura vida profesional. No es algo necesariamente nuevo, pero sí es nuevo el énfasis que se le da ahora y que implica reexaminar, mejorar, o incluso ampliar con otros métodos, los modos más tradicionales de evaluación. Además es importante que los alumnos no perciban la evaluación como un trámite trivial y molesto; trabajos, exámenes y evaluaciones deben mostrar la unión entre la vida académica y la vida profesional³⁰. Para el profesor evaluaciones y exámenes son también una excelente oportunidad para dar *calidad* al aprendizaje de los alumnos (*more than a tool for evaluation*, Onwuegbuzie y Leech, 2003).

²⁸ En este estudio (fácilmente replicable) se comparan (cuestionario de 40 ítems) las percepciones de 80 profesores (*su intención*) y de 130 alumnos (*su percepción y experiencia vivida*) sobre la evaluación (finalidad, *autenticidad* o grado de aproximación a competencias profesionales, nivel de exigencia, etc.). Hay discrepancias importantes y esta discrepancia la muestran también otros estudios (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2005). Esto es importante porque lo que condiciona a los alumnos no son las *intenciones* del profesor, sino las *percepciones de los mismos alumnos*.

²⁹ La *evaluación auténtica* coincide con la evaluación de *competencias* en la terminología habitual (nota del editor).

³⁰ En Internet es fácil encontrar abundante información sobre *authentic assessment*; una dirección cómoda es la de Park University porque tiene enlaces (*resource links*) a direcciones muy conocidas con todo tipo de sugerencias prácticas (como *Authentic Assessment ToolBox* y otras).

2.3. La relación profesor-alumno

Cualquiera que sea la estructura docente, la relación con los alumnos es importante al menos por dos razones, las dos referidas al buen aprendizaje de los alumnos: a) por la *dimensión emocional* que está siempre presente en el aprendizaje convencional (gusto, motivación, etc.) y b) porque una buena relación con los alumnos está relacionada con otros aprendizajes que van *más allá* del dominio de una asignatura. No me refiero a una mera buena relación humana, sino a una buena relación docente, que incluye necesariamente un buen clima en la clase y una buena relación general con los alumnos.

Pensemos también que la relación con los alumnos es inevitable: explicamos, damos normas, preguntamos. Y que no hay relaciones neutras.

Puede quizás parecer extraño incluir la relación con los alumnos como una competencia más, al mismo nivel que el diseñar actividades de aprendizaje, pero de una manera u otra suele incluirse entre las competencias docentes (Yorke, 2003; Tigelaar y otros, 2004) e incluso se ha llegado a afirmar que *una enseñanza eficaz es una relación eficaz*³¹.

2.3.1. La dimensión emocional del aprendizaje

La relación con nuestros alumnos es importante porque está estrechamente relacionada con el aprendizaje convencional de las asignaturas. El aprender no es un proceso meramente cognitivo; es también un proceso emocional y lo sabemos por experiencia. Las emociones (como el sentirse bien y en paz, o el disgusto, la ansiedad, la tensión, la desesperanza) pueden interferir con el aprendizaje o pueden reforzarlo³². El estudio requiere esfuerzo y trabajo y se trabaja bien y con gusto, y se interioriza lo aprendido, en un clima de paz, sin tensiones, en el que el *alumno percibe* que el profesor *está con él*, le cree capaz y está dispuesto a ayudarle.

³¹ Puede verse a este respecto Torre Puente (2004) tratando de *el papel esencial de las relaciones interpersonales en el aula*. En el estudio ya mencionado sobre las competencias docentes en educación superior (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y van der Vleuten, 2004) figura de manera destacada la relación con los alumnos. No faltan investigaciones que muestran que una buena relación con los alumnos es una característica de los profesores excelentes (como Kane, Sandretto y Heath, 2004, estudio hecho con profesores del tercer ciclo; esta investigación está hecha para ayudar a los nuevos profesores, con poca experiencia docente, desde el convencimiento de que *good teaching is not innate, it can be learned*).

³² De hecho en asignaturas como la Estadística en las Ciencias Sociales (percibidas por los alumnos como muy difíciles), y por lo que respecta a los desafíos didácticos, los *factores más ampliamente estudiados incluyen la ansiedad y las actitudes* (Blanco, 2004, nota 6; puede verse allí mismo bibliografía representativa). Los problemas de motivación, absentismo y de deficiencias generalizadas en el aprendizaje de una asignatura, difícilmente pueden ser abordados y solucionados si no prestamos atención a esta dimensión emocional que nos lleva directamente a nuestra relación y estilo de comunicación con los alumnos.

No voy a comentar en qué consiste esta buena relación con los alumnos, además tenemos temperamentos distintos y somos distintos en nuestro modo de relacionarnos con los demás, pero al menos quiero recordar que a veces podemos perder de vista que los alumnos son sencillamente gente, *gente normal* que reacciona como todo el mundo, dentro y fuera del aula; que son seres humanos normales, y que, como todo el mundo, se pueden aburrir, pueden cometer errores, no se enteran de todo lo que les decimos, reaccionan mejor a la alabanza que a la crítica (exactamente lo mismo que sus profesores), hacen buen uso de una crítica constructiva si se da en un clima de paz, desde una disposición de ayuda, y que trabajan mejor con un profesor al que respetan y por el que se sienten respetados³³.

Son muchos los estudios e investigaciones que ponen de manifiesto que los profesores eficaces se relacionan bien con los alumnos. Cuando hablo de profesores eficaces me refiero a los profesores con los que, a juicio de los alumnos, realmente se aprende. Mencionaré solamente una de estas investigaciones, sencilla pero ilustrativa (Muñoz San Roque, 2004).

A los alumnos de distintas facultades se les pidió que indicaran qué rasgos definían a aquellos profesores que hubieran tenido y que valoraran como profesores *realmente competentes* (respuesta abierta); ¿Qué dicen estos alumnos?

El 47% de las aportaciones de los alumnos se referían a lo que podemos denominar genéricamente *competencias docentes* en sentido propio, como explicar con claridad, ser organizado, etc. El 53 % de las aportaciones y comentarios de los alumnos tenían más que ver de alguna manera con la *relación profesor-alumno* y a la vez, porque necesariamente se confunden en una misma realidad, con la *dimensión emocional del aprendizaje*.

No es fácil clasificar lo que dicen los alumnos en dos categorías porque hay rasgos y conductas que participan de las dos, pero queda claro que el profesor *competente*, con el que se aprende bien *según nuestros alumnos*, es humilde, es paciente, es buena persona, es cercano, es amable. En definitiva, lo que es importante en cualquier relación, es importante también en la relación con los alumnos³⁴. Precisamente porque nos movemos en un ambiente académico en

³³ Esta elemental idea de ver a los alumnos como *gente normal*, a pesar de que alumnos y profesores tenemos roles muy distintos que a veces pueden entrar en conflicto, la tomo, expresada así, de Brain (1998).

³⁴ Lo que dicen nuestros alumnos sobre el buen profesor, con el que se aprende, me trae a la memoria lo que nos dice San Pablo en el capítulo 13 de la primera carta de San Pablo a los Corintios y que tantas veces hemos oído en las misas de bodas: *el amor es paciente, no se engríe, no lleva cuentas del mal...* Pablo no está escribiendo a una pareja que va a casarse, podemos entender que está hablando en definitiva sobre cómo debe ser nuestra relación con los demás, y no consta que esté excluyendo a los alumnos.

el que predomina, lógicamente, la dimensión intelectual, hay que subrayar esta *dimensión relacional y emocional* del aprendizaje si buscamos un aprendizaje eficaz.

Por lo que respecta a la relación entre el éxito de nuestros alumnos y la relación profesor-alumno, aquí hay un tema que dejo solamente insinuado, el *poder de las expectativas* más conocido como *efecto Pigmalión*. Tiene que ver también, como todo lo importante, con nuestras propias actitudes y por eso lo menciono ahora. Está bien investigado que tienden a rendir más aquellos de quienes esperamos o deseamos más.

No es que la mera manifestación de expectativas altas tenga un efecto mágico; es que nosotros somos distintos, de muchas maneras (a veces muy sutiles), con aquellos de quienes, por alguna razón, esperamos más o no queremos que fracasen; podemos ser distintos dando una atención más personalizada, en el reconocimiento de éxitos parciales, en proporcionar en un momento dado la información oportuna para corregir determinados errores, etc.; son el tipo de actitudes y conductas que deberíamos tener con todos.³⁵

2.3.2. La relación profesor-alumno y 'otros aprendizajes'

La segunda razón para mencionar la relación con los alumnos y el clima de la clase es que siempre hay, o puede haber, *algo más* que el mero aprendizaje de una asignatura.

Me voy a limitar solamente a sugerir dos ideas; los posibles efectos negativos y no pretendidos derivados en buena medida de nuestro estilo de relación con los alumnos y, en el polo opuesto, el profesor como modelo de identificación.

1. Puede haber aprendizajes negativos aunque no sean, naturalmente, intencionados. Podemos enseñar lo que ni nosotros queremos enseñar, ni los alumnos vinieron a aprender, pero lo aprenden porque se lo enseñamos. Por ejemplo los alumnos pueden aprender que nuestra asignatura es inútil, que no aporta nada relevante a su futura profesión, o que el esfuerzo serio no compensa, bien porque nunca es reconocido, o bien porque al final siempre se termina por salir a flote. Pueden aprender que no son personas capaces. En los trabajos en grupo se puede aprender a no trabajar, porque ya trabajan otros. Y ahí pueden quedar actitudes para toda la vida. Para poder remediar, o al menos

³⁵ El *efecto Pigmalión*, y en general la relación con los alumnos, lo trato con más detenimiento en Morales (2002a). El punto importante es que las expectativas sobre los demás cambian en primer lugar al que tiene las expectativas y como consecuencia influye en el sujeto-objeto de nuestras expectativas y deseos.

minimizar, los efectos negativos y no pretendidos de la enseñanza, lo primero que hay que hacer es *traerlos a la conciencia*³⁶.

2. Por otra parte es también mucho y muy positivo lo que se puede transmitir independientemente de la asignatura que enseñemos. Durante un curso entero estamos ante nuestros alumnos como un libro abierto; *somos como un tema más de nuestro programa*. A la larga es más importante el *cómo* somos nosotros que lo que podamos explicar en clase y que los alumnos pueden, quizás, terminar olvidando. La competencia y el talante profesional que puedan ver en nosotros, el interés y dedicación que manifestamos por su aprendizaje, y el respeto con que les tratamos, los valores que manifestamos, a veces en comentarios incidentales; es todo esto lo que va a dejar una huella más permanente en nuestros alumnos y precisamente en aquello que es más importante. No hay además asignatura que de alguna manera no trascienda sus propios contenidos y conecte con valores importantes: *Ser un buen docente exige dos condiciones de partida: conocer la disciplina que se enseña y creérsela, en el sentido de que no puede ser una mera especulación ajena a la propia vida y a los propios sentimientos...* Siempre me llamó la atención que los padres transmitan a sus hijos lo que creen, no lo que saben (Sarabia, 2005).

Para poder ser de alguna manera, en un cierto grado, un *modelo de identificación* para nuestros alumnos, y de esto estoy hablando, tenemos en primer lugar que ser *percibidos* como profesores competentes y además ser cordialmente aceptados (al menos no rechazados emocionalmente). Y aquí entra de lleno nuestro estilo de relación con los alumnos. Todos quizás hemos experimentado, o pensado al menos, que muchos mensajes hermosos se quedan tirados en la cuneta porque el mensajero era insoportable.

Prescindir de lo que podemos aportar y enseñar a través de lo que somos y de nuestro estilo de relación con los alumnos, puede ser *la gran ocasión perdida* de conseguir algo realmente importante y duradero en nuestros alumnos, y que trasciende el aprendizaje de una asignatura. Sencillamente, nuestra docencia puede ser la oportunidad de dar a nuestros alumnos lo mejor de nosotros mismos.

³⁶ Los efectos no pretendidos de la enseñanza es uno de mis temas favoritos porque son muy reales y creo que no se les presta la atención que merecen; por otra parte si estos efectos pueden ser percibidos como negativos, nuestra tendencia espontánea es a racionalizar y justificar lo que hacemos (la culpa es de los alumnos, o de la institución, o de la falta de medios, etc.; en definitiva los profesores somos ciudadanos por encima de toda sospecha); amplío este tema en otros lugares (Morales, 2002a, 2002b).

● 3. Algunas conclusiones

La declaración de Bolonia, y toda la normativa académica derivada del Espacio Europeo, nos plantea unos cambios en el modo de proceder que quedan bien sugeridos cuando decimos que el acento ya no va estar en el profesor que enseña sino en el alumno que aprende.

- a) En la práctica esta orientación se va a traducir en *cambios objetivos* independientemente de cómo los valoremos: menos horas lectivas (no se va a poder explicar todo en clase aunque hablemos muy deprisa) y más estudio y más trabajo independiente de los alumnos, controlado o al menos orientado por el profesor.
- b) Hablar de cambio en los modos de proceder del profesor, como si partiéramos de cero y no tuviéramos ya una buena experiencia a la espalda, puede sonar, y es, muy radical; quizás la expresión *nuevo énfasis* sea más ajustada; aunque ciertamente algo de novedad sí hay porque van a cambiar circunstancias objetivas. Más que de cambio radical hay que hablar de adaptación y *transición gradual* y es la experiencia, incluidos los errores, la que nos irá marcando el camino³⁷.
- c) Por otra parte, el acento en el trabajo y aprendizaje del alumno, con múltiples consecuencias en el modo de actuar del profesor, no es algo nuevo para muchos. Lo que hasta ahora hemos experimentado con éxito en cada disciplina va a seguir siendo válido. Tampoco quiere decir esto que vamos hacia un modelo único de profesor, como tampoco lo hay ahora³⁸.
- d) Tampoco se trata de algo tan nuevo; no estamos descubriendo nada, simplemente nos estamos aproximando a los modelos anglosajones de Educación Superior que no son de ayer precisamente; tienen ya una larga tradición de buen funcionamiento y en ese ámbito se encuentran excelentes universidades de renombre internacional (al menos no parecen peores que

³⁷ The transition from Instruction Paradigm to Learning Paradigm will not be instantaneous. It will be a process of gradual modification and experimentation through which we alter many organizational parts in light of a new vision for the whole (Barr y Tagg, 1995).

³⁸ No solamente son distintas las diferentes carreras y disciplinas, sino que también nosotros, como personas, somos legítimamente distintos (en temperamento y en tantas otras cosas). Young y Shaw (1999) tienen una interesante investigación que sirve de ejemplo; de un conjunto de 918 profesores universitarios seleccionaron 246 profesores eficaces (según los alumnos) entre los que, mediante un análisis adecuado (*cluster analysis*), identifican cinco tipos distintos de profesores excelentes; se pueden mencionar muchas características propias de los buenos profesores, pero no es obligatorio tenerlas todas. Posiblemente nuestra propia experiencia nos dice lo mismo, hemos tenido buenos profesores y a la vez muy distintos entre sí (no hay un *modelo único* de buen profesor). En lo que sí coinciden los distintos tipos de buenos profesores identificados en este estudio es en rasgos que tienen que ver con una buena relación con los alumnos (*concerned about student learning, genuinely respectful of students*).

las nuestras) como es fácilmente comprobable³⁹. En universidades con un estilo y modos de proceder a los que nosotros nos aproximamos ahora podemos encontrar con facilidad buenos ejemplos y modelos⁴⁰.

- e) Ante una nueva situación podemos reaccionar de dos maneras (radicalizando los extremos). Podemos seguir más o menos haciendo exactamente lo mismo (en la medida en que podamos y nos dejen) llamando a las cosas de otra manera para adaptarnos al vocabulario de los documentos de la declaración de Bolonia y del Espacio Europeo. O podemos ver la nueva situación como una *excelente oportunidad* para reflexionar sobre lo que venimos haciendo y lo que podríamos hacer para mejorar la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos. Si el cambio está *ahí*, posiblemente es preferible verlo como una oportunidad que no deberíamos desaprovechar.

³⁹ Aunque en cualquier país o continente podemos encontrar de todo, podríamos mirar por encima *Academic Ranking of World Universities* – 2005 <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm> Estos *rankings* pueden ser discutibles, al menos porque dejan fuera criterios que para nosotros pueden ser importantes y además muchas situaciones no son comparables, pero el hecho de que entre las 10 mejores universidades del mundo haya dos británicas y 8 de EE.UU. algo sí quiere decir y no todo tiene que ver solamente con los medios económicos.

⁴⁰ Me refiero a aspectos tan concretos, y tan del quehacer diario de cualquier profesor, como son cómo hacer una buena programación, diversos modos de evaluar, *tipologías* de trabajos para casa, cómo organizar y corregir trabajos de los alumnos, cómo estructurar una asignatura en un tiempo más limitado, etc. (*nihil novi sub sole*, *Eclesiastés*, 1, 10). Además de nuestra experiencia está la experiencia ajena, que no es necesariamente peor que la nuestra.

● 4. Referencias bibliográficas

- BARR, ROBERT B. and TAGG, JOHN (1995). From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, November/December 1995, 27 (6) pp. 13-25. Disponible en <http://critical.tamucc.edu/~blalock/readings/tch2learn.htm> (consultado 23-Dic.-05).
- BIGGS, JOHN B. (2003). *Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives*. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations, University of Aveiro (Portugal), 13-17 April 2003 (<http://event.ua.pt/iched/>) disponible en <http://event.ua.pt/iched/main/invcom/p182.pdf> (consultado 4-Dic.-05).
- BIGGS, JOHN B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BIRENBAUM, MENUCHA (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education*, 33 (1): 71-84.
- BLANCO BLANCO, ÁNGELES (2004). Enseñar y aprender Estadística en las titulaciones universitarias de Ciencias Sociales. En TORRE PUENTE, JUAN CARLOS, y GIL CORIA, EUSEBIO (Eds.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 143-190.
- BLOOM, BENJAMIN S.; MADDAUS, GEORGE F. and HASTINGS, J. THOMAS (1981). *Evaluation to Improve Learning*. New York: McGraw-Hill.
- BOSTON, CAROL (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(9). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9> (consultado 10-Sept.-05).
- BRAIN, MARSHALL (1998). Students are People. En *Emphasis on Teaching* <http://www.bygpub.com/eot/index.htm>, 1998, Raleigh, N.C. BYG Publishing. (<http://www.bygpub.com/>) (consultado 1-Nov.-05).
- BREWER, JAMES K. and WORMAN, DONALD R. (1999). *Teaching Introductory Statistics- Effectively!*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- CELMA BENAIGES, M. DOLORS (2005). Nuevos retos para la formación universitaria. *Educaweb.com Monográfico sobre el Espacio Europeo de Educación Superior* 25-4-05. <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticialD=412&SeccionalD=639> (consultado 12-En.-06).

- CHENG, DAVID X. (2001). Assessing Student Collegiate Experience: Where do we Begin? *Assessment & Evaluation in Higher Education* Volume: 26 Number: 6 Page: 525 – 538.
- COATES, HAMISH (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, Apr2005, Vol. 11 Issue 1, p25-36.
- COBB, GEORGE W. (1993). Reconsidering Statistics Education: A National Science Foundation Conference. *Journal of Statistics Education* v.1, n.1 (disponible en <http://www.amstat.org/publications/jse/v1n1/cobb.html#wiggins>, consultado 10-Dic.-05).
- COOPER, NEIL J. (2000). Facilitating Learning from Formative Feedback in Level 3 Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Volume: 25 Number: 3 Page: 279 – 291.
- DOLNICAR, SARA (2005). Should We Still Lecture or Just Post Examination Questions on the Web?: the nature of the shift towards pragmatism in undergraduate lecture attendance. *Quality in Higher Education*, Vol. 11 Issue 2, p103-115.
- ELTON, L. R. B. and LAURILLARD, D. M. (1979). Trends in Research on Student Learning. *Studies in Higher Education*, 4, 87-102.
- GREER, LESLEY (2001). Does Changing the Method of Assessment of a Module Improve the Performance of a Student? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 26, n° 2, 127 –138.
- GULIKERS, T.M.; BASTIAENS, THEO J. and KIRSCHNER [Open University of the Netherlands] (2005). *Perceptions of authenticity and the influence on study approach and learning outcome*. Paper presented at the First International Conference on Enhancing Teaching and Learning through Assessment, 13th-15th June 2005, Hong Kong.
- HAVNES, ANTON (2004). Examination and learning: an activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29 (2), 159-176.
- JAMES, RICHARD; MCINNIS, CRAIG and DEVLIN, MARCIA (2002). *Assessing Learning in Australian Universities, Ideas, strategies and resources for quality in student assessment*. Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne, Victoria, Australia. <http://www.cshe.unimelb.edu.au/> (consultado 8-Dic.-05).
- KANE, RUTH; SANDRETTO, SUSAN and HEATH, CHRIS (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47 (3): 283-310.

- KEMPNER, KEN and TAYLOR, CRAIG (1998). An alternative assessment to higher education outcomes: Differentiating by institutional type. *Higher Education*, 36, 3, 301-321.
- KNIGHT, PETER (2002) *How to Use Assessment to Change Student Learning*, en IDEAS (Instructional, Development, Experiences and Solutions), Center for Enhanced Learning and Teaching, Hong Kong University of Science and Technology <http://celt.ust.hk/ideas/> (audio) (consultado 4-Dic.-05).
- KOLVENBACH, PETER-HANS (2000). *El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos*. Conferencia pronunciada en la Universidad de Santa Clara, California. <http://www.upcomillas.es/webcorporativo/Servicios/Solidario/Documentos/Santa%20Clara.pdf> (consultado 1-11-05).
- MACLELLAN, E. (2001). Assessment for Learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Volume 26, Number 4, 1 August 2001, pp. 307-318.
- MARSH, HERBERT W. and KLEITMAN, SABINA (2002). Extracurricular School Activities: The Good, the Bad and the Nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72 (4), 464-510.
- MOHANAN, K.P. (2003) *Assessing Quality of Teaching in Higher Education* <http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/assess/default.htm>, Centre for Development of Teaching and Learning, National University of Singapore, (<http://www.cdtl.nus.edu.sg/>) (consultado 4-Dic.-05).
- MORALES VALLEJO, PEDRO (2002a). *La relación profesor-alumno en el aula*. 3ª edic., Madrid: PPC.
- MORALES VALLEJO, PEDRO (2002b). ¿Qué significa enseñar e investigar con calidad y equidad en la Educación Superior? En TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (Ed.) *Calidad y Equidad en la Educación Universitaria Católica*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas y FIUC-ACISE, 2002, 19-99 (disponible en <http://www.upco.es/personal/peter/>).
- MUÑOZ SAN ROQUE, ISABEL (2004). Evaluación de la competencia docente del profesor universitario. En TORRE PUENTE, JUAN CARLOS, y GIL CORIA, EUSEBIO (Eds.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 321-348.
- NACIONAL SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT (2005). *NSSE 2005 Annual Report* <http://www.indiana.edu/~nsse/> (consultado 10-Dic.-05).
- NORTON, LIN; RICHARSON, T. E.; HARTLEY, JAMES; NEWSTEAD, STEPHEN and MAYES, JENNY (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50 (4): 537-571.

- ONWUEGBUZIE, ANTHONY J. and LEECH, NANCY L. (2003). Assessment in Statistics Courses: more than a tool for evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Volume: 28 Number: 2 Page: 115 – 127.
- ORSMOND, PAUL; MERRY, STEPHEN and REILING, KEVIN (2002). The Use of Exemplars and Formative Feedback when Using Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 27 n°4, 309 – 323.
- PACE, C.R. (1990). *College Student Experiences Questionnaire*. Third Edition. Los Angeles: University of California, Los Angeles, Center for the Study of Evaluation.
- PARK UNIVERSITY, FACULTY DEVELOPMENT, *Incorporating Authentic Assessment* http://captain.park.edu/facultydevelopment/authentic_assessment.htm (consultado 13-Dic.-05).
- PEGENAUTE GARDE, PEDRO (2005). El Espacio Europeo de Enseñanza Superior y los nuevos roles del profesor y alumno. *Educaweb.com Monográfico sobre el Espacio Europeo de Educación Superior 25-4-05*. <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticialD=412&SeccioID=639> (consultado 12-En.-06).
- RAMSDEN, PAUL, (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- SAMBELL, KAY and MCDOWELL, LIZ (1998). The Construction of the Hidden Curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23 (4), 391-402.
- SAMUELOWICZ, KATHERINE and BAIN, JOHN D. (2001). Revisiting academics beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41 (3): 299-325.
- SAMUELOWICZ, KATHERINE and BAIN, JOHN D. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43 (2): 173-201.
- SARABIA, ÁNGEL (2005). *Matemáticas razonables para recuperar un universo encantado*, lección inaugural del curso 2005-06. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- SCOULLER, KAREN M. (1996). *Influence of assessment method on students' learning approaches, perceptions and preferences: The assignment essay versus the short answer examination*. Paper presented at HERDSA (1996). Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education. Proceedings HERDSA Conference 1996. Perth, Western Australia, 8-12 July. <http://www.herdsa.org.au/confs/1996/scouller.html> (consultado 3, Dic., 05).

- SCOULLER, KAREN M. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35 (4): 453-472.
- SCOULLER, KAREN M. (2000). *The influence of assessment on student learning*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Australia. <http://www.aare.edu.au/00pap/sco00195.htm> (consultado 3-Dic.-05).
- SHUELL, THOMAS J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56 (4), 411-436.
- SMITH, BRENDA (Higher Education Academy, United Kingdom) (2004). *Putting Student Learning at the Centre of Higher Education*, Centre for Development of Teaching and Learning, National University of Singapore (<http://www.cdtl.nus.edu.sg/>), *Conference on Teaching and Learning in Higher Education*, <http://www.cdtl.nus.edu.sg/tlhe/keynote1.htm>. (consultado 10-Nov.-04).
- SMITH, CALVIN and BATH, DEBRA (2006). The role of the learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes. *Higher Education*, 51, 259-286.
- SMYTH, KAREN (2004). The benefits of students learning about critical evaluation rather than being summatively judged. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 29, n° 3 370-378.
- SNYDER, B. R. (1971). *The Hidden Curriculum*. New York: Knopf.
- TAM, MAUREEN (2004). Using Students' Self-reported Gains as a Measure of Value-added. *Quality in Higher Education*, Vol. 10 Issue 3, p253-260.
- TANG, CATHERINE (1994). Effects of Modes of Assessment on Students' Preparation Strategies. En Gibbs, G. (ed.). *Improving Student Learning - Theory and Practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/ocsd-pubs/islt-p-tang.html> (consultado 4-Dic.-05).
- TIGELAAR, DINEKE, E.H.; DOLMANS, DIANA, H.J.M.; WOLFHAGEN, INEKE, H.A.P. and VAN DER VLEUTEN, CREES P.M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48 (2): 253-268.
- TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2004). La autoapertura docente en el contexto de los determinantes del aprendizaje escolar. En TORRE PUENTE, JUAN CARLOS, y GIL CORIA, EUSEBIO (Eds.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 219-256.

- TRIGWELL, KEITH; PROSSER, MICHAEL and WATERHOUSE, FIONA (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*; 37, (1), 57-70.
- VALCÁRCEL CASES, M. (coordinador) (2003). *La preparación del profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Estudio EA2003-0040 MECD. http://www.upv.es/informa/infomiw/VEEES/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf (consultado 12-En.-06).
- YORKE, MANTZ (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45 (4): 477-501.
- YOUNG, SUZANNE AND SHAW, DALE G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 70 (6), 670-680.



La evaluación formativa

Pedro Morales Vallejo

Universidad Pontificia Comillas,
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Madrid

● 1. La importancia de evaluaciones y exámenes

Para resaltar la importancia de evaluaciones y exámenes me voy a fijar en varios puntos en los que no siempre pensamos de manera refleja, porque por lo que respecta a los exámenes nuestra atención tiende a concentrarse en cómo vamos a examinar (y habitualmente repetiremos lo que hemos hecho otros años y no hay mucho que pensar) y en cómo vamos a calificar. Estas ideas iniciales son fundamentales para hablar después de la *evaluación formativa*.

1.1. Los efectos no pretendidos de los exámenes

Antes de clarificar lo que se entiende por *evaluación formativa*¹ es iluminador pensar en lo que *de hecho vemos que sucede* después de un examen cualquiera. Podemos recordar tanto nuestra propia experiencia cuando éramos alumnos, como lo que vemos cuando nuestros propios alumnos finalizan un examen.

Cuando los alumnos terminan un examen lo dejan en la mesa del profesor, salen de la clase, se encuentran unos con otros ¿De qué hablan? ¿Qué se preguntan? Naturalmente hablan del examen que acaban de hacer. Preguntan a sus compañeros qué resultado les ha dado en un problema, cómo han enfocado la respuesta a una pregunta. O consultan sus apuntes y textos para verificar si han respondido bien, sobre todo si tienen conciencia de no haber hecho muy bien el examen. Suele haber comentarios de este estilo:

Lo tenía bien estudiado pero no para responder a 'este tipo de pregunta',

No sabía que eso era tan importante,

Creía que lo había hecho bien pero ahora entiendo en qué me estaba equivocando, etc.

Posiblemente qué es lo más importante y cómo hay que estudiar nuestra asignatura lo hemos repetido muchas veces en clase; hemos explicado con más cuidado lo que puede ser más difícil, pero... muchos alumnos no se enteran, y mucho menos si apenas han aparecido por clase. Es cuando se enfrentan a los problemas o preguntas de un examen cuando toman conciencia de sus fallos, grandes o pequeños. Incluso hay alumnos que repasando el texto después de un examen, o preguntando a sus compañeros, *entienden lo que nunca entendieron* en las explicaciones de clase. Es posible que algunos alumnos suspendidos en ese examen podrían aprobar si les examináramos media hora más

¹ El término *evaluación formativa* fue utilizado por primera vez por Scriven (1967) tratando de la evaluación de programas (no de alumnos); en el significado habitual de hoy día y para diferenciarlo de manera explícita de la *evaluación sumativa*, lo han popularizado Bloom, Hastings y Manus (1971)

tarde, o al día siguiente, porque se han dado cuenta de sus errores e incluso, como acabo de decir, realmente *han comprendido* (y no sólo repasado para poder repetirlo de memoria) lo que hasta entonces no entendían.

La reflexión importante ahora, para nosotros profesores, es ésta: con los exámenes convencionales pretendemos unas cosas (en definitiva calificar y firmar unas actas) pero a la vez suceden otras. A los alumnos les llega una valiosa información, pero... *¿No les llega demasiado tarde?*

Aunque nos referimos ahora a los exámenes convencionales, lo mismo puede decirse de trabajos escritos hechos en casa y de otro tipo de tareas; la información que les llega a los alumnos cuando estos trabajos se devuelven corregidos y calificados suele llegar ya demasiado tarde.

La pregunta que podemos hacernos es ésta: *¿Por qué no examinar para informar a tiempo sobre errores, sobre cómo hay que estudiar, etc., sin esperar al final?* Porque la *información eficaz* para un *aprendizaje de calidad* les llega a los alumnos cuando ven los resultados de sus respuestas y ejercicios. Cualquier tipo de evaluación envía un eficaz mensaje a los alumnos sobre qué y sobre todo cómo deben estudiar y además les fuerza a una *autoevaluación*, les enfrenta con lo que saben y con lo que no saben y les orienta de manera muy eficaz en su estudio posterior. Viendo lo que sucede después de los exámenes podríamos darle la vuelta a la ecuación y decidir que *el alumno, en vez de estudiar y aprender para examinarse, debería examinarse para aprender*. Por aquí va a ir la idea, y la práctica, de la evaluación formativa. Puede parecer complicado a primera vista, pero ya veremos que no lo es tanto.

1.2. El poder condicionante de los exámenes en cómo estudia el alumno: los enfoques de aprendizaje

A la hora de la verdad lo que estudia el alumno depende de la evaluación esperada. *Desde la perspectiva de nuestros alumnos la evaluación siempre define el currículum real* (Ramsden, 1992). El *currículum abierto* (temas, objetivos) es el que viene en nuestros programas, pero el *currículum oculto*, el real, el que condiciona el estudio de los alumnos, es el implícito en la evaluación tal como de hecho se da y el alumno espera.

La primera obra que puso de relieve el impacto de la evaluación esperada en cómo estudian los alumnos se titula precisamente *el currículum oculto* (*the hidden curriculum*, Snyder, 1971, una investigación hecha con alumnos del M.I.T., el prestigioso Instituto de Tecnología de Massachussets); ha sido este autor quien ha popularizado el término *currículum oculto*. Puede suceder que el *currículum formal* (abierto, explícito) ponga el énfasis en la originalidad, en la capacidad crítica, etc., pero el *currículum oculto*, que es el que está implícito en los exámenes, se centre básicamente en la memorización. El mismo autor ya

advirtió que muchos buenos alumnos del M.I.T. vivían con conflicto una doble necesidad: su tendencia y deseo de estudiar *en serio* y las demandas de los exámenes y que aunque hay alumnos con motivación intrínseca que no dejan que los exámenes interfieran con lo que ven como importante, la mayoría se centra, como cabría esperar, en las demandas de los exámenes.

Sobre la relación entre evaluación esperada y cómo estudia el alumno hay numerosos estudios empíricos; señalamos tres que pueden servir de ejemplo.

Scouller (1998) muestra que un enfoque superficial en el estudio está asociado a buenos resultados en un examen *tipo test*, y a peores resultados en un examen de preguntas abiertas; y al revés un enfoque profundo está asociado a buenos resultados en la prueba abierta y a peores en la prueba objetiva.. La autora tiene muchas otras investigaciones semejantes.

Tian (2007) también pone de manifiesto que un enfoque profundo en el estudio está asociado a buenos resultados en *trabajos para casa* y a resultados no tan buenos en los resultados de exámenes más convencionales.

Balch (2007) presenta un ejemplo muy ilustrativo. Unos alumnos de Psicología estudian 16 conceptos de Psicología; un grupo (132 alumnos) *espera* ser examinado con una *prueba objetiva* y otro grupo (122 alumnos) *espera* ser examinado con *preguntas abiertas* de respuesta corta; de hecho todos fueron examinados con una prueba objetiva con dos tipos de preguntas, en unas hay que reconocer el ejemplo correcto y en otras hay que reconocer la definición correcta. En las preguntas de reconocer ejemplos no hay diferencias entre los dos grupos, pero en las preguntas de reconocer la definición correcta estuvieron significativamente mejor los que esperaban una respuesta abierta. La conclusión parece ser que los alumnos *estudian mejor* (al menos *de otra manera*) cuando esperan una pregunta de respuesta abierta.

Este tipo de conclusiones siempre son muy matizables porque se refieren a casos muy específicos y, por ejemplo, las pruebas tipo-test pueden ser muy memorísticas y (posiblemente menos frecuentemente) también pueden comprobar habilidades intelectuales de más calibre; lo que sí parece claro es que nuestro modo de evaluar 1) puede no ser consistente con nuestros objetivos e intenciones y 2) que ciertamente la evaluación esperada condiciona cómo estudian nuestros alumnos.

Evaluaciones y exámenes condicionan no sólo *qué* estudia el alumno, sino sobre todo *cómo* lo estudia. Desde finales de los años 70 se han publicado numerosas investigaciones y estudios sobre *cómo estudian los alumnos*, porque del cómo estudian depende cómo se forman o cómo se deforman.

Los distintos enfoques de aprendizaje suelen reducirse, para simplificar, a dos fácilmente comprensibles: un enfoque *superficial*, más centrado en la memori-

zación, en tener unos apuntes y esquemas claros para un repaso memorístico final y *suficiente*, y otro enfoque *profundo*, más centrado en la comprensión, en establecer relaciones, y en definitiva, en aprender *en serio* la asignatura. Cuando los alumnos estudian sobre todo poco antes de los exámenes, no vienen mucho a clase y además esto les basta a muchos o a la mayoría para aprobar, probablemente su estudio es superficial y memorístico, suficiente para no suspender e incluso para obtener una calificación alta.

Hay que dejar claro por otra parte que el estudio de *memoria* también es importante, más en unas asignaturas que en otras; el problema está cuando la memoria ocupa el lugar de la comprensión (podemos dar correctamente una definición sin entenderla) y quizás sobre todo cuando es el modo de estudio preponderante. La verdad es que muchos profesores se quejan (nos quejamos) de que los alumnos no piensan, se aferran a sus apuntes y esquemas, estudian sobre todo de memoria, memorizan procesos sin entenderlos, etc. El que los alumnos estudien sobre todo de memoria y superficialmente no es un problema de los alumnos sino de los profesores; en definitiva el cómo estudia el alumno depende de cómo pregunta el profesor.

Los *enfoques de aprendizaje* son uno de los conceptos que están influyendo más en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en los últimos años. Los *enfoques de aprendizaje* se han convertido en un tema central porque aunque se refieren directamente a *cómo estudian los alumnos*, se relacionan también directamente con los estilos de enseñanza, con el *cómo* de la evaluación, e incluso con la concepción que tiene el profesor de su propio rol en cuanto docente². Para Torre Puente (2007b) los enfoques de aprendizaje, junto con la autorregulación y la autoeficacia, forman parte de lo que denomina *una triple alianza para un aprendizaje de calidad*.

Desde la perspectiva de la *calidad del aprendizaje* lo que interesa es potenciar en los alumnos un *enfoque profundo* en su estudio y esto no depende básicamente de los alumnos sino del profesor: *los estudiantes adoptarán un enfoque superficial si perciben que es lo que la asignatura y la evaluación requieren o que es el enfoque que en mejor situación les pone para responder a las demandas de la asignatura* (Kember, 2000).

De nuevo vemos la importancia de condicionar un estudio inteligente *pero durante el curso* y antes de que los alumnos tengan que dar cuenta de lo que saben en un examen final. Que *el examen esperado condiciona el cómo estudia el alumno* es probablemente lo más importante que se puede decir de la evaluación. De este influjo del examen esperado en cómo estudian los alumnos se desprende que si no nos gusta cómo estudian nuestros alumnos, *la*

² Sobre estos enfoques hay una abundante literatura referida a la Enseñanza Superior; por ejemplo y entre otros, Ramsden (1992) y Biggs (2006).

manera más rápida de cambiar el estilo de estudio de los alumnos es cambiar el sistema de evaluación (Elton y Laurillard, 1979).

El alumno estudia para aprobar la asignatura (o para obtener unas notas excelentes) y de lo primero que procura enterarse es *cómo pregunta* o *cómo examina* el profesor. No son los consejos del profesor, ni sus orientaciones; es sobre todo su modo de evaluar lo que va a condicionar *cómo estudia* (y no sólo *qué estudia*). También puede decidir no ir a clase, porque da lo mismo ir que no ir si al final lo que importa es llevar bien aprendidos, más o menos de memoria, unos apuntes.

1.3. Distintos puntos de partida de profesores y alumnos en relación con los exámenes.

Es muy importante tener claro lo que por otra parte ya sabemos, que los puntos de partida del profesor y de los alumnos son (pueden ser) muy distintos, tal como queda expresado en la figura 1³.

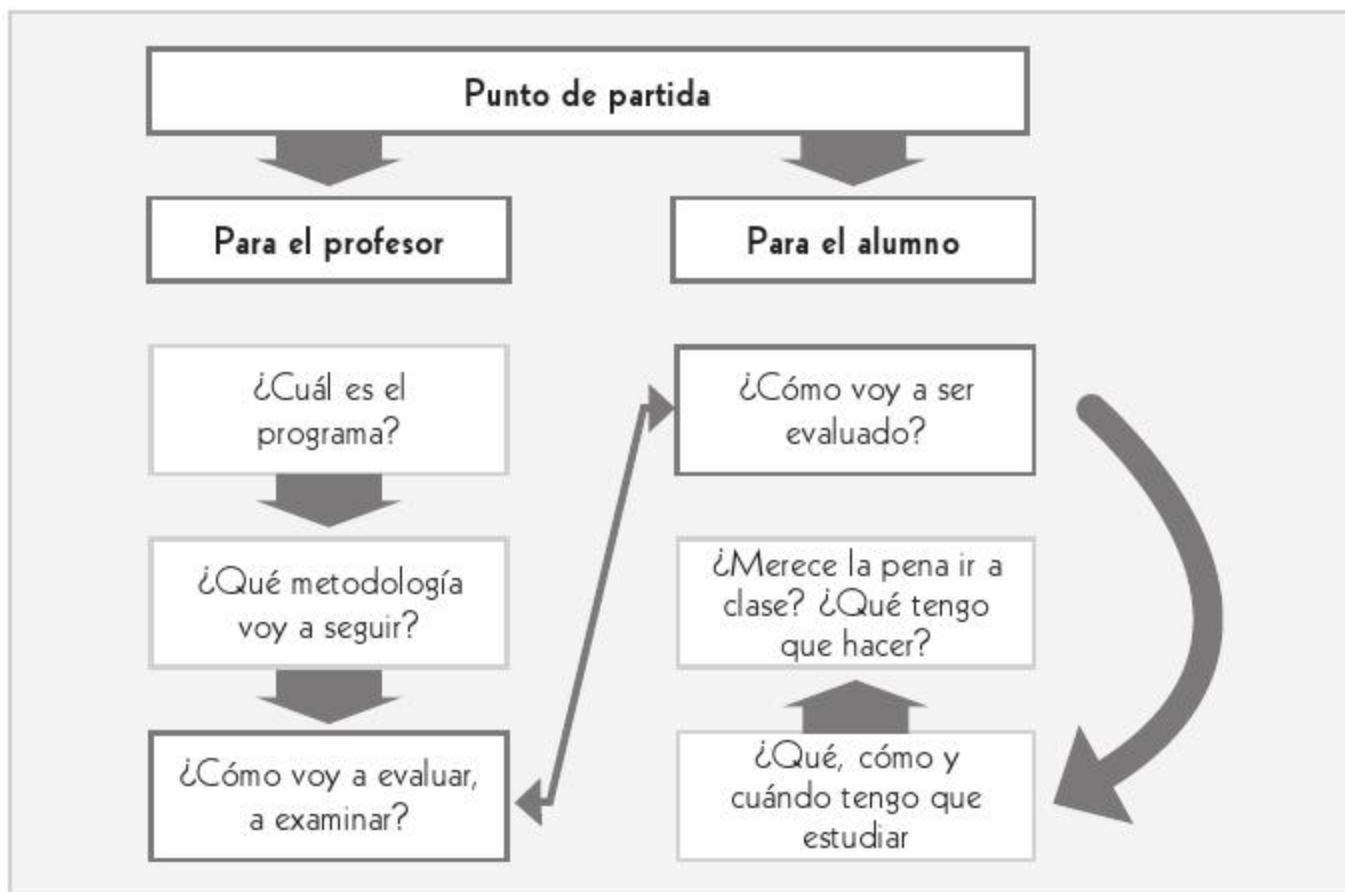


Figura 1

Los profesores antes de comenzar el curso solemos pensar en nuestro programa, en nuestros temas, en cómo vamos a organizar nuestra docencia. En la evaluación en cambio solemos pensar al final del curso, cuando se acercan las fechas de los exámenes: repasamos exámenes anteriores, pensamos en lo que queremos preguntar y preparamos nuestro examen. Para el alumno la secuencia es la inversa: lo que le interesa desde el principio es saber cómo va a ser examinado; es eso y no nuestros objetivos declarados lo que va a condicionar su estudio.

³ Esta figura 1 es una adaptación muy libre de la que presentan James, McInnis y Devlin, 2002.

La reflexión para nosotros es muy clara: hay que pensar en cómo examinamos y preguntamos, qué ejercicios y actividades vamos a proponer, desde el comienzo, procurando que la evaluación sea coherente con los objetivos del curso, con el tipo de estudio que queremos para nuestros alumnos.

1.4. El valor redentor o destructivo de nuestros modos de evaluar

Boud (1998) hace una interesante observación a propósito del poder condicionante de la evaluación en cómo estudia el alumno. La evaluación puede *redimir* unas clases más bien pobres, y al revés, puede restar eficacia a unas clases supuestamente excelentes.

- a) Un *inteligente* sistema de evaluación puede tener un valor *redentor*: clases mediocres o aburridas pueden convertirse en *eficaces* estimulando un aprendizaje de calidad y quedar compensadas por un sistema de evaluación imaginativo que lleve a los alumnos a un modo de estudiar serio y comprometido.
- b) También puede suceder (y sucede) todo lo contrario, unas clases inspiradas y ricas de contenido, que gustan e incluso entusiasman a los alumnos, pueden perder eficacia con un sistema de evaluación rutinario que condiciona un estudio superficial: *si evaluamos mal, nuestros alumnos aprenderán mal aunque nuestra enseñanza sea supuestamente 'excelente'* (digo supuestamente excelentes, porque a la hora de la verdad *la excelencia de la docencia* hay que juzgarla por *la excelencia del aprendizaje*; a clase no se va a cautivar o a entretener a los alumnos).

En un lenguaje muy informal, diría que con nuestro modo de evaluar podemos *estropear* la eficacia de unas clases excelentes, bien preparadas y que gustan a los alumnos. Y lo contrario también es verdad, un sistema de evaluación bien pensado y organizado puede compensar otras limitaciones nuestras estimulando en los alumnos un aprendizaje de calidad. A la hora de la verdad es la evaluación la que va a *contar la historia* de la calidad.

● 2. Para qué evaluamos: evaluación *sumativa* y evaluación *formativa*

La finalidad de la llamada *evaluación formativa* es precisamente ésta: convertir en pretendidos, e incluso con su correspondiente planificación, los efectos

positivos de los exámenes convencionales que hemos recordado antes y que suelen llegar muy tarde, tal como se expresa en la figura 2.

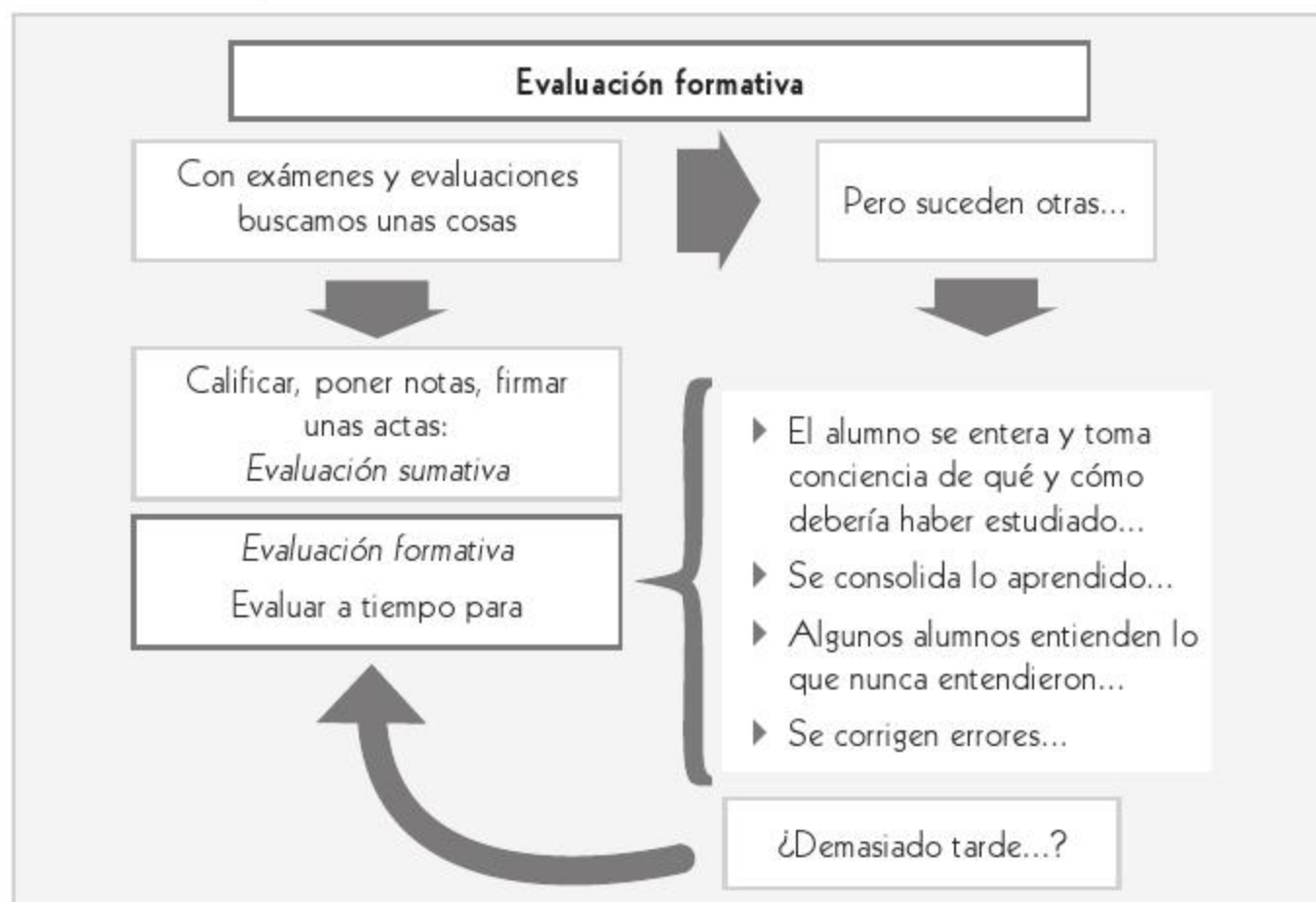


Figura 2

En esta figura 2 se expresa gráficamente lo que se busca con la evaluación formativa: que no lleguen *demasiado tarde* los buenos efectos de los exámenes finales. Si estas buenas consecuencias de los exámenes *llegan a tiempo* subirá la calidad del aprendizaje y habrá menos fracasos *sin bajar, e incluso subiendo, el nivel de exigencia* porque a una mayor información dada a los alumnos sobre su propio aprendizaje y *durante el mismo proceso de aprendizaje* se les puede ir exigiendo más.

Esta idea la iré repitiendo más de una vez: el *nivel de exigencia* (en cantidad y sobre todo calidad del aprendizaje) hay que irlo subiendo y no bajando, pero *dando facilidades*.

En la figura 3 quedan más especificadas las finalidades de la evaluación formativa que genéricamente llamamos *ayudar a aprender*.

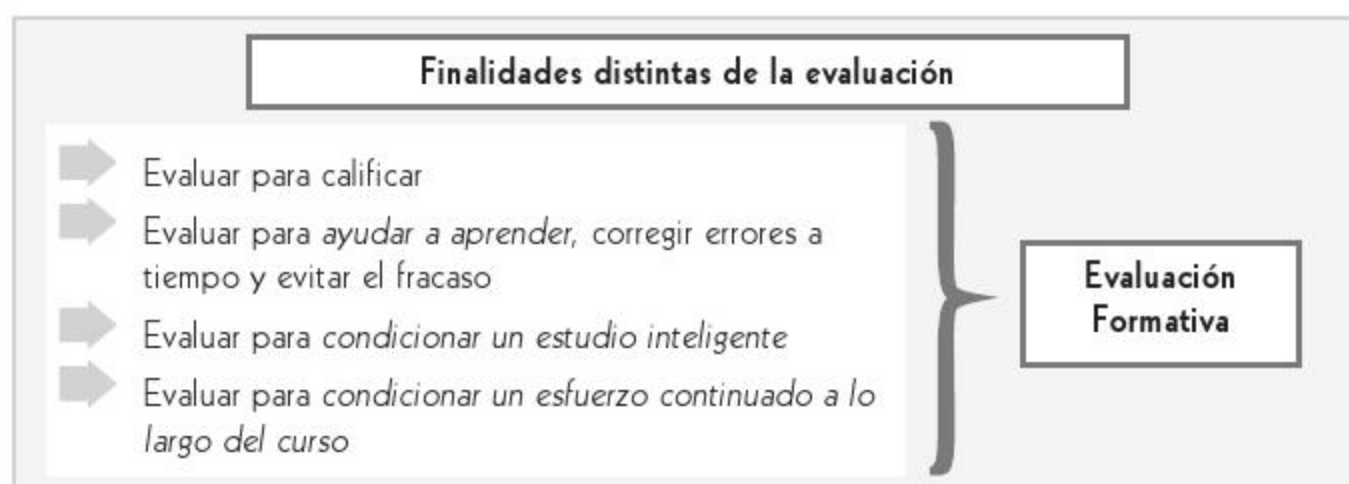


Figura 3

La cita puesta a continuación (Brown, 2006) puede parecer muy radical pero es lo que hoy día se oye desde muchas instancias en Educación Superior. Éste es ahora el *tema importante* en Educación Superior (y en otros niveles educativos) por lo que respecta a la evaluación.

“Nuestro modo de evaluar a los alumnos en Educación Superior tiene tal impacto en el aprendizaje de los alumnos, que necesitamos repensar todo el proceso de programación y diseño del currículum y traer la evaluación al primer plano. Nuestros roles en cuanto profesores *deben cambiar radicalmente* de manera que podamos concentrar nuestro tiempo y energías más en la evaluación formativa y en proporcionar *feedback* a nuestros alumnos que en explicarles la materia, ya que los alumnos tienen fácil acceso a muchas fuentes de información” (Brown, 2006).

La importancia que se da ahora a la evaluación formativa en la universidad (y en todos los niveles educativos), tan nítidamente reflejada en la cita anterior, se debe en buena medida a la necesidad de condicionar en nuestros alumnos lo ya expresado en la figura 3:

- a) Un *estudio inteligente*, buscando siempre la máxima calidad en el aprendizaje de nuestros alumnos,
- b) Un *esfuerzo continuado a lo largo del curso*.

Para examinar si el estudio que condiciona la evaluación es *inteligente* o no lo es habría que entrar en un análisis de los tipos de pruebas, de preguntas, etc.; es un tema que no trato directamente en esta ocasión, pero que no puede quedar olvidado.

Podemos ahora concretar más las dos finalidades básicas de la evaluación; no son finalidades contradictorias pero sí es frecuente (por no decir habitual) que nos centremos en una sola de las dos.

Cuando pensamos en la evaluación solemos centrarnos en el *qué* y en el *cómo* vamos a evaluar o examinar.

El *para qué* evaluamos y examinamos lo solemos dar por supuesto: ponemos exámenes y encargamos trabajos para ver *dónde* están nuestros alumnos, ver *cuánto* saben, ponerles una *calificación* y firmar unas actas dando por finalizado el proceso.

La tradición heredada (y las normas académicas que nos gobiernan, a veces muy a nuestro pesar) hace que pensemos siempre o casi siempre en la evaluación *para calificar*. Sin embargo es en este *para qué* evaluamos donde las cosas están cambiando, tanto en el nivel universitario como en cualquier otro nivel educativo. Por lo que respecta a la Universidad ya nos van recordando con

insistencia que no podemos seguir entendiendo los exámenes y evaluaciones como el *final de un proceso*, tal como ha sido, y en buena medida sigue siendo, la práctica más tradicional (citamos interesantes e ilustrativas: Boud, 1998; Yorke, 2003, Brown, 2004, 2006; Smyth, 2004)⁴.

Ahora se distinguen por lo tanto, y de manera muy clara, dos enfoques de la evaluación que corresponden a dos *finalidades claramente distintas* (aunque pueden integrarse en una misma evaluación). Hablo de enfoques porque es un término muy genérico en el que caben muchas modalidades.

Más que en los modos y técnicas de evaluación, es muy importante en primer lugar pensar y caer en la cuenta de las *finalidades* (y simultáneamente pensar en nuestras actitudes e intenciones) que puede tener la evaluación.

- a) La *evaluación sumativa* cuya finalidad es, en última instancia, *calificar* a los alumnos según el nivel que hayan alcanzado. Ésta es la práctica habitual, lo que nosotros mismos hemos vivido como alumnos: el examen señala el *final del proceso* o de una parte del proceso (en exámenes parciales y liberatorios). Examinamos al final porque tenemos que calificar a nuestros alumnos. Naturalmente esta finalidad es legítima y necesaria; obligación nuestra es certificar el nivel de aprendizaje de nuestros alumnos.
- b) La *evaluación formativa* cuya finalidad no es en principio calificar sino *ayudar a aprender, condicionar un estudio inteligente y corregir errores a tiempo*. Esta evaluación formativa no es un punto final sino que está *integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Por utilizar una analogía agrícola, una cosa es recoger la cosecha (*evaluación sumativa*) y otra distinta cuidar y fertilizar nuestro campo de *manera eficaz* para que nos dé una buena cosecha (*evaluación formativa*).

En el enfoque formativo de la evaluación distinguimos por lo tanto dos características relacionadas entre sí; el *para qué* y el *cuándo* de la evaluación.

1) La *finalidad* de la evaluación.

No se trata ahora de verificar resultados *finales*, sino de *ayudar* al alumno en su tarea de estudiar y aprender. Buscamos el éxito del alumno, que es también *nuestro éxito profesional en cuanto docentes*, y no el fracaso. Lo mismo que se hace en otros procesos, no se espera hasta el final para descubrir que los aparatos no funcionan o que los automóviles no pueden arrancar.

Parece algo muy elemental pero con frecuencia pasa desapercibido que el producto de nuestra *tarea profesional en cuanto docentes* es la *calidad del*

⁴ Noto incidentalmente que toda esta orientación sobre la finalidad de la evaluación que hoy día se pone muy de relieve nos viene del ámbito anglosajón.

aprendizaje de nuestros alumnos. También puede parecer una obviedad el decir que el fracaso *no es un indicador de éxito*, aunque en algunas culturas educacionales un determinado porcentaje de fracasos se interpreta (y a veces casi se exige) como un indicador de calidad y de nivel de exigencia.

Sobre el fracaso de muchos o de algunos alumnos como indicador del nivel de exigencia ha tenido un eco notable el libro de André Antibí (2005) *la constante macabra*; esta constante macabra es el porcentaje de suspensos, más o menos fijo, que muchos o algunos profesores mantienen como necesario e inamovible para mantener su *prestigio* de profesores exigentes. Antibí se refiere a la educación pública francesa en sus niveles primario y secundario, pero éste es un tema que nos invita a todos a una buena reflexión.

Es claro que los profesores no somos responsables *de todo...*; hay muchas variables que no controlamos y el fracaso de muchos alumnos puede tener muchas causas y concausas que no tienen que ver con nosotros, pero en cualquier caso el fracaso no es indicador de nada de lo que en principio se pueda presumir y a los profesores nos toca examinar lo que tiene que ver con nosotros. Volvemos sobre esto al final, al hablar de *la otra cara de la moneda*.

2) El momento de la evaluación

La evaluación formativa está *integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, es decir, no se limita a certificar con una nota un determinado nivel de aprendizaje. No va a haber *un momento*, sino todos los que sean necesarios y posibles; eso es lo que se quiere decir cuando se afirma que la evaluación formativa está integrada en el proceso de aprendizaje. La evaluación puede ser de hecho un excelente método de enseñanza, y tan importante como las explicaciones del profesor. Como nos recuerda Yorke (2003) al poner de relieve la importancia de la evaluación formativa en la Universidad, *el aprendizaje depende del conocimiento de los resultados en un tiempo y en una situación en el que este conocimiento puede ser utilizado para corregir los propios errores* (Yorke, 2003).

El título de este artículo (Yorke, 2003) se podría traducir con mucha libertad de esta manera: *algo 'se está moviendo' en la concepción y en la práctica de la evaluación en educación superior*. Efectivamente el aprendizaje del alumno está pasando a un primer plano y este primer plano parece que se va a manifestar en los futuros *rankings* de las Universidades, de manera parecida a lo que ya se hace en los niveles preuniversitarios⁵.

⁵ La OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) va a establecer un nuevo ranking de universidades (en 2010) teniendo en cuenta no el input (presupuesto, publicaciones e investigaciones de los profesores, medios tecnológicos, etc.) sino el output entendido como el aprendizaje

Bain (2006:47), en su excelente obra sobre *lo que hacen los mejores profesores universitarios*, recuerda una de las conclusiones de una investigación en la Universidad de Harvard: las características de las clases mejor valoradas por los alumnos⁶ incluían *gran exigencia, pero repletas de oportunidades para revisar y mejorar su trabajo antes de ser calificado y, por lo tanto, para aprender de sus errores en el proceso.*

Podemos añadir una tercera característica de la evaluación formativa: caben *procedimientos más sencillos* que los que utilizamos en los exámenes tradicionales como exponemos más adelante.

En la figura 4 tenemos de manera muy esquemática las características de los dos enfoques que se podría completar con un tercer enfoque, el enfoque *diagnóstico* que puede ser de gran interés antes de comenzar determinadas asignaturas.

	Formativa	Sumativa
Funciones para qué...	Facilitar el aprendizaje Informar Al profesor Ritmo, problemas de aprendizaje.. Al alumno Corregir errores a tiempo, Cómo hay que estudiar Qué es o importante Cuál es el nivel de exigencia	Calificar Certificar
Cuándo...	Con cierta frecuencia Cuando sea oportuno Evaluación integrada en el aprendizaje	Tiempos designados
Cómo...	Caben métodos sencillos, más informales y variados	Métodos habituales
Calificación	No, o peso menor, o tener en cuenta solo si se ha hecho o no. Su finalidad es otra.	Sí

Figura 4: Enfoques en la evaluación

En un simple cuadro no se puede encerrar todo lo que se puede decir sobre estos dos enfoques o finalidades, y tampoco se trata siempre y necesariamente de una dicotomía (aunque en un principio puede ser útil presentarlo así, como en la figura 4).

de los alumnos (en contenidos básicos de las distintas disciplinas y en *habilidades transferibles*) medido con exámenes a muestras aleatorias, tal como ya se hace en los niveles obligatorios de la enseñanza (the Economist, 17th Nov. 2007).

⁶ Entrevistas en profundidad, de 2 o 3 horas, a 2000 alumnos; Bain cita a Light (1990) autor de *The Harvard Assessment Seminars*.

Los exámenes convencionales (parciales, finales; lo que convencionalmente se denomina *evaluación sumativa*), lo mismo que los trabajos para hacer en casa, prácticas, etc., que son calificados y tienen su peso la nota final pueden y deben contribuir a corregir errores (aunque no siempre se llega a tiempo) y a mejorar los hábitos de estudio.

Aunque en un sentido muy restringido los dos enfoques en la evaluación se distinguen claramente por el *uso prevalente* que se hace de la evaluación (evaluación formativa para informar y mejorar el aprendizaje y evaluación sumativa para calificar) en la práctica los dos usos y finalidades pueden estar presentes en la misma evaluación. Esquemas como el de la figura 4 ayudan a pensar en lo que quizás no pensamos habitualmente, aunque esta clasificación de los dos enfoques no hay que entenderla de manera muy rígida; el tema de la evaluación dista de ser una ciencia exacta.

Como no se trata de una dicotomía radical (evaluación o formativa o sumativa) y también la evaluación sumativa (pruebas y trabajos convencionales, con nota) puede tener una finalidad formativa, cabe definir la evaluación formativa de una manera más amplia, teniendo en cuenta sobre todo que no hay una definición clara y compartida de lo que es evaluación formativa (Dunn y Mulvenon, 2009)⁷:

La evaluación formativa consiste en un abanico de procedimientos de evaluación, formales e informales, integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientados a modificar y mejorar el aprendizaje y comprensión de los alumnos.

Otra definición, también muy genérica pero clarificadora es ésta:

La evaluación formativa es el proceso utilizado por profesores y alumnos durante el período de enseñanza-aprendizaje que aporta la información necesaria (feedback) para ir ajustando el proceso de manera que los alumnos consigan los objetivos propuestos. (Melmer, Burmaster y James, 2008)⁸.

El elemento formal (que hace que la evaluación sea *precisamente* formativa) está en *aportar información (feedback) durante el proceso* para mejorar los resultados finales.

⁷ Crooks (2001) que toma esta *definición-explicación* de lo que es evaluación formativa de un documento del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda

⁸ Literalmente los autores se expresan así *Formative assessment is a process used by teachers and students during instruction that provides feedback to adjust ongoing teaching and learning to improve students' achievement of intended instructional outcomes.*

La evaluación formativa no es *un añadido*, sino una parte integral del proceso, tanto como lo son las explicaciones del profesor. Cuando se habla de proceso lo que se quiere decir es que no hay un tipo de prueba en concreto que *acapare* el término de evaluación formativa, sino que caben muchas estrategias distintas (que apuntamos más adelante).

También es importante caer en la cuenta de que no se trata de algo que concierna exclusivamente al profesor porque tiene que implicar también a los alumnos (aunque el implicar a los alumnos también va a ser tarea del profesor).

En la figura 5 sobre modalidades de la evaluación formativa se incluyen también los exámenes finales convencionales, pero dejando claro que su eficacia como ayuda al aprendizaje dependen de la *calidad y oportunidad del feedback* o información de retorno que se dé a los alumnos.

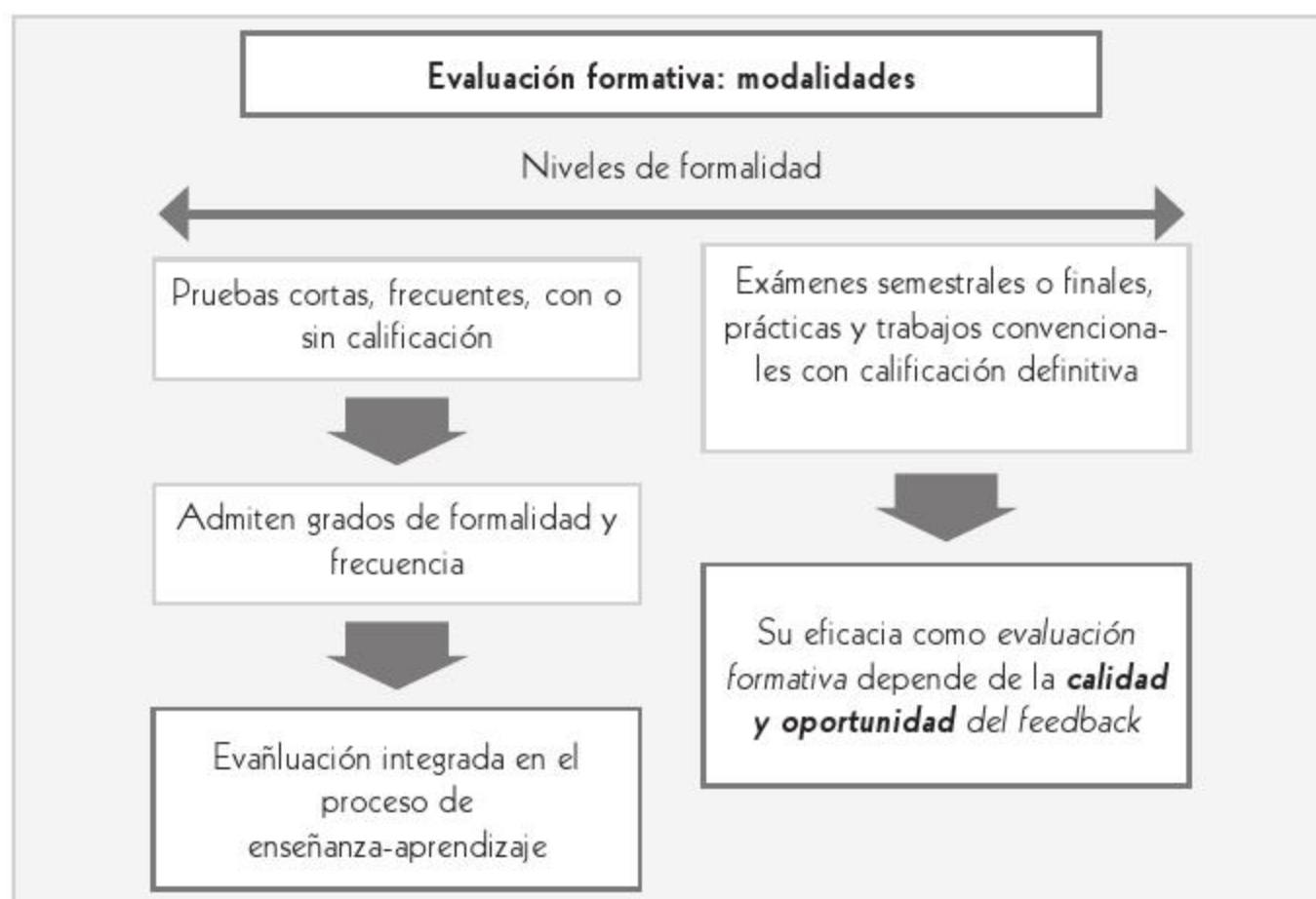


Figura 5

La evaluación formativa realmente eficaz es la integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la figura 5 se habla de *pruebas y exámenes* que son términos convencionales pero quizás un tanto restrictivos en su significado habitual; habría que entender también ejercicios prácticos hechos en clase, tareas para casa, etc.

Lo que es importante ahora es caer en la cuenta de que a *finalidades distintas* 'pueden' corresponder *tiempos y maneras de evaluar distintas*. Aunque, y esto hay que dejarlo muy claro, toda evaluación que de alguna manera es *final* (como un trabajo o un examen parcial o final, con una nota) *debería ser*

también una eficaz ayuda al aprendizaje, aunque de hecho no siempre lo es. El carácter formativo de la evaluación sumativa habitual dependerá del *feedback* o información de retorno que demos a nuestros alumnos, cómo corregimos y comunicamos resultados, etc. Sobre este punto tratamos más adelante porque, si nos lo proponemos, toda evaluación sumativa puede (y ciertamente *debería*) ser también formativa. En lo que quizás no pensamos es en que puede haber evaluaciones *solamente* formativas (es decir, sin ningún tipo de calificación porque su finalidad es *otra*).

Esta concepción, y sobre todo la práctica de una evaluación formativa basada en pruebas frecuentes y *muy integradas en el mismo proceso de aprendizaje*, puede ponernos a la defensiva si pensamos en el trabajo extra que puede suponer para los profesores una evaluación más frecuente, aunque no se trata de poner y corregir exámenes convencionales todos los días. Hay modos y maneras, algunos muy simples, de llevar a cabo esta evaluación formativa de manera continua (los vemos más adelante), pero el primer paso es convencernos no ya de su utilidad, sino de su necesidad si de verdad buscamos el éxito de nuestros alumnos y *nuestro propio éxito como profesionales de la docencia*. Por eso es tan importante traer a la conciencia los efectos en los alumnos de exámenes y evaluaciones comentados al principio. No son los métodos e instrumentos habituales de evaluación los que en muchos casos deberían cambiar, sino la filosofía subyacente de la evaluación y los objetivos (el para qué) de su uso y aplicación: *los alumnos deberían aprender a través de la evaluación en vez de aprender para ser evaluados* (Mowl, 1996).

El objetivo último de un profesor universitario no es examinar, sino hacer de sus alumnos buenos profesionales en el área de su competencia; de manera análoga se podría decir lo mismo de cualquier nivel educativo. *El producto final en Educación Superior (y en cualquier nivel educativo) es un aprendizaje de calidad, no un examen.*

● 3. La evaluación formativa *continua*

Cuando se habla de evaluación *continua* o de *evaluación integrada en el aprendizaje* está claro que no se quiere decir exámenes todos los días, pero sí con la suficiente frecuencia como para que sean *eficaces* en el aprendizaje, al menos por lo que se refiere a las modalidades más sencillas de evaluación formativa. En muchos casos el término *examen*, por sus connotaciones, puede ser inadecuado; no toda evaluación es necesariamente un examen en el sentido habitual del término.

En la figura 5 se hace la distinción entre pruebas *cortas y frecuentes* (con o sin calificación) y exámenes finales o al menos parciales (para entendernos,

exámenes convencionales). Dando por hecho que esta distinción no es ni tiene que ser nítida, vamos a tratar en primer lugar de la *evaluación frecuente*, con énfasis en su dimensión de *ayuda durante el proceso de aprendizaje* y que admite modalidades muy sencillas. Pero antes conviene recordar otras formas de evaluación más informales que conviene *traer a la conciencia*.

3.1. Niveles de formalidad en la evaluación

En la figura 5 al distinguir entre pruebas más cortas e informales y exámenes más convencionales estamos dejando fuera de nuestra atención otras formas de evaluación que conviene tener presentes y que quedan explicitadas en la figura 6. Lo que incluimos en esta figura son otras formas de evaluación que no solemos conceptualizar como tales, pero que pueden ser muy importantes.

Niveles de formalidad en la evaluación			
← nula			máxima →
1	2	3	4
Primeras impresiones	Evaluaciones informales	Evaluación formativa	Evaluación formal
Y además prejuicios información previa sobre los alumnos. Se trata de pre-evaluaciones que pueden ser muy condicionales.	Preguntas y reacciones informales de los alumnos	Pruebas cortas con diversos grados de formalidad; con o sin nota (o con poco peso en la nota) Énfasis en el feedback y en el corregir errores a tiempo.	Exámenes parciales o finales, trabajos presentados, todo lo que implica una nota definitiva.

Figura 6

En el máximo nivel de *informalidad* tenemos lo que ya sabemos (o creemos que sabemos) de los alumnos, tanto de alumnos individuales como de grupos enteros. Primeras impresiones, prejuicios hacia determinados tipos o grupos de alumnos, la información que nos llega por *tradición oral*, etc. No trato aquí de estas formas de evaluación (es evaluación en la medida en que *se trata de o nos llevan a juicios valorativos*) pero pueden ser muy condicionantes para la relación profesor-alumno, nivel de exigencia, etc. Realmente éste es un *tema distinto*⁹ pero conviene recordarlo porque en la vida lo formal y lo informal son inseparables.

⁹ El tema de la relación *profesor-alumno* en el aula lo trato con más extensión en otro lugar (Morales, 2002) y al tratar sobre el *profesor educador* en esta misma publicación.

El segundo nivel de formalidad tiene ya más que ver con el tema específico de la evaluación formativa tal como la estamos entendiendo. Las *preguntas espontáneas* que nos hacen los alumnos dentro y fuera de clase, sus *reacciones verbales y no verbales*...; con mucha frecuencia, y sin necesidad de pruebas de ningún tipo ya sabemos lo que nuestros alumnos están o no están entendiendo, qué confunden con qué, qué ejercicio adicional están necesitando, qué objetivos de aprendizaje hay que recordarles, etc. La relación habitual e informal con los alumnos, sobre todo lo que vemos durante las clases, es una fuente importante de información a la que debemos estar atentos. Esta atención va a depender de nuestras actitudes personales, de nuestro interés personal por el aprendizaje de nuestros alumnos.

3.2. Modos sencillos de evaluación formativa

En la figura 5 al explicitar de manera esquemática el cómo de la *evaluación formativa* vemos que *caben métodos sencillos, más informales y variados*. También queda indicado en la figura 5 (y en la figura 6); hay grados en formalidad y frecuencia. Conviene pensar en lo que podríamos hacer y no hacemos porque nuestra atención, por lo que respecta a la evaluación, está centrada en los exámenes convencionales de un tipo u otro (parciales, finales, trabajos que tienen que entregar).

Son muchas las maneras de llevar a cabo la evaluación formativa de manera casi continua y sin mucho trabajo adicional para el profesor. Pueden verse enumeradas diversas estrategias en Boston (2002) y Jenkins (2003) (ambos disponibles en Internet) y a nosotros se nos pueden ocurrir otras.

La evaluación formativa puede adquirir múltiples modalidades; entre otras el profesor puede estructurar situaciones que permitan la *autoevaluación personal y grupal* como nos recuerda Yorke (2003) en un excelente artículo sobre evaluación formativa en la universidad. La evaluación formativa puede ir desde lo muy informal hasta lo muy formal; puede incluso ser muy ocasional y sin embargo dar un apoyo esencial al aprendizaje. Una buena referencia es también Angelo y Cross (*Classroom assessment techniques. A handbook for college teachers*, 1993), que describen numerosos métodos de evaluación formativa, algunos muy originales, utilizados por profesores en la Universidad.

Enumeramos algunas *estrategias sencillas* de evaluación formativa.

1) Preguntas orales a toda la clase.

Es lo más sencillo aunque quizás no siempre lo más eficaz (es más eficaz que cada alumno se responsabilice de su propia respuesta por escrito, aunque unas cosas no quitan otras). El lanzar una pregunta a toda la clase para que

respondan los que quieran puede parecer muy infantil, pero puede funcionar muy bien en cualquier nivel¹⁰.

Estas preguntas orales hechas en clase, para que sean a la vez un buen método de aprendizaje y generen en los alumnos la reflexión deseada deben cumplir algunas condiciones.

- a) Tienen que ser *buenas preguntas*, que incidan en lo que realmente el profesor juzga que es importante conocer y sobre todo *entender*. Las preguntas orales que hacemos en clase suelen ser muy espontáneas y responden a nuestras intuiciones más inmediatas; cabe también pensar de antemano e incluso anotar qué preguntas puede ser conveniente hacer en clase, sin limitarnos a preguntas que se pueden responder correctamente de memoria.
- b) Hay que hacer estas preguntas siendo conscientes *desde dónde se hacen y para qué se hacen*: para corregir errores a tiempo, para dejar claro lo que es importante, para estimular la reflexión, etc., es decir, para facilitar un estudio y un aprendizaje de calidad. Esta *conciencia* de la finalidad de estas preguntas ayuda a seleccionarlas bien.
- c) Los alumnos deben darse cuenta de la finalidad de estas preguntas para que se las tomen más en serio; hay que *explicitar* de manera clara por qué se hacen estas preguntas.

Las preguntas orales a toda la clase pueden ser un buen recurso didáctico, siempre lo han sido, pero, sin dejarlas de lado y si se trata de una evaluación formativa, posiblemente es preferible que *cada alumno* tenga que dar algún tipo de respuesta escrita y con su firma, de manera que cada uno se perciba como *sujeto responsable* de su propia respuesta.

2) Tests objetivos muy breves (*quizzes*).

Estos tests son fáciles de preparar; pueden incluso ser del tipo *verdadero-falso*. El formato *verdadero-falso* puede ser discutible en un examen final (se puede responder correctamente al 50% de las preguntas respondiendo al azar), pero como *sondeo rápido* a la clase puede ser cómodo y útil. Y con este formato caben preguntas certeras que obligan a reflexionar.

Menciono el *verdadero-falso* porque nos puede parecer más sencillo, pero pueden ser preguntas convencionales de elección múltiple. Si *adivinan* la respuesta correcta, da lo mismo; no hay nota; se trata en definitiva de *ejercicios de autoevaluación* que dan pie a aclaraciones y explicaciones adicionales,

¹⁰ Aquí es oportuno recordar a Platón como el maestro que a través de preguntas y respuestas (orales, naturalmente) hace pensar a sus discípulos y estimula su capacidad crítica. En Torre Puente (2007a, en el anexo) se dan unas pautas para regular la conducta docente de hacer preguntas en clase.

facilitan que los alumnos intervengan y pregunten sus dudas, etc. Una vez preparadas sirven de un año para otro con pequeñas modificaciones.

Cabe por supuesto *más formalidad* en estas pruebas relativamente cortas y frecuentes (*evaluación continua*), y pueden ser calificadas, pero si la finalidad fundamental que las motiva es *corregir errores a tiempo, enseñar a estudiar*, etc., parece que no deberían tener mucho peso en la nota final. Posiblemente es preferible que no haya calificación para evitar la tensión y otros problemas derivados de la evaluación frecuente, como pueden ser las quejas de otros profesores (los alumnos pueden dejar de ir a otras clases cuando se acerca una de estas pruebas) y dificultades con la administración cuando estas pruebas tienen (o parece que tienen) la *calidad* de examen (en otro momento tratamos de los problemas que nos puede crear la evaluación frecuente, con los alumnos y con otros profesores). La razón fundamental al menos para cuestionar o plantearse el que estas pequeñas pruebas sean calificadas, es que, como venimos diciendo, su finalidad es *otra*¹¹.

4) Los '*one minute paper*'

Las breves pruebas pensadas para el final de la clase y conocidas como *one minute paper* pueden ser de hecho un recurso fácil y eficaz de evaluación formativa. Más que de pruebas en sentido propio, en su forma más tradicional suele tratarse de dos breves preguntas de este estilo: *qué es lo que más te ha interesado en esta clase y qué es lo que todavía te ha quedado confuso y necesita una mayor aclaración*. Algunas de las sugerencias anteriores pueden caer en esta categoría, que admite muchas modalidades¹². No tiene mucho sentido calificar respuestas que más que *ciencia* reflejan *sentimientos*; pueden ser incluso anónimas; en cualquier caso lo que sí se podría tener en cuenta es el mero hecho de haber respondido.

5) Trabajos en *pequeños grupos* en la misma clase

Estas tareas grupales (en parejas, o grupos de tres tal como están sentados en clase) pueden ser de corta duración; los alumnos pueden comentar un tema, concretar sus dificultades de comprensión, *responder juntos* a unas pocas preguntas, resolver un problema o caso, *corregir en común* sus propios ejercicios o revisar en común las correcciones hechas por el profesor, etc. Hay muchas maneras de organizar breves sesiones de estudio colaborativo (o de

¹¹ There is some evidence that students gain the most learning value from assessment when feedback is provided without marks or grades. Where marks are provided, they often seem to predominate in students' thinking, and to be seen as the real purpose of the assessment (Crooks, 2001).

¹² Más información en El '*one minute paper*' (Morales, 2008); procedimientos semejantes pueden verse en Angelo y Cross (1993) (*Classroom assessment techniques. A handbook for college teachers*).

discusión y reflexión), como puede ser también invitar a los alumnos a pensar en la respuesta a una pregunta, o a escoger (y justificar) una respuesta entre las varias ofrecidas por el profesor.

Boston (2002) propone algunas actividades muy sencillas, aptas para todos los niveles, que cumplen con la finalidad de la evaluación formativa (corregir errores, ayudar a aprender) y que además hacen la clase más activa, por ejemplo:

- Invitar a los alumnos a discutir en parejas o pequeños grupos sobre un tema y que después un representante de cada grupo exponga lo que se ha dicho en su grupo.
- Presentar posibles respuestas a una pregunta y que los alumnos voten cuál es la respuesta correcta.
- Pedir a los alumnos que escriban la respuesta a una pregunta y luego pedir a algunos que la lean en voz alta.

Los ejercicios y el estudio *colaborativo*, en pequeños grupos, son muy eficaces; ya va habiendo una abundante investigación sobre este tema, referida también a Educación Superior. Hay incluso tesis doctorales sobre la eficacia de la corrección de trabajos en pequeños grupos en la Universidad (Olalla, 2005) y publicaciones que recogen diversas experiencias en distintas carreras universitarias (Watts y García Carbonell, 2006, sobre *evaluación compartida*, disponible en Internet)¹³. Una referencia importante (entre muchas otras) sobre la eficacia del estudio colaborativo es Johnson, Johnson y Stanne (2000), de la Universidad de Minnesota, que presentan una síntesis y comentario de 164 estudios sobre *aprendizaje cooperativo*, muchos referidos a la Universidad (también disponible en Internet).

6) Uso de las posibilidades de las nuevas tecnologías

En estos tiempos no podemos olvidar las múltiples posibilidades que nos ofrecen las *nuevas tecnologías*. Hay buenas experiencias de evaluación formativa por ordenador que admiten múltiples modalidades: preguntas de autoevaluación de elección múltiple con *feedback* inmediato, estudio de casos, *weblogs*, FAQ (*frequently asked questions*), etc. (Jenkins, 2004, presenta diversas posibilidades). Existen ya numerosas experiencias de las que se puede aprender (por ejemplo Dopper y Sjoer, 2004, sobre evaluación formativa *online* en ingeniería).

¹³ No sobra el caer en la cuenta de que nuestro propio trabajo docente y nuestras experiencias con la evaluación pueden ser también una oportunidad para investigar y publicar.

Los alumnos pueden incluso colgar en la página Web de la asignatura o departamento trabajos breves que los demás alumnos pueden ir viendo, añadir comentarios, etc. (por ejemplo, Feldman, 2005)¹⁴. Breves pruebas objetivas puestas en la Web pueden tener la corrección programada y el profesor puede conocer en todo momento los resultados que va obteniendo cada alumno, con el consiguiente ahorro de tiempo¹⁵.

También es verdad que a propósito de las nuevas tecnologías no conviene olvidar lo que ya hace años afirmaba Clark (1983): *la tecnología educativa influye en la calidad de la educación lo mismo que la camioneta que transporta alimentos influye en la nutrición; depende de la calidad de los alimentos que transporta*.

3.3. Observaciones sobre las pruebas cortas y frecuentes

Con un poco de imaginación y revisando experiencias de otros no es nada complicado *integrar en la misma clase* tareas de evaluación que pueden ser distintas en asignaturas distintas. Añadimos algunas observaciones sobre el cómo y cuándo de estas pruebas.

1) Cómo presentar estas evaluaciones

No es necesario fotocopiar una hoja con estas preguntas aunque a veces será lo más conveniente. Caben procedimientos económicos y sencillos, como pueden ser distribuir papeletas; los alumnos ponen su nombre y la fecha y responden a la pregunta o preguntas que se les presentan en alguna de estas formas:

- a) Se dictan las preguntas que también se pueden ir escribiendo en la pizarra. Esto es muy práctico cuando las preguntas casi se han improvisado o se le ocurren al profesor durante la misma clase.
- b) Se presentan con un retroproyector o en una presentación Power Point. En este caso obviamente hay que prepararlas de antemano, pero el trabajo de un día sirve para otras ocasiones.

¹⁴ En el programa de la asignatura (*Being a New Teacher*; University of Massachusetts School of Education), se especifica que los alumnos deben hacer un breve trabajo *semanal* (dos páginas comentando una lectura), colgarlo en la Web de la asignatura, leer lo que han puesto los demás y responder brevemente a uno o dos compañeros; estas lecturas serán centrales en la discusión de la clase siguiente (Feldman, 2005).

¹⁵ Daniel y Broida (2004) comparan los resultados en los exámenes finales de tres grupos según hayan respondido a estas pruebas (*quizzes*) en clase, en la Web o no las hayan tenido. Las medias mayores en los exámenes corresponden al grupo que respondió en clase. También enumeran las estrategias que utilizan los alumnos (según ellos mismos) para responder correctamente en la Web y que hay que tener en cuenta al menos si estas pruebas van a ser calificadas.

2) Momento apropiado

Estas breves pruebas, ejercicios o preguntas caben en diversos momentos, al comienzo de la clase, hacia la mitad de la clase o al final. Cada momento tiene sus peculiaridades y efectos y se pueden poner en un momento u otro según los objetivos del profesor. Conviene caer en la cuenta de que *según para qué* no es lo mismo un momento que otro.

a) *Al comienzo de la clase*

Cuando se comienza la clase con alguna pregunta que hay que responder por escrito la finalidad suele ser alguna de estas (o más de una):

1. Verificar si han leído lo previamente asignado antes de comenzar un nuevo tema o al menos estimular que realmente hagan estas lecturas previas,
2. Encauzar el comienzo de la explicación
3. Estimular una discusión posterior.

Puede parecer extraño comenzar la clase con un breve ejercicio escrito, pero no faltan ejemplos que muestran su eficacia (Connor-Green, 2000; Leeming, 2002; Narloch, 2006; Padilla-Walker, 2006).

b) *En medio de la clase*

Cuando se hacen estas preguntas (con breve respuesta escrita) *en medio de la clase*, interrumpiendo la lección magistral, se verifica sobre la marcha si los alumnos van entendiendo y se crea un espacio de reflexión.

Dos ejemplos de investigaciones sobre estas preguntas hechas una vez comenzada la clase, y que incidentalmente también son ejemplos de un tipo de investigación útil y *publicable* muy asequible a cualquier profesor que se lo proponga.

Dravick, Weisberg, Paul, y Bubier (2007) presentan un interesante experimento sobre la eficacia de responder a una pregunta por escrito (respuesta abierta, del tipo *one minute paper*, y *sin calificación*). La muestra es de 978 alumnos (cuatro profesores trabajando en equipo, varias secciones, uniendo dos semestres). Las clases son asignadas aleatoriamente a dos condiciones; en una condición los alumnos tienen que escribir durante cinco minutos (*writing condition*) expresando su opinión sobre un tema controvertido; en la otra condición los alumnos no tienen que escribir sino *pensar* (también durante cinco minutos; *thought condition*) sobre el mismo tema. En ambos casos el profesor ha introducido un tema previamente. En ambos grupos sigue una discusión de toda la clase durante 10 minutos (la duración de la actividad está en torno a los 15 minutos).

En exámenes posteriores (elección múltiple, exámenes parciales) los alumnos en la *writing condition* obtuvieron significativamente mejores resultados que los alumnos en la *thought condition* (sin diferencias entre los sexos y controlando asistencia a clase y el nivel previo). Conclusión: cinco minutos *escribiendo* a la semana (un total de 45 minutos en todo el semestre) son más eficaces que cinco minutos *pensando*.

En la investigación de Butler, Phillmann y Smart (2001) se verifica el efecto de las preguntas hechas en clase cuando después se hacen las mismas preguntas en el examen (no exactamente las mismas pero sí referidas al mismo contenido). En dos clases (y en 12 ocasiones) una vez explicado un concepto nuevo, los alumnos responden por escrito a una pregunta de respuesta abierta sobre lo que se acaba de explicar; en el examen se encontrarán preguntas semejantes, pero con otro formato (tipo test). Las preguntas respondidas en clase no son las mismas para los dos grupos pero los exámenes sí son iguales. Cada grupo supera al otro en aquellas preguntas que corresponden a las que respondieron en clase.

La conclusión de este tipo de estudios (en términos generales) es tan obvia como poco tomada en cuenta; si queremos que los alumnos entiendan de verdad algo importante no hay que esperar al día del examen para preguntarlo y verificar si de verdad se han enterado¹⁶.

Una utilidad específica de breves ejercicios hechos hacia la mitad de la clase es despertar de nuevo la atención de los alumnos; puede ser un excelente procedimiento para dinamizar la lección magistral (Denman, 2005, *How To Create Memorable Lectures*).

La figura 7 (adaptada de Biggs, 2006) muestra lo que es experiencia común: que a los 10 o 20 minutos baja drásticamente la atención de los alumnos (como la nuestra en conferencias y actos académicos)¹⁷. Es muy difícil conseguir que todos los alumnos mantengan la atención todo el tiempo. Mucho tiempo valioso de clase se pierde sencillamente porque los alumnos, incluso los que aparentemente están atentos, tienen la mente en otro lugar.

¹⁶ En este tipo de experimentos didácticos es habitual también preguntar a los alumnos (mediante un cuestionario sencillo) su parecer sobre su utilidad y cualquier otro tipo de efecto pretendido o posible (asistir más a clase, consultar más la biblioteca, etc.)

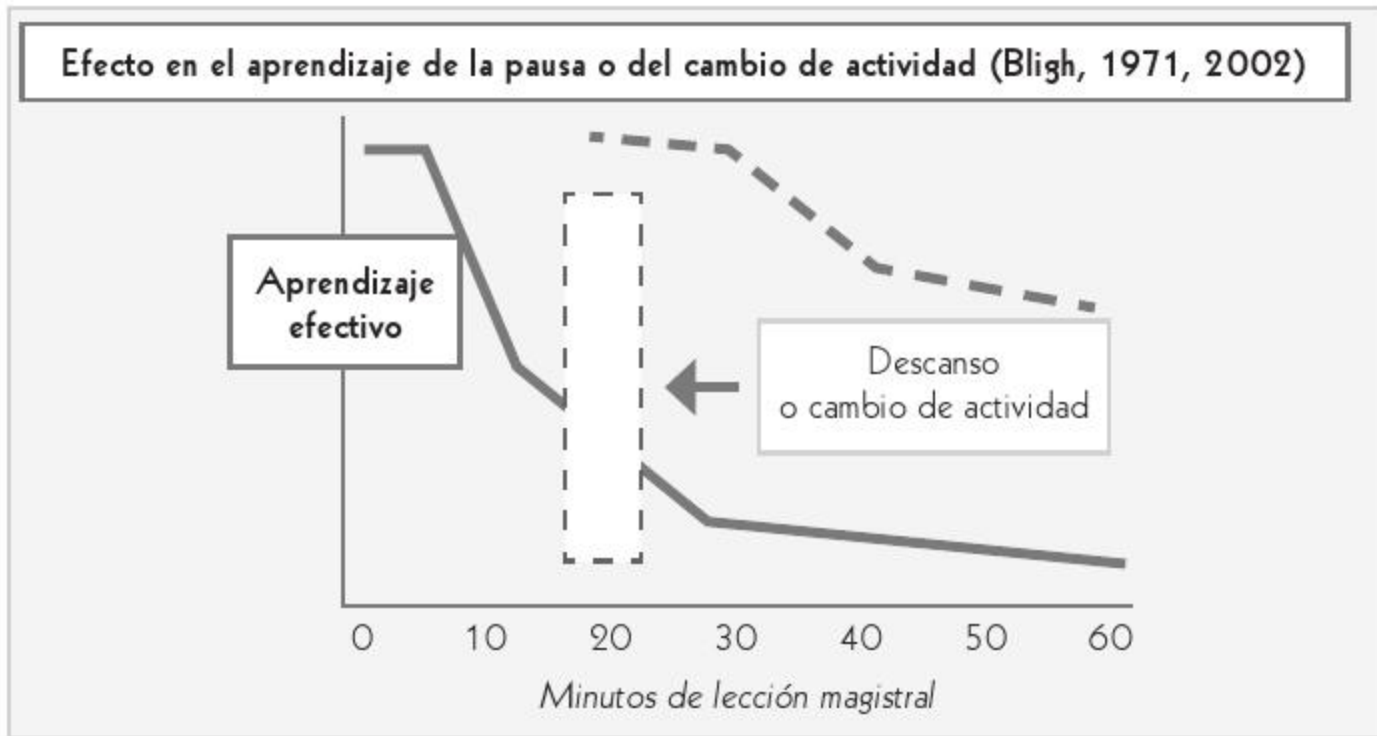


Figura 7

Una breve actividad, como es responder a alguna pregunta por escrito, devuelve a los alumnos a la clase y se prologa su capacidad de seguir atendiendo. Estas estadísticas no pretenden ser exactas ni universales pero muestran lo que suele suceder. Si además esta actividad cumple con la finalidad de la evaluación formativa (verificar comprensión, corregir errores a tiempo, etc.) la clase se convierte en funcionalmente mucho más útil.

c) Al final de la clase

Estas breves pruebas de evaluación suelen dejarse para el *final* de la clase (es lo habitual en el caso de los *one minute papers*); es cuando parece que tienen más sentido si se trata de alguna manera de una evaluación de lo aprendido o de una reflexión sobre lo explicado en esa clase.

Sobre estas breves preguntas hechas al final de la clase hacemos dos observaciones.

1. Con frecuencia los minutos finales de la clase son minutos perdidos; los alumnos empiezan a recoger sus cosas, sólo piensan en irse y les cuesta más atender. Un breve ejercicio al final de la clase es una buena manera de aprovechar esos últimos minutos.

2. Sobre todo cuando estas preguntas o breve actividad están centradas en un repaso sobre lo que se supone que han aprendido y entendido en esa misma clase, se garantiza mejor la retención del aprendizaje.

¹⁷ Biggs (2006) toma esta información (y la de la siguiente figura) de Bligh (1972, 2002), autor de reconocida autoridad en el tema de la *lección magistral* (la obra citada cuenta con ediciones muy posteriores a la fecha indicada que corresponde a la citada por Biggs). Estas estadísticas lo son de manera muy aproximada (es una adaptación personal sin tener a la vista los datos originales) pero muestran con claridad lo que suele suceder.

La figura 8 (adaptada de Biggs, 2006) muestra de manera muy gráfica que la retención de lo aprendido o escuchado en una clase cae rápidamente a los 10 días; basta un breve repaso o actividad final para que la retención se prolongue apreciablemente. A veces los profesores *apuramos el tiempo* para explicar rápidamente lo que nos queda del tema del día cuando lo más rentable para el aprendizaje del alumno es crear un espacio de repaso y reflexión final.

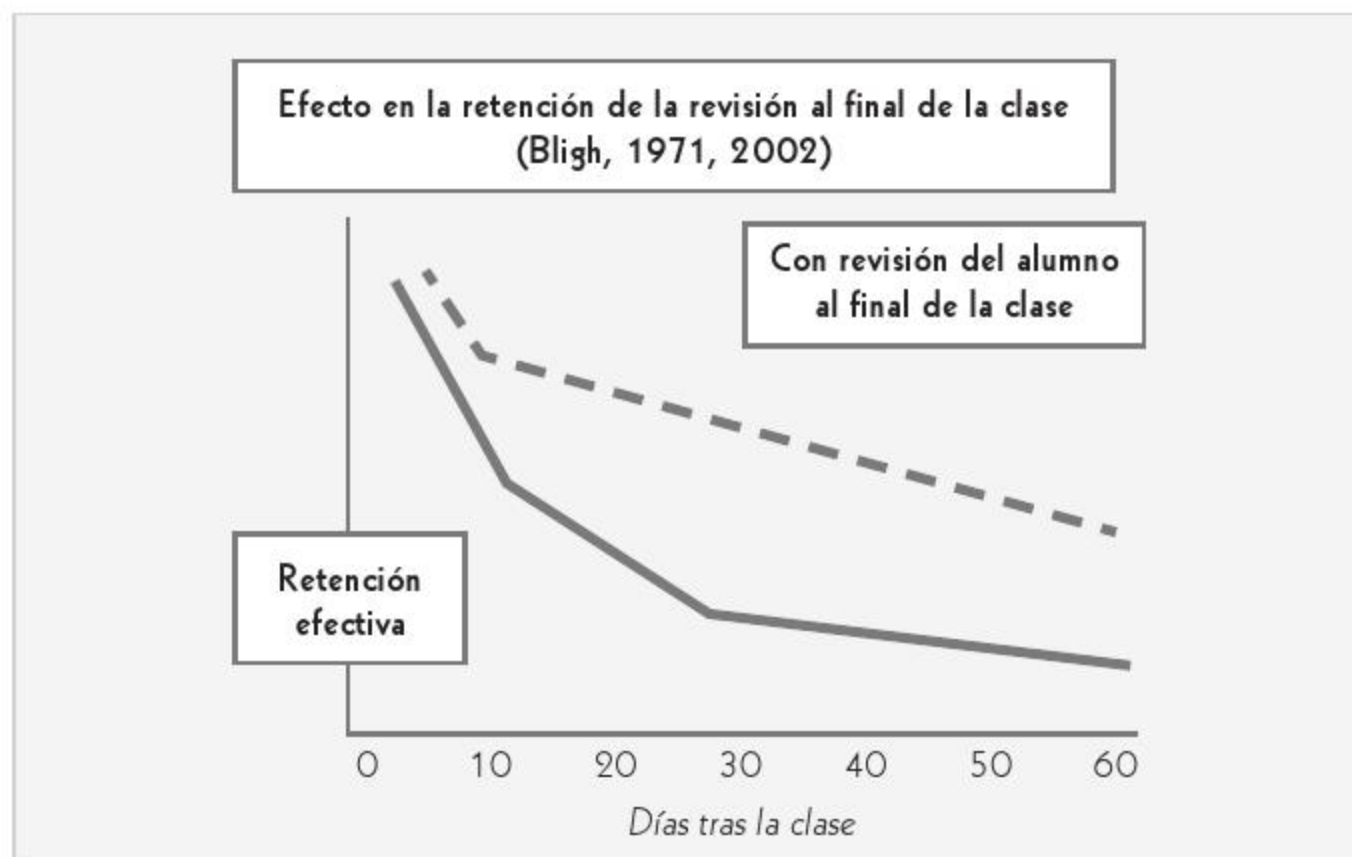


Figura 8

Las preguntas o breves ejercicios hechos al final de la clase solemos asociarlos a los populares *one minute paper*, pero caben otras posibilidades que podemos calificar como más académicas.

Un ejemplo muy ilustrativo lo tenemos en Isaksson (2008) en un curso de arqueología de dos horas de clase y diez semanas de duración (en Suecia). Al final de la clase los alumnos tienen que escribir un ensayo (que el autor denomina *ten minutes essay* aunque podría durar hasta 20 minutos) de una extensión de una sola página, que sí es calificado y además con un alto nivel de exigencia para poder obtener la calificación máxima. Al comienzo se les entrega uno de estos ensayos bien hecho como modelo. Es un buen ejemplo de a la vez evaluación *sumativa* (con nota) y *formativa* como se ve por el porcentaje progresivamente mayor de los que obtienen la máxima calificación a lo largo de las 10 semanas.

Merece la pena reproducir (de manera aproximada, figura 9) los resultados que presenta el autor.

Se observa de manera clara cómo según van pasando las semanas, son más los que obtienen la máxima calificación (en torno al 90% al terminar el período; la correlación entre semanas transcurridas y número de notas máximas es de .874). Es claro que los alumnos van aprendiendo a hacer este tipo de trabajos de manera rápida y eficaz gracias a esta evaluación frecuente (en cada clase) e integrada en el mismo proceso.

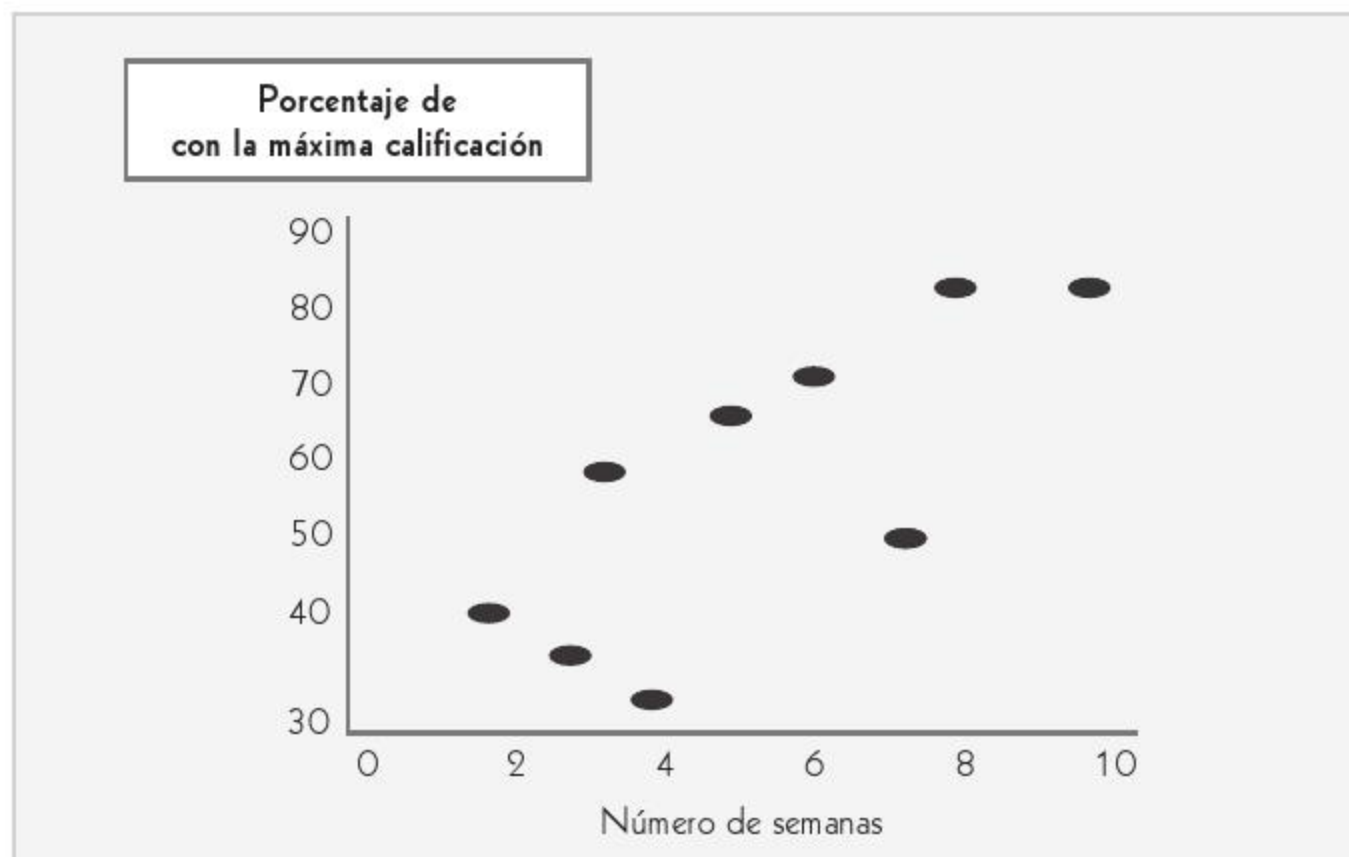


Figura 9

Una observación interesante que hace el autor es que estos ejercicios puestos al final de la clase son especialmente indicados para clases vespertinas y relativamente largas (como sucede en este caso) en las que alumnos están más cansados y se limitan a escuchar al profesor y a estudiar antes del examen.

3) Corrección y calificación

Es importante que el *miedo a la corrección* (por el tiempo que nos puede llevar) no nos detraiga de estas prácticas que pueden ser muy rentables para el aprendizaje de los alumnos, por eso conviene ver procedimientos rápidos y sencillos; tan sencillos como no corregir.

La corrección y calificación no debe ser mayor problema. Según los casos y la importancia de estas breves evaluaciones, se pueden recoger las respuestas, anotar quién las hizo, devolverlas en la clase siguiente sin corrección y comentar en la clase siguiente cuáles son las respuestas correctas, admitir preguntas aclaratorias, etc.; puede tratarse básicamente de un ejercicio de autoevaluación. Otros prefieren dar la respuesta correcta nada más responder y los alumnos se autocorrigien. Aun así es conveniente que los alumnos entreguen sus evaluaciones ya corregidas al profesor para tener constancia de quiénes las hicieron, y

se devuelven en otra clase. En estos casos no tiene sentido que *cuenten para nota*, salvo el mero hecho de haber hecho estas evaluaciones.

Cabe por supuesto recoger las respuestas y corregirlas de manera convencional. En cualquier caso hay maneras de minimizar el trabajo y tiempo extra que pueden suponer para el profesor sin perder su eficacia didáctica.

Por lo que respecta a la calificación o peso en la nota de estas pruebas cortas y frecuentes, concebidas fundamentalmente como una *ayuda* en el aprendizaje, se ve todo tipo de prácticas; cada profesor hace lo que cree más conveniente o le va dictando la experiencia (experiencia que con frecuencia es *evaluada y publicada*)¹⁸.

Cuando van a tener un cierto valor en la nota (pueden incluso constituir el examen distribuido a lo largo del curso y con gran aceptación por parte de los alumnos, Leeming, 2002) no suelen tenerse en cuenta las dos o tres peor hechas o pueden dejar de hacerlas (Leeming, 2002, Connor-Greene, 2000).

Si estas breves pruebas no van a ser calificadas (o sólo se va a tener en cuenta si se hicieron o no se hicieron) y no hay por lo tanto ningún riesgo para el alumno:

- a) Se elimina la *tensión* inevitable que acompaña a los exámenes.
- b) Las *limitaciones en la corrección* por falta de tiempo (que puede ser muy rápida, o se revisa solamente una selección) no tienen mayor importancia (al menos son limitaciones que no tienen consecuencias en las calificaciones).
- c) Se pueden hacer *preguntas difíciles, desafiantes*, para estimular el pensamiento y la creatividad de los alumnos; pueden hacerlo mal al principio, pero también experimentarán en ocasiones sucesivas que lo difícil se convierte en fácil.
- d) Se pueden hacer *preguntas pretendidamente fáciles*, que todos o la mayoría van a responder bien (aunque a veces hay sorpresas), para crear *situaciones de éxito* (un tanto artificiales) y que los alumnos *vean que pueden*, que la asignatura no es tan difícil. Puede ser una buena estrategia para reforzar la *autoeficacia* de los alumnos (su conciencia de que son capaces).

¹⁸ En estas *evaluaciones de la evaluación* (o de cualquier innovación didáctica) suele tenerse en cuenta la opinión de los alumnos (como *utilidad percibida* y otras cuestiones relacionadas con el procedimiento específico utilizado), además de los análisis cuantitativos adecuados (como relación con notas y con otras variables del alumno, comparación con un grupo de control, etc.).

Este reforzar la *autoeficacia* y el *sentimiento de la propia capacidad*, y consecuentemente mejorar la motivación, es muy importante. Todo lo relacionado con la evaluación brinda al profesor excelentes oportunidades para que sus alumnos se vayan sintiendo progresivamente más capaces. En definitiva *la autoeficacia es aprendida*, y se aprende sobre todo percibiendo el propio éxito. A este respecto es muy clara esta cita de Bandura (2002), que es sin duda el autor de referencia tratando sobre la autoeficacia.

“Los maestros que quieren reforzar la *autoeficacia* de sus alumnos *de manera eficaz* tienen que hacer algo más que hacer comentarios positivos o dar homilías inspiracionales. Además de cultivar las creencias de sus alumnos en su propia capacidad tienen que *estructurar actividades de manera que experimenten el éxito* y evitar el colocarles en situaciones en las que previsiblemente van a tener repetidas experiencias de fracaso” (Bandura, 2002).

4) Coherencia de estas pruebas con los objetivos del curso

Dos observaciones importantes sobre estas evaluaciones formativas.

- a) Estas evaluaciones, aunque sean muy sencillas, deben ser *coherentes con la evaluación sumativa* más formal que vendrá en otro momento, para verificar los resultados finales y pretendidos del aprendizaje.

Por supuesto se facilita el aprendizaje y disminuyen los fracasos, pero eso es precisamente lo que se pretende. Hay *asignaturas artificialmente difíciles por falta de información a tiempo*, información sobre errores comunes, sobre cómo corregirlos y sobre cómo estudiar.

- b) El hecho de ir preparando preguntas de evaluación durante el curso nos obligará a los profesores a *concretar más los resultados esperados* del aprendizaje (habilidades, competencias que deben adquirir, capacidad crítica, cómo deben manifestar la comprensión, etc.) sin esperar a los exámenes finales.

Es difícil, por ejemplo, *enseñar a pensar* si no tenemos claro *cómo se manifiesta el pensar* (o *interpretar*, etc.) en el contexto de una determinada materia y que luego plasmaremos en preguntas y ejercicios. Esto hay que irlo calibrando y concretando al preparar nuestras evaluaciones (tipos de preguntas, tipos de ejercicios). Dicho de otra manera, además de pensar qué preguntamos, tenemos que pensar en el *cómo preguntamos*, de manera que la respuesta del alumno *manifieste el tipo de resultado de aprendizaje deseado* (no es lo mismo *recordar y repetir*, que *interpretar, comparar, juzgar*, etc. ¿qué verbos obligamos a conjugar a nuestros alumnos?). El pensar en *preguntas-tipo* cuyas respuestas manifiestan el tipo de aprendizaje (comprensión, análisis, etc.) que

busca el profesor, puede ser más eficaz que expresar esos mismos resultados en forma de objetivos específicos.

Stefani (2004) nos recuerda que los profesores solemos tener un programa de la asignatura muy detallado, sabemos muy bien qué queremos enseñar, y tenemos conciencia de que hacer un buen programa forma parte de nuestra idea de *profesionalidad docente*, de la misma manera que nos consideramos buenos profesores porque dominamos la asignatura que enseñamos. Tenemos que pensar que, además de tener ciencia y un buen programa, en esta *profesionalidad docente* entra también el saber especificar los *resultados* que esperamos en los alumnos, tal como ya podemos verlos en *nuestras preguntas y ejercicios de evaluación formativa*. Para Yorke (2001) el saber llevar a cabo la evaluación formativa es también un componente clave de la *profesionalidad docente (scholarship of teaching)* e incluso ya se habla de la *profesionalidad específica del profesor en cuanto evaluador del aprendizaje* en Enseñanza Superior (*scholarship of assessment*, Rust, 2007).

3.4. Efectos y consecuencias de la evaluación formativa frecuente

La evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene unas consecuencias muy positivas. Resumimos lo que se puede esperar de estas evaluaciones formativas.

a) Estas evaluaciones dan a los alumnos la oportunidad de ir poniendo en práctica las habilidades que van adquiriendo, en una situación sin riesgos (o con un riesgo menor), e ir consolidando lo aprendido. Además si a los muy pocos días de clase, o ya en la segunda clase, se encuentran con una de estas evaluaciones, se dan cuenta rápidamente de que *aquí no jugamos a nada, esto va en serio y ya desde el primer momento*.

b) El *modo de preguntar* orienta a los alumnos sobre *cómo deben estudiar*; se facilita la *autorregulación* en el estudio: los alumnos *aprenden a estudiar* y a organizarse. Si sentimos que no es necesario que los alumnos *aprendan a estudiar* en el ámbito específico de una materia determinada, es posible que se queden en un estudio puramente memorístico (y lo que es peor, que eso sea suficiente para obtener una buena calificación).

En este sentido estas evaluaciones son especialmente importantes en el *primer curso*, cuando al comenzar sus estudios universitarios el alumno necesita una orientación más específica; es entonces cuando tienen que situarse y entender lo que significa estudiar en la Universidad (o en el colegio y sobre todo siempre que se comienza un *nuevo ciclo*). También puede ser muy importante *al comienzo* de cualquier curso para que el profesor pueda dar a los alumnos una *orientación eficaz y a tiempo* sobre cómo tienen los alumnos que estudiar su asignatura.

c) Las preguntas muestran al alumno lo que realmente es *importante* en cada tema o asignatura. A veces lo importante no es el tema, sino el modo de preguntarlo (y consecuentemente de estudiarlo).

d) Una consecuencia de esta *evaluación frecuente integrada* en el aprendizaje es que los alumnos se dan cuenta del *nivel* que se espera de ellos e incluso a mayor información sobre el aprendizaje y con mayores oportunidades de mejorarlo, *se puede elevar el nivel de exigencia*¹⁹. La evaluación frecuente formativa supone en definitiva *dar facilidades* a los alumnos y este darles facilidades nos permite ir elevando el nivel de exigencia, más en la calidad y complejidad de las preguntas que les hacemos y tareas que les encargamos que en la cantidad de materia que les exigimos.

e) La evaluación formativa afecta positivamente a la *motivación* de los alumnos, y en general mejora el clima de la clase. El alumno percibe que el profesor está con él, que busca su éxito y que el éxito es posible, que quiere ayudarlo a corregir sus errores cuando aún es posible hacerlo, que en lo que de él dependa, no está por suspender a nadie.

Tratando de la motivación de los alumnos no se puede dejar de recordar que la estrategia motivadora de muchos o de algunos profesores está frecuentemente asociada, quizás inconscientemente, a provocar o manipular la ansiedad, no la esperanza y la posibilidad del éxito: la incertidumbre sobre el examen final, la prueba no anunciada, el miedo al suspenso, incluso el anuncio de que son muy pocos los que pueden aprobar la asignatura, etc.

Algunos profesores parecen creer (o funcionan como si creyeran) que aumentando los niveles de ansiedad aumenta la motivación y los alumnos se esfuerzan más. Ciertamente los exámenes son muy motivadores (*¿cuándo estudian sobre todo los alumnos? antes de los exámenes*). Pero los exámenes formales y definitivos no son tan frecuentes (afortunadamente) como para que puedan afectar a la motivación de la mayoría de los alumnos para el estudio en el día a día. Realmente un buen uso de la evaluación formativa y frecuente para facilitar el aprendizaje (*Assessment FOR learning*, Stiggins, 2005) puede ser un factor motivador para un estudio más constante y sin provocar el *stress* asociado a los exámenes.

f) Cuando en clase hay evaluaciones formativas, los alumnos perciben que las clases son *funcionalmente necesarias*. Muchos alumnos tienden a ser muy pragmáticos en sus decisiones, y van a clase solamente cuando van a recibir una información que ellos perciben como útil (Dolnicar, 2005); muchos faltan

¹⁹ *There is a body of firm evidence that formative assessment is an essential component of classroom work and that its development 'can raise standards of achievement' (Black y Wiliam, 1998).*

a clase simplemente porque para aprobar el curso da lo mismo ir que no ir. La información básica necesaria ya se la transmiten los compañeros que sí van a clase. La evaluación formativa integrada en la marcha de las clases cambia radicalmente el panorama de lo que sucede en clase y de la utilidad de las mismas clases. La experiencia dice que con estos sistemas de evaluación integrada en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje por una parte disminuye el número de fracasos y por otra es más difícil aprobar una asignatura si se falta a clase porque también ha ido subiendo el nivel de dificultad y exigencia.

g) Estas estrategias de evaluación no sólo nos informan sobre qué y cómo aprenden nuestros alumnos sino que también nos informan en qué medida nuestra enseñanza, lo que hacemos y *hacemos hacer* a nuestros alumnos es eficaz, si el *ritmo* es el adecuado, etc. Toda evaluación, formativa y sumativa, afecta tanto al evaluado como al evaluador, que puede *ir ajustando* mejor su enseñanza en beneficio de sus alumnos (Yorke, 2003). De alguna manera toda evaluación de los alumnos es (debe ser) también un ejercicio de autoevaluación del profesor y de cómo lleva la clase.

Por otra parte la eficacia de la evaluación formativa (es decir, frecuente, con énfasis en el *feedback* y corrección de errores) para aumentar y mejorar de manera apreciable el rendimiento de los alumnos tiene desde hace tiempo un gran apoyo en la literatura de carácter experimental (Black y Wiliam, 1998)²⁰. Esta ayuda al aprendizaje de la evaluación formativa es muy clara con los alumnos que van peor o que por alguna razón están *en situación de riesgo*, pero sus beneficios se extienden a todos los alumnos.

● 4. Problemas que podemos encontrar en la evaluación formativa frecuente

Al llevar a la práctica este tipo de evaluación formativa y *frecuente* podemos encontrarnos con varios tipos de dificultades; unas tienen más que ver con nosotros mismos, otras con los alumnos y otras, que pueden ser las más moles-

²⁰ Los autores (Black y Wiliam, 1998, revisan 250 investigaciones publicadas (seleccionadas por su calidad de las 580 fuentes encontradas). Cuando se compara en los mismos tests el rendimiento de los alumnos que han tenido de manera sistemática evaluación formativa con los que no la han tenido, la diferencia en términos de la *magnitud del efecto* [un procedimiento específico de cuantifica diferencias entre grupos] está entre .40 y .70 [mayor de lo que es habitual encontrar en estos estudios]; esto quiere decir que el *alumno medio* que ha tenido evaluación formativa, y que en su propio grupo supera al 50% de sus compañeros, está por encima de entre el 65% y 76% de los alumnos equivalentes que no han tenido evaluación formativa. En investigación educacional un *tamaño del efecto* de .30 o poco más se considera ya relevante. En esta *investigación de investigaciones* se incluyen grupos de alumnos muy diversos y ha sido objeto de críticas metodológicas muy matizadas que complican el generalizar los resultados a cualquier otra situación (Dunn y. Mulvenon, 2009), pero en términos generales apoyan de manera clara la utilidad de la evaluación formativa.

tas, pueden tener que ver con otros profesores e incluso con las autoridades académicas.

4.1. Problemas con nosotros mismos

Por parte nuestra podemos al menos ver tres dificultades:

- a) El *trabajo extra* que puede suponer el *preparar* estas evaluaciones,
- b) El trabajo e incomodidad de la *corrección*,
- c) Quizás nos hacemos esta pregunta: *si pregunto 'todo' durante el curso ¿qué me queda para el examen de verdad?*

Comentamos estas tres dificultades potenciales.

a) Por lo que respecta al trabajo que puede suponer el preparar estas evaluaciones, ya hemos visto que caben modalidades muy sencillas, y además podemos encontrar buenos ejemplos. Tampoco hay que comenzar haciendo todo lo que sería posible o deseable hacer. Las preguntas o ejercicios de un año sirven para el siguiente y poco a poco vamos acumulando material y experiencia. Suele decirse y con mucha razón, que *diez años de experiencia no es lo mismo que un año de experiencia repetido diez veces*. La experiencia y los años pueden ser muy rentables si sabemos aprovechar el trabajo pasado y vamos mejorando y ampliando lo ya hecho en cursos anteriores. Más o menos es también lo que solemos hacer con los exámenes convencionales. Además como estas *evaluaciones más informales* no forman parte de nuestras obligaciones formales, podemos sentirnos más libres para experimentar y seguir con nuestro propio ritmo.

b) La corrección es un problema menor sobre todo si no hay calificaciones. Por lo general estas breves evaluaciones se corrigen con mucha facilidad y rapidez, casi de un *golpe de vista*. Ya hemos indicado que se pueden corregir en la misma clase o en la clase siguiente, comentando algunas de las respuestas. Se pueden hacer cosas distintas en días distintos. Algunos profesores hacen algún análisis sencillo, como una distribución de frecuencias, una media, cuántos han respondido correctamente a cada pregunta, etc., de manera que haya una referencia que permita situarse a cada alumno en el contexto de su propia clase.

c) Si vamos preguntando todo durante el curso ¿Qué preguntamos en el examen? La respuesta es muy sencilla: lo mismo, pero *de otra manera*, con otro caso, con otro ejemplo, etc. Además tampoco se pregunta todo durante el curso y lo importante suele ser *cómo* se pregunta más que el *qué* se pregunta.

Sobre preguntar lo *mismo* que se ha ido preguntando durante el curso en un examen final caben varias posibilidades cuya conveniencia debe juzgar

el profesor. El que *algunas* preguntas sean las mismas (por ejemplo en una prueba objetiva) es una opción, aunque en muchas preguntas que no son de memoria lo que sí es importante es mantener el mismo tipo de *proceso mental* para responder correctamente, que es lo que realmente se desea evaluar. Si *sentimos* que si preguntamos mucho durante el curso *no nos queda nada* para el examen... posiblemente hacemos demasiadas preguntas de memoria.

Un estudio experimental sobre preguntar en el examen *lo mismo* (aunque sólo en parte) es el de Landrum (2007) que tiene su interés porque caben réplicas parecidas. Los alumnos ($N = 253$) responden a una prueba objetiva *semanal* (15 semanas, cada semana un tema distinto) de 20 preguntas (con tres respuestas); los alumnos reciben a la semana siguiente sus resultados y las respuestas correctas de cada pregunta. Si faltan a clase alguna semana, pueden responder a la prueba (modificada) en otro momento.

En el examen final (de toda la materia, 150 preguntas) la mitad de las preguntas son las mismas ya preguntadas (y los alumnos lo saben desde el principio), y la mitad de esta mitad tienen alterado el orden de las alternativas de respuesta. La finalidad del autor es doble, reducir la ansiedad en el examen y mejorar el aprendizaje. Los alumnos con mejores promedios semanales hicieron mejores exámenes finales (como era de esperar), pero los que comenzaron peor (y tenían más que ganar) fueron quienes más mejoraron su aprendizaje.

4.2. Problemas con los alumnos

Por parte de los alumnos un problema que podemos encontrar, sobre todo en algunas culturas académicas, es su resistencia para hacer algo con lo que no van a ganar ningún punto, que *no vale para nota*. No va a ser siempre éste el caso, pues puede haber evaluaciones frecuentes que sí van a ser calificadas o de alguna manera *premiadas*.

Es muy importante hacer conscientes a los alumnos de que la evaluación formativa es *una parte integral de su proceso de aprendizaje*, que tiene más de actividad didáctica que de examen, y que no deben identificarla con la evaluación o exámenes convencionales que desembocan en una calificación. Vienen a clase a aprender, no a ganar puntos.

A veces, con más razón si no hay *nota*, puede bastar un cambio de nombre y hablar de prácticas o ejercicios más que de evaluación propiamente dicha, que es un término que tiene unas connotaciones difíciles de evitar.

Siempre cabe preguntar a los alumnos *¿Cuándo quieren Vds. saber lo que no saben y deberían saber para aprobar, ahora o el día del examen?* La respuesta previsible es *ahora*, y será el momento de empezar a cambiar e inaugurar otras tradiciones. La experiencia da que los alumnos terminan por esperar y

agradecer estas evaluaciones formativas, que eliminan la ambigüedad, les dan seguridad, les enseñan a estudiar, manifiestan nuestra buena voluntad como profesores que buscamos un buen resultado en todos y hacen que disminuyan los fracasos finales.

Si el profesor cree que estas pruebas cortas, orientadas a corregir errores, enseñar a estudiar, etc., sí deben ser calificadas (las situaciones pueden ser muy distintas y no estamos ante una *ciencia exacta*) lo que sí parece conveniente es que en cualquier caso y como ya se ha repetido varias veces, tengan un peso menor en la calificación final, e incluso se puede tener en cuenta solamente el haberlas hecho independientemente de que estén bien o mal; también se pueden tener en cuenta para subir la nota.

4.3. Problemas con otros profesores

La evaluación formativa supone concebir la evaluación integrada en el aprendizaje para corregir errores a tiempo y a la vez poder aumentar el nivel de exigencia y evitar, en la medida en que nos es posible a los profesores, el fracaso de los alumnos. Ya hemos visto que esto se puede hacer de muchas maneras (*se puede hacer y se hace* como queda claro en las múltiples y variadas citas aducidas). El ir por este camino supone una concepción muy clara de nuestro rol como profesores (*ayudar al alumno a aprender*) que puede chocar con el ambiente en el que nos toca movernos y las creencias prevalentes en muchos de nuestros colegas y, lo que puede ser más incómodo, en nuestras autoridades académicas. Todo esto nos puede llevar a problemas de convivencia académica a los que conviene dar un somero repaso.

En algunas culturas académicas un determinado porcentaje de fracasos (suspensos) es un indicador importante del nivel de exigencia. Este indicador se convierte en una *norma implícita* que puede ser muy condicionante, porque el profesor que no suspende al porcentaje *normal*, o que aprueba (o da una buena nota) a alumnos que los demás profesores suspenden o califican claramente peor, puede ser *mirado con sospecha* porque puede haber varias razones para sospechar. Lo que se puede sospechar es que unos mejores resultados (en notas) no se deben a que los alumnos saben más y han aprendido mejor, sino a que el profesor (por ejemplo)...

- a) Baja el nivel de exigencia (la *eficacia docente* es juzgada como *benevolencia*, sin más),
- b) Se quita de encima problemas con los alumnos,
- c) Elimina o minimiza el trabajo extra que suponen los exámenes en segundas convocatorias,
- d) Consigue unas evaluaciones más benévolas de los alumnos, etc.

Que unas buenas notas (en términos comparativos a lo que suele suceder en nuestro entorno más inmediato) implican un menor nivel de exigencia y un deseo de captar la benevolencia de los alumnos es algo que hemos oído con frecuencia. O que confundimos la enseñanza universitaria con el preescolar. Podemos oír comentarios que nos pueden parecer incluso ofensivos.

Estas explicaciones de un menor número de fracasos pueden ser correctas pero también pueden ser injustamente incorrectas y no ser otra cosa que una *valoración sesgada* de una realidad concreta: puede haber menos suspensos y mejores notas en general porque los alumnos sencillamente han aprendido más y mejor, y esto es mérito del profesor correspondiente. Su trabajo le ha costado.

Un profesor con una *política didáctica de evaluación frecuente*, orientada a corregir errores a tiempo, a enseñar a estudiar, a *dar segundas oportunidades*, etc., y a hacer ver a los alumnos que son capaces y que el éxito es posible:

- a) Puede conseguir que los alumnos *estudien mejor* (*aprenden a estudiar la asignatura*),
- b) Puede conseguir que los alumnos estudien no solamente *mejor*, sino de manera *más constante*, sin esperar a la víspera de los exámenes,
- c) Puede estimular la *autoconfianza y motivación de todos*, pero quizás sobre todo de aquellos alumnos que con mayor probabilidad podrían fracasar (por diversas razones; porque tienen una menor capacidad aunque tengan una capacidad *suficiente*, porque tienen malos hábitos de estudio, porque en otras circunstancias, sin evaluaciones frecuentes, apenas hubieran ido a clase, etc.).
- d) Puede *subir (y no bajar) el nivel de exigencia* porque a mayor información sobre el propio aprendizaje es muy factible ir exigiendo más sin que suba el nivel de fracasos,
- e) En definitiva con una práctica de evaluación frecuente, aunque sea muy sencilla, puede conseguir que disminuyan los fracasos y que aumente tanto el nivel de exigencia como el nivel y calidad de aprendizaje de sus alumnos.

Todo esto (buenos efectos en el aprendizaje) no son meras hipótesis; son consecuencias constatadas de muchas maneras en múltiples estudios empíricos y publicados en buenas revistas²¹.

También puede suceder en ocasiones que este muy probable mejor aprendizaje no sea tan visible si al calificar se mantiene más o menos un porcentaje

²¹ Las revistas citadas son una mínima selección de las que pueden encontrarse sobre didáctica y temas afines en Educación Superior.

normal (o a lo sumo ligeramente inferior a lo considerado normal) de suspensos (para no quebrantar las *normas implícitas*); pueden incluso quedar suspendidos alumnos que quizás *con esa misma ciencia* (potenciada por el sistema de evaluación) y sin esa presión ambiental o normas implícitas hubieran aprobado en otras situaciones.

Si parece claro que la evaluación frecuente puede tener otras consecuencias no previstas que habrá que examinar y resolver:

- a) Conflictos con otros profesores pues los alumnos *comparan y comentan*, ven y viven las diferencias entre unos profesores y otros, o asisten más a unas clases que a otras, etc. (ya sabemos que van más a clase si esperan algún tipo de evaluación).
- b) Conflictos reales o aparentes con las *normas* sobre evaluaciones y exámenes (que es verdad que en ocasiones pueden ir en contra de la eficacia didáctica y de la calidad del aprendizaje).
- c) Conflictos con la autoridad competente que recibe diversos tipos de quejas, que no es partidaria de innovaciones didácticas cuando *las cosas van bien* (al menos es así como se percibe y que en cualquier caso no se plantea que podrían ir *mejor*), que recibe otro tipo de informaciones y presiones y no quiere problemas, etc.

Este tipo de consecuencias y conflictos puede llevar:

- a) A inventar, imaginar o sobrevalorar las *razones para sospechar* enunciadas antes y que podrían explicar unas mejores calificaciones.
- b) A minimizar la calidad y eficacia de muchas de estas pruebas de evaluación formativa, que pueden ser juzgadas, *a priori* y sin examinarlas en su contexto, como muy infantiles y también desde el desconocimiento de su uso en excelentes universidades (*the Minute Paper is now used in more than 400 classes at Harvard*, Cross, 1998)
- c) A minimizar también la utilidad real de la evaluación continua o frecuente, que puede llevarse a cabo de maneras muy distintas y con niveles muy distintos de formalidad; ya hemos citado numerosos ejemplos.

Por lo que respecta a los efectos claramente positivos en la motivación y calidad del aprendizaje de los alumnos de la evaluación frecuente, de las *segundas oportunidades* antes de la calificación y de todas las prácticas relacionadas con la evaluación formativa, lo que está claro es que tienen una *confirmación empírica abrumadora* y fácilmente verificable en todos los niveles educativos incluido, por supuesto, el universitario.

● 5. La evaluación formativa integrada en la evaluación y exámenes convencionales

Me he referido expresamente a la evaluación formativa, que en principio puede incluso no ser calificada, y sobre todo *muy integrada* en el proceso de aprendizaje. Pensando ahora tanto en la evaluación específicamente formativa (para informar y corregir errores a *tiempo*) como en la evaluación más convencional (sumativa y final, aunque se trate de exámenes parciales), la que hacemos todos para calificar a nuestros alumnos, también es importante poner de relieve la importancia de una buena *información de retorno* de cara a corregir errores y encauzar el futuro aprendizaje. La eficacia de la evaluación formativa, y de toda evaluación, depende en buena medida de la información que reciba después el alumno.

Es importante pensar en primer lugar en la importancia del *feedback* y en sus funciones y sugerir después diversos procedimientos para dar esta información a los alumnos después de los exámenes y trabajos convencionales (es más sencillo cuando se trata de evaluaciones más breves de carácter sobre todo formativo).

5.1. Importancia del feedback como estrategia de enseñanza-aprendizaje

En la figura 5 se incluyen también los exámenes formales (exámenes parciales liberatorios, finales, trabajos y tareas que tienen su nota) como una modalidad de evaluación formativa, pero no lo es necesariamente. Sobre todo los exámenes parciales, cuando todavía queda curso por delante, sí deberían tener también de manera clara la finalidad de la evaluación formativa. No se trata simplemente de comunicar resultados (una nota, número de respuestas correctas, etc.). Para que cualquier tipo de evaluación sea eficaz para corregir los propios errores (o ignorancias, o malos hábitos de estudio) es muy importante que el alumno reciba algún tipo de *feedback más específico*. Es una queja de muchos alumnos: reciben de vuelta un examen o un ejercicio corregido con marcas rojas, o comentarios breves y genéricos pero siguen sin enterarse de por qué está mal su respuesta, en qué se han equivocado, cómo pueden mejorar. No se trata de que el alumno se entere de lo que tiene mal; además debe enterarse de por qué está mal o cómo puede mejorar.

La eficacia del *feedback* en el aprendizaje está bien confirmada en muchos estudios de tipo experimental; menciono un solo ejemplo sencillo pero muy indicativo. Un cuestionario muy utilizado para evaluar la calidad de la enseñanza es el *Course Experience Questionnaire* (Ramsden, 1992); el ítem que distingue con más claridad los mejores y peores cursos es precisamente el referido al *feedback* proporcionado por los profesores (*teaching staff here normally give*

helpful feedback on how you are doing; (Gibbs y Simpson, 2004; estos autores mencionan varios meta-análisis, o síntesis de muchos estudios, que no dejan dudas sobre la eficacia del *feedback* en el aprendizaje).

Sobre la importancia del *feedback* en la tarea de aprender, podemos recordar un ejemplo no fácilmente imitable pero sí clarificador. Si nos piden que demos dos ejemplos de buenas universidades conocidas internacionalmente, seguramente nos vendrán a la mente Oxford y Cambridge. Son dos universidades que siguen estando entre las primeras en los *rankings* que se publican ocasionalmente o están disponibles en Internet²².

Tradicionalmente los alumnos de estas dos universidades han tenido que escribir un ensayo o hacer un trabajo semanal que entregan a su tutor del que reciben un *feedback* detallado, oral e inmediato. En el caso de las ciencias estas tareas pueden ser problemas o informes sobre el trabajo de laboratorio. El profesor, más que dar una clase semanal al modo tradicional, es un tutor que comenta y discute con el alumno su propio trabajo. La enseñanza, entendida al modo tradicional, casi se reduce a estos encuentros semanales, puramente de evaluación formativa y sin calificaciones; la evaluación sumativa con una calificación dependía frecuentemente de un solo examen final al cabo de tres años (Gibbs y Simpson, 2004). Esta práctica no es fácilmente (ni difícilmente) imitable, pero pone de relieve la importancia del *feedback*, a poder ser inmediato, en la calidad del aprendizaje. Realmente en esas universidades el comentar con los alumnos sus propios trabajos ha sido *el método de enseñanza* fundamental.

Si nos ponemos como ejemplo a las Universidades de Oxford y Cambridge, posiblemente lo único que conseguiremos es desanimarnos, pero la idea importante que se desprende del éxito y prestigio de estas universidades es que tareas frecuentes con un *feedback* detallado y personalizado por parte del profesor son clave para un aprendizaje de calidad. Si buscamos (y *pregonamos* en nuestros documentos) que lo que más nos importa es la *excelencia* tendremos que tomarnos en serio todo lo relacionado con esta *información de retorno* dada a tiempo a los alumnos.

Cualquier tipo de evaluación *sumativa* debe tener una doble finalidad; una es la que se refleja en una nota, y otra contribuir al aprendizaje del alumno. Esta función no la da, o la da muy pobremente, una simple nota o un juicio muy general (del tipo bien, *regular*, etc.) o comentarios muy breves. Hace falta una *información de retorno* mucho más específica, de manera que el alumno se dé cuenta de en qué está bien y en qué está mal y cómo puede mejorar. Esto es fácil decirlo pero si pensamos en el tiempo extra que puede requerir

²² Por ejemplo el del Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University, 2005 (dirección electrónica en las referencias bibliográficas).

una información de retorno más personalizada, la tentación es seguir como siempre y no plantearnos ninguna novedad en este terreno. Ciertamente no se pueden minimizar los problemas derivados de nuestro escaso tiempo, sobre todo si tenemos clases numerosas y otras ocupaciones, por eso en un apartado posterior apuntamos algunas sugerencias, muy distintas entre sí, que pueden facilitar nuestra tarea.

En buena medida lo que hagamos dependerá de cómo nos vemos como profesores (*lo mío es explicar la asignatura y después examinar, o más bien mi tarea es sacar de aquí profesionales competentes...*).

5.2. Funciones del feedback

Tanto en la evaluación formativa como en la sumativa, las funciones que cumple una buena *información de retorno al alumno* son extremadamente útiles para la formación de los alumnos (puede verse una buena sistematización en Nicol y Macfarlane, 2004, 2006). Es importante que pensemos en todo lo que puede proporcionar esta información porque es lo que hace realmente útil cualquier evaluación si pretendemos algo más que *poner notas*.

1) Facilita la *autoevaluación* del alumno, la reflexión sobre su propio aprendizaje. El alumno suele estar pendiente de la evaluación del profesor pero también debe desarrollar la actitud y la habilidad necesarias para autoevaluarse. Este punto (la *autoevaluación*) es muy importante y hay que hacérselo ver así a los alumnos. La excesiva dependencia de la evaluación y comentarios del profesor puede inhibir el desarrollo de la capacidad del alumno para autoevaluarse correctamente. Vive pendiente del juicio del profesor pero a la larga lo que le hará progresar, y no sólo en los estudios, es su capacidad de autocrítica.

2) Facilita la *comunicación entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos*, que pueden aclararse muchas cosas entre sí. Con frecuencia los alumnos se explican entre sí puntos difíciles con más claridad que el profesor, en su propio lenguaje. Es más, se puede dar a los alumnos la oportunidad de comentar en pequeños grupos y en clase sus propios ejercicios; el profesor queda como una referencia y autoridad externa (ya hemos mencionado que la *corrección colaborativa*, y en general el aprendizaje colaborativo, es un tema de mucha actualidad en didáctica universitaria sobre el que hay numerosas investigaciones).

3) Clarifica los *criterios de evaluación*, queda más claro qué se espera de los alumnos, cuáles son exactamente los objetivos de aprendizaje, cuál es el nivel de exigencia. Estas cosas ya suelen decirse al comenzar el curso y durante las clases pero es claro que muchos alumnos no se enteran; la información

eficaz les viene cuando repasan sus propias respuestas y los comentarios del profesor.

4) Facilita el *cambio* en el alumno en su modo de estudiar y de hacer sus trabajos. En este sentido el recibir un *feedback* adecuado es especialmente importante en el *primer año* de Universidad, cuando el alumno necesita una mayor orientación; por otra parte los efectos de un *feedback negativo* en los alumnos que están comenzando sus estudios pueden ser *devastadores*²³.

5) El *feedback* debe llevar al alumno a mejorar, pero este *debe mejorar* no se cumple de manera automática por el mero hecho de recibir unos comentarios sobre su trabajo. La *eficacia positiva del feedback* depende de dos factores:

- a) El *feedback* es eficaz en la medida en que esta información es clara y específica. Los juicios muy generales ayudan poco.
- b) Quizás sobre todo el *feedback* es eficaz también en la medida en que puede *repetir* su trabajo o hacer otro semejante. Este *poder repetir* es más aplicable a los trabajos hechos en casa

Si el alumno entrega un trabajo, recibe su nota y pasa a otra tarea, se pierde una buena oportunidad (o la *única* oportunidad) de mejorar. Naturalmente esta *repetición* no es siempre fácilmente posible, pero no sobra considerar su posibilidad (la *doble corrección* de trabajos, que aunque parezca extraño no es una práctica *tan inusual*, la veremos en el apartado siguiente).

Cuando el alumno recibe una *nota* y además unos comentarios, es muy normal que se fije en la *nota*, que es lo que realmente le interesa, y se olvide de los comentarios, a no ser que perciba que le pueden ser útiles en una segunda oportunidad. Si no hay *todavía* una *nota definitiva*, los comentarios ganan en eficacia. La *nota*, sin más, lleva al alumno a compararse con otros (y también en muchos casos a criticar al profesor) más que a reflexionar sobre cómo ha trabajado y cómo puede mejorar. Se puede intentar hacer mejor las cosas cuando hay una *segunda oportunidad*.

6) El *feedback* puede ser un *factor motivador* que puede contribuir a aumentar la *autoeficacia* del alumno, la percepción que tiene de su propia capacidad y de sus posibilidades de éxito. He dicho *puede* porque también puede suceder todo lo contrario. Ciertamente una mera *nota*, sobre todo si es una mala calificación, no contribuye a la autoestima y motivación del alumno. Aquí entran en juego la habilidad del profesor y también sus propias actitudes. El profesor puede destacar éxitos parciales, hacer ver que los propios errores

²³ Poulus y Mahony (2008), en una investigación sobre la eficacia del *feedback* desde la perspectiva de los alumnos, es un estudio hecho con cuatro grupos focales de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Sydney.

son una excelente oportunidad para mejorar y aprender, dejar claro qué y cómo se debe mejorar. *Hay que saber convertir el error en una oportunidad.*

La motivación y la autoeficacia se potencian posiblemente con más facilidad en evaluaciones que son solamente formativas, sin ningún tipo de nota, pero también en cualquier otra situación en la que se devuelven y comentan exámenes y trabajos.

7) Con un *feedback* adecuado y oportuno se solucionan problemas y limitaciones de los alumnos que pueden tener muy fácil solución.

Por lo que respecta a los trabajos escritos (*essays*) las dificultades que encuentran los alumnos suelen provenir de tres tipos de limitaciones que pueden solucionarse (en parte al menos) si damos con un eficaz procedimiento de *feedback* (Hartley y Chesworh, 2000).

- a) *Déficits personales* (errores de ortografía, puntuación, etc.),
- b) *Desconocimiento de las normas*, saber qué se espera de ellos, cómo presentar el trabajo, cómo citar, si están o no permitidas notas a pie de página, etc. (incluso distintos profesores y departamentos pueden tener normas distintas),
- c) *Limitaciones institucionales*, como no devolver los trabajos en un tiempo razonable y con un *feedback* suficientemente específico (estas limitaciones suelen tener que ver con el número de alumnos), no tener disponibles las lecturas recomendadas, etc.

Estos autores (Hartley y Chesworh, 2000) presentan un cuestionario (analizado en una muestra de 102 alumnos de psicología) de 30 preguntas (con respuestas *sí, a veces, no*) para evaluar este tipo de problemas que los alumnos pueden encontrar en los trabajos escritos; podría ser útil hacer un estudio semejante en nuestro medio.

5.3. Cómo dar información específica a los alumnos sobre exámenes y trabajos

Damos por hecho que los *comentarios personales* son importantes y posiblemente es el procedimiento más habitual, pero no siempre es posible dar a cada alumno una información muy específica y útil, sobre todo en clases numerosas. Si los comentarios se limitan a una nota o a señalar errores, su utilidad para mejorar futuros trabajos puede ser muy escasa o simplemente nula; la atención del alumno se centra en la nota y se olvida de todo lo demás. En cualquier caso los comentarios personales del profesor son compatibles con otros modos de dar información a toda la clase.

Apuntamos algunos procedimientos que pueden facilitar esta tarea; en muchos casos se trata de dar la misma información a toda la clase de manera que sirva de referencia para que cada alumno examine su propio trabajo y vea cómo puede mejorar en otra ocasión. Algunas de estas sugerencias pueden ser especialmente útiles para dar información más detallada sobre exámenes convencionales (la 2, y la 4) y otras pueden ser más útiles cuando se trata de trabajos escritos (la 2, 3 y 5).

1) Preparar claves de corrección (rúbricas)

Estas claves son especialmente útiles para evaluar todo tipo de trabajos, por lo general hechos en casa, individualmente o en grupo. Estas *claves de corrección*²⁴ son a la vez muy informativas. Se preparan de antemano especificando de manera detallada las características o aspectos sobre los que se quiere informar al alumno y que son también los criterios de calificación. Si los alumnos conocen estas claves de antemano, son a la vez las *normas* para que hagan un buen trabajo (normas que en cualquier caso deberían estar claras).

Estas *claves* facilitan la lectura y corrección y son muy adecuadas para todo tipo de trabajos, tareas en grupo, prácticas, etc. Se devuelven cumplimentadas a cada alumno que recibe así una información muy específica sobre sus puntos fuertes y débiles. Podríamos decir que, con estos sistemas, nuestras correcciones y recomendaciones están escritas de antemano y a cada alumno se le señala lo que le corresponda²⁵.

2) Preparar un informe para toda la clase

Otra manera de dar información útil para los alumnos sin limitarnos a una nota o a unos comentarios breves y genéricos en el margen, consiste en preparar *un buen informe para toda la clase* sobre los resultados de un examen o de los trabajos que han entregado. No podemos dirigirnos a cada alumno en particular, pero sí es fácil hacerlo a toda la clase.

En ese informe caben todos los comentarios y orientaciones pertinentes, y se puede hacer llegar a los alumnos de diversas maneras, a) se puede fotocopiar y

²⁴ Rubrics en inglés y de ahí posiblemente se ha popularizado la palabra *rúbrica* con el significado de *clave de corrección*.

²⁵ Ejemplos de rúbricas muy claros para trabajos escritos pueden verse en Smyth (2004) y Kuisma (1999). También para trabajos escritos Rawson y otros (2005) (casos clínicos en veterinaria) presentan un listado de 7 características (*precisión, organización, justificación de lo que se dice, etc.*, evaluadas de 1 a 3) y Kogan y Shea (2005) (ensayos breves en medicina) presentan otro listado de 14 características (valorados de 1 a 4.). Sobre *rúbricas* y en el contexto de la *evaluación de competencias*, puede verse Blanco (2008), que incluye bibliografía adicional; las *rúbricas* se utilizan sobre todo para evaluar *competencias*. Otras referencias de interés sobre *rúbricas* son Andrade (2000), Moskal (2000), Mertler (2001). En Internet se encuentran con facilidad ejemplos de *rúbricas* de todo tipo (búsqueda con palabras clave *rubrics* y *authentic assessment*).

entregar a todos, b) se puede poner en una página Web y ya es accesible para todos los alumnos, o c) se puede mandar a todos por correo electrónico.

Otra manera de dar una buena información a toda la clase es preparar una presentación en Power Point.

Nada más corregir una serie de exámenes o trabajos de los alumnos, cualquier profesor tiene muchas cosas que decir de manera casi improvisada:

- a) Fallos generalizados y cómo corregirlos; puntos del texto o apuntes que conviene repasar, etc.
- b) Qué distingue a los mejores exámenes o trabajos de los no tan buenos,
- c) Incluso cabe una re-explicación de algún punto o remitirse a determinados lugares de un texto para clarificar algunas ideas.

Para muchos ese informe llegará tarde por lo que respecta a ese examen o trabajo concreto, pero puede quedar una buena orientación para el futuro, y quedará patente al menos el interés del profesor por el buen aprendizaje de sus alumnos.

3) Preparar respuestas modelo

Otro modo de informar a los alumnos es preparar y entregarles una *respuesta modelo* con la que pueden comparar sus propias respuestas o trabajos.

Huxham (2007) presenta una investigación en la que da a los alumnos dos tipos de *feedback*, comentarios personales y una *respuesta modelo*; los alumnos prefieren (en este caso) los comentarios personales pero son las respuestas modelo las que más contribuyeron a hacer mejor los exámenes y tareas subsiguientes (la muestra es de 155 alumnos de dos cursos de biología; sus preferencias y opiniones sobre los dos tipos de *feedback* se recogieron con un cuestionario).

Una *respuesta modelo* o *trabajo modelo* también se puede entregar antes de que los alumnos hagan un determinado trabajo o una serie de trabajos, para que les sirva de guía y orientación. Esta práctica (entregar respuestas o trabajos modelo) no es tan inusual. Ya hemos mencionado a Isaksson (2008) a propósito del ensayo que tenían que escribir los alumnos al final de la clase. Otro ejemplo lo tenemos en Kogan y Shea (2005); a los alumnos se les entrega una *respuesta modelo* antes de hacer seis análisis de casos en medicina a lo largo de un semestre. *En definitiva se trata de poner los medios para que los alumnos trabajen bien desde el principio.*

Otra buena estrategia para *integrar la evaluación sumativa y formativa* puede ser:

- 1º Devolver a los alumnos los exámenes ya corregidos junto con el *feedback* del profesor (tanto si se da cada alumno en particular en su propio examen como si se da a todos conjuntamente con algún tipo de informe).
- 2º En otra clase dar un tiempo para repasar el examen y clarificar lo que sea necesario. Si se va a repasar el examen en clase (*pregunta por pregunta*) ya no es tan importante el haber hecho previamente comentarios personales en cada examen, con un ahorro de tiempo que puede ser considerable.

Esta práctica es útil con cualquier tipo de examen o ejercicio (excepto en los exámenes finales, cuando ya no quedan más clases).

Un ejemplo sencillo de la eficacia de revisar los exámenes en clase es el que presenta Winniger (2005). En un grupo (*grupo experimental*) se hizo en clase la revisión del examen y en otro (*grupo de control*) no se hizo la revisión del examen (se trata del mismo examen de 50 preguntas objetivas). Una semana más tarde se pone el mismo examen a los dos grupos; es un *examen sorpresa*, sin previo aviso, pero sólo válido para subir nota, por lo que los alumnos aceptan sin problema la *sorpresa*. En el primer examen los resultados de los dos grupos son prácticamente idénticos; en la repetición del examen el grupo experimental (que tuvo revisión del examen) aventaja al grupo de control de manera muy apreciable.

Esta actividad (de revisión y aclaración) puede en algún momento ser evaluada por los mismos alumnos; en este caso se hizo con un sencillo cuestionario con preguntas de este estilo *me gustaría que se hiciera lo mismo* [comentar los exámenes en clase, pregunta por pregunta] *en otras clases, es una manera útil de emplear el tiempo de clase, me ayuda a entender lo que no tenía claro, es una buena oportunidad para hacer preguntas.*

Esta evaluación de los alumnos (sus juicios e impresiones) siempre es de interés; el mero hecho de responder ayuda a los alumnos a tomar conciencia del interés del profesor en su aprendizaje y a fijarse más en las correcciones y recomendaciones que acompañan a los exámenes.

5) Corregir los trabajos dos veces (borrador y versión definitiva)

Por lo que respecta a trabajos hechos en casa, lo que hacen algunos profesores es una doble corrección; la primera vez corrigen un borrador para informar sobre fallos y sugerir cómo hacerlo mejor, y la segunda y definitiva para calificar. Los alumnos entregan en primer lugar, y en la fecha prefijada, un borrador o *versión provisional* de su trabajo en el que debe aparecer un esquema general y completo de lo que están haciendo y cómo lo van desarrollando. En algunos

casos, si la tarea está ya bien hecha, esta primera versión puede ser ya la definitiva.

Un modo de hacerlo es clasificar los trabajos, tal como se entregan en la primera versión provisional, en cuatro categorías que corresponden a otras tantas calificaciones aproximadas y previsibles como pueden ser A: de 8 a 10, B: 6 ó 7, C: 5 ó 4 y D: suspenso claro. El profesor debe pensar antes en los criterios para asignar a cada trabajo a una categoría u otra; con unos criterios claros esta clasificación puede hacerse muy rápidamente. Los alumnos reciben esta calificación aproximada y provisional, y en la clase siguiente se explican (o se vuelven a explicar) los criterios de calificación (que naturalmente corresponden a las normas dadas previamente) de manera que puedan mejorar sus trabajos y se califica después la versión definitiva del trabajo²⁶.

La información más precisa sobre fallos, comentarios, modos de mejorar, etc., *correspondientes a cada categoría de la clave o rúbrica de corrección* se puede dar, con un importante ahorro de tiempo para el profesor, a toda la clase (informe oral, fotocopia, en una página Web, una presentación en Power Point). Los alumnos perfilan después su trabajo y es calificado cuando lo entregan por segunda vez.

Lo que se puede esperar con este sistema de doble corrección es que los alumnos aprendan a trabajar, a redactar mejor, que corrijan sus fallos y mejore su calificación; *la posibilidad de mejorar la nota es siempre una buena motivación*.

El entregar una versión previa puede ser obligatorio o puede ser libre; cuando es libre una razón aducida por los alumnos para no entregar una primera versión suele ser la falta de tiempo; lo que sí está comprobado experimentalmente es que aunque la motivación de los estudiantes sea simplemente mejorar la nota, los que de hecho someten una primera versión de sus trabajos a la corrección y *feedback* del profesor, también, y como era de esperar, mejoran sus habilidades de redacción y organización general del trabajo.

Ejemplos específicos sobre la eficacia de esta doble corrección en Covic y Jones (2008) y Ellery (2008) En el caso de Covic y Jones (2008) con 54 alumnos de Psicología; el trabajo es una redacción o ensayo; los alumnos son calificados ya en la primera versión y además reciben un *feedback* detallado junto con la clave de evaluación (según siete aspectos; introducción, organización, estilo, etc.); la segunda versión deben entregarla dos semanas después y obtienen la calificación definitiva.

²⁶ Ignacio Cervera (Universidad Pontificia Comillas), comunicación personal.

En la experiencia de Ellery (2008) la autora después de corregir solamente el 10% de los trabajos y comentar con los alumnos deficiencias importantes encontradas en estos trabajos, da a los alumnos la oportunidad (para los que quieran) de rehacer sus trabajos; los que de hecho optan por una repetición la calificación será la del trabajo que los mismos alumnos prefieran; el resultado es una disminución clara de notas bajas y un aumento muy notable de notas altas.

Este corregir dos veces el mismo trabajo puede ser más eficaz que encargar dos trabajos. Algunas investigaciones muestran que (como cabría esperar) el *feedback* es realmente eficaz si de alguna manera hay un *paso ulterior* en el que los alumnos *tienen que* rehacer el trabajo teniendo en cuenta la información dada por el profesor en una primera versión (Rust, 2002). Si solamente hay una primera versión que es la definitiva y es calificada, no es nada seguro que la información que pueda dar el profesor sobre el trabajo se tenga en cuenta en trabajos futuros.

La primera corrección del borrador se presta a establecer un diálogo con la clase sobre los criterios de evaluación (*'assessment dialogues'*, Carless, 2006); este diálogo es más eficaz cuando todavía no se ha entregado la versión definitiva.

El estudio de Carless (2006) merece la pena comentarlo con cierto detalle. Se trata de una investigación sobre cómo entienden el *feedback* los alumnos y profesores (investigación hecha con una muestra de 460 profesores y 1740 alumnos de ocho universidades; cuestionario y entrevistas grupales). La investigación se refiere a la corrección de una *primera versión* o borrador de un trabajo escrito. Este estudio pone de manifiesto la distinta percepción que profesores y alumnos pueden tener de la eficacia del *feedback*, y la mayor utilidad del *feedback* en referencia a estos dos puntos:

- 1° En una primera corrección más que en la versión final (los alumnos tienen la oportunidad de aprovecharlo inmediatamente)
- 2° En aspectos generales extrapolables a otros trabajos (por ejemplo sobre cómo citar) más que en detalles muy específicos; esta segunda conclusión la vemos mencionada en otros estudios; si el *feedback* se centra en lo muy específico se detrae la atención de estrategias que pueden ayudar a mejorar cómo se trabaja (Poulos y Mahony, 2008).

Cuando se informa en clase a los alumnos sobre la evaluación (normas, criterios de calificación, etc.) tenemos asegurada la atención de los alumnos. Este proceder obliga por otra parte al profesor a ser más explícito, a dejar claras *las reglas del juego*, a esclarecer puntos importantes. Con frecuencia profesores y alumnos tienen percepciones distintas de los criterios de calificación; aunque

el profesor los haya explicado suficientemente bien (a su juicio) los alumnos no siempre los entienden e interpretan correctamente. Por otra parte los alumnos tienen también la oportunidad de expresar qué tipo de *feedback* les resulta útil, sobre todo para trabajos futuros.

Ya hemos mencionado en otro lugar a Bain (2006:47) comentando los resultados de los *Harvard Assessment Seminars*: los profesores mejor evaluados por los alumnos mantienen un *alto nivel de exigencia*, pero a la vez *dan múltiples oportunidades* para que los alumnos puedan rehacer sus trabajos antes de ser calificados. Lo mismo comenta Weber (1990); según los alumnos, otra excelente característica (*enormous benefit*) de los mejores cursos (en Harvard) era la oportunidad de entregar una versión preliminar de sus trabajos y poder incorporar la información y críticas del *feedback* en la versión definitiva (Weber, 1990). Lo que queda claro es que *el feedback no es eficaz hasta que el alumno presenta un trabajo en el que las correcciones previas han sido entendidas y tenidas en cuenta* (Taras (2002).

● 6. La otra cara de la moneda. La evaluación ¿la gran ocasión perdida?

Con frecuencia los profesores hacemos a los alumnos los únicos responsables de su fracaso o de un menor rendimiento del que cabría esperar. El catálogo de razones para culpar a los alumnos puede ser muy amplio:

- Les falta motivación,
- No dedican tiempo suficiente al estudio,
- Faltan mucho a clase,
- No se implican a fondo con sus estudios; no estudian *en serio*, estudian *sólo para aprobar*
- Nos vienen con déficits importantes de preparación previa,
- Puede que incluso pensemos que les falta capacidad para determinados estudios.

Todo esto puede ser verdad, pero Wilson y Scalise (2006) nos recuerdan oportunamente que también debemos preguntarnos *si las prácticas educacionales al uso no estarán contribuyendo a esta falta de preparación y escaso rendimiento* y esto lo dicen en un artículo (*assessing to improve learning in higher education*) que trata precisamente de un programa de *evaluación formativa* en la Universidad de Berkeley, integrando la evaluación (*embedded assessment*) en el mismo proceso de aprendizaje.

Si estamos hablando de la evaluación para *facilitar el aprendizaje*, pensemos también que de hecho la evaluación se puede utilizar de manera muy eficaz

para obstaculizar, hacer más difícil o impedir un buen aprendizaje, incluso (como nos recuerda Boud, 1998) cuando las clases impartidas por el profesor pueden calificarse como inspiradas y excelentes. Recordemos que Snyder (1971), en la investigación ya mencionada sobre el *currículum oculto*, cuenta que algunos excelentes alumnos del M.I.T. vivían con conflicto personal una doble necesidad: por una parte aprobar la asignatura (lógico) y por otra... enterarse en serio de la asignatura.

Una mirada rápida a la *otra cara de la moneda* nos puede ayudar a captar las obvias ventajas de la evaluación formativa. Si nosotros, como profesores, queremos influir eficazmente en un cambio a mejor en Educación Superior tenemos que enfrentarnos con los estilos y prácticas de la evaluación que tienden de hecho a obstaculizar el aprendizaje. Con la evaluación podemos estar funcionando sin darnos mucha cuenta en contra de nuestros propósitos declarados (*aprendizaje de calidad, excelencia, etc.*). Probablemente es en el área de la evaluación donde en Educación Superior hay una mayor ignorancia y una práctica más deficiente (Boud, 1995).

Las consecuencias de una práctica deficiente de evaluar a los alumnos repercute de manera muy directa en la calidad del aprendizaje. Los alumnos pueden salir bien librados, no sin cierta dificultad, de una enseñanza de poca calidad, pero de lo que no pueden librarse por definición (si quieren aprobar) es de los efectos de un mal sistema de evaluación (Boud, 1995). Incluso puede suceder que el *cómo* evaluamos vaya en contra de nuestros propios objetivos declarados y estemos fomentando un estudio superficial cuando pretendemos que los alumnos estudien más en serio.

Es posible que tengamos que reconsiderar *cómo, cuándo y para qué* evaluamos e intentar *desaprender* modos y maneras que en definitiva son prácticas heredadas, no sometidas a crítica y que pueden ser manifiestamente mejorables. Lo que con frecuencia se hace para evaluar en Educación Superior (tipos de exámenes, de preguntas, de ejercicios, uso de la evaluación, modos y criterios para calificar, etc.) en buena medida se basa en malos o discutibles hábitos heredados del pasado y en la falta de un examen crítico sobre lo que hacemos y que difícilmente se puede justificar con criterios educacionales (Boud, 1998, con un título muy expresivo: *assessment and learning: unlearning bad habits of assessment*).

Una manera de conseguir que la evaluación (y exámenes en general) no ayude al aprendizaje es mantenerse en una cierta ambigüedad y dejar que los alumnos intuyan los criterios con los que van a ser evaluados, o qué es lo que tiene una especial importancia; los alumnos brillantes no tendrán muchos problemas pero otros sí los tendrán, aseguraremos un razonable nivel de fracasos y podremos mantener nuestro prestigio de profesores exigentes. Esto no nos lo decimos así,

pero ya hemos recordado al comienzo que puede estar operando eficazmente (y de manera más o menos inconsciente) en algunas culturas educacionales (*aunque ningún fabricante de nada dice que es el mejor porque el 30, o el 50 o el 80 % de su producción es defectuosa*). Podemos olvidar o simplemente no caer en la cuenta de que *el alumno tiene obligación de estudiar, pero no de adivinar qué y cómo debe estudiar*. El misterio pertenece a otros ámbitos, no al de la docencia y del aprendizaje. Otra manera eficaz de poner obstáculos al aprendizaje es ceñirnos a exámenes finales y con una nota ya inamovible.

Hay otras muchas estrategias de evaluación que realmente constituyen obstáculos para el *buen aprendizaje de todos* (puede verse un buen catálogo en Brown, 2004). El problema puede estar en que son modos de actuar espontáneos, rutinarios, heredados (hacemos con nuestros alumnos lo mismo que nuestros profesores hicieron con nosotros), no sometidos a crítica y que aceptamos como normales. Definitivamente hoy día se piensa ya en la evaluación como algo *integrado* en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solamente como el *último episodio* del proceso. Enseñanza y aprendizaje son actividades complementarias y la evaluación es un componente esencial de ambas para mejorar la calidad del aprendizaje y minimizar el número de fracasos sin bajar (o incluso subiendo) el nivel de exigencia.

En tiempos de cambio (y estos lo son) no sobra una reflexión tranquila sobre nuestro rol como profesores (*facilitar el aprendizaje*) y sobre nuestras prácticas relacionadas con evaluaciones y exámenes. La evaluación formativa, en cualquiera de sus diversas modalidades, puede ser precisamente un buen contrapeso o antídoto contra prácticas discutibles, en buena medida heredadas, internalizadas y vividas como normales. Es ya hora de ir pensando en *otra normalidad* en nuestro quehacer docente y poner más énfasis en la evaluación formativa para mejorar la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos. Solemos quejarnos de falta de tiempo para explicar toda la materia en clase, pero si se trata de conseguir que nuestros alumnos aprendan y aprendan bien, podemos recordar de nuevo la cita puesta en las primeras páginas: *nuestros roles en cuanto profesores deben cambiar radicalmente de manera que podamos concentrar nuestro tiempo y energías más en la evaluación formativa y en proporcionar feedback a nuestros alumnos que en explicarles la materia, ya que los alumnos tienen fácil acceso a muchas fuentes de información* (Brown, 2006).

No se puede negar el cambio bien visible (*si se quiere ver*) que se está produciendo hoy día en cómo se percibe y utiliza (o se intenta utilizar) la evaluación. El acento no está evaluar para calificar sino en evaluar para ayudar a aprender. No deja de llamar la atención el número de congresos o jornadas internacionales dedicadas en los últimos años a la evaluación en Educación Superior; evaluación no del aprendizaje (*assessment of learning*) sino como

actividad de aprendizaje (*assessment as learning*) y para contribuir al aprendizaje (*assessment for learning*)²⁷.

Evaluaciones y exámenes suponen mucho tiempo y muchas energías, tanto para los profesores como para los alumnos y su potencial para mejorar la calidad del aprendizaje es enorme. Si casi la única función de los exámenes es en último término el poner una nota a nuestros alumnos, exámenes y evaluaciones pueden ser la gran ocasión perdida.

²⁷ Mencionamos algunas de estas jornadas o congresos fácilmente localizables en Internet: Enhancing Teaching and Learning Through Assessment (Universidad Politécnica de Hong Kong, 2005); Assessment design for learner responsibility (tres universidades escocesas, Mayo 2007, organizada por el proyecto REAP o RE-engineering Assessment Practices), Evaluation and Learning (American Evaluation Association, Baltimore, November 2007); Undergraduate Assessment Symposium (to enhance the full undergraduate educational experience through assessment), North Carolina State University, Cary, North Carolina, April, 2009); Assessment for a Creative World (The International Association for Educational Assessment Conference, Brisbane Australia, September 2009)

● 7. Referencias bibliográficas

- ANDRADE, HEIDI GOODRICH (2000), *Using Rubrics to Promote Thinking and Learning, Educational Leadership*, Volume 57 Number 5 http://www.smallschoolsproject.org/pdfs/coho103/using_rubrics.pdf
- ANGELO, THOMAS A. and CROSS, K. PATRICIA (1993). *Classroom assessment techniques. A handbook for college teachers*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- ANTIBI, ANDRÉ (2005). *La constante macabra o cómo se ha desmotivado a muchos estudiante*. Madrid: El Rompecabezas.
- BAIN, KEN (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- BALCH, WILLIAM R. (2007). Effects of Test Expectation on Multiple-Choice Performance and Subjective Ratings. *Teaching of Psychology*, Vol. 34 (4) 219-225.
- BANDURA, ALBERT. (2002). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company, 5ª ed.
- BIGGS, JOHN (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BLACK, PAUL and WILIAM, DYLAN (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2): 139-148. (Available online: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>) (consultado 26, 04, 2008).
- BLANCO BLANCO, ÁNGELES (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En Prieto Navarro, Leonor (Coord.) (2008). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro, 171-178
- BLIGH, D. A. (1972). *What's the Use of Lectures*, Penguin Books. y San Francisco: Jossey Bass, 2000.
- BLOOM, BENJAMIN S.; HASTINGS, J. THOMAS and MADDAUS, GEORGE F. (1971), *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill (en español, *Evaluación del aprendizaje*, Buenos Aires, Troquel, 1974).
- BOSTON, CAROL (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(9). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9> (Consultado 6, Junio, 2009).
- BOUD, DAVID (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? En Knight, P. (Ed.) *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page, 35-48.

- http://www.education.uts.edu.au/ostaff/staff/publications/db_9_boud_seda_95.pdf (consultado 17, Dic., 2007).
- BOUD, DAVID (1998). *Assessment and learning – unlearning bad habits of assessment*. Presentation to the Conference 'Effective Assessment at University', University of Queensland, 4-5 November 1998. Disponible en http://www.tedi.uq.edu.au/Conferences/A_conf/papers/Boud.html (Consultado 26, Oct. 2006)
- BROWN, SALLY (posted February 2006). Assessment is the most important thing we do for HE students. London, The Open University, disponible en <http://stadium.open.ac.uk/perspectives/assessment> (consultado 12, Oct., 2006).
- BROWN, SALLY, (2004). *Assessment for Learning. Learning and Teaching in Higher Education*. Issue 1, 2004-05 pp. 81-89 <http://www.glos.ac.uk/adu/clt/lathe/issue1/index.cfm> (consultado 12, Oct., 2006).
- BUTLER, ADAM; PHILLMANN, KAYAH-BAH and SMART, LONA (2001). Active Learning Within a Lecture: Assessing de Impact of Short, In-class Writing Excercises. *Teaching of Psychology*. Vol. 28, n° 4, 257-259.
- CARLESS, DAVID (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, Vol. 31 (2), 219-233.
- CLARK, RICHARD E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Educational Research*, 53 (4), 445-459
- CONNOR-GREENE, PATRICIA A. (2000). Assessing and Promoting Student Learning: Blurring the Line Between Teaching and Testing. *Teaching of Psychology*. Vol. 27, n° 2, 84-88.
- COVIC, TANYA and JONES, MAIRWEN K. (2008). Is the essay resubmission option a formative or a summative assessment and does it matter as long as grades improve? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 33 Issue 1, p75-85.
- CROOKS, TERRY (2001). *The Validity of Formative Assessments*. Paper presented to the British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, 13-15 September 2001 <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.htm> (consultado 25, 04, 2008).
- CROSS, K. PATRICIA (1996). Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching (Presented al the AACP Annual Teachers Seminar, Reno NV. July 14, 1996) *American Journal of Pharmaceutical Education* Vol. 60, Winter 1996 , 402-407 <http://www.ajpe.org/legacy/pdfs/aj6004402.pdf> (consultado 8, 06, 2009).

- DANIEL, DAVID B. and BROIDA, JOHN (2004). Using Web-Based Quizzing to Improve Exam Performance: Lessons Learned. *Teaching of Psychology*, Vol. 31, n° 3, 207-208.
- DENMAN, MARIATTE (2005) How To Create Memorable Lectures, *Newsletter*, The Center for Teaching and Learning, Stanford University, Vol. 14, n° 1, 2005 <http://ctl.stanford.edu/Newsletter/> (consultado 7, 06, 2009).
- DOLNICAR, SARA (2005). Should We Still Lecture or Just Post Examination Questions on the Web?: The nature of the shift towards pragmatism in undergraduate lecture attendance. *Quality in Higher Education*, Jul2005, Vol. 11 Issue 2, pp.103-115.
- DOPPER, SOFIA M. and SJOER, ELLEN (2004). Implementing formative assessment in engineering education: the use of the online assessment system Etude. *European Journal of Engineering Education*, Vol. 29, N° 2, 259-266.
- DRAVICK, DEBORAH, A.G.; WEISBERG, ROBERT, PAUL, LUCY and BUBIER, JENNIFER L. (2007). Keeping it Short and Sweet: Brief, Ungraded Writing Assignments Facilitate Learning. *Teaching of Psychology*, Vol. 34, n° 3, 172-175.
- DUNN, KAREE E. and MULVENON, SEAN W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 14(7). Available online: <http://pa-reonline.net/getvn.asp?v=14&n=7> (consultado 7 de Junio, 2009).
- ELLERY, KAREN (2008) Assessment for learning: a case study using feedback effectively in an essay-style test. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, V. 33, 4, p421-429
- ELTON, L. R. B. and LAURILLARD, D. M. (1979). Trends in Research on Student Learning. *Studies in Higher Education*, 4, 87-102.
- FELDMAN, ALLAN (2005). Education 695B: *Being a New Teacher*, University of Massachusetts, Secondary Teacher Education Program, <http://people.umass.edu/afeldman/beingnewteacher/index.html> (consultado 8, 06, 2009).
- GIBBS, GRAHAM. and SIMPSON, CLAIRE (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education* Issue 1, 2004-05, pp. 3-31. <http://www.glos.ac.uk/adu/ctl/lathe/issue1/index.cfm> (consultado 12, Oct., 2006).
- HARTLEY, JAMES and CHESWORTH, KATHRYN (2000). Qualitative and Quantitative Methods in Research on Essay Writing. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 24, n° 1, 15-24.

- HUXHAM, MARK (2007). Fast and effective feedback: are model answers the answer? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Dec2007, Vol. 32 Issue 6, p601-611.
- INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION, SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY (2005). *Academic Ranking of World Universities*. <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm> (consultado 12, Oct., 2006).
- ISAKSSON, SVEN (2008). Assess as you go: the effect of continuous assessment on student learning during a short course in archaeology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 33 (1), 1-7.
- JAMES, RICHARD; MCINNIS, CRAIG and DEVLIN, MARCIA (2002). *Assessing Learning in Australian Universities, Ideas, strategies and resources for quality in student assessment*. Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne, Victoria, Australia. <http://www.cshe.unimelb.edu.au/> (consultado 5, Junio, 09)
- JENKINS, MARTIN (2004). Unfulfilled Promise: formative assessment using computer-aided assessment. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, 2004-05 Pp.67-80 <http://www.glos.ac.uk/adu/clt/lathe/issue1/index.cfm> (consultado 12, Oct., 2006).
- JOHNSON, DAVID W.; JOHNSON, ROGER T. and STANNE, MARY BETH (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html> (consultado 21, Oct., 2006)
- KEMBER, DAVID (2000). Misconceptions about learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40, 99-121.
- KOGAN, JENNIFER R. and SHEA, JUDY A. (2005). [University of Pennsylvania Health System Philadelphia, Pennsylvania, USA] Psychometric Characteristics of a Write-Up Assessment Form in a Medicine Core Clerkship. *Teaching and Learning in Medicine*, 17 (2), 101-106
- KUISMA, RAJA (1999). Criteria Referenced Marking of Written Assignments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 24 (1), 27-39.
- LANDRUM, R. ERIC (2007). Introductory Psychology Student Performance: Weekly Quizzes Followed by a Cumulative Final Exam. *Teaching of Psychology*, Vol. 34, n° 3, 177-180.
- LEEMING, FRANK C. (2002). The Exam-A-Day Procedure Improves Performance in Psychology Classes. *Teaching of Psychology*, vol. 29, n° 3, 210-212.

- LIGHT, RICHARD (1990). *The Harvard Assessment Seminars*. Cambridge, Mass: Harvard University (capítulo 3, *Strengthening Colleges and Universities*, disponible en <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ffp0604.pdf> y <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ff0603S.pdf> (consultado 14, 04, 2008).
- MELMER, R., BURMASTER, E., & JAMES, T. K. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. Retrieved October 7, 2008, from <http://www.ccsso.org/publications/details.cfm?PublicationID=362>
- MERTLER, CRAIG A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Retrieved December 17, 2006 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- MORALES VALLEJO PEDRO. El 'one minute paper' <http://www.up-comillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf>, (última revisión 26, 03, 2008)
- MORALES VALLEJO PEDRO (2002) *La relación profesor-alumno en el aula*, 3ª edición. Madrid: PPC
- MOSKAL, BARBARA M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). Retrieved December 17, 2006 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>
- MOWL, GRAHAM (1996). *Innovative Student Assessment*. En *Deliberations on Learning and Teaching in Higher Education*, http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/assessment/mowl_fr.html (London Guildhall University <http://www.city.londonmet.ac.uk/ed/>) (consultado 12, Oct., 2006).
- NARLOCH, RODGER (2006). Benefits of Prelecture Quizzes. *Teaching of Psychology*. Vol. 33, nº 2, 109-112.
- NICOL, DAVID and MACFARLANE-DICK, DEBRA (2004). *Rethinking Formative Assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice*. Disponible en http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D_SENLEF_model.doc (consultado 20 Oct., 2006) (y en <http://www.enhancementthemes.ac.uk/documents/events/20040604/NicolMacfarlaneDickpaperrevised.doc> (revisado 14, 04, 2008).
- NICOL, DAVID and MACFARLANE-DICK, DEBRA (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. Vol. 31, issue 2, 199-218.

- OLALLA MARAÑÓN, M^a ANTONIA (2005). *La corrección cooperativa como instrumento didáctico en la enseñanza de la expresión escrita a alumnos universitarios de español como segunda lengua*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, tesis doctoral.
- PADILLA-WALKER, LAURA M. (2006). The Impact of Daily Extra Credit Quizzes on Exam Performance. *Teaching of Psychology*, Vol.33, n° 4, 236-239.
- POULUS, ANN and MAHONY, MARY JANE (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 32, n° 7, 143-154.
- RAMSDEN, PAUL, (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- RAWSON, RICHARD E.; QUINLAN, KATHLEEN M.; COOPER, BARRY J.; FEWTRELL, CLARE and MATLOW, JENNIFER R. (2005). Writing-Skills Development in the Health Professions. *Teaching and Learning in Medicine*, 17 (3), 233-239.
- RUST, CHRIST (2002). The impact of assessment on student learning. *Active Learning in Higher Education*, 3 (2) 145-158.
- RUST, CHRIST (2007). Towards a scholarship of assessment. , Vol. 32, n° 2, 229-237.
- SCOULLER, KAREN M. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35 (4): 453-472.
- SCRIVEN, MICHAEL (1967) 'The Methodology of Evaluation,' in Ralph W. Tyler et al., eds., *Perspectives in Evaluation*, American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1, Chicago, Ill.: Rand McNally, pp. 39-83
- SHUELL, THOMAS J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56 (4), 411-436.
- SMYTH, KAREN (2004). The benefits of students learning about critical evaluation rather than being summatively judged. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 29, n° 3, 269-378.
- SNYDER, B. R. (1971). *The Hidden Curriculum*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- STEFANI, LORRAINE (2004). Assessment of Student Learning: promoting a scholarly approach. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, 2004-05, pp. 51-66 <http://www.glos.ac.uk/adu/clt/lathe/issue1/index.cfm> (consultado 20, Oct., 2006).

- STIGGINS, R. J. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87 (4). http://www.pdkintl.org/kappan/k_v87/k0512sti.htm (consultado 7 de Junio, 2009)
- TARAS, MADDALENA (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 27 Issue 6, p501-510
- THE ECONOMIST, *University Rankings, Measuring mortarboards*. November 17th 2007, p. 64
- TIAN, XIAOWEN (2007). Do assessment methods matter? A sensitivity test. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 32 Issue 4, 387-401.
- TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2007a). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios. En Prieto Navarro, Leonor (Coord.). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro
- TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2007b). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- WATTS, FRANCES y GARCÍA CARBONELL, AMPARO (Eds.) (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en <http://www.upv.es/gie/Publicaciones.html> (consultado 21, Oct., 2006).
- WEBER, JEROME C. (1990). *The Harvard Assessment Seminars: A Review*. IDP Newsletter Archive: University of Oklahoma Program for Instructional Innovation. (Disponible en <http://www.ou.edu/pii/newsletters/archive/c5.html> consultado 14, 04, 2008).
- WILSON, MARK and SCALISE, KATHLEEN (2006). *Assessing to improve learning in higher education: The BEAR Assessment System*. *Higher Education*. 52: 635-663.
- WINNINGER, STEVEN R. (2005). Using Your Tests to Teach: Formative Summative Assessment. *Teaching of Psychology*, vol. 32 (3), 164-166.
- YORKE, MANTZ (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45: 477-501.
- YORKE, MANTZ (2001). Formative Assessment and its Relevance to Retention. *Higher Education Research and Development*, Volume 20, Number 2, pp. 115-126.



El profesor educador

© Pedro Morales Vallejo

Universidad Pontificia Comillas, Madrid¹

¹ Muchas de las ideas aquí expuestas pueden verse ampliadas o expuestas con otros matices en Morales (2002); sobre la relación profesor-alumno en el aula y en Morales (2006a), docencia y valores: la docencia desde la misión.

● 1. El profesor educador: algunas ideas introductorias.

Mi punto de partida no va a ser ninguna teoría didáctica; simplemente una reflexión sobre *lo que de hecho sucede en el aula*. Apelando sobre todo a nuestra propia experiencia y a nuestra propia observación. De ahí creo que podemos llegar a un breve *perfil nuclear* del profesor al que de manera espontánea le va a brotar un *estilo de relación* que va a ser un *estilo educador*. Es el *tipo de relación* que mantiene el profesor con los alumnos lo que hace de él un *educador*. No busco un perfil muy acabado sino llegar a un núcleo de actitudes o creencias que se traducirán o expresarán después en unas conductas que podamos llamar educadoras. La palabra *conducta* es importante: no se puede hablar de relación sin hablar de comportamientos concretos.

Creo que no es necesario convencer a nadie de que cualquier profesor, además de la funciones obvias sugeridas por los términos *profesor* o *maestro* (prepara sus clases, explica, comprueba resultados de aprendizaje, califica; contribuye al aprendizaje de una asignatura), puede además asumir una función de *educador* tal como solemos entender esta función: de una manera u otra un profesor puede *ayudar a sus alumnos a crecer y a madurar* tanto intelectualmente y en el ámbito de su asignatura como en otros ámbitos más personales, al menos indirectamente. Intuyo que de esto muchos estamos ya convencidos, al menos si en nuestra vida hemos tenido la buena experiencia de haber tenido algún profesor del que hemos aprendido bastante más que los conocimientos de su asignatura. Naturalmente este *ayudar a sus alumnos a crecer y a madurar* puede tener connotaciones y aplicaciones distintas según el tipo de alumnos; no es lo mismo alumnos de primaria o secundaria que alumnos universitarios.

No sobra dar algunas razones para pensar que el profesor puede y debe ser también educador. Me fijo en estas tres razones:

1.1. La relación que se da en el aula está inevitablemente asociada a la educación

En clase nos relacionamos con nuestros alumnos: damos normas, explicamos, preguntamos, reprendemos... Aunque un profesor no asuma más o menos conscientemente la función de educador, no por eso deja de estar *educando* o *deseducando* en un grado u otro a través de la relación que mantiene con sus alumnos: es preferible que lo que es *inevitable* funcione para bien de los alumnos (y para satisfacción nuestra). Ésta es una idea en la que voy a insistir de varias maneras y desde distintas perspectivas, porque es de aquí de donde nos puede salir un *perfil nuclear* del profesor que es educador precisamente por su *manera de relacionarse con los alumnos* (y no solamente por sus excelentes explicaciones o por los buenos consejos que pueda darles).

1.2. Los objetivos de los centros académicos suponen profesores que también son educadores

Ésta es otra razón importante para muchos de nosotros. En las declaraciones de principios, no ya de colegios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria sino de muchas Universidades, se expresan con toda claridad y contundencia unos objetivos que sólo pueden calificarse como objetivos no de mera enseñanza de conocimientos y habilidades, sino de una educación que toca ya el ámbito de las actitudes y de los valores. Ahora hablamos de objetivos de *competencias* como algo importante y prioritario, pues bien las actitudes están integradas en las competencias. También se habla en nuestros documentos institucionales de la *excelencia*, y difícilmente puede hablarse de excelencia si dejamos fuera el ámbito de las actitudes y los valores. ¿En qué van a quedar esos objetivos tan solemnemente proclamados si los profesores no se sienten y no son de hecho educadores, cualquiera que sea la asignatura que imparten?² Desde la perspectiva de los alumnos, de muchos al menos, lo que no sucede en el aula sencillamente no existe; no sucede en ninguna parte. No basta proclamar la excelencia en nuestros documentos, en nuestras inspiradas alocuciones institucionales o en nuestras páginas Web; esa excelencia tiene que estar presente en lo que sucede en las aulas y eso va a depender de cada profesor. La relación profesor-alumno es especialmente importante precisamente en relación a estos objetivos que trascienden lo puramente académico.

Aquí cabría decir dos palabras sobre la tan traída y llevada calidad de la enseñanza. Más que hablar de la *calidad de la enseñanza*, así en abstracto, habría que hablar de la *calidad de los enseñados*³ o de la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos. Si en los alumnos que terminan sus estudios con nosotros (o en mi asignatura, *conmigo...*) no hay calidad, no hay calidad de la enseñanza. La calidad no se mide por el número de ordenadores, ni por los metros cuadrados edificadas, ni por la modernas instalaciones, sino por los metros cúbicos de *calidad humana*, primero en los profesores-educadores, y a continuación y como consecuencia, en la calidad de los alumnos. Difícilmente vamos a llegar a esa calidad en los alumnos, calidad que algo deberá incluir de lo que decimos en nuestras declaraciones de principios, si los profesores no asumen de alguna manera simultáneamente su función como educadores.

² El influjo de la Universidad (y de sus profesores) en los valores de los alumnos lo trato con mayor extensión en Morales (1995).

³ La palabra enseñado no es muy afortunada y viene un poco forzada, pero no se trata de un juego de palabras: los términos que utilizamos condicionan nuestra percepción y nuestras actitudes; no es lo mismo hablar de la enseñanza, en abstracto, que poner en el centro de nuestra atención a los alumnos, tal como queremos que salgan de nuestras aulas (y pensemos también en nuestra propia aula y en nuestra propia asignatura).



En última instancia la *calidad*, y la *excelencia* de la que tanto hablamos, o está en los alumnos tal y como salen de nuestras aulas, o no hay que buscarla en ninguna otra parte, salvo que prefiramos vivir en un confortable autoengaño. Me permito citarme literalmente (Morales, 2008): “Una consecuencia clara de este mirar más directamente al *resultado* de nuestra acción docente es que *deberíamos hablar menos de la calidad de la enseñanza y más de la calidad del aprendizaje*, o fijarnos en primer lugar en la calidad del aprendizaje (resultados en los alumnos) y a partir de ahí reflexionar sobre la calidad de la enseñanza”. Dicho de otra manera *por sus frutos les conoceréis*.

1.3. El aprender es un proceso cognitivo y emocional

Sabemos de sobra que el aprender no es un proceso meramente cognitivo o intelectual; en buena medida es también un *proceso emocional*, y si nos tomamos en serio esta *dimensión emocional* (simplemente procurando que los alumnos *se sientan bien* para que aprendan más y mejor) tendremos que cuidar nuestra relación con los alumnos, y ya estamos integrando docencia y educación en una única función.

Hago también dos observaciones que me parecen importantes.

1. Cuando hablamos del profesor-educador, del profesor que mantiene una buena relación con sus alumnos, podemos pensar que su lugar más propio es la clase con niños o adolescentes. Yo incluyo también a los alumnos universitarios y de postgrado. Personalmente tengo ahora más *in mente* al profesor universitario. De alguna manera incluyo toda relación interpersonal incluso entre adultos, aunque formalmente no haya ni profesores ni alumnos, porque toda relación influye en los que se relacionan. Naturalmente con todos los matices y diferencias que en cada situación sea oportuno señalar.
2. No confundamos lo que solemos llamar *relaciones humanas* con la buena relación a la que me refiero ahora, que se da en la clase y en un contexto docente y de aprendizaje. Si los alumnos no aprenden, si el profesor no enseña bien, ahí no hay una *buena relación en el aula*, porque a clase se va, en primer lugar, a enseñar y a aprender, no a pasarlo bien (y mucho menos a pasarlo mal)⁴. Es una razón más para hablar del *profesor educador* más que de una buena relación en el aula, porque el término *buena relación*, sin más matices puede ser equívoco.

⁴ Un profesor me comentaba hace años el esfuerzo que le suponía el tener que hacer reír en todas las clases (este profesor-payaso era un buen profesor).

Para centrar esta exposición me voy a fijar en dos ideas, o más bien en dos tipos de ideas o grandes temas; se pueden tratar con una extensión muy desigual, pero ambos a mi juicio son importantes:

1° La primera idea ya la he sugerido antes: en toda relación interpersonal, y en la clase se da una relación interpersonal, se da también un influjo mutuo, para bien o para mal o para no tan bien, y ése es un dato de la realidad⁵. Ésta es una razón para evitar la discusión sobre si el profesor tiene también que ser educador: el profesor de hecho, de alguna manera y en algún grado, o está educando o está *deseducando*; podríamos incluso hablar del perfil del *profesor deseducador*.

Cabría hablar también del profesor *neutro*. Yo hablaría entonces de la *gran ocasión perdida*. Esta ocasión perdida es no ver y *no vivir* el aula como un lugar que, por ser lugar de encuentro y de relación, brinda al profesor, a cualquier profesor, una oportunidad de hacer algo más en provecho de sus alumnos. Según como se quiera ver, ser maestro o ser profesor es un *privilegio*, precisamente por esta oportunidad que la misma situación docente da de contribuir a que otros *sean más*. De aquí sí va a salir un *perfil nuclear* del profesor que también quiere ser educador.

2° Deseo bajar también a algo más concreto: a las *oportunidades y situaciones* que tiene el profesor en el aula para ser además un buen educador, y bajar también a *conductas* muy concretas, educadoras o deseducadoras, o ni una cosa ni la otra si no se dan, y en este caso estaremos en la *gran ocasión perdida* mencionada antes. Es decir, nuestra relación con los alumnos se expresa en situaciones concretas, y a esas situaciones hay que llegar para no quedarnos en meras palabras.

No se trata por lo tanto de quedarnos en una enumeración razonada de rasgos, en una lista de adjetivos calificativos aplicables al profesor-educador, sino más bien de traer a la conciencia lo que sucede o puede suceder en el aula como *consecuencia de cómo somos nosotros con nuestros alumnos* y que es clave en primer lugar para entender qué es ser profesor-educador o qué es una relación educadora, y en segundo lugar para caer en la cuenta de las *oportunidades* que tiene cualquier profesor de ser genuinamente un educador.

⁵ Aunque me estoy refiriendo al influjo del profesor en el alumno, el influjo es mutuo, y también los alumnos pueden educarnos; pueden por ejemplo enseñarnos a gritar si ésa es la única manera de que haya orden en la clase.

● 2. El mensaje de los efectos no pretendidos de la enseñanza: ¿Educamos, deseducamos, o simplemente perdemos el tiempo?

Una manera de visualizar por qué no podemos prescindir de la dimensión explícitamente educadora de la tarea docente es pensar en los efectos no pretendidos de la enseñanza. Que pueden ser buenos, y también, a veces, no tan buenos. Porque ciertamente la única consecuencia de la enseñanza no es el aprendizaje logrado por los alumnos y que demuestran después en un examen; también podemos conseguir que nuestros alumnos terminen hartos y no quieran aprender más, al menos no más de nuestra asignatura. Pensamos en lo que queremos conseguir (que nuestros alumnos aprendan), pero ¿pensamos alguna en lo que conseguimos sin pretenderlo?

Para aclarar estas ideas en la figura 1 tenemos de manera muy simplificada cómo se relaciona lo pretendido y lo no pretendido, por parte del profesor y por parte de los alumnos⁶.

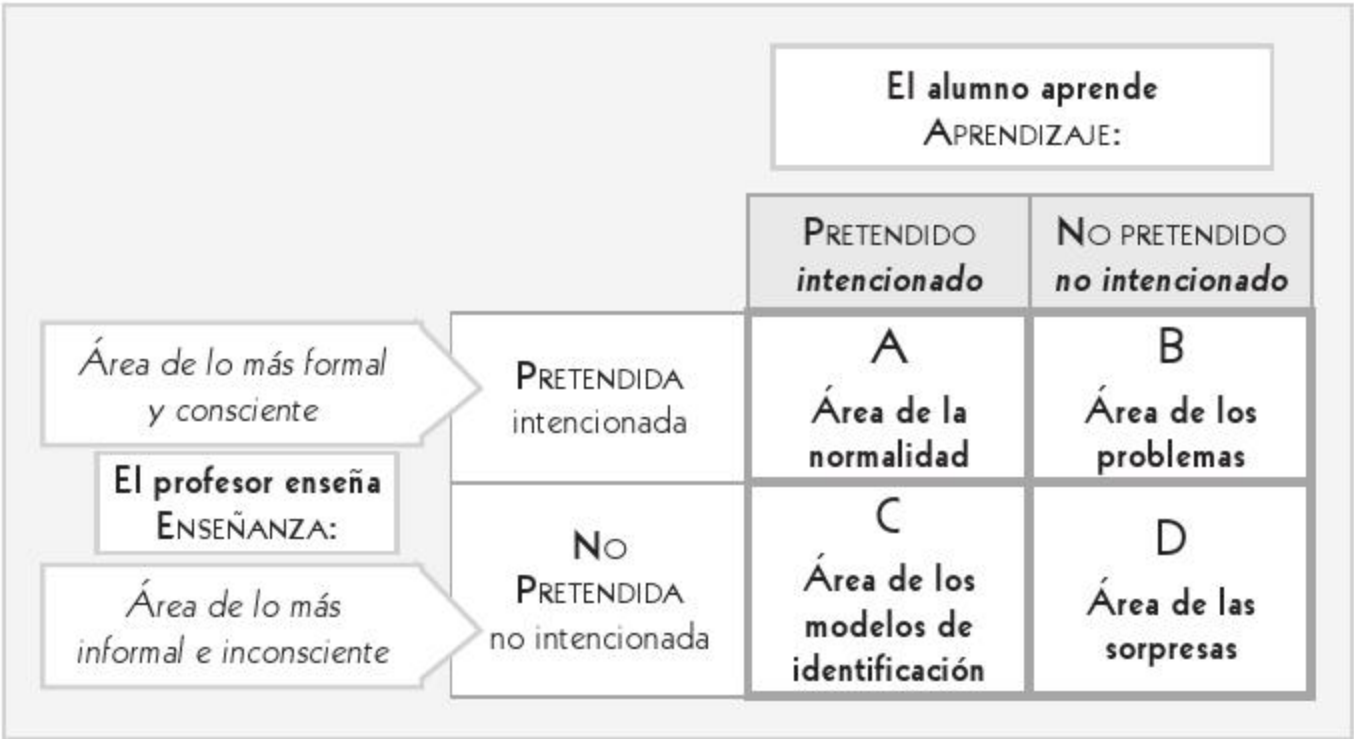


Figura 1

Lo que quiero transmitir con esta figura se entiende con facilidad: hay un aprendizaje intencionado y un aprendizaje no intencionado, de la misma manera que hay una enseñanza intencionada y una enseñanza no intencionada. Dicho de manera más simple: *no todo lo que se aprende de hecho se quiere aprender, ni todo lo que se enseña de hecho se quiere enseñar*. Y esto sucede dentro y fuera de los ámbitos académicos (sucede también en los ámbitos familiares y sociales), aunque ahora esté pensando en lo que sucede en nuestras aulas.

⁶ Esta figura es una adaptación (que a la vez amplió y simplifiqué) de la que se encuentra en Yamamoto (1969).

Naturalmente *ese sí y ese no* referidos a la intención de enseñar y aprender son más bien los extremos de un continuo, pero poniendo solamente los extremos se facilita nuestra reflexión.

Volviendo al profesor-educador:

- La *enseñanza intencionada* (primera fila, áreas A y B) corresponde a la dimensión más *formal* que solemos identificar con el mero ser *profesor*. Son las áreas que corresponden a nuestras obligaciones y quehaceres habituales

Allí nos movemos con plena conciencia: preparamos nuestras clases, explicamos, proponemos y corregimos tareas, examinamos, calificamos. El contenido prevalente es el que corresponde al programa de la asignatura.

En el área A, que llamo de la *normalidad*, tenemos los procesos habituales de enseñanza aprendizaje; profesores y alumnos van a clase a cumplir con su tarea (unos a explicar, otros a atender y a tomar apuntes, etc.).

El área B la denomino de los *problemas*; son los problemas, grandes o pequeños que tenemos o podemos tener con algunos alumnos o incluso con clases enteras; falta de motivación, problemas de disciplina, etc. Hay alumnos que no parecen muy dispuestos a aprender, pero entran en la dinámica de la clase, repiten exámenes y ejercicios, etc., y terminan aprendiendo *a pesar de sí mismos* (en este sentido hablo de un aprendizaje *no intencionado*).

Lo que podemos llamar contenidos de las áreas A y B (*normalidad y problemas*) son temas abiertos: de todo esto hablamos con libertad en nuestras reuniones o tomando un café y es lo que tenemos de manera clara en la conciencia.

- La *enseñanza no intencionada* (segunda fila, áreas C y D) correspondería más a la dimensión más *informal* en la que con más facilidad podemos encontrar al profesor *educador* (y también al profesor *deseducador*, o simplemente al que perdió la oportunidad de hacer algo importante con sus alumnos). Aquí nos movemos quizás sin ser muy conscientes de que también *estamos enseñando*, e incluso nos pueden sorprender los efectos producidos en los alumnos por esta *enseñanza implícita* cuando la traemos a la conciencia.

Lo que podríamos denominar contenido o *área prevalente de influjo* en los alumnos (es decir, *qué estamos enseñando* y los alumnos pueden estar aprendiendo), está ya más en la línea de las *actitudes, los valores y las motivaciones* de los alumnos, y sin que esto suponga un divorcio del aprendizaje puramente académico. Digamos que la dimensión académica es el soporte, la oportunidad de una relación con los alumnos *potencialmente* educadora y también a la



inversa, el estilo de relación con los alumnos refuerza y apoya el aprendizaje convencional de las materias.

Naturalmente los contenidos (por llamarlos de alguna manera) que aquí atribuyo a la enseñanza no intencionada pueden ser perfectamente intencionados y conscientes (e incluso programados), pero frecuentemente se escapan a la *intención formal* o les prestamos una *menor atención* o una atención puramente marginal. En buena medida, y por parte del profesor, se trata de actitudes, conductas y reacciones espontáneas que reflejan su *modo de estar en la clase*, su actitud hacia los alumnos. Son actitudes y conductas que expresan de alguna manera sus *creencias implícitas* sobre lo que significa ser profesor.

Lo que quiero destacar con lo expresado en la figura 1 es que el profesor influye en el alumno de muchas formas y maneras y con efectos que trascienden la dimensión meramente cognitiva: un profesor puede conseguir que sus alumnos aprendan matemáticas, y además puede conseguir simultáneamente que sus alumnos odien las matemáticas o puede conseguir que sus alumnos aprendan que *no tienen capacidad* para entender las matemáticas (aprendizaje relativamente común en relación con las matemáticas). La *autoeficacia* o el *sentirse capaz* es una actitud aprendida, la enseña el profesor con su modo de relacionarse con los alumnos, con su estilo docente y con *cómo maneja todo el tema de la evaluación*, y está relacionada con el aprendizaje y con el éxito en general; la *autoeficacia* es una de las variables que más se estudian e investigan hoy día en el ámbito de la educación y en otros.⁷

Precisamente la primera vez que de alguna manera formalicé estas ideas (antes de plasmarlas en la figura 1) fue hace muchos años al ver a unos niños de un colegio de Asunción (Paraguay) rompiendo apuntes y cuadernos de matemáticas después del examen final. La pregunta que entonces me hice de manera muy espontánea fue ésta ¿Qué han aprendido estos niños? ¿Han aprendido Matemáticas? ¿O han aprendido a odiar las Matemáticas? Es una pregunta, o unas preguntas, que resultó ser muy fecunda.

Esta pregunta (*¿qué estamos enseñando realmente a nuestros alumnos, qué están realmente aprendiendo?*) puede generar una reflexión muy rica y provechosa si queremos, o nos atrevemos, a hacérsola. Porque los amores y los desamores son tan aprendidos como la Geografía o las Matemáticas, y se aprenden porque se enseñan (aunque no nos demos cuenta de lo que realmente estamos enseñando). La educación y la *des-educación* (o impacto negativo en el área afectiva de los alumnos) *está ahí*, tanto si nos gusta como si no nos

⁷ Para más información puede verse la página Web sobre la *autoeficacia* del Profesor Frank Pajares (con numerosos documentos en inglés y un apartado en español) de Emory University; una buena exposición sobre cómo puede incidir el profesor en la *autoeficacia* de sus alumnos puede verse también en Torre Puente (2007a, 2007b).

gusta. Ningún profesor pretende enseñar a sus alumnos que su asignatura es inútil, pero eso no quiere decir que de hecho eso sea lo que está enseñando y los alumnos aprendiendo. Por aprender entiendo aquí *internalizar* y con unos efectos que pueden ser peligrosamente permanentes (los conocimientos se olvidan, pero los sentimientos y las valoraciones afectivas permanecen).

Una primera característica del profesor que además es educador o que además quiere ser educador, va a ser ésta: *trae a la conciencia los posibles efectos no pretendidos de su enseñanza*, se hace consciente de los procesos, y de las conductas (nuestras, de los profesores) que con frecuencia se escapan a nuestra atención y que son las que van modulando actitudes, valores, talentos, de los alumnos. Ahí está el impacto educador... o deseducador (o, lo repito una vez más, *la ocasión perdida*).

En estas áreas está lo más informal de nuestra actividad, pero que puede ser también lo más importante. *En el aula si descuidamos lo informal, es decir, nuestra relación con los alumnos, podemos estar descuidando lo que en definitiva puede ser más importante.* ¿Por qué lo más importante? Porque incide en actitudes y valores que van a condicionar conductas futuras y porque además se trata de efectos más duraderos.

Lo mismo puede suceder también en cualquier otro aspecto de nuestra vida, si no prestamos atención a lo que podemos considerar más informal y que no responde a nuestras obligaciones en un sentido estricto (*¿es obligatorio sonreír?*) podemos dejar fuera la vida misma.

Los dos apartados de enseñanza *no intencionada* merecen un comentario específico y más amplio, porque de ahí va a salir, tal como yo lo veo, la imagen inicial, quizás todavía un poco borrosa, del profesor-educador: hay que elevar al plano de la conciencia, de lo formal, de lo verbalizado, de lo previsto, lo que realmente sucede en el interior de nuestros alumnos como consecuencia de lo que nosotros profesores somos, decimos y hacemos.

En el área de los *modelos de identificación* pongo ahora el énfasis en los resultados positivos, y en el área de las sorpresas pongo el énfasis en los efectos negativos, pero esto no tiene que ser así necesariamente.

En la figura 2 dejo de manera más clara la distinta naturaleza de lo que el profesor enseña de manera formal y explícita (enseñanza de cuyos resultados tiene que dar cuenta) y de lo que puede enseñar (*para bien o para mal*) o dejar de enseñar (por lo general *para mal por omisión*) en las áreas que corresponden a lo que denomino *enseñanza no intencionada*. De lo que se trata es de resaltar la importancia de la enseñanza no formal o no claramente intencionada, o que de alguna manera pasa desapercibida porque al tratarse de una enseñanza de la que no tenemos que dar cuenta, se escapa a nuestra atención o no le damos importancia.

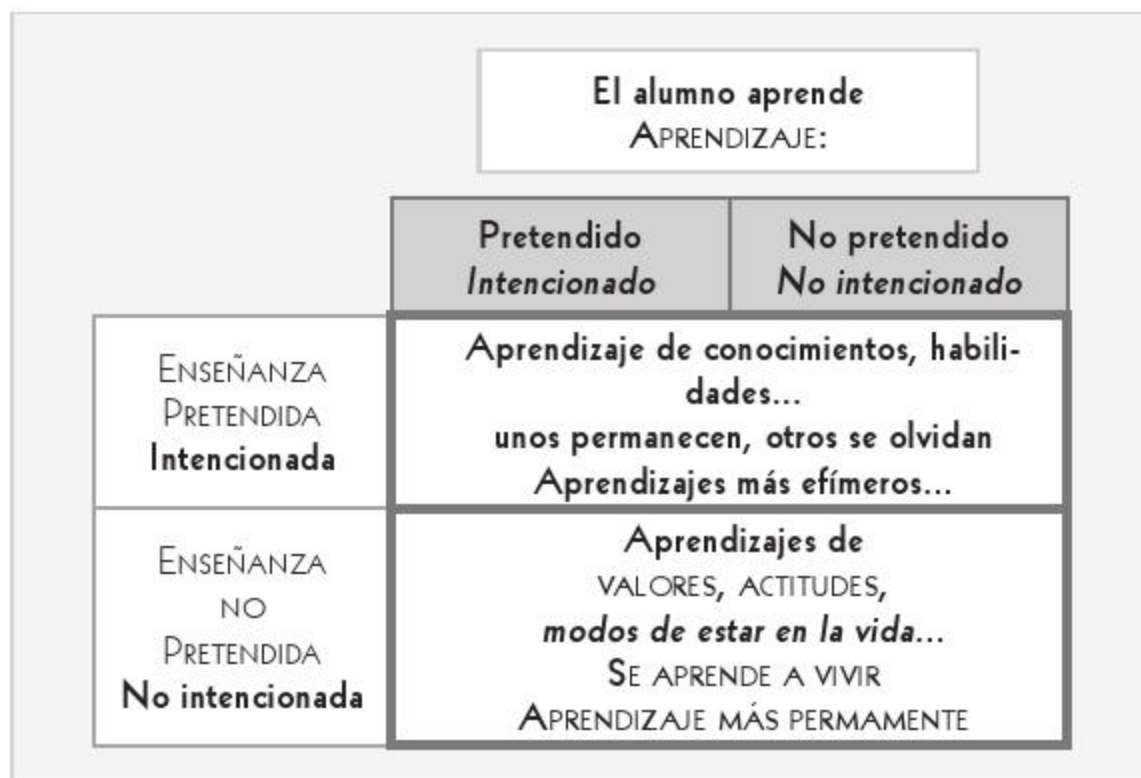


Figura 2

Estos cuadros y figuras nos ayudan a visualizar todo lo que puede suceder y sucede de hecho en los procesos normales de enseñanza-aprendizaje, dejando claro que estas divisiones son un tanto artificiales, la vida no está dividida en cuadritos, todo va mezclado y mucho de lo no intencionado puede ser intencionado (como ciertamente lo es para muchos profesores) para bien de nuestros alumnos. Después habrá que sacar consecuencias; consecuencias que, por otra parte, no tienen que ser las mismas ni para todos, ni para todas las situaciones.

2.1. El profesor en cuanto modelo de identificación

2.1.1. ¿Podemos ser nosotros modelos de identificación?

Algo que debemos *traer a la conciencia* (expresión que repetiré más de una vez) es que todos podemos ser *modelos de identificación* para nuestros alumnos (área C de la figura 1). Modelos que pueden ser, naturalmente, parciales y limitados, pero no por eso menos inspiradores.

- a) Qué es ser un *modelo de identificación* es claro sin necesidad de definiciones muy nítidas: un modelo de identificación transmite un cierto *atractivo*, un *convencimiento* que espontáneamente mueve al otro a sentir un *yo quiero ser como él*; al menos en algunas facetas o aspectos que pueden ser muy importantes tanto en la vida personal como en la vida profesional. Es un aprendizaje por *imitación* y *contagio*. Muchas personas han cambiando en su vida porque se han encontrado con alguien y se han dicho: *yo también...* (¿no recordamos ninguno?) y ese *yo también* no suele referirse a cosas triviales precisamente; puede suponer un cambio radical en cómo enfocar la vida entera.

- b) Muchos aprendizajes importantes de la vida, y otros muchos no tan importantes, se aprenden a través de modelos de identificación. El niño aprende a ser hombre y la niña aprende a ser mujer, inicialmente viendo cómo son papá y mamá. Muchos profesores (¿casi todos?) han aprendido a ser profesores imitando a sus propios profesores (y no siempre hemos tenido buenos modelos). Los medios de comunicación social presentan modelos de identificación continuamente (protagonistas de las series de televisión, cantantes y personajes famosos, etc.), incluso los encontramos hasta la saciedad en los anuncios comerciales (modelos de *ser joven*, de *ser moderno*, de *ser un triunfador*, etc.). Una buena actividad para hacer con los alumnos, donde sea oportuna, es precisamente hacer un análisis de estos omnipresentes modelos. No es un tema trivial para cualquier profesor-educador.
- c) Por parte nuestra, de los profesores, puede parecer pretencioso decir 'yo voy a ser un modelo de identificación para mis alumnos'. Por eso los modelos de identificación están puestos, con cierta modestia, en la enseñanza *no intencionada*. Lo que sucede es que nosotros *estamos ahí*, puestos bien a la vista, como en un escaparte, y queramos o no queramos somos aceptados o somos rechazados, o simplemente pasamos sin pena ni gloria. Pero la *potencialidad* de influir para bien *con lo que somos*, con lo que los alumnos puedan ver en nosotros, ahí está.

Cuento una anécdota para ilustrar estas ideas. No hace mucho tiempo, visitando una Universidad Iberoamericana, un profesor quiso hablar conmigo, y más o menos me dijo lo siguiente: *yo estoy de acuerdo con los valores que esta Universidad proclama como propios, me parece excelente que se pretenda influir en los alumnos en estos valores porque se contribuye a una formación más completa, pero... yo soy profesor de Matemáticas en la Facultad de Ingeniería. Y los valores no están en el programa. Yo le dije vamos a verlo, déjame el programa de tu asignatura. Me dejó el programa. Incluía 14 temas, todos, naturalmente, de Matemáticas. Y le hice este comentario: aquí veo 14 temas, pero te has olvidado de uno, el tema n° 15. Me miró extrañado, y añadí: el tema que falta eres tú mismo ¿merece la pena ser como tú eres? Y forzando la gramática continué ¿Merece la pena 'aprenderte'? Porque durante todo el curso vas a estar ante tus alumnos como un libro abierto. Porque queramos o no, con nuestro cómo somos estamos enseñando algo más que la mera asignatura que impartimos. En nuestra relación con los alumnos, en nuestras actitudes hacia ellos, en comentarios incidentales que manifiestan quiénes somos y dónde estamos en la vida, estamos ciertamente transmitiendo algo más que los contenidos de una asignatura. El profesor o el maestro como *modelo de identificación* es un tema insoslayable sobre el que habrá que volver.*



Por parte del alumno este aprendizaje (figura 1, área C) está puesto en el área del *aprendizaje intencionado*, aunque esto es muy relativo. Sí es verdad que el alumno puede asumir al profesor, más o menos conscientemente, como modelo (aunque no lo conceptualice así); es más, incluso se trata de vivencias que los alumnos suelen comentar entre sí, y también nosotros mismos, al cabo de los años, recordando a algunos antiguos profesores.

Los alumnos *mayores* captan con más claridad la ejemplaridad de estos modelos (que lo son sin proponérselo; son así de manera natural). De las notas escritas por unas alumnas sobre uno de sus profesores (de una asignatura de Derecho, no de Ética o de Valores Transcendentes) tomo este par de comentarios: *nos hizo tomar conciencia acerca de los valores, la moral, la ética, el respeto a los demás... un regalo que me va a servir para toda la vida*. No dice *nos enseñó*, sino *nos hizo tomar conciencia*. Otro comentario sobre el mismo profesor: *me ha dado una enseñanza no sólo académica, sino para la vida...* Ese para toda la vida (que también repiten otros alumnos) es muy significativo. Otra alumna (y profesora) de un curso de postgrado en Educación dice sobre otro profesor: *Algo que aprendí de este profesor, no porque estuviera en sus apuntes o libros sino porque él lo enseñó con su ejemplo, fue acerca de la humildad que debemos tener ante nuestros compañeros de trabajo y estudiantes. He conocido muy pocas personas tan eminentes y con tanta humildad como la de él. 'Es un recuerdo que siempre me acompañará toda la vida'. De nuevo encontramos para toda la vida*.

d) La pregunta obvia es ¿Y qué tengo que hacer yo? Mi respuesta en este momento es simplemente señalar dos condiciones necesarias para ser un modelo de identificación, aunque se trate de un modelo parcial y limitado (pero a fin de cuentas modelo con un impacto educador en los alumnos).

1. La primera condición es ser percibidos como *buenos profesores*, en el sentido más convencional del término. Hay que transmitir ciencia, hay que transmitir que se sabe de qué se está hablando (se puede saber y *no transmitir que se sabe...*), y además los alumnos tienen que *darse cuenta* de que están aprendiendo. La situación que podríamos resumir con un *aquí se pasa muy bien pero no aprendemos nada*, es una mala situación. A clase se va a aprender⁸.
2. Además el profesor debe ser *querido* por sus alumnos. Naturalmente ya tenemos edad como para entender que hay muchas maneras de querer; digamos al menos que el profesor debe ser *cordialmente aceptado*, o *no rechazado emocionalmente* por sus alumnos. Muchos buenos

⁸ Cuando se aprende más o menos lo mismo yendo a clase que sin ir a clase, habría que cuestionar la necesidad de esas clases.

mensajes, explícitos o implícitos, pueden quedarse en el camino (y se quedan...) simplemente por el rechazo que despierta el mensajero y muchos posibles y excelentes testimonios (por ejemplo testimonios de vida personal o profesional) pueden permanecer invisibles porque lo que realmente se ve, *en el día a día de lo que se vive en el aula*, no se acepta y tapa todo lo demás.

Me he referido al profesor como un posible *buen modelo* de identificación, pero ¿Puede también un profesor ser respetado (no necesariamente querido) por sus alumnos, ser un modelo en el sentido muy real de que inspira en sus alumnos el deseo de seguir sus pasos, de ser de alguna manera como él es y ser a la vez un *mal modelo* de identificación?

Esta reflexión (de los *buenos-malos modelos*) me la ha suscitado Bárcena Zubieta (2007, *online*) refiriéndose a profesores de Derecho en México en un pasado no muy lejano (*los resultados no pretendidos en la relación profesor-alumno dentro de la facultad de derecho*). Un profesor puede ser admirado e imitado porque tiene prestigio, tiene éxito en su profesión y en la vida política y está marcando un camino que lleva a un triunfo muy visible. Y se pueden estar aprendiendo, más o menos inconscientemente, unas *claves de éxito social y profesional* que son más que discutibles como son (tal como lo expone el autor) *la prepotencia, la soberbia, el verticalismo, el dogmatismo, el autoritarismo, la intolerancia*, etc. Hay una distancia abismal entre estos profesores y los que reflejan las citas que puse antes (*moral, respeto, humildad...*). Posiblemente podemos pensar en otros *excelentes y eficaces malos modelos de identificación* en otros aspectos y en otras situaciones y contextos, aunque el catalogarlos como buenos o malos va a depender de nuestro sistema de valores. En cualquier caso las observaciones de Bárcena Zubieta (bastante más amplias y radicales de lo que expongo aquí) se prestan a una buena reflexión personal e institucional (*¿qué modelos de vida y qué modelos profesionales presentamos a nuestros alumnos a través de nuestros profesores?*).

2.1.2. Cómo somos percibidos por nuestros alumnos

Creo que va quedando clara la importancia de la percepción que los alumnos tienen de nosotros, cómo somos vistos y evaluados. Sobre *la evaluación del profesor por parte de los alumnos* es oportuno hacer alguna observación porque tiene que ver con el *cómo nos ven nuestros alumnos*. Es un tema que puede ser conflictivo o por lo menos incómodo, pero en este momento no sobra hacer al menos dos observaciones porque son relevantes tratando de la relación con los alumnos en el aula.

a) La primera observación es que *los alumnos evalúan siempre a sus profesores*, de manera informal y espontánea; de la misma manera que nosotros



hemos evaluado, juzgado, a nuestros propios profesores, y digamos que no siempre han quedado muy bien parados. Nuestra única opción es querer enterarnos, o no enterarnos, de cómo somos evaluados de hecho. Este tipo de evaluación se da de manera espontánea e informal en toda relación humana.

b) La segunda observación es ésta: no se trata de discutir sobre si los alumnos tienen o no tienen razón, o de si son jueces competentes (¿no lo éramos nosotros cuando éramos alumnos o ahora al juzgar a nuestros antiguos profesores?), sino de enterarnos de *cómo somos percibidos*. Por si eso nos dice algo, nada más. Si de alguna manera nos rechazan (incluso sin razón a juicio nuestro) ya podemos irnos olvidando del profesor-educador y de poder transmitir a nuestros alumnos lo mejor de nosotros mismos.

Los cuestionarios habituales de evaluación del profesorado que se utilizan rutinariamente en las instituciones educativas no recogen, o recogen muy parcialmente (hay muchos tipos de cuestionarios) la percepción que los alumnos tienen de sus profesores en aquellos aspectos que pueden ser más importantes de cara al impacto educativo del profesor en sus alumnos. Lo que quiero decir lo expresa bien esta anécdota de hace muchos años (no la contaría si no perteneciera a tiempos que ya van siendo inexorablemente remotos).

Estaba en la cafetería de la Universidad cuando entró un grupo de alumnas de Pedagogía que habían sido mis alumnas en el curso anterior. Se me acercaron espontáneamente, visiblemente enojadas con el profesor de la clase que acababan de tener. Sus comentarios los fui transcribiendo allí mismo, en una servilleta de papel, porque me parecieron muy iluminadores, sobre todo cuando expresaban *lo que creían que ese profesor pensaba de sus alumnos*. Estos comentarios se convirtieron poco después en el cuestionario reproducido en la figura 3. Para responder hay que situarse en uno de los seis espacios que hay entre las dos descripciones (en la izquierda el *polo positivo* y a la derecha el *polo negativo*)⁹.

⁹ Este cuestionario, ligeramente ampliado, está publicado en Morales y Villa (1993).

Cree que sus alumnos son inteligentes	Cómo cree que somos	Cree que sus alumnos son en general, tontitos...
Cree que sus alumnos están interesados en aprender		Cree que sus alumnos no tienen interés en aprender
Cree que somos capaces de entender todo		Cree que somos incapaces de entenderle
Le interesan los alumnos	Cómo le vemos	En el fondo pasa de los alumnos
Se muestra confiado, abierto		Se muestra defensivo, suspicaz
Es afable, procura no herir a nadie		Es irónico, no le importa herir a los alumnos
Intenta adaptarse al nivel de los alumnos		No hace ningún esfuerzo especial por adaptarse al nivel de los alumnos
No inspira ningún miedo	Cómo nos sentimos	Inspira un cierto miedo
Me gustaría volver a tenerlo como profesor		No me gustaría volver a tenerle como profesor
No tendría inconveniente en contarle cosas personales		Nunca le contaría nada personal

Figura 3

La columna de la derecha de la figura 3 recoge los comentarios de esas alumnas sobre ese profesor. Nunca he utilizado este cuestionario para evaluar a nadie, pero sí para estructurar situaciones de reflexión y autoevaluación. La asignatura que daba este profesor era de carácter eminente formativo, ajena a los contenidos más profesionales de la carrera, y ésa era la razón para incluirla en el programa de estudios. Tiempo y esfuerzo perdidos. Es muy posible que los sentimientos y valoraciones del profesor hacia sus alumnas no se correspondieran con la percepción de sus alumnas, pero en la vida y de cara al impacto educativo que podamos tener en los demás, lo que importa no es cómo creemos que somos sino cómo somos vistos y valorados por los demás. Ésta es una realidad a la que deberíamos tener los ojos abiertos y hay maneras de enterarse sin necesidad de un cuestionario como el de la figura 3.

En la figura 4 adapto una sistematización de Day (2006) quizás muy simplista pero que muestra de manera muy gráfica cómo las actitudes de los alumnos hacia el profesor son una respuesta a la valoración que hacen de la actitud percibida en el profesor (y de nuevo la importancia de *cómo somos percibidos...*).

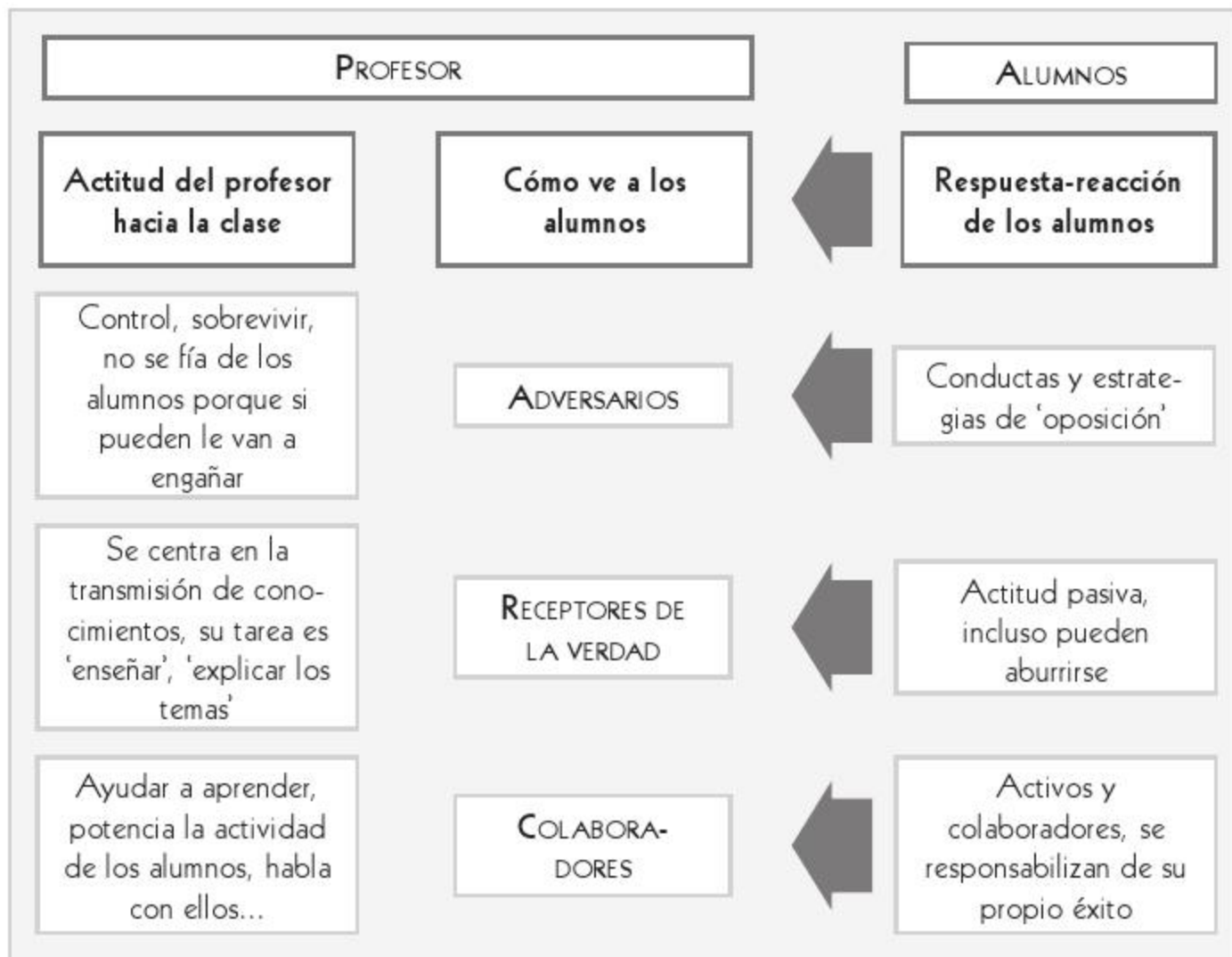


Figura 4

La apatía y desinterés de los alumnos puede ser una simple reacción a lo que están viendo en nosotros.

Si los alumnos nos ven como adversarios, su reacción será la defensa, el ataque o el engaño.

Si nos ven como meros trasmisores de unos contenidos, sin ver en nosotros esfuerzo alguno por captar su interés por lo que supuestamente les afecta y debería interesar, la reacción puede ser la *huída* (se puede dejar de ir a clase a estar *ausente* en clase) o limitarse al esfuerzo mínimo para sacar el curso porque otra cosa es una pérdida de tiempo (es lo que sucedió con el profesor del cuestionario anterior).

Si nos ven realmente como *aliados* en su aprendizaje, su actitud será *otra*, más de colaboración o al menos más receptiva.

Estos esquemas son muy simples y no caben en ellos los muchos matices de la vida real, pero dejan claro que la percepción que los alumnos tienen de nosotros es clave para una docencia realmente *eficaz*.

2.1.3. ¿Existe el profesor ideal?

Parece una pregunta obvia después de hablar del profesor como modelo de identificación: ¿Cómo tengo que ser yo para ser un profesor excelente, con un influjo muy positivo en mis alumnos? La respuesta es que *afortunadamente el profesor ideal no existe*, para consuelo de todos nosotros. No tenemos un modelo inasequible que imitar. Sí podríamos hacer una lista con una serie de características deseables en un buen profesor, pero que además seguramente serían también deseables en cualquier tipo de persona y en cualquier tipo de profesión.

a) Todos hemos tenido muchos profesores, y posiblemente todos recordamos buenos profesores, que nos han aportado algo valioso, y que a la vez eran *muy distintos* entre sí. Incluso podemos recordar en nuestra propia experiencia buenos profesores con limitaciones personales importantes.

b) Lo que dice nuestra propia experiencia lo dice también la investigación educativa: no existe *un tipo único* de buen profesor. Es verdad que hay rasgos y conductas típicas de los buenos profesores, pero no es imprescindible tenerlas todas, aunque algo en lo que tienden a coincidir este tipo de investigaciones (sobre el buen profesor, y *bueno* en estos estudios suele *ser eficaz*) es en la importancia de los *aspectos relacionales* (respeto, comunicación, etc.)

De las muchas investigaciones hechas (y se siguen haciendo) sobre el *buen profesor*, selecciono al menos dos.

Una está hecha con alumnos de primera y segunda enseñanza (Kutnick y Jules, 1993). 1633 alumnos escriben una redacción sobre el *buen profesor* (1633 redacciones merecen cierto crédito). De esta investigación (fácilmente replicable aunque un tanto laboriosa) hago tres observaciones:

- 1) Cada edad (lógicamente) tiene su modelo de buen profesor,
- 2) Los alumnos mayores caen ya en la cuenta de que los buenos profesores pueden ser distintos entre sí,
- 3) Los aspectos más *relacionales* (el profesor da seguridad, respeta, etc.) emergen en todas las edades, pero los alumnos mayores los expresan con más claridad.

La otra investigación se refiere a profesores de Universidad (Young y Shaw, 1996). En esta investigación se analizan 912 buenos profesores y emergen cinco tipos distintos (no todos los profesores son perfectos y tienen todo lo deseable en un grado importante). De las siete características escogidas (mediante los análisis estadísticos apropiados por su mayor relación con la eficacia del profesor), cinco se refieren básicamente a *actitudes* del profesor

(motivador, respetuoso, se comunica bien, se preocupa por el aprendizaje de sus alumnos, crea una atmósfera confortable para aprender).

Menciono una tercera investigación muy sencilla y fácilmente replicable: al terminar sus estudios se pidió a un grupo de alumnos ($N = 124$) de diversas carreras que describieran brevemente a sus mejores docentes (respuesta abierta, por correo electrónico). De los 772 rasgos aportados por los alumnos el 50.26% se refieren a competencias didácticas (*claridad, organización, dominio de la asignatura, etc.*) y casi la otra mitad (49.74%) se refieren a características personales y relacionales (*buen relación con los alumnos, disponibilidad, entusiasmo, 'llega a todos', etc.*) (Muñoz, 2006). Casi sin querer me viene a la mente lo que dice San Pablo en el capítulo 13 de la primera carta de San Pablo a los Corintios: *el amor es paciente, no se engríe, no lleva cuentas del mal...*

c) No solamente varían las situaciones (cursos, centros, tipos de alumnos, edades distintas, etc.), sino que nosotros como personas somos distintos y además tenemos derecho a ser distintos. Nuestra tarea es descubrir y potenciar el buen profesor que todos llevamos dentro.

Si no hay un profesor ideal, no es nada fácil establecer un perfil del buen profesor, del que establece una buena relación educadora con sus alumnos, aunque realmente sí cabe delinear un *perfil nuclear* del buen profesor, y en eso estamos, aunque cada uno de nosotros tendrá que *personalizar* ese perfil.

2.2. El área de las sorpresas: cuando los alumnos aprenden lo que no vinieron a aprender

El área D de la figura 1 la denomino de las *sorpresas*, porque con frecuencia vemos en los alumnos, en los nuestros o en los de otros profesores, resultados que nos sorprenden, aunque no nos deberíamos sorprender, porque allí se encuentran aprendizajes que posiblemente también han sido nuestros cuando éramos alumnos ¿Nunca hemos aprendido de algún profesor que su asignatura era perfectamente inútil? No debemos olvidar que los gustos y los disgustos son tan aprendidos como cualquier tema de cualquier asignatura. Y *cuando se aprende algo, es porque alguien lo enseña*.

A modo de sugerencia, estos pueden ser algunos ejemplos de lo que puede enseñar algún profesor sin pretender enseñarlo y los alumnos pueden aprender aunque no era eso lo que esperaban aprender¹⁰:

¹⁰ Esta lista de posibles aprendizajes (que preferiblemente no deberíamos enseñar) la transcribo (con algunas modificaciones) de Morales (2002) tratando sobre la *relación profesor-alumno* en el aula; hablar de la relación profesor-alumno y del profesor como educador, es inevitablemente hablar de lo mismo.

- Que el esfuerzo no compensa, porque no es reconocido, o porque el coste es superior al beneficio...
- Que no merece la pena estudiar en serio porque se puede aprobar haciendo trampas, o haciendo al final un esfuerzo puramente memorístico...
- Que la asignatura es inútil, no aporta nada a la propia formación, ni dice nada para la vida; el aprobarla es un trámite necesario... (aunque esta reflexión no se la haga el alumno medio, quizás muchos tampoco se hagan la reflexión opuesta... pensemos en las *ocasiones perdidas*... por omisión).
- Que lo mejor son los trabajos en grupo, porque ya trabajan otros...
- Que los valores que parece que representa el profesor no merecen la pena... porque tampoco parece que él se los toma en serio... o simplemente porque *me cae mal* (él y consecuentemente todo lo que representa).
- Que yo no valgo, que no soy capaz, que esta es una *tarea imposible*, que con lograr el mínimo para aprobar tengo más que suficiente...
- Que *mi grupo es un perdedor* y es inútil intentarlo...

Esta lista podría obviamente ser distinta. O quedándonos en lo más académico, podríamos limitarla a aprendizajes directamente relacionados con los contenidos de la asignatura: se puede *aprender* que la asignatura es *aburrida*, *difícil* y además *inútil*. Realmente con el esfuerzo que supone preparar las clases, las energías y el tiempo que consumimos, los horarios y calendarios ajustados que tenemos a veces que soportar... ¿No es una pena que quizás lo que estamos enseñando *sin darnos cuenta*, al menos en parte, pueda ser precisamente lo que nunca hubiéramos querido enseñar?

Ahora vendrían dos preguntas:

1ª ¿Se podría aprender exactamente lo contrario? Es decir, ¿Merecería la pena que nuestros alumnos *aprendieran* que son personas valiosas y capaces (de nuevo recordamos que la *autoeficacia* puede ser enseñada y aprendida), que el estudio en serio merece la pena, que nuestra asignatura tiene mucho que aportarles, que el objetivo no es aprobar sino aprender, etc. etc.?

Obviamente sí, y de hecho es lo que sucede en muchos casos; pero si se aprende es porque de alguna manera se está enseñando. Y esto ¿No es educar? Pensemos además que este *aprendizaje afectivo* va a potenciar y a reforzar el aprendizaje convencional de cualquier asignatura. Con niños, con universitarios, con adultos. Creo que podemos decir que el profesor *eficaz* tiene, casi necesariamente, mucho de *educador*.



2^a La segunda pregunta es ésta: este aprendizaje *malo* de la lista precedente lo he presentado en el área de las sorpresas, en la que encontramos lo que el profesor no quería enseñar pero sí lo enseñó, y el alumno no quería aprender, pero sí lo aprendió; es donde se cruzan las dos *no intenciones*. Lo que el alumno quiera o deje de querer es asunto suyo, pero por parte del profesor ¿No merece la pena querer conscientemente y tratar de enseñar activamente todo aquello que va hacer del alumno una persona mejor?

Mí respuesta (y supongo que la de muchos otros) es que sí merece la pena, y puede que incluso así logremos que algunos alumnos aprueben nuestra asignatura a la primera... Una cosa me parece cierta: la docencia entendida y vivida así, como tarea que trasciende la mera enseñanza de un programa que hay que cubrir, es mucho más estimulante para el profesor. Es más, vistas así las cosas, no hay asignaturas inútiles, ni siquiera la estadística¹¹.

Ciertamente si un profesor quiere potenciar un *aprendizaje significativo*, que de alguna manera va a permanecer aunque se olviden los contenidos de la asignatura:

- 1^o Tendrá antes que pensarlo y proponérselo; al menos será más *eficaz* que si se deja llevar sin más de la improvisación.
- 2^o Tendrá que pensar en algún momento *qué hacer* o *qué corregir* para que no quede todo en unas buenas intenciones.

2.3. El perfil nuclear del profesor educador

Ahora sí podemos hablar del perfil del profesor-educador, del que realmente puede mantener una *relación educadora* con sus alumnos, pero no se trata de una lista de rasgos, sino de unas *actitudes* y *creencias* que se van a manifestar en nuestro estilo de relación en la clase. Lo que nosotros *hagamos* (subrayo hagamos, la conducta) no saldrá de un catálogo de consejos, ni de una lista de hermosos adjetivos calificativos sobre cómo debemos ser, ni de la descripción de una personalidad atractiva, sino de *nuestros propios convencimientos*, de nuestra propia respuesta a la pregunta de *qué es ser profesor*.

Cómo ser consecuente con nuestras *creencias* es un problema (o un desafío) posterior; primero hay que establecer un perfil o mejor un núcleo de creencias: quiénes somos en cuanto profesores, cómo nos vemos a nosotros mismos. No sé si el término *creencia* es el más acertado, pero me parece más radical o más expresivo que el de actitud.

¹¹ El autor ha sido durante muchos años profesor de estadística.

Un breve resumen de cómo es (o más bien de cómo piensa, qué cree) el profesor que quiere trascender la mera docencia y ser además, de manera consciente y refleja, un educador, iría en esta línea (coherente por otra parte con lo que vengo exponiendo)¹²:

El profesor-educador:

1º Ve su profesión docente como una oportunidad para ayudar y servir a los demás.

No sé si expresado así, hablando incluso de servicio, resulta demasiado *piadoso* y ajeno a la tarea académica, pero en cualquier caso el compromiso personal que supone la profesión docente asumida como acción educadora, implica vernos a nosotros mismos dispuestos a poner lo que somos al servicio de nuestros alumnos, y esto sin necesidad de salirnos del ámbito y de los objetivos propios de la relación académica. Bien entendido que lo académico, tanto a veces por los mismos contenidos como por los procesos emocionales y cognitivos que desencadena el aprendizaje, no se reduce a lo que está puesto en un programa. Es verdad además que lo que sucede en la clase va más allá de la misma clase; los efectos en el alumno no desaparecen cuando sale del aula.

También podemos pensar, sin subir a grandes alturas, que nuestros alumnos son nuestros clientes; cliente es un término que nos puede parecer inapropiado pero expresa sin muchos rodeos que tenemos que prestarles un servicio. Dicho en términos realistas aunque poco elegantes, el alumno invierte con nosotros tiempo, energías y recursos económicos y tiene derecho a esperar de nosotros calidad docente y calidad educativa, es decir, tiene derecho a esperar de nosotros un *buen servicio*. Para eso estamos nosotros, ésa es nuestra obligación profesional. Pensemos que *nuestra tarea como profesores no es enseñar, sino ayudar a aprender*.

Naturalmente podemos ver la profesión docente como una oportunidad legítima para otras cosas (es un puesto de trabajo), pero en última instancia son las necesidades de nuestros alumnos, las que ellos sienten y las que nosotros vemos aunque ellos no las sientan y manifiesten, las que justifican nuestra profesión. Hasta dónde llegan nuestras obligaciones y compromisos... estamos en el terreno de las *creencias* y de las *opciones personales*, pero difícilmente vamos a ser buenos educadores si no vemos nuestra situación como una gran *oportunidad para ayudar a nuestros alumnos*.

¹² Me baso en parte en las conclusiones de una investigación (de carácter cualitativo), hecha por medio de entrevistas en profundidad a profesores (y también a sus alumnos) seleccionados por su dedicación a los alumnos y por su eficacia educadora (Deiro, 1995). Otros excelentes estudios del mismo tipo (basados en entrevistas a buenos profesores) más cercanos a nosotros y merecedores de una lectura reposada, son el de Begoña Gros y Teresa Román (2004) y el de Ken Bain (2006).



2° Cree en su responsabilidad ética y moral de hacerse consciente del impacto que los profesores tienen en sus alumnos.

Ya he comentado suficientemente este punto, pero insisto en tres matices.

1. No se trata de saber o conocer sino de *traer a la conciencia*. Este impacto de todo profesor *está allí*, y no se pueden cerrar los ojos a esta realidad. Si se cierran los ojos... no por eso desaparece el impacto, el influjo que de hecho tenemos en nuestros alumnos (o el que podríamos tener si nos lo propusiéramos).

2. Hablo de responsabilidad *ética*; otros podrán tratar de la ética de la educación con más autoridad y conocimiento que yo, pero 1° no dejar de hacer el bien que podamos hacer y 2° evitar el mal que quizás podemos inconscientemente hacer ¿No cae dentro de lo que podemos denominar *responsabilidad ética*? Yo al menos así lo veo, y esto puede obligar a un cierto examen de conciencia.

3. Los profesores *no somos todo*, por supuesto, pero tengamos en cuenta que:

- a) Sí es verdad que tenemos una incidencia importante, o podemos tenerla, en la vida de nuestros alumnos, y casi sin darnos cuenta. No olvidemos que son muchas horas las que pasan con nosotros, trabajan y se esfuerzan en función de nuestras orientaciones, de las tareas que les encargamos, etc.
- b) Es importante la formación permanente, estar abiertos a nuevas tecnologías, saber hacer diseños curriculares, etc.; pero... el caer en la cuenta de la transcendencia de lo que hacemos en clase y de *cómo somos en clase* puede ser más eficaz que recibir cursos específicos exclusivamente de actualización didáctica que por otra parte son muy importantes¹³.

¹³ Los cursillos y seminarios pueden ser muy útiles hechos *a tiempo*, cuando pueden ayudar a encauzar una vida profesional docente que más o menos se está comenzando. A propósito de la utilidad de los cursillos de formación, recuerdo lo que me decía hace unos años una amiga mía (maya-q'eqchi'), que una hermana suya tenía muchos hijos, quizás demasiados, porque se había casado muy joven; ella no quería casarse tan pronto, pero sus papás sí querían, y no tuvo más remedio que casarse mucho antes de lo que ella hubiera deseado. Y terminó su historia con un *es que entonces no había cursillos*. De todas maneras, y en el tema que nos ocupa, no se trata tanto de exponer unas ideas como de propiciar una reflexión personal para que cada uno vaya tomando y matizando sus propias opciones. Se pueden pensar otras cosas, pero algo sí habrá que pensar y decírselo uno a sí mismo. Cuando se desea transmitir algo que trasciende la mera exposición de unas ideas, recuerdo la frase de San Agustín: *si nemo ex me quaerat* (si nadie me lo pregunta) *scio* (lo sé); *si quaerenti explicare velim* (si se lo quiero explicar al que me lo pregunta), *nescio* (entonces no lo sé).

c) Nosotros evaluamos y calificamos los objetivos pretendidos (más o menos) en el ámbito de los conocimientos y habilidades académicas; pero ¿Nunca se nos ha ocurrido *evaluar*, buscar datos de lo que intuimos que puede estar pasando, aunque presintamos que no nos va a gustar lo que podamos encontrar?

3° Acepta la responsabilidad verse a sí mismo como posible modelo de identificación para sus alumnos

No sé si esto puede parecer excesivo elevado a la categoría de *presupuesto* para ser educador; ciertamente implica asumir una responsabilidad importante; en cualquier caso esta posibilidad es insoslayable. Leyendo biografías, o autobiografías, de personas que han sido notables en alguna esfera de la actividad humana o del pensamiento, es frecuente ver que estas personas se encontraron en su vida con otras personas sin cuyo influjo su vida hubiera sido quizás diferente¹⁴. Nosotros nos iremos yendo... ¿No quedarán algunos alumnos nuestros que quizás gracias a nosotros, en parte al menos, harán en su vida cosas importantes, o serán personas más valiosas, o más felices, por algo que vieron en nosotros? Aunque nadie escriba después su biografía. Ser una buena persona es ya importante, y a eso al menos podemos contribuir.

2.4. ¿Y ahora qué? *Ama et fac quod vis*

Un perfil que sólo se fija en algunas actitudes y convencimientos básicos puede parecer muy pobre; parece que habrá que decir algo más. Podremos decir algo más, y lo diremos, pero quizás no sea tan necesario. Y menos con un carácter muy general, aplicable a todo tipo de situaciones. Podríamos decir con San Agustín: *ama et fac quod vis*; ama y haz lo que quieras. Si está garantizado lo básico, el motor, lo demás nos saldrá solo. Si nos equivocamos, nos corregiremos, si necesitamos más información o más formación, la buscaremos, pero todo saldrá desde *cómo nos vemos a nosotros mismos* en cuanto profesores. Los problemas, y las soluciones, están dentro de nosotros.

Me viene a la memoria una anécdota que ilustra bien lo que quiero comunicar. Hace ya bastantes años di un seminario, o unas charlas, a un grupo de maestros indígenas de diversas etnias mayas¹⁵. No recuerdo exactamente qué dije a aquellos maestros, pero ciertamente ahí salieron todos estos temas: la educación como servicio, atención a lo que de hecho conseguimos y no queremos conseguir, nosotros como modelo de identificación para nuestros alumnos... Al terminar se me acercó un viejo maestro indígena, caminando ya

¹⁴ Estudios mencionados por Follman (1994).

¹⁵ En San Lucas Tolimán, al pie del volcán del mismo nombre, en Guatemala, junto al lago Atitlán.



con dificultad. Y me dijo simplemente esto: *si alguien me hubiera dicho esto hace treinta años, yo hubiera sido una persona distinta.*

Esta anécdota, real, me brinda tres consideraciones:

1^a Efectivamente hay cosas que es mejor escucharlas, pensarlas, madurarlas, hacerlas propias... *hace treinta años*. Quizás, no sé, todo esto no sea tan necesario recordarlo a los docentes que provienen de estudios específicos de educación o de magisterio. Otros lo descubren por sí mismos, o lo llevan dentro desde siempre, o su propia concepción de la vida contagia todo lo que hacen; otros han tenido buenos modelos. Conocemos muchos buenos ejemplos de profesores que son también excelentes educadores y *hace treinta años* nadie les hizo pensar en nada de esto, que todo hay que decirlo. Pero no siempre es éste el caso.

El maestro indígena de mi anécdota era un maestro de los que allí denominan *empíricos* (maestros que sin preparación formal previa han sido contratados para enseñar; al menos es lo que sucedía *hace años*). Es posible que en una universidad, o en un colegio, podamos encontrar muchos profesores bien capacitados en conocimientos, con la titulación apropiada, bien intencionados, pero, según como se mire, pueden ser *maestros empíricos*, y no por culpa suya. Nadie les dijo nada *hace treinta años*, y quizás les hubiera venido muy bien.

2^a La segunda consideración es ésta: yo creo que no hubiera sabido decirle más cosas a ese *maestro empírico*. Otra cultura, otro ambiente, otros medios; digamos otra asignatura y otra situación, u otro colegio y otra universidad. Quizás no hubiera sabido establecer un perfil muy específico para él. Quizás tampoco hubiera hecho falta. Si ha caído en la cuenta de que él está para servir y ayudar a sus alumnos, si ha caído en la cuenta que puede estar enseñando lo que realmente no quiere enseñar, y si ha caído en la cuenta de que él puede ser un buen modelo para sus alumnos... me remito a San Agustín: *ama et fac quod vis*.

3^a La tercera consideración es muy importante, y no es otra que... *siempre es hace treinta años*. Siempre estamos a tiempo de pensar y tomar conciencia de lo mucho que podemos hacer en la docencia de cualquier asignatura. Nunca es tarde para nada aunque nos queden muy pocos años de docencia activa. Y la docencia que se transmite en el aula y fuera del aula, con el ejemplo, con el testimonio de la propia vida, no termina nunca.

● 3. Buscando oportunidades

He dicho antes, incidentalmente, que los problemas y las soluciones están dentro de nosotros mismos, y así lo creo. Me refiero obviamente a nuestras propias actitudes y a nuestra propia voluntad de ser coherentes con lo que creemos que es importante. Quizás hablar de *problemas y soluciones* no sea lo más sugerente. Más que ver la vida, en este caso el ejercicio de nuestra profesión docente, como una serie de problemas o problemillas que hay que ir resolviendo, puede ser más estimulante verla como un *reto* o un *desafío* al que hay que ir respondiendo desde nuestras opciones personales¹⁶. No es lo mismo ver *problemas* que ver *oportunidades*.

El reto es pensar *qué puedo hacer yo en esta situación* para contribuir al crecimiento de mis alumnos en el ámbito que me corresponde y hasta dónde yo crea que puedo o debo llegar. Aquí nos vamos a encontrar con verbos tan *académicos* y a la vez tan *educadores* como motivar, estimular, enseñar a pensar y discernir, enseñar a estudiar, reforzar la autoestima de los alumnos y también hacerles pensar en valores importantes. Podríamos enunciar estos verbos en forma de perfil: el profesor que además es educador: motiva, enseña a pensar, etc.; en definitiva un catálogo de palabras y además ya muy sabidas. Más bien me quiero fijar en *situaciones normales*, o actividades normales que pueden ser *un reto que pide una respuesta* o una *oportunidad* que deberíamos aprovechar.

Como sugerencia:

- Tenemos que examinar y calificar: esto puede ser un trámite o puede ser un reto: cómo organizo mi política de exámenes, de comunicación de resultados, etc., *para...* para algo más (tanto el éxito como el fracaso dan *mucho juego...*);
- Tenemos que hacer una introducción el primer día de clase: puede ser una sesión meramente informativa o *además* una oportunidad *para...*
- Hacemos unas preguntas orales en clase para ver si los alumnos se van enterando o para que no se me duerman: y *además* voy a ver si consigo que...
- Encargamos unas lecturas o un trabajo de campo para que aprendan un método o amplíen unos contenidos, y *además* damos una oportunidad a nuestros alumnos *para...*

¹⁶ El sustituir el binomio problema/solución por el de desafío/respuesta, que puede ser más sugerente, lo tomo de un teólogo indio; Divarkar, Parmananda (1984). Otro binomio optimista es problema o conflicto/oportunidad.



He terminado estos párrafos con un *para* y puntos suspensivos. Podemos pensar cómo terminar estos párrafos; todo son oportunidades para reforzar la autoconfianza de nuestros alumnos, para que se sienten reconocidos y estimulados para hacer un esfuerzo serio, para que corrijan sus errores cuando todavía están a tiempo, para pensar en cosas importantes que trascienden los mismos contenidos que tienen que aprender, etc.

Sobre el último punto (trabajos académicos, lecturas) hay que tener muy presente la *virtualidad* de las tareas académicas para conseguir más de lo directamente pretendido. Dicho brevemente, se puede aprender a sumar contando ladrillos, y también contando muertos. Y puede no ser lo mismo leer una cosa que otra, aunque con ambas lecturas se consigan los mismos *efectos puramente académicos* por lo que respecta a contenidos o habilidades.

El *reto es convertir lo cotidiano en una oportunidad para conseguir algo más; en definitiva para educar*. El profesor-educador no tiene que hacer cosas nuevas en tiempos nuevos (¿no tenemos ya suficiente?); sí puede dar un *sesgo más educador* a todo lo que ya hace.

Naturalmente estas situaciones cotidianas serán un *reto* o una *oportunidad* si queremos verlas así. Pero verlas así posiblemente estimulará más nuestra imaginación y podremos sentir oportunidades que antes pasaban desapercibidas. Tendremos una *espontaneidad funcionalmente más eficaz*. Pero no sucederá si no se trata de algo previamente madurado en nuestro interior.

He comenzado este apartado con el título *buscando oportunidades*. Oportunidades ¿de qué? De relación con nuestros alumnos; de relación educadora. Repasar todas las situaciones que se dan en el aula... no es posible; son muchas y cambiantes. Sí podemos fijarnos, al menos como sugerencia, en tres *situaciones-tipo*; son situaciones genéricas en las que cabe intuir muchas otras más específicas. Me voy a fijar brevemente en tres situaciones o tres tipos de *oportunidades de relación con los alumnos*:

1. Situaciones diarias, triviales...
2. La situación que, podría ser frecuente, en la que hacemos *preguntas orales* en clase;
3. Las diversas situaciones que, de una manera u otra, tienen que ver con evaluaciones o exámenes.

Estas situaciones (por llamarlas de alguna manera) no son adecuadamente distintas (una pregunta en clase puede ser algo trivial en un determinado momento) pero nos brindan perspectivas distintas para hablar en el fondo de lo mismo: de nuestra *relación educadora* con nuestros alumnos y de nuestro *saber descubrir* las oportunidades que tenemos para que esta relación sea

eficaz. Distintas situaciones nos pueden sugerir a nosotros conductas distintas, pero todas nos van a remitir a lo mismo: a nuestras propias actitudes, a cómo nos vemos como profesores.

3.1. Conductas sutiles en situaciones triviales: en torno al efecto Pygmalión

Este subtítulo requiere una aclaración. Los adjetivos *sutil* y *trivial* parecen empequeñecer el mensaje, pero se trata precisamente de dar importancia a lo que aparentemente no la tiene.

Antes he dicho que *el reto es convertir lo cotidiano en una oportunidad para conseguir algo más*, y voy a centrar estas observaciones en torno al llamado *efecto Pygmalión*, muy conocido como para exponerlo ahora muy en detalle (*el poder de las expectativas*) pero que es un buen marco de referencia en esta *búsqueda de oportunidades* de comunicación eficaz con nuestros alumnos para ayudarles en su crecimiento personal y académico. Digo *en torno al efecto Pygmalión* simplemente porque es una buena fuente de reflexiones y sugerencias.

Por conductas *sutiles* entiendo las que casi pueden pasar desapercibidas, como puede ser saludar con la mirada o una sonrisa oportuna (algo que ciertamente no pasará desapercibido para quien lo recibe).

Por situaciones *triviales* entiendo aquellas a las que en principio no daríamos mayor importancia (un examen no sería una situación trivial, pero unas preguntas hechas de manera improvisada durante la clase sí podría considerarse una situación trivial).

La pregunta de un alumno en clase (*situación*) y el tono de nuestra respuesta (*conducta*) puede ser un ejemplo de lo que quiero decir. Lo que ya no es tan sutil, ni es trivial sino muy importante son las *actitudes* que subyacen a esas conductas y los *efectos* que pueden tener en los alumnos. Quiero poner el énfasis más en las conductas (nuestras, del profesor), aparentemente sin mayor transcendencia, que en la trivialidad de la situación, porque ésta sí puede ser importante vista desde el alumno.¹⁷ En cualquier caso quiero destacar la importancia *de lo pequeño* en la normalidad del día a día.

3.1.1. Cuando esperamos mucho de nuestros alumnos

Lo que nos dice la investigación en torno al efecto Pygmalión se puede resumir de una manera muy sencilla.

¹⁷ En el aula, como en la vida, las pequeñas cosas pueden tener consecuencias importantes. Una mirada, un cruce de saludos, *un caerse bien* casi sin saber por qué, puede desembocar en una familia numerosa y bien avenida.



1° Está suficientemente confirmado que *las expectativas del profesor influyen en el éxito del alumno*: aquellos alumnos de los que esperamos más, rinden más; o cuando deseamos que un alumno no fracase, tiene muchas menos probabilidades de fracasar. Esto... es así.

2° El *quid* de la cuestión está en que las expectativas per se no cambian o mejoran al alumno; *nos hacen cambiar a nosotros*, que somos distintos con ese o esos alumnos, y de ahí, más o menos, viene el éxito del alumno. Esto es lo importante y que a veces pasa desapercibido: en función de las expectativas *el primero que cambia o modifica su conducta es el profesor*; en un segundo lugar y como consecuencia el que cambia es el alumno.

Yendo algo más despacio, lo que a mi modo de ver tiene interés repasar ahora, desde la perspectiva del *cómo se relaciona el profesor con algunos alumnos*, es lo siguiente:

1. Nuestra información y percepción de los alumnos no es la misma para todos (digamos al menos que puede no serla) y esto sucede:

- a) En función de la *información* que de ellos ya tenemos (hijo de un amigo) o que de alguna manera nos llega (buen expediente previo).

Esta información puede ser tan aparentemente trivial como el *nombre* del alumno, que puede tener alguna resonancia emocional o nos puede sugerir un origen familiar o de otra naturaleza al que no somos indiferentes.

- b) En función simplemente de lo que *vemos directamente* (talante que muestra, grupo al que pertenece, dónde se sienta en la clase o incluso simplemente el modo de vestir y, por supuesto, niño o niña).

No se trata de una percepción *neutra*; hay un componente afectivo y valorativo (*las primeras impresiones son siempre evaluativas*). Naturalmente esta *percepción diferencial* no abarca a todos los alumnos; pueden ser muy pocos.

Aquí entraría por derecho propio el tema de los *prejuicios y estereotipos*: podemos esperar más o menos, o ser distintos con unos y otros, según nuestra *percepción y valoración* del grupo de pertenencia (por ejemplo podemos exigir más o poner más interés con los valorados como más inteligentes, más capaces de esfuerzo, etc.). Entre los aprendizajes no pretendidos mencionados antes (a propósito del *área de las sorpresas*) puse como ejemplo posible el aprender, o confirmar, que *mi grupo es un perdedor y es inútil intentarlo...*

El problema con los prejuicios es que o no solemos reconocer que los tenemos o los racionalizamos o justificamos con facilidad. Este tema es muy importante en ambientes multiétnicos, pero los prejuicios, de manera más o menos solapada (pero no por eso *indetectable* por los demás), también pueden darse con

otros tipos de grupos (por ejemplo, según sexo, procedencia social, carrera escogida, elecciones del tipo ciencias o letras, etc.).

2. Esta información puede condicionar nuestras expectativas y nuestros deseos, aunque no nos lo digamos claramente e incluso aunque interiormente nos digamos que no es así. Pero la verdad es que no queremos que fracase el hijo de un amigo, esperamos mucho del que tiene un buen expediente (podemos quedar mal si fracasa con nosotros el que termina bien con todos los demás) y queremos que quede bien el que pertenece a *nuestro grupo*. Naturalmente los deseos y las expectativas no solamente son naturales, son también legítimas.

3. La investigación (y quizás la mera observación) muestra que efectivamente expectativas y deseos se cumplen, al menos en muchas ocasiones y en un cierto grado, o tienden a cumplirse.

4. Pero se cumplen, y esto es lo importante, porque *cambiamos nosotros los profesores, y nuestra relación es de alguna manera distinta con los alumnos de los que esperamos más (o esperamos al menos que no fracasen)*. Este *cambiamos nosotros (o nosotros somos distintos con esos alumnos)* es lo importante.

Y ahora es cuando entran aquí esas conductas *sutiles* en situaciones *triviales*: atendemos de una manera especial, *sutil pero eficaz*, a esos alumnos, que, efectivamente, tienden a reaccionar a nuestro interés, manifestado y percibido, con un mayor esfuerzo, una mayor motivación y un mayor gusto por la tarea. Además se sienten mal si nos defraudan. Esto no es una *ciencia exacta*, pero por ahí va la dinámica del efecto Pygmalión.

El esquema circular de *la profecía que se cumple a sí misma* es el que muy sucintamente está representado en la figura 5.

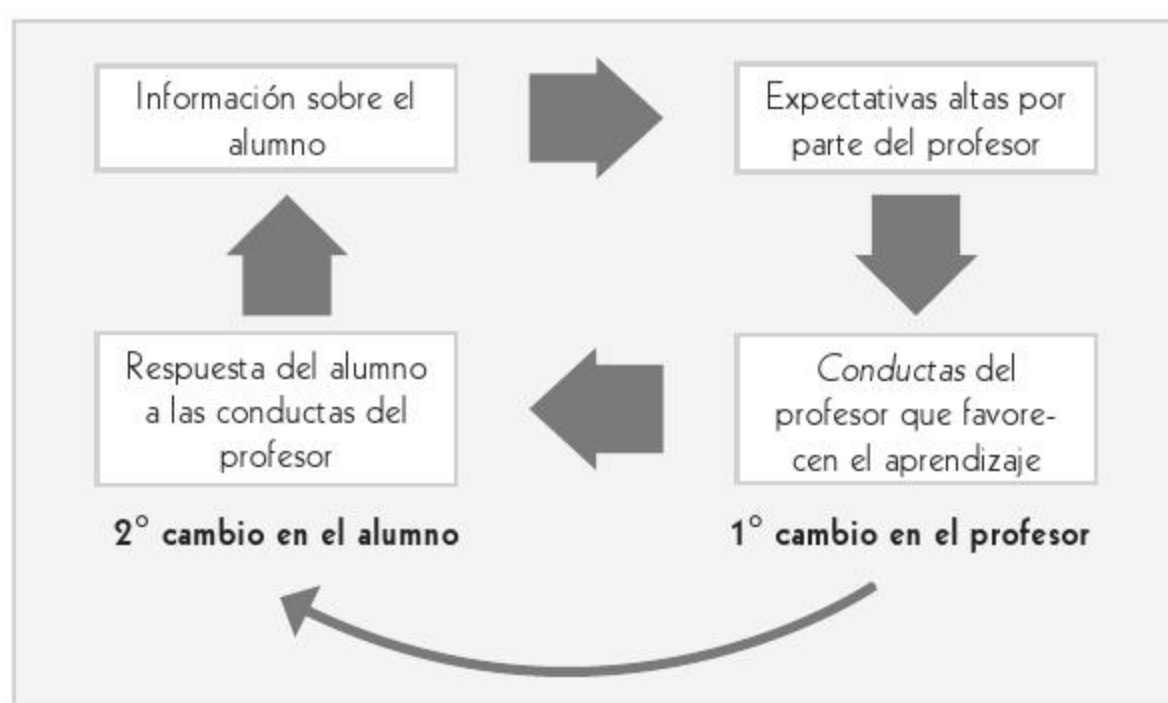


Figura 5



Este *trato diferencial* con algunos alumnos tiende a manifestarse básicamente de dos maneras; un tipo de manifestaciones tiene más directamente que ver con los *aspectos relacionales* y otro tipo de manifestaciones tiene más directamente que ver con *aspectos didácticos*, aunque las dimensiones relacional y didáctica suelen ir juntas y no es fácil distinguirlas.

Utilizo de intento el término *manifestaciones* para subrayar que en definitiva remiten a *conductas observables* del profesor, aunque estas conductas puedan calificarse como *sutiles*, tal como he observado antes.

1º Conductas relacionales.

Los profesores establecen un *clima socioemocional* más agradable y más motivador con estos alumnos de los que esperan (o *desean*) más. Tienden a ser con ellos más amables, más deferentes. Este clima se crea en cierta medida a través de comunicaciones tanto *verbales* (por ejemplo saludos) como *no verbales* (como puede ser con la mirada, con la sonrisa, que nos brindan canales de comunicación muy expresivos).

Algunas conductas del profesor con estos alumnos:

- Suelen recibir menos críticas o son más matizadas,
- Se aceptan más sus ideas, se les hace más caso (por ejemplo se resume y se utiliza lo que ha dicho el alumno, se compara con otras cosas, etc.).
- Se reconocen y alaban sus aciertos aunque se trate de aciertos parciales (*lo que has dicho es muy interesante porque... has dado en el clavo... lo que dices me sugiere que... te has adelantado a lo que pensaba explicar, etc.*); el profesor se hace eco de una manera u otra de la intervención del alumno.

Resumiría estas conductas en un *son menos ignorados* que la mayoría de sus compañeros.

2º Conductas didácticas

Los profesores tienden a dar una *información* más matizada y diferenciada (*feedback* verbal y no verbal) a estos alumnos sobre aciertos y errores; y de alguna manera les ayudan más en su aprendizaje. Es una información que puede ser muy incidental (*cuidado con este tema que es muy importante, no confundas esto con aquello, etc.*) pero *muy eficaz*, no ya sólo por el aspecto informativo sino porque lo que además entiende el alumno es que el profesor le está diciendo *tengo interés en que saques unas buenas notas, no quiero suspenderte, etc.*

Los profesores suelen dar a estos alumnos *más oportunidades para responder*; o les preguntan más o *les dan más tiempo para responder*. En definitiva el profesor inicia una interacción (académica o no académica) con estos alumnos con una mayor frecuencia.

Estas *categorías de conductas* se pueden expresar o sistematizar de otras muchas maneras, y es obvio que no se dan todas en cada situación; pero son el *tipo de conductas* (que yo he denominado sutiles) que pone de manifiesto la investigación sobre este tema¹⁸.

¿Qué habría que decir al profesor que desee mantener una relación eficazmente educadora con sus alumnos?

1° Nuestras expectativas no son *sin más* ni la causa del éxito ni la causa del fracaso de nuestros alumnos. Esto me parece obvio.

2° Pero debemos tomar conciencia de que *las conductas asociadas a nuestras expectativas y deseos sí pueden contribuir al éxito de unos y al fracaso de otros*.

Y por conducta tenemos que entender:

- Conductas *estimulantes* (como preguntar al que sabemos que va a responder bien),
- Conductas *negativas* (como responder de *mala manera* a determinados alumnos cuando responden incorrectamente);
- *Ausencia* de conductas positivas (como simplemente *ignorar* a algunos alumnos).

3° En conclusión: esas *pequeñas y sutiles conductas*, relacionadas:

- Con nuestro *mirar*,
- Con nuestro *preguntar*,
- Con nuestro *uso* de las respuestas de los alumnos,
- Con nuestro *saber alabar y reconocer*,
- Con nuestro *no ignorar*...

... es lo que tenemos que cuidar con todos los alumnos.

¹⁸ Sobre las expectativas y el *efecto Pigmalión* hay una amplia bibliografía. Pueden verse buenas exposiciones en Blanck (1993), una obra dedicada a Robert Rosenthal, verdadero padre del estudio del influjo de las expectativas de los profesores en sus alumnos; su libro *Pygmalion in the Classroom* (publicado en 1968; los autores son Rosenthal y Jacobson) ha estimulado una abundante investigación. Trouilloud y Sarrazin (2003) presentan una excelente y matizada síntesis de los resultados de la investigación hecha en torno al efecto Pygmalión. El efecto Pygmalión no se ha estudiado solamente en relación con la educación y la relación profesor-alumno sino también en todo tipo de organizaciones (hospitales, el ejército, etc.) sobre todo cuando hay una clara situación de poder desigual.



Porque todos son nuestros alumnos y con todos tenemos la misma *obligación profesional*, incluso con aquellos que apenas vienen a clase, y que cuando vienen, molestan.

Podemos plantearnos hacer con todos lo que nos gustaría hacer con nuestros amigos, o con los hijos de nuestros amigos; no porque los alumnos sean nuestros amigos, sino porque todos son nuestros alumnos y todos son nuestra responsabilidad. Naturalmente no podemos ir por ahí sonriendo a todos y preguntando a todos, pero las oportunidades que surjan deberían ser *oportunidades para todos* y no sólo para los elegidos¹⁹.

El *efecto Pigmalión* toma su nombre de un mito griego, pero su significado no es un mito: si nos proponemos algo en serio, como el éxito de nuestros alumnos, tenemos mucha más probabilidades de conseguirlo que si nos decimos *yo explico, que ésa es mi obligación, y lo demás es asunto suyo*. Pero antes hay que *traerlo a la conciencia*. Y, por supuesto, cada edad y cada situación, y el sentido común, nos traerán sus matices.

En definitiva *lo que es importante en cualquier relación es también importante en el aula*. Y esas conductas, u otras análogas, son también importantes en nuestras familias, en nuestras comunidades, en nuestros grupos de trabajo.

Y esta actitud general hacia todos los alumnos ¿Es fácil o difícil?

No sé; es una *tónica de relación* que no se puede imponer como una norma, pero que nos debería salir casi sin darnos cuenta si nos vemos como educadores y cualquier situación la vivimos *espontáneamente* como una *oportunidad*.

Ahora podríamos añadir una característica más, propia del profesor que mantiene una buena relación educadora con sus alumnos: *el profesor educador no discrimina y busca activamente el éxito de todos sus alumnos*. No sé si esta afirmación expresa bien lo que quiero decir; lo que sí es claro es que no es la mera expresión de una intención, sino un programa de *conducta* para el profesor.

Para concluir este apartado quiero mencionar algo que me recordó el efecto Pygmalión y el poder de las expectativas, y que me parece lo suficientemente ilustrativo como para mencionarlo aquí. Además se sale de lo convencional; no se trata de expectativas sobre alumnos, sino de expectativas sobre caballos de carreras. Lo leí casualmente en Internet. Se trata de un análisis hecho en Inglaterra de más de 4000 carreras de caballos (*racehorse winning secret revealed*) desde el año 1922 hasta nuestros días (BBC News, 19 December 2007).

¹⁹ Y si no hay elegidos, podríamos elegir a todos.

Los caballos de carreras son muy caros, se mueve mucha plata en torno a estas carreras, y se mira muy especialmente la genealogía de un posible ganador antes de invertir una fuerte suma en su compra. Los hijos o nietos de yeguas y caballos campeones son más caros porque se espera que hereden las virtudes familiares y proporcionen sustanciosas ganancias a sus compradores. Pues bien, dicho en términos muy simples, según este estudio sólo el 10% de las carreras ganadas se debe o se explica por la genealogía del caballo. El otro 90% de carreras ganadas tiene más que ver con el cuidado puesto en esos caballos. Han costado mucho y no se escatiman gastos: los mejores veterinarios, los mejores entrenadores, los mejores jinetes. Y por eso ganan. Ganan las carreras porque se les trata como ganadores (*it seems much more likely that people who can afford to pay high stud fees can also afford to manage and train their horses well*).

El paralelismo que yo veo con el efecto Pygmalión es obvio. La información previa que se tiene sobre el caballo es su genealogía y su precio, lo que se espera es mucho y por lo tanto se le trata *para que* sea un campeón. Mi reflexión es igualmente obvia ¿Queremos que nuestros alumnos sean unos campeones? Tratémosles como campeones.

Posiblemente una cita más apropiada que la de los caballos es esta otra de George Bernard Shaw, que llevó al teatro el mito de Pygmalión. En esta obra la protagonista, Eliza Doolittle, una muchacha apenas sin educación, le dice a su maestro el profesor Higgins: *sé que puedo ser una señora porque Vd. me trata siempre como una señora*.

Esta actitud del maestro supone en nosotros toda una constelación de conductas muy específicas (Archila, 2007):

- Tener fe en los demás,
- Ayudar a descubrir en cada persona las posibilidades y recursos de los cuales apenas se es consciente,
- Ofrecer la ayuda necesaria para desarrollar al máximo las potencialidades individuales,
- No juzgar o condenar sino procurar comprender su realidad profunda,
- Permanecer alerta a cualquier signo de bondad, de capacidad, de talento de los demás...

Desde estas actitudes y posturas personales cobran toda su importancia todas esas conductas *sutiles* en situaciones *triviales*...; porque esas actitudes tienen que *traducirse* en nuestros comportamientos, aparentemente intrascendentes, del día a día...

3.1.2. Cuando esperamos poco de nuestros alumnos

La otra cara de la moneda del mito Pygmalión es cuando *no esperamos mucho* de nuestros alumnos. Digo prudentemente *no esperar mucho*, por no decir que a veces podemos *esperar lo peor*. También se presta a una buena reflexión, porque las *conductas sutiles en situaciones triviales* son aquí tan importantes como cuando esperamos mucho. Cuando las expectativas del profesor sobre alumnos concretos, o sobre grupos enteros, son muy claras, es mayor la probabilidad de que los resultados en el alumno se orienten en la dirección esperada, sea ésta positiva o negativa.

De hecho en la literatura sobre el efecto Pygmalión se habla de dos efectos, el *efecto Galatea* cuando las expectativas positivas del profesor llevan al éxito del alumno y el *efecto Golem* cuando las expectativas negativas del profesor llevan al fracaso del alumno, como queda ilustrado en la figura 6. Estas figuras son útiles en la medida en que nos ayudan a *visualizar* lo que podría quedar como una exposición muy abstracta.

No entro en el origen de estos términos (*Galatea, Golem*), lo que sí interesa destacar es que expectativas y conductas (del profesor, y todo lo *triviales* que se quiera) pueden ir en direcciones opuestas y sus efectos pueden ser tanto positivos como negativos.

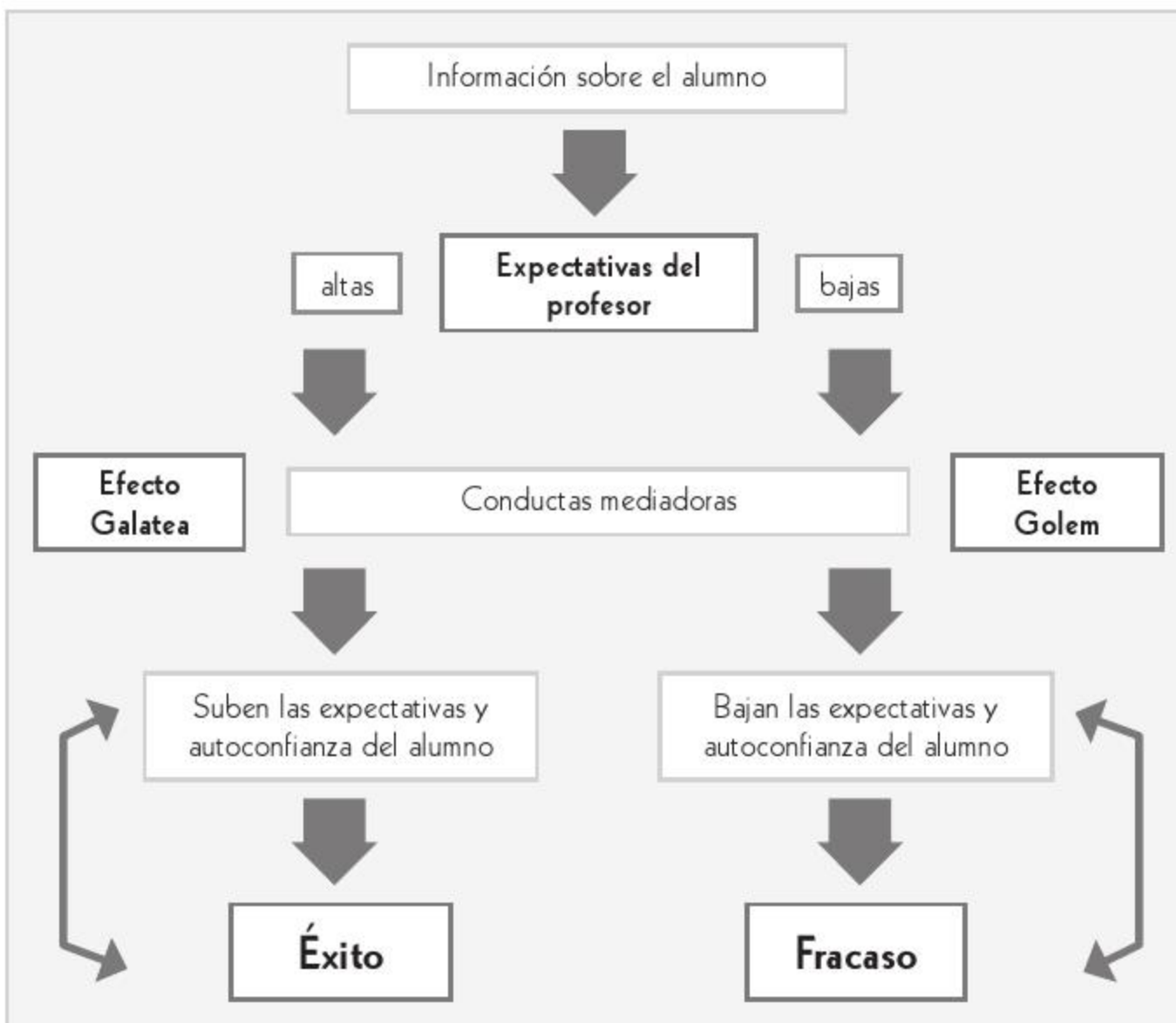


Figura 6

Decir que las expectativas del profesor y las conductas asociadas a estas expectativas *llevan al éxito o al fracaso del alumno* es mucho decir y literalmente no es así (como todas las simplificaciones); lo que sí conviene decir con toda claridad es que cómo vemos y cómo valoramos *inicialmente* a nuestros alumnos *sí puede ser* un factor importante en su camino hacia el éxito o hacia el fracaso (o hacia su *estancamiento*, a no pasar de un cierto nivel). Esto es así porque esta valoración inicial puede desencadenar en nosotros una serie de actitudes y comportamientos que van a empujar *eficazmente* a los alumnos en una dirección u otra. No podemos quedarnos solamente con *el lado bueno* del tema de las expectativas, porque la vida no es así.

Las conductas mediadoras de la figura 6 son las ya expuestas antes *en positivo* (*clima socioemocional*, atención y refuerzo, etc.) pero que también pueden tener un signo negativo o simplemente no ocurrir (lo cual es ya en sí mismo un hecho negativo por *omisión*). Posiblemente lo que suele suceder no es que seamos *buenos* con unos y *malos* con otros, sino *buenos* con algunos (éste es el caso que se trae a propósito del efecto Pygmalión), y *neutros* o *no especialmente buenos* con otros o con la mayoría (esos alumnos *grises* que están esperando a ser descubiertos).

Tratando de *expectativas bajas*: ¿Cuándo podemos *esperar poco* de nuestros alumnos? ¿Qué tipo de información nos puede llevar a no esforzarnos demasiado porque, simplificando los términos, va a ser un esfuerzo inútil?

Me limito a mencionar dos que pueden afectar a nuestra relación (relación académica e incluso personal) con algunos alumnos.

1. Alumnos con una historia de fracasos o de resultados anteriores muy modestos. Difícilmente vamos a tratarles *como campeones* (y quizás podrían serlo).

2. Los alumnos de clases sociales más bajas, o de origen étnico distinto, grupos minoritarios, etc. Con frecuencia se les exige menos y se espera menos de ellos.

Este tipo de prejuicios y bajas expectativas con frecuencia tienen un gran apoyo social y se convierten en profecías que se cumplen a sí mismas. En toda relación humana, como lo es la relación entre el profesor y sus alumnos, hay influencias interpersonales involuntarias e inconscientes, que se dan sin que las reconozcamos como tales, y cuyos efectos atribuimos a la *naturaleza de las cosas*: simplemente damos por hecho que unos sí pueden y otros no pueden. Personalmente sí he oído en algún caso, y en referencia a grupos amplios, no a individuos concretos, *con estos alumnos es inútil intentarlo*. Y no se intenta y ahí se quedan.

Sobre el *efecto Golem* (bajas expectativas sobre posible rendimiento, conducta, etc.) y sus consecuencias en el comportamiento del profesor, y consecuentemente con efectos negativos en los alumnos, tomo de Rowe y O'Brien (2002) una consideración que me parece importante porque sí creo que puede estar funcionando en nuestras aulas e instituciones. Se puede resumir en estos tres puntos:

- 1) En cualquier clase *normal* se puede esperar que haya algunos alumnos *oportunistas* (y que es imposible de identificar) que se van a comportar mal (como copiar en los exámenes, nos van a engañar si pueden, etc.).
- 2) El comportamiento del profesor (o de la institución) se orienta a evitar el comportamiento oportunista de esos alumnos, y de ahí vienen *normas* (y sanciones) *para todos*. Estas *normas* (de obligado cumplimiento) ya no podríamos calificarlas como *sutiles* o *triviales*.
- 3) El mensaje *percibido* por todos puede ser de *desconfianza* y puede desencadenar efectos destructivos para la formación de los alumnos.

En la figura 4 ya apareció esta misma idea: una actitud (y sus conductas y normas asociadas) percibida como de *sospecha* y *desconfianza* puede estimular en los alumnos respuestas de engaño, de simulación, etc. (*sobrevivir en un mundo hostil*). Es claro que sí debe haber normas; pero es igualmente claro que este tema hay que manejarlo con *sabiduría*, sabiendo transmitir a la vez *otros mensajes*.

No todos los profesores se sienten naturalmente inclinados a *pensar mal* de sus alumnos (al menos en *caso de duda*) y a *actuar en consecuencia*. De Trouilloud y Sarrazin (2003), que resumen las conclusiones de los numerosos estudios hechos sobre el efecto Pygmalión, tomo algunas de las características de estos profesores, por si nos sugieren alguna reflexión sobre nosotros mismos.

Las expectativas negativas por parte del profesor son más probables:

- a) En profesores que *no se sienten muy competentes*.

La *autoeficacia docente* es importante para funcionar correctamente y sin ansiedad. Se trata de una característica de los profesores muy estudiada hoy día (por ejemplo Prieto, 2007). La falta de autoeficacia (de sentirse capaz) cuando es reconocida puede tener fácil remedio pues no faltan programas de formación del profesorado a todos los niveles.

- b) En profesores que tienen ya una *historia de fracasos* o de mala relación con los alumnos.

La reacción espontánea suele ser echar la culpa a los alumnos; cuando un alumno no rinde, echan mano de las *expectativas negativas*... (*se confirman las primeras impresiones*).

c) En profesores que *no se sienten responsables del aprendizaje de sus alumnos*.

Estos profesores suelen limitarse a presentar el material y la información, a cumplir con sus obligaciones formales, pero *si el alumno no aprende, ése es su problema...* Creen que el alumno no puede cambiar; se hacen atribuciones de causalidad del tipo *no da más de sí...* En definitiva se trata de las propias creencias sobre lo que es ser profesor y que convendría revisar.

Este tipo de actitudes y atribuciones del fracaso de los alumnos suelen tener en común el convencimiento de que *la culpa es siempre de otros*. Nosotros no somos, por supuesto, los culpables universales, pero sí los que en el contexto de la relación profesor-alumno, tenemos mayor poder (*¿quién examina, quién califica, quién da las normas, quién tiene la última palabra en caso de conflicto, quién tiene más oportunidades de iniciar una interacción?*). El que tiene mayor poder también suele tener mayor control de la interacción y con sus conductas puede transmitir con mayor facilidad sus expectativas sobre el otro e influir en él.

Termino este apartado con una observación. Todo lo dicho sobre los efectos de nuestras expectativas (y sobre nuestras conductas asociadas a expectativas y creencias) no tiene igual importancia en todas las situaciones. Primeros cursos, comienzos de ciclo, nuevas etapas (y *primer día de clase*)... son muy importantes para los alumnos. Es en esos primeros momentos en los que se estrena una nueva etapa cuando con más facilidad pueden verse reconocidos, quizás por primera vez, y ser *más receptivos* a los gestos del profesor para sacar de sí mismos lo mejor que tienen. También son buenas oportunidades para nosotros los profesores si advertimos la necesidad de formación o de cambio, de estrenar nuevas conductas sin sentirnos condicionados por nuestras prácticas anteriores (*año nuevo, vida nueva*).

3.1.3. Las fuentes de poder del profesor

He tratado sobre el profesor como modelo de identificación y después sobre aquellas conductas del profesor que pueden parecer intrascendentes pero que no lo son cuando están transmitiendo a los alumnos mensajes de reconocimiento (*sé quién eres, no pasas desapercibido*), de aceptación (*me caes bien, sabes que cuentas con mi ayuda*), de motivación y confianza (*sé que eres capaz*) y que he comentado a propósito del efecto Pygmalión.

Estas ideas me llevan a una reflexión sobre las *fuentes de poder* del profesor. Sin entrar en disquisiciones sobre qué es el poder, podemos decir sencillamente y en términos muy generales que *tiene poder quien controla los medios para que el otro consiga sus objetivos*.



Un objetivo claro de cualquier alumno es evitar el fracaso y aprobar el curso; pero hay otros objetivos que podemos considerar implícitos o no pretendidos porque se consideran imposibles, pero que serían explícitos y buscados, aunque no se formulen como objetivos, si se percibieran como posibles, como son el aprender en serio, el sentirse reconocido y motivado, el sentirse capaz y poder desarrollar las propias potencialidades. Tarea de un profesor educador es utilizar sus fuentes de poder para *despertar* en sus alumnos estos deseos y hacerlos realidad.

Son varias las fuentes de poder que tenemos los profesores (tenemos la autoridad legal, podemos sancionar, podemos aprobar o suspender). No siempre las conceptualizamos como *fuentes de poder*, pero es útil verlas como lo que realmente son, vías para influir positiva o negativamente en los alumnos. Es útil dedicar un espacio a *nuestros poderes* y traerlos a la conciencia, disponer de algo así como un '*listado*' de poderes de manera que podamos preguntarnos *¿Cómo utilizo 'este' poder que de hecho tengo?* Es otra manera de preguntarnos sobre nuestro estilo de relación con los alumnos.

Esta pregunta, *cómo utilizamos el poder que tenemos*, puede parecer un tanto irónica o paradójica cuando en ocasiones nos sentimos absolutamente desprovistos de poder real y eficaz ante clases indisciplinadas o ante alumnos *imposibles*, o ante el absentismo de muchos o ante la apatía, desmotivación y falta de interés de otros muchos alumnos. Precisamente por este tipo de razones es útil dar una vuelta más a muchas de las ideas ya expresadas pero ahora desde la perspectiva de las *fuentes de poder* que tenemos disponibles aunque no solemos denominarlas así, porque *palabras nuevas pueden sugerir estrategias nuevas* para influir positivamente en nuestros alumnos.

La conceptualización que hicieron hace años French y Raven (1959) de las fuentes de poder o influjo interpersonal es muy citada y es también una de las muchas que se pueden encontrar en este campo. Esta sistematización de las *fuentes de poder social* no está especialmente pensada para analizar el estilo del profesor, pero ha sido también utilizada para analizar *estilos de relación* en contextos académicos y examinar el influjo del profesor sobre sus alumnos (Rouse, 1983; Milton, 2000).

Este *catálogo de fuentes de poder social* está esquematizado en la figura 7 y redactado ya (en las aclaraciones de la segunda columna) con un cierto sesgo hacia la relación profesor-alumno en el aula.



Figura 7

La primera fuente de poder que señalan estos autores es el *poder legal* (la autoridad vista como legítima) que obviamente tiene el profesor. Llevado a un extremo de signo negativo habría que hablar de un *autoritarismo* que, en otro sentido de lo que es autoridad, puede carecer de *autoridad moral* que es la autoridad realmente eficaz para ejercer un influjo positivo en los demás. El hacer valer nuestra autoridad legal puede llevar al alumno a la *obediencia* (tampoco siempre) pero no necesariamente al convencimiento.

A propósito de la autoridad legal, y no sólo la de los profesores, no sobra recordar una cita que suele atribuirse al filósofo estoico Epicteto: *potestatem non autem sapientiam munera tradunt*, que traducido al castellano quiere decir *los cargos dan poder pero no sabiduría*. La sabiduría podemos tenerla en nuestra disciplina que es objeto de nuestro estudio, pero no necesariamente en todas las competencias propias de un profesor o de cualquier otro puesto de autoridad legal. Los *nombramientos* no dan ciencia de manera automática.

El *poder premiar* y *poder castigar* son otras dos fuentes de poder importantes que hay que entender en un sentido muy genérico. En la figura 7 me fijo en aspectos de este *poder premiar* y *castigar* (*reconocer e ignorar*) que pueden pasar desapercibidos y no ser conceptualizados como poderes a pesar de su probada eficacia para influir en los alumnos para bien o para mal. En buena medida coinciden con las *conductas sutiles en situaciones triviales* vistas antes.



Es importante traer a la conciencia tanto el bien como el mal que podemos hacer con estas formas específicas de premiar y castigar, y quizás sobre todo, *el bien que podemos dejar de hacer*.

El castigo lo asociamos a sanciones de todo tipo, pero hay otras sutiles formas de castigar (aunque no sean percibidas o denominadas como castigos), como son el ignorar, no tener detalles de atención personal con algunos (o con todos); no darnos por enterados de que existen. Puede haber alumnos que a lo largo de los años no se han sentido nunca personas reconocidas en su individualidad, nadie ha mostrado por ellos no ya interés, sino mera curiosidad por saber quiénes son al margen de los asuntos puramente académicos. Hay alumnos grises, que son de alguna manera sistemáticamente castigados con el olvido de sus profesores; son alumnos que pueden estar esperando el *premio* de una palabra de ánimo, de confianza o de simple reconocimiento para sentirse *personas* y más motivados. Por eso subrayo estas fuentes de poder que podemos utilizar casi sin darnos cuenta tanto para mal (*castigar ignorando*) como para bien (*premiar reconociendo*).

Las dos últimas fuentes de poder del esquema de French y Raven (1959) son el ser percibidos como *modelos de identificación* (*referent power* en la terminología de los autores) y como *fuentes de conocimiento* (*expert power* en la terminología de los autores).

Estas fuentes de poder o influjo interpersonal podemos clasificarlas en dos grandes categorías: una *negativa*, como es apoyarnos en nuestra *mera autoridad legal* y en el poder *sancionar* de una manera u otra, y otra *positiva* como el ser modelos de identificación, saber *premiar*, disponer de la autoridad académica que nos da el *saber*. El categorizar estas fuentes de poder como positivas o negativas hay que entenderlo con sentido común; la autoridad es necesaria y habrá que hacerla valer, y las sanciones tienen su lugar, pero ¿cuál es el *estilo prevalente* en nuestra relación con los alumnos? Ésa es la pregunta que tenemos que hacernos.

En el estudio de Rouse (1983) ya mencionado, la autora analiza las relaciones entre el *estilo* del profesor o *fuentes de poder* prevalentes y la *moral* de los alumnos (entendiendo por moral el *estado de ánimo* de la clase, su motivación y disposición, etc.). En este estudio (fácilmente replicable; 338 alumnos y 41 profesores) los datos referidos al *estilo* del profesor se obtuvieron de los profesores; los datos referidos a los alumnos se obtuvieron de los mismos alumnos. El resultado más claro es una clara relación *negativa* entre *moral* de los alumnos *más motivados* y un *estilo* más bien negativo del profesor (hace valer su autoridad legal, más inclinado a la sanción que al premio). Éste estudio y otros semejantes nos muestran la importancia de estas fuentes de poder que no son otra cosa que *estilos de relación* con los alumnos.

3.1.4. ¿Quiénes son nuestros alumnos?

Después de examinar las expectativas que podemos tener sobre nuestros alumnos y nuestro estilo de relación, cabe dedicar ahora un espacio a pensar cómo son en general todos nuestros alumnos, cómo suelen ser, independientemente de esa información previa que en el contexto del efecto Pygmalión es el origen de las expectativas que desencadenan efectos importantes en nosotros y como consecuencia, en nuestros alumnos.

Este *cómo son nuestros alumnos* lo tomo en parte de Brain (1998); me llamó la atención porque son cosas muy obvias, y con mucha frecuencia se nos escapa lo obvio. La primera obviedad, y que puede ser suficiente para describir a nuestros alumnos, es que son... *gente normal*. A veces nos enfadamos simplemente porque nuestros alumnos son *gente normal*.

¿Y cómo es la gente normal? Pues como nosotros. Me quedo con unas pocas ideas que, puestos a pensar, pueden ser suficientes para sacar muchas conclusiones.

1. *La gente normal se puede aburrir y se aburre.*

Si a los alumnos se les presenta un tema supuestamente interesante de manera aburrida, naturalmente reaccionan aburiéndose; se desconectan y el mensaje *no cala*; ni siquiera se enteran. Cuántos mensajes que deberían cambiar a nuestros alumnos se quedan en nada.

2. *La gente normal reacciona mejor a la alabanza que a la crítica.*

Exactamente lo mismo nos sucede a los profesores. ¿Qué preferimos, la crítica o la alabanza? Esto parece una constante incluso en el reino animal; se entrena a los perros (y a las focas, etc.) *con premios* cuando hacen las cosas bien, no con castigos cuando las hacen mal o no las hacen. En cierta medida nuestra política didáctica se basa en castigos de algún tipo (como puede ser *restar puntos* por los errores). El reconocer una buena respuesta en clase, un acierto específico en un trabajo que no está muy bien, un intento de mejorar aunque se haya quedado en el intento, etc., es más eficaz que una regañina o una respuesta desabrida. Así deberíamos tratar a la *gente normal* que *normalmente* reaccionará positivamente.

También la gente normal reacciona bien a la crítica dada con respeto, cuando se reconocen a la vez aspectos positivos y se señala *sin represión* el camino correcto, etc.

3. *La gente normal responde bien a la atención personal*

Los alumnos trabajan con más empeño con un profesor por el que *se sienten* respetados, *se sienten* reconocidos y sienten que se interesa por ellos. Pongo



énfasis en el cómo *se sienten ellos*, porque poco importa lo que hagamos o creamos que hacemos si ellos *no lo sienten*. Esto es verdad en el aula y en cualquier otra situación.

4. *La gente normal comete errores*

En contextos académicos no hay que confundir el *error* (como puede ser una respuesta equivocada) con una conducta reprobable. No tiene mucho sentido *enfadarse* ante el error. Todos nos hemos equivocado alguna vez, incluso en lo que se supone que somos personas doctas. Hay que hacer ver que el equivocarse es normal y que los errores son una oportunidad para aprender.

5. *La gente normal tiene sus limitaciones físicas*

La *gente normal* se cansa de escuchar a la misma persona durante mucho tiempo, de estar sentada sin poder cambiar de postura, a la gente normal le entra sueño a determinadas horas... Parece comprobado que en la clásica lección magistral la capacidad de atención baja abruptamente cuando han pasado entre 10 y 20 minutos; lo mismo les sucede a los profesores cuando tienen que asistir a una conferencia.

La *gente normal* ni es mala, ni está en principio desmotivada, ni está dispuesta a engañar, ni es merecedora de nuestra desconfianza como punto de partida... Volviendo al tema de las expectativas; todas esas conductas asociadas al efecto Pygmalión cuando esperamos mucho de los demás, son las conductas que estimulan y ayudan a la gente normal. Pienso que si tenemos en cuenta que nuestros alumnos son personas normales y les tratamos como a personas normales todo irá mucho mejor.

3.2. Cuando entramos en relación directa con nuestros alumnos: las preguntas orales en clase

3.2.1. Por qué tratar de las preguntas orales

En este contexto puede parecer un tema menor, pero a mi juicio no lo es.

- a) Cuando hacemos una pregunta a un alumno en clase (o a toda la clase) estamos iniciando una *relación interpersonal* aunque sea breve y transitoria. El profesor-educador con su pregunta y su *talante* tiene aquí una buena oportunidad (oportunidad, de una *buena relación*, si queremos ver esa oportunidad...) de ejercer un cierto influjo positivo no ya en el alumno que es preguntado, sino en toda la clase, testigo de nuestras preguntas, de nuestros comentarios y de nuestros *modos* de tratar a los demás.
- b) Las *preguntas orales* son una *técnica didáctica* que no tiene ningún coste económico y además es muy utilizada. Pensemos sin ir tan lejos (o más bien

yendo tan lejos) en los diálogos de Platón ¿Es lo mismo pensar nosotros en voz alta que poner al otro como sujeto de su propia reflexión y de su propia expresión? Es más, podemos hacer preguntas en clase sobre todo porque nuestras preguntas nos van a dar la oportunidad de transmitir algo positivo, animar a la clase, quitar miedos, aclarar lo que vemos confuso, etc.

- c) No sé si en clase preguntamos mucho o preguntamos poco. Una clase con más interacción de este tipo se hace más lenta. Es más cómodo quizás, o se ve como más necesario, explicar todo, pero ¿Se trata de correr y completar un programa *oralmente* en clase... o de más cosas, como de que los alumnos *internalicen* lo más importante, caigan en la cuenta *a tiempo* de lo que no entienden, etc.? Una queja frecuente de muchos profesores es que los alumnos no piensan, se limitan a repetir. *Los alumnos no pensarán si no les damos una oportunidad*. La oportunidad se la damos con nuestras preguntas...

3.2.2. Tipos de preguntas orales

La *virtualidad educadora* de este *diálogo académico* podemos captarla mejor si de manera refleja caemos en la cuenta de los diversos tipos de preguntas que podemos hacer. Ya lo sabemos, pero si lo pensamos con cierta calma, podemos ir a clase sabiendo ya el tipo de pregunta que queremos hacer y *por qué* o *para qué* queremos hacer estas preguntas.

- a) Hay un tipo de preguntas que no requieren mayor comentario: repasar, recordar, verificar comprensión sobre la marcha, etc.
- b) Hay preguntas que requieren razonar, relacionar, mostrar comprensión de procesos, etc.; es decir, preguntas que no requieren *recordar y repetir información* sino que de manera clara obligan a los alumnos a *poner su cabeza en funcionamiento*. Y naturalmente el profesor debe estar atento para ir corrigiendo, encauzando, matizando ese pensar del alumno: reformulando la pregunta, haciendo nuevas preguntas, dando más información, etc. Tiene que estar claro el *propósito* de muchas de estas preguntas: no es simplemente *verificar* la comprensión del alumno, *sino ayudarlo y enseñarle a pensar*.

Estas preguntas pueden tener otras finalidades (que deberían ser explícitas e intencionadas), como son *comunicar de manera eficaz* qué es lo realmente importante (sin esperar a la *sorpresa* del examen, y sobre esto volveremos más adelante).

- c) Podemos pensar en otro tipo de preguntas más *formalmente educadoras* y que no deberíamos dejar a la espontaneidad del momento, sino que



deberían ser parte de nuestras estrategias docentes: todas aquellas preguntas que requieren *dar juicios personales, opinar, manifestar y justificar decisiones y opciones personales, etc.*

No todas las asignaturas y áreas se prestan por igual a este tipo de preguntas, pero el profesor que *busca la oportunidad* y sabe por qué la busca, termina por encontrarla²⁰.

3.2.3. La dimensión relacional de las preguntas orales

No estoy hablando de didáctica, sino de *relación interpersonal* en un contexto didáctico. Ésta es la razón de tratar aquí las preguntas orales hechas en clase. Es importante caer en la cuenta de esta *dimensión relacional* que se da cuando hacemos preguntas en clase. Al preguntar expresamos lo que pensamos, lo que consideramos importante, y lo que esperamos del otro. Comunicamos mucho cuando preguntamos, incluso nuestras manías y preferencias.

Bajando a lo muy específico de este *diálogo*, se podrían dar orientaciones de este tipo:

- Dar tiempo para pensar y responder, reformular la pregunta si es necesario; mostrar respeto y no dejar rápidamente abandonado al que no acierta a responder enseguida...
- Reconocer *aciertos parciales*, hacer preguntas sucesivas que ayuden al alumno a pensar,
- No ensañarnos con el disparate, evitar reacciones desabridas...
- Comportarnos en definitiva como nos comportaríamos si quisiéramos que ese alumno no hiciera el ridículo ante los demás y respondiera correctamente...
- Hacer algún esfuerzo para que alguna vez quede bien ante sus compañeros *quien necesita quedar bien*...

El preguntar en clase suele ser una actividad espontánea e improvisada, pero las *conductas apropiadas* del profesor surgirán más fácilmente si expresan actitudes, o estrategias, *previamente pensadas e internalizadas*. Por simple sentido

²⁰ Las preguntas orales en clase pueden ser más eficaces si responden a un plan, si tenemos una *tipología* de posibles preguntas, etc. En Morales (2002) presento tipos y funciones de las preguntas orales y en Torre Puente (2007a, en el anexo) se dan unas *pautas para regular la conducta docente de hacer preguntas en clase*. La bibliografía didáctica sobre las preguntas orales es muy abundante; una buena síntesis puede verse en Gal y Artero-Boname, M.T. (1995).

común podemos ver que las preguntas que hacemos en clase pueden y deben tener un componente educacional importante:

- En lo que preguntamos,
- A quién preguntamos,
- En cómo lo preguntamos,
- En el *estilo de relación* que manifestamos.

Si buscamos *oportunidades* de relación fructífera con los alumnos, las preguntas orales hechas en clase sí son una buena oportunidad.

3.3. Otras formas de entrar en diálogo con la clase

Podemos ampliar el diálogo con la clase haciendo ocasionalmente *preguntas por escrito*. No me refiero a preguntas de conocimientos, evaluaciones convencionales, etc., sino a preguntas que de una manera u otra tengan que ver con su cómo se sienten en clase con nosotros. Podemos establecer una *relación por correspondencia*, un tanto inusual pero que... puede que no sea una mala idea.

Podemos preparar cuestionarios muy breves (que pueden ser también preguntas añadidas a evaluaciones y exámenes) en los que podemos preguntar a nuestros alumnos:

- Qué piensan sobre la *dificultad* de lo que se va viendo, o sobre el *ritmo* de la clase, o sobre cualquier otra cosa relevante en un momento dado,
- *Opiniones* sobre los diversos temas que se van viendo, o sobre puntos muy particulares de un tema concreto, utilidad percibida,
- Y también, y por qué no, preguntas cuyas respuestas manifiesten *valores y actitudes* que de alguna manera conecten con lo que se está viendo en clase.

Esto se puede hacer de maneras muy simples y que no suponen mucho trabajo extra para el profesor²¹.

Con este tipo de preguntas y respuestas por escrito:

- Podemos evaluar el clima de la clase; podemos incluso evaluar (recoger información y valorarla) *actitudes y valores* (¿no decimos que son importantes?), podemos comprobar efectos o *aprendizajes no preten-*

²¹ Amplió este tema, con diversos ejemplos, en Morales (1997) en las *preguntas fuera de concurso* y en los *one minute paper* (Morales, 2009).



didados... Y ya sabemos que no todo lo es evaluable es calificable y que lo que no se evalúa se devalúa...

- Las respuestas de los alumnos, debidamente sistematizadas, podemos devolverlas a la clase, dando estructura a una situación que invita a la reflexión y la facilita...
- En temas que pueden ser conflictivos, podemos ver (y manifestar después) qué piensan todos, y no sólo los más audaces o los pocos que se autonombren representantes de todos... puede ser que no nos gusten las respuestas de los alumnos, pero tenemos derecho de réplica...

Realmente lo que importa no son las preguntas y las respuestas, sino el uso que hagamos después de las respuestas de los alumnos; es más, podemos preguntar algo simplemente porque nos va a dar la oportunidad de comentar con la clase lo que de otra manera no nos sería tan fácil (otra vez la búsqueda de oportunidades...) Además tenemos la atención garantizada; no es lo mismo contar nuestra historia que comentar sus respuestas.

Sobre este tipo de preguntas hago dos observaciones que de alguna manera se pueden extrapolar a las conductas sutiles que he tratado antes:

1. No estoy pensando en lo que es apropiado hacer con niños; estas cosas se pueden hacer en la Universidad y con cualquier grupo. Podemos sentir que hacer este tipo de preguntas fuera de concurso (las llamo así porque no son sobre conocimientos; y podríamos decir lo mismo de otras ocurrencias felices e inusuales) puede parecer raro, que son cosas que no se hacen habitualmente, etc. Bien, lo raro deja de serlo cuando se hace por segunda vez, y lo atípico deja de serlo cuando se convierte en típico. Lo que se ha hecho una vez deja de ser algo que nunca se ha hecho.

Quizás estamos a veces muy atados por roles y expectativas ajenas (los roles informales en la vida cotidiana son conductas condicionadas por las expectativas de los demás). Quizás nos gusta hablar del profesor-educador, pero nos sentimos más cómodos si nos ceñimos al rol del profesor de toda la vida. Puede haber incluso actitudes, prácticas docentes, cosas... que pueden despertar las críticas o bromas de otros profesores más serios y convencionales (ellos se lo pierden) y nos sentimos mejor si nos atenemos a las normas implícitas sobre lo que es normal que haga un profesor. Pero quizás, si queremos ser más agresiva y eficazmente educadores, tenemos que ensayar conductas nuevas que son otras maneras de relacionarnos con nuestros alumnos. Es más fácil cambiar nuestro discurso que examinar y modificar lo que hacemos todos los días, lo que hemos hecho toda la vida y lo que vemos que hacen todos los demás. Pero es mucha verdad lo que se atribuye a Albert Einstein, no

podemos esperar resultados distintos si seguimos haciendo las cosas de la misma manera, y que podemos completar con esta otra nada se modificará en la dirección adecuada si no se interviene para que así sea.

2. Estamos hablando del *profesor-educador*. No hay educación sin comunicación, sin diálogo, sin oportunidades claras de mensajes educativos. Si tenemos cosas importantes que decir, hay que decirlas. No diría *opportune et impportune* como San Pablo, pero casi casi. Además ahí puede estar lo mejor de nosotros mismos. Nuestro reto es buscar o crear la oportunidad, porque nuestras asignaturas quizás no siempre nos la van a dar directamente. Por eso he dicho antes que podemos hacer preguntas simplemente pensando en lo que queremos decir después, cuando comentemos las respuestas de los alumnos.

Podríamos añadir otra característica más a nuestro perfil del profesor-educador. Quizás *busca activamente oportunidades de comunicación y relación educativa, y en aula, con sus alumnos*. Es decir, hay relación... si se busca. Como sucede en otros ámbitos de nuestra vida.

He especificado en el aula porque pienso que es importante y no conviene *sobreentenderlo*, porque es allí donde fundamentalmente ejercemos nuestra función docente y donde está nuestro desafío; no se trata de enseñar en clase y educar en contactos informales fuera de clase (eso quizás *además*, pero no es algo de lo que esté tratando ahora). De todas maneras nadie nos impide, e incluso puede ser deseable, tener una buena relación y comunicación con los alumnos en los pasillos o en la cafetería.

3.4. Evaluación y educación

El tercer ámbito de *oportunidades* de relación educadora con los alumnos que he escogido es el de la *evaluación* ¿Razones? La evaluación (exámenes, notas, etc.) es una encrucijada de caminos; y una buena fuente de conflictos... y de oportunidades.

Dos razones al menos para hablar de la evaluación en este contexto (relación con los alumnos).

1. Un profesor puede encogerse de hombros ante el *efecto Pigmalión*, o puede no preguntar nunca, nada, a nadie en clase. Pero sí se va encontrar con que tiene examinar y tiene que calificar. En el entorno de la evaluación sí se va a dar una buena oportunidad de relación, con alumnos concretos y con la clase entera. No ya con lo que podamos decir, sino a través de toda nuestra manera de organizar y orientar la evaluación.



2. Al alumno pueden no importarle gran cosa nuestros discursos educativos, pero sí le importa cómo va a ser examinado, qué resultados ha obtenido, etc. Si en alguna situación podemos contar con su atención, es precisamente en todo lo que se refiere a la evaluación.

El tema de la evaluación puede ser amplio y complejo, por eso *acoto el campo* y me limito a algunas consideraciones que tienen que ver con *la evaluación en cuanto oportunidad de relación educadora*. De aquí sí podría salir un perfil muy específico del profesor-educador en el entorno de la evaluación, que al menos puede quedar sugerido.

De hecho hay códigos de *ética profesional* para los que evalúan, administran tests, etc. Sin entrar en más consideraciones, sí quiero señalar que en este terreno, y al menos en ámbitos en los que las consecuencias de la evaluación pueden ser muy importantes, el *saber*, el *ser competente*, forma parte de las *obligaciones profesionales*.

3.4.1. La evaluación y el profesor pre-educador

¿Por qué hablo en primer lugar del profesor *pre-educador*? Cuando hablamos del profesor y añadimos *educador* estamos añadiendo un *plus*, estamos explicitando *algo más* con lo que quizás no todos estarán de acuerdo, o puede haber otras posturas, u otras maneras de entender qué es eso de ser profesor. Al menos, al decir *educador*, ponemos un *énfasis* para que algo importante no pase desapercibido. Quiero decir con esto que un profesor puede decir o pensar: yo soy un *profesor-profesor*: voy a clase, explico lo mejor que puedo, cumplo con mis obligaciones, etc., y *a los alumnos que los eduquen sus papás, que para eso están*²². Los exámenes son una obligación más y están para lo que están. Un profesor puede pensar que va a clase a enseñar, no a relacionarse con los alumnos, ni bien ni mal; las cosas salen como salen. A esta postura me refiero (no sé si muy acertadamente) con lo de *pre-educador*.

Si un profesor no se considera específicamente educador *porque lo suyo es enseñar* ¿Puede permitirse el ser injusto en los exámenes, o de ser arbitrario en sus calificaciones, o utilizar los exámenes para *castigar* a una clase incómoda, etc.? No, obviamente. El ser justo y razonable es también mostrar un ejemplo que sí puede ser educativo (es un buen ejemplo para los alumnos), pero que está dentro de lo que podemos llamar *obligaciones normales* de todo profesor y que no es patrimonio de los que quieren ser educadores y ponen

²² Desde luego un profesor así también puede ser un buen educador, y un buen educador en el aula, aunque él ni lo piense así, ni tenga conciencia de que realmente está educando. En estos temas no caben las posturas de o blanco o negro.

ahí un énfasis especial y por eso cuidan su relación con los alumnos. Dicho de manera muy simple y obviamente exagerada, *el código penal está antes que los consejos evangélicos*. Una cosa es lo que nos obliga a todos, y otra distinta son las opciones personales (o institucionales) que van algo más allá.

Por este tipo de razones yo quiero distinguir, en este apartado sobre la evaluación, entre lo que todos deberían hacer o no hacer, y las *oportunidades específicas que la evaluación brinda al profesor* que quiere sacar partido de la relación y comunicación a que se prestan exámenes y evaluaciones para ayudar a sus alumnos de muchas maneras.

Esta distinción es discutible, pero al menos me sirve para llamar la atención sobre algunas actitudes y creencias en torno a los exámenes y evaluaciones que quizás, más que pre-educadoras, habría que llamar lisa y llanamente des-educadoras o poco sostenibles; al menos alguien podría cuestionarlas sin ser tachado de insensato.

Como ejemplo de *creencias cuestionables* (y con frecuencia *implícitas* pero que se manifiestan en conductas y *políticas académicas* concretas), que ciertamente no son ajenas a la calidad de nuestra relación con los alumnos, pueden bastar estas (expresadas de una manera un tanto radical):

- *El alumno es el enemigo a batir*. La hora de los exámenes es la hora del ajuste de cuentas (atención a las propias emociones, incluso legítimas, que pueden interferir con la objetividad y el equilibrio que se deben esperar de un profesional adulto).
- *El fracaso es un indicador de éxito*. Aquí somos muy buenos porque suspendemos a muchos (¿qué fabricante de cualquier cosa mide su competencia profesional por el número de piezas defectuosas?).

Que el fracaso es un indicador de éxito no se dice así, naturalmente, pero reconozcamos que puede estar implícito en algunas tradiciones y culturas institucionales. Un profesor puede sentirse incómodo si suspende a pocos o a ningún alumno (o a menos de lo que es *normal* en su entorno más inmediato), porque puede ser juzgado como profesor *benévolo* con más facilidad que como profesor *eficaz*. En cualquier caso, y se mire como se mire, *el fracaso no es un indicador de éxito* y nuestro objetivo como profesores debe ser el éxito de todos y el fracaso de ninguno.

- *El fracaso del alumno es eso, el fracaso del alumno, no el fracaso del profesor*. Esto puede ser verdad y puede no serlo tanto; en cualquier caso ha habido un esfuerzo profesional que no ha tenido el resultado deseable; no necesitamos sentirnos *culpables* para apreciar que las cosas no marchan bien.



Una analogía que me gusta repetir a propósito del *fracaso que nos deja indiferentes* es la del pescador sin pesca. Si un pescador se pasa el día en el río y no pesca nada... puede que la culpa sea de los peces (que están poco motivados para picar en el anzuelo, se les fue el apetito, o andan nadando por otro sitio), pero él, el pescador, invirtió tiempo y recursos, fue a pescar y no pescó...; ese pescador podría plantearse (son meras sugerencias) el cambiar de lugar, o cambiar de cebo, o dedicarse a otra cosa. La analogía y sus consecuencias no está totalmente fuera de lugar referida a los profesores cuya pesca nunca acaba de verse clara ¿siempre es la culpa de los peces? A un pescador que termina su jornada de pesca hay que preguntarle ¿dónde están los peces?, y aunque no hay que sacar de quicio las analogías, a un profesor que termina el curso escolar hay que preguntarle ¿dónde está el aprendizaje de tus alumnos? Dicho de manera un tanto radical, si no hay peces no ha habido pesca, y si no ha habido aprendizaje, no ha habido docencia.

- *El elemento sorpresa es fundamental en los exámenes*, para que los alumnos estudien todo, para que no falten a unas clases quizás inútiles, etc. Si lo pensamos con serenidad, un examen es una honesta comprobación de que los alumnos saben lo que se supone que deben saber y se ha trabajado para conseguirlo; la obligación del alumno es estudiar, no *adivinar qué y cómo debe estudiar*.

El *misterio* tiene su lugar propio en otros ámbitos; si los alumnos han aprendido en clase a montar en bicicleta, no les haremos montar a caballo el día del examen; de maneras más solapadas aquí puede estar presente, por parte del profesor, un control de la información a la que tiene derecho el alumno.

Quizás no merezca la pena seguir alargando esta lista (aunque es muy posible que muchos alumnos sepan muy bien cómo alargarla), pero sí parece claro que antes de hablar de educación, hay *frentes previos*.

3.4.2. La evaluación y el profesor educador

En este apartado podríamos decir exactamente lo contrario de lo que hemos dicho antes, pero habrá que decir algo más si queremos ver la evaluación como *una oportunidad para algo más*.

Me voy a limitar a señalar dos ideas, o dos hechos, o dos experiencias que pueden a su vez ser generadoras de ideas para hacer un uso más educativo de la evaluación, y sin salirnos de lo que podemos llamar una *pura relación académica*:

- a) La evaluación como método eficaz de informar al alumno *a tiempo* para evitar el fracaso,
- b) La evaluación como método eficaz para *condicionar* el *cómo* estudia el alumno.

1. Con los exámenes buscamos unas cosas (en definitiva calificar y terminar firmando unas actas) pero *además suceden otras*.

Por ejemplo²³:

- ¿No es experiencia nuestra que después de un examen hemos ido al libro de texto o a los apuntes de clase, o hemos preguntado a un compañero para verificar si nuestra respuesta era la correcta? Y si nuestra respuesta era incorrecta *entonces* es cuando aprendíamos *cómo* había que haber respondido (quizás *demasiado tarde*).
- ¿No es verdad que cuando después de un examen mal hecho se nos ha dado una segunda oportunidad hemos aprendido de nuestros errores y no nos equivocarnos en lo mismo?
- ¿No es verdad que los alumnos procuran enterarse de *cómo* pregunta un profesor para adaptar su estudio al tipo de pregunta esperado?
- ¿No es verdad que cuando verificamos que en un examen hemos respondido correctamente, ese aprendizaje ha quedado consolidado y ahí no nos vamos a equivocar?

Es decir, con la evaluación y los exámenes:

- a) Informamos sobre errores y sobre muchas otras cosas, aunque quizás *demasiado tarde* para los alumnos que más necesitaban una información a tiempo;
- b) Se transmiten los *verdaderos* objetivos de la asignatura, que son los implícitos en nuestro modo de examinar;
- c) Y además se *consolidan* los conocimientos adquiridos.

Es decir, la evaluación *comunica* mucho y de manera muy eficaz y *podría* ser también un excelente método didáctico, pero no, o menos o ya muy tarde, si nos quedamos en los exámenes finales.

Este hecho nos brinda lo que puede ser una buena sugerencia: si lo que *buscamos es el éxito y no el fracaso* podemos plantearnos la posibilidad de:

- Diferenciar *tiempos y formas* de la evaluación según finalidades distintas (no es lo mismo verificar que informar, por ejemplo).

²³ Estas cuatro preguntas las tomo literalmente de Morales (2006b).

- Empezar a pensar en la evaluación no simplemente como un método de comprobación sino como un *método didáctico* sumamente eficaz.

De nuevo *los efectos no pretendidos*, pero ahora se trata de buenos efectos: si lo que de hecho sucede es bueno, vamos a procurar que suceda.

Si realmente queremos, con *voluntad eficaz*, que todos los alumnos sepan o comprendan algo especialmente importante, la solución no es complicada: preguntémoslo antes del examen. No vamos a preguntar todo, pero sí podemos hacer *preguntas-clave*. Aprendemos, los alumnos y también nosotros, cuando sabemos *en qué y por qué* nos hemos equivocado. Y naturalmente, si hemos tenido la oportunidad de equivocarnos... sin esperar a un examen.

Como no podemos estar examinando todos los días, ni fuera de las fechas señaladas, habrá que pensar en otras formas de evaluación más sencillas, que no supongan mucho trabajo extra, pero con una finalidad muy definida: *informar a tiempo*. Incluso las preguntas orales pueden servir, pero solamente si tenemos claro qué pretendemos con esas preguntas y los alumnos lo saben. También tiene que estar claro que el objetivo no es *calificar*.

Al menos una objeción que puede proponerse a este tipo de evaluación: *hacemos las cosas demasiado fáciles*... damos muchas facilidades (¿y por qué no?). Pienso en dos respuestas:

a) *Convertir lo difícil en fácil no es un problema, es un arte*. Puede haber asignaturas artificialmente difíciles por falta de *información eficaz*, y no hay información más eficaz que la que proviene de cualquier tipo de evaluación. Cuando el alumno se ve como sujeto de su propia respuesta, de su propia expresión, es cuando empieza a enterarse...

b) No hay por qué preguntar todo, ni es posible, pero sí lo necesario para una información eficaz sobre lo más importante. Es más, *a mayor información cabe un mayor nivel de exigencia*.

Ciertamente podemos informar a los alumnos de muchas maneras y darles todo tipo de orientaciones y consejos sobre qué y cómo deben estudiar, pero si buscamos la eficacia y el éxito de todos, incluso de los menos capaces, menos motivados, etc. (¿y por qué vamos a dejarles fuera?), la evaluación bien pensada y *a tiempo* puede ser la clave del éxito. Esto algo debe decirle al profesor-educador.

2. La segunda idea, o experiencia común nuestra y de nuestros alumnos, estaba presente en una de las preguntas anteriores:

¿No es verdad que los alumnos procuran enterarse de *cómo pregunta* un profesor para adaptar su estudio al tipo de pregunta esperado?

Esta pregunta merece un comentario muy claro para el profesor-educador que busca oportunidades de mejorar la *calidad del estudio* del alumno.

Todos estamos familiarizados con la expresión *curriculum oculto*. Esta expresión viene originariamente de la fuerza condicionante de los exámenes esperados (aunque se le puede dar un significado más amplio): *el curriculum oculto es el que está implícito en exámenes y evaluaciones*; ése es el curriculum real que condiciona el funcionamiento intelectual de los alumnos. Los objetivos *oficiales* son los proclamados en nuestros papeles e introducciones, pero los objetivos *reales* son los implícitos en el *cómo preguntamos*. En definitiva *el instrumento condiciona lo que se mide*, y aquí el instrumento es nuestro *qué y sobre todo cómo preguntamos* (o tipo de ejercicios, etc.). *El que anda por la vida con termómetros, mide temperaturas*, aunque él se empeñe en decir otra cosa. En nuestros ámbitos educativos no es raro que palabras muy bonitas enmascaren realidades muy triviales.

De aquí se deduce una conclusión clara: *la manera más rápida y eficaz de cambiar y mejorar el cómo estudian los alumnos consiste en cambiar el modo de evaluación*.

Todo esto debería decirle al profesor-educador *algo importante*. A través del *examen esperado* condicionamos el *cómo* del esfuerzo del alumno, y de alguna manera *cómo se forma o cómo se deforma*...

Otra característica del profesor-educador estaría en la línea de *un uso inteligente y educativo de la evaluación*, que podemos verla como *un canal de comunicación y relación con los alumnos muy eficaz* si tenemos en cuenta sus efectos (al margen de calificaciones) y los buscamos para minimizar los fracasos, *condicionar un estudio inteligente*, etc.²⁴

²⁴ El uso de la evaluación para ayudar a aprender, corregir errores a tiempo, etc., es lo que se denomina evaluación formativa (ampliado en esta misma publicación en la evaluación formativa).

● 4. Cuando la realidad nos pone difíciles las buenas relaciones

Todo lo que he querido expresar hay que entenderlo, como es lógico, con *flexibilidad* (las situaciones pueden ser muy distintas y nosotros mismos somos distintos) y con una abundante dosis de *sentido común*. Pero aun así podemos sentir que la realidad de las cosas nos puede poner a veces difícil, o simplemente incómodo, mantener una buena relación con los alumnos para ayudarles a través de esa buena relación (que es de lo que se trata). Porque una buena relación en el aula no implica una menor exigencia o una benevolencia mal entendida donde no debe haberla. Distingamos de nuevo entre buenas relaciones a secas, y una buena relación *educadora*.

Ejemplos conflictivos que se pueden sugerir:

- Mantener un trato amable cuando lo que pide la situación es poner un poco o un mucho de orden; o urgir algo con firmeza, o negarse a determinadas peticiones de los alumnos, etc.
- Dedicar tiempo y esfuerzo para preparar una evaluación muy pensada para ayudar a los alumnos cuando existe una situación de trampas generalizadas que nos ponen a la defensiva;
- Hacer algo extra por quien pensamos, y con razón, que realmente no se lo merece; puede tratarse de algún alumno y puede tratarse de la clase entera;
- Ser como queremos ser y sentimos que debemos ser y a la vez tener que escuchar comentarios molestos o irónicos de los profesores pre-educadores (los comentarios de nuestros colegas nos pueden resultar en ocasiones muy desagradables),
- O, lo que puede ser más incómodo, ayuda personal y cercanía humana al alumno... que después vamos a suspender.

En definitiva, podemos vernos en el dilema de tener que ser *buenos y malos* a la vez. Más cómodo puede ser mantener una cierta lejanía y vivir en paz nuestro *rol* de profesores, exigiendo y suspendiendo todo lo que sea necesario. Y la *relación educadora* en el aula podemos dejarla en una *relación educada*, sin más. Viviremos más tranquilos.

Si llamamos a estas situaciones *conflictos*, ciertamente los que he sugerido y muchos otros, no nos van a faltar. Nosotros no escogemos a nuestros alumnos (tampoco a nuestros colegas profesores), y sabemos por experiencia que no todos los grupos de alumnos son iguales; hay grupos buenos y grupos no tan buenos. Posiblemente todos tenemos la experiencia de que en los grupos de

alumnos *cuajan* estilos muy distintos, en actitudes y conductas, a veces debido a *liderazgos informales* entre los mismos alumnos; otras veces debido a *historias previas*, etc.

Podemos tener las cosas muy claras en nuestra cabeza, *pero la vida va por libre* y no controlamos todo. De todas maneras pienso que llamar a estas situaciones conflictos puede ser en muchas ocasiones un poco excesivo. Podemos dejarlo en incompatibilidades percibidas y sentidas que nos pueden crear cierto malestar. Ciertamente el que sólo se sienta profesor pre-educador va a vivir más tranquilo. Pero no hay por qué dramatizar esos supuestos conflictos.

Aun así, ante conflictos, obligaciones, tareas, *énfasis* en nuestro trato con los alumnos o *actitudes dentro de nosotros* percibidas como incompatibles, etc., se me ocurren tres respuestas.

1. En una situación generalizada de mala relación (o simplemente no tan buena como queríamos) con los alumnos, el primer responsable para intentar cambiarla es... el profesor. Los profesores aventajamos a los alumnos en edad, somos personas adultas, y suponemos que también les aventajamos en sabiduría. También tenemos el poder y autoridad que nos da nuestro rol de profesor. Nuestra conducta no puede ser una *mera reacción* a la conducta de los alumnos. Con frecuencia las soluciones a nuestros problemas, si realmente queremos buscarlas, están dentro de nosotros mismos²⁵. Para esto no sobraría un examen de nuestras propias actitudes hacia los alumnos, porque muchas de las conductas de los alumnos sí son reacciones espontáneas a cómo somos y a cómo nos ven. Y no olvidemos que *nada se modificará en la dirección adecuada si no se interviene para que así sea*.

2. En segundo lugar si somos profesores con una actitud educadora, esa actitud se va a ir manifestando de muchas maneras en nuestra relación con los alumnos, y más en la medida en que vamos descubriendo las oportunidades que nos brinda la tarea docente. Pero con naturalidad, dejándonos llevar por nuestro buen sentido sobre lo que es oportuno hacer en cada momento, que no siempre será lo que nos hubiera gustado hacer. Nuestra propia experiencia nos puede ir diciendo mucho. Esta actitud por otra parte refuerza nuestra eficacia como profesores. Eso sí, no es lo mismo quedarnos con una cierta bondad natural y espontánea, que haber reflexionado alguna vez, un poco en serio, sobre lo mucho que podemos hacer por nuestros alumnos y cómo y cuándo podemos hacerlo. Y desde luego enseñar con exigencia y eficacia

²⁵ Ya lo dijo Shakaspeare (y probablemente lo han dicho muchos otros): *Our remedies oft in ourselves do lie* (en *All's Well That Ends Well*, Acto 1º, Escena 1ª, p. 7, <http://www.literaturepage.com/read/shakespeare-alls-well-that-ends-well.html>)



y a la vez educar es posible; nos sobran ejemplos; ejemplos leídos, vistos o vividos personalmente²⁶.

3. Mi tercera respuesta es mirar *dentro de nosotros mismos*. Ver dónde están, en un momento dado, nuestras prioridades, *qué es más importante que qué*. Por ejemplo el control y la represalia o el aprovechar situaciones molestas para intentar ayudar a nuestros alumnos. Y si no hemos pensado en *qué es más importante que qué*, quizás sea hora de empezar a pensarlo, al caer en la cuenta de las muchas oportunidades que tenemos de ayudar y servir a nuestros alumnos.

Quizás somos profesores porque *hemos caído aquí*, como podríamos haber caído en cualquier otra ocupación. Pero siempre cabe el descubrir, o el ir descubriendo, algo más valioso y a lo que no habíamos dedicado antes mucha atención: lo que puede dar de sí nuestra relación con los alumnos para ayudarles a ser mejores. Ver el aula como *un espacio de relación* que amplía y mejora nuestra tarea como profesores y que nos da una mayor satisfacción profesional. Quiénes somos frente y para los alumnos. La respuesta sólo puede ser nuestra. En definitiva cómo queremos ser, en el aula y fuera del aula, sólo puede salir desde dentro de nosotros mismos.

²⁶Podríamos recordar el adagio (no sé si es un adagio exactamente) de los filósofos medievales: *de facto ad posse valet illatio*: si se ha hecho... es que se puede hacer.

● Referencias bibliográficas

- BAIN, KEN (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- BÁRCENA ZUBIETA, ARTURO (2007). "Profesores de derecho y régimen autoritario. Un ensayo de sociología de la docencia jurídica". En Cienfuegos Salgado, David y Macías Vázquez, María Carmen (Coordinadores). *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 35-66. Disponible en <http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2406/7.pdf> (consultado 18, 06, 2009).
- BBC News (2007) *Racehorse winning secret revealed*, Wednesday, 19 December 2007, 00:22 GMT <http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/7150251.stm> (consultado 20, 06, 09)
- BLANCK, PETER DAVID, (Ed.) (1993). *Interpersonal Expectations, Theory, Research and Applications*. Cambridge: University of Cambridge.
- BRAIN, MARSHALL (1998). Students are People, en *Emphasis on Teaching* <http://www.bygpub.com/eot/index.htm>, 1998, Raleigh, N.C. BYG Publishing (consultado 21, 06, 2009)
- DAY, CHRISTOPHER (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea
- DEIRO, JUDY (1995). A Study of Student and Teacher Bonding. *People and Education*, 3, (1), 40-67.
- DIVARKAR, PARMANANDA (1984). 'La transformación del yo y la experiencia espiritual: el enfoque ignaciano a la luz de otros modelos antropológicos'. En Alemany, C. y García Monge, J.A. (Eds.). *Psicología y ejercicios ignacianos*. Bilbao: Mensajero y Santander: Sal Terrae, pp. 23-34.
- FOLLMAN, JOHN (1994). Teachers as Life Influences. *People and Education*, 2, 1, 7-13.
- FRENCH, JOHN R.P. and RAVEN, BERTRAM, (1959). The Bases of Social Power. En Cartwright, Dorwin (Ed.) *Studies in Social Power*. Ann Arbor: University of Michigan (reproducido en Cartwright, Dorwin and Zander, Alvin (1968). *Group Dynamics, Research and Theory*. New York: Harper & Row, 259-269)
- GAL, M. D. and ARTERO-BONAME, M.T. (1995). Questioning. In ANDERSON, LORIN W. *International Encyclopedia of Teaching and Teaching Education*, 2nd. edition. Cambridge, U.K.: Pergamon, 242-248.
- GROS, BEGOÑA y ROMANÍA, TERESA (2004). *Ser profesor, palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.

- KUTNICK, PETER and JULES, VENA (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400-413.
- MILTON, KATHERINE (2000). *Connected Learning Spaces: The role of power dynamics in the social construction of knowledge*. Arizona State University <http://www.public.asu.edu/~kmilton/cls.html> (consultado 21, 06, 09).
- MORALES VALLEJO, PEDRO (2009). *El 'one minute paper'* <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf>
- MORALES VALLEJO, PEDRO (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En PRIETO NAVARRO, LEONOR (Coord.) (2008). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro, 17-29
- MORALES VALLEJO, PEDRO (2006a). Docencia y valores: la docencia desde la misión. *Letras Deusto*, Vol. 36, n° 111: 213-232
- MORALES VALLEJO, PEDRO (2006b). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. 4ª edición revisada, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- MORALES VALLEJO, PEDRO (2002). *La relación profesor-alumno en el aula*, 3ª edición, Madrid: PPC.
- MORALES VALLEJO, PEDRO (1997). Las preguntas fuera de concurso: la evaluación de variables no cognitivas", *Comunidad Educativa*, 1997, n° 240, 41-45 (disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Preguntasfueraconcurso.pdf>)
- MORALES VALLEJO, PEDRO (1995) El Influjo de los profesores y las universidades en las actitudes y valores de los alumnos, *Miscelánea Comillas*, 53, 487-53 (disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/ValoresUniversidad.pdf>)
- MORALES, PEDRO y VILLA, AURELIO (1993). *La evaluación del profesor, una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- MUÑOZ SAN ROQUE, ISABEL (2006). El perfil del profesor en el espacio europeo de educación superior. (EEES). *Miscelánea Comillas*, vol. 64, n° 124, 39-62
- PAJARES, FRANK, *Information on Self-Efficacy*, <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html> (consultado 5, 06, 2009)

- PRIETO NAVARRO, LEONOR (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- REYES ARCHILA, FRANCISCO (2007). Pygmalión y Galatea en el aula: una aplicación de la “cura personalis” en el contexto de la relación maestro –alumno en la pedagogía ignaciana. Quetzaltenango, Universidad Rafael Landívar, *Revista Académica*, n° 2, <http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/83/Archivos/Revista%20Academica%202.pdf> (consultado 21, 06, 2009).
- ROUSE, LINDA P., (1983), Social Power in the College Classroom: The Impact of Instructor Resource Manipulation and Student Dependence on Graduate Student's Mood and Morale, *American Educational Research Journal*, 20 (3), 375-384.
- ROWE, W. GLENN and O'BRIEN, JAMES (2002) The Role of Golem, Pygmalion, and Galatea Effects on Opportunistic Behavior in the Classroom. *Journal of Management Education*, Vol. 26, No. 6, 612-628.
- SUZANNE YOUNG and DALE G. SHAW (1996). *Characteristics of Highly Effective Teachers: A Cluster Analysis*, ponencia presentada en el congreso anual de la American Educational Research Association, New York
- TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2007a). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios. En Prieto Navarro, Leonor (Coord.). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2007b). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- TROUILLOUD, DAVID & SARRAZIN, PHILIPPE (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 145, 89-119.
- YAMAMOTO, KAORU (1969), Many Faces of Teaching, en YAMAMOTO, KAORU, (Ed.), *Teaching, Essays and Readings*, Boston, Mifflin and Co.

Dr. Pedro Morales, S.J.

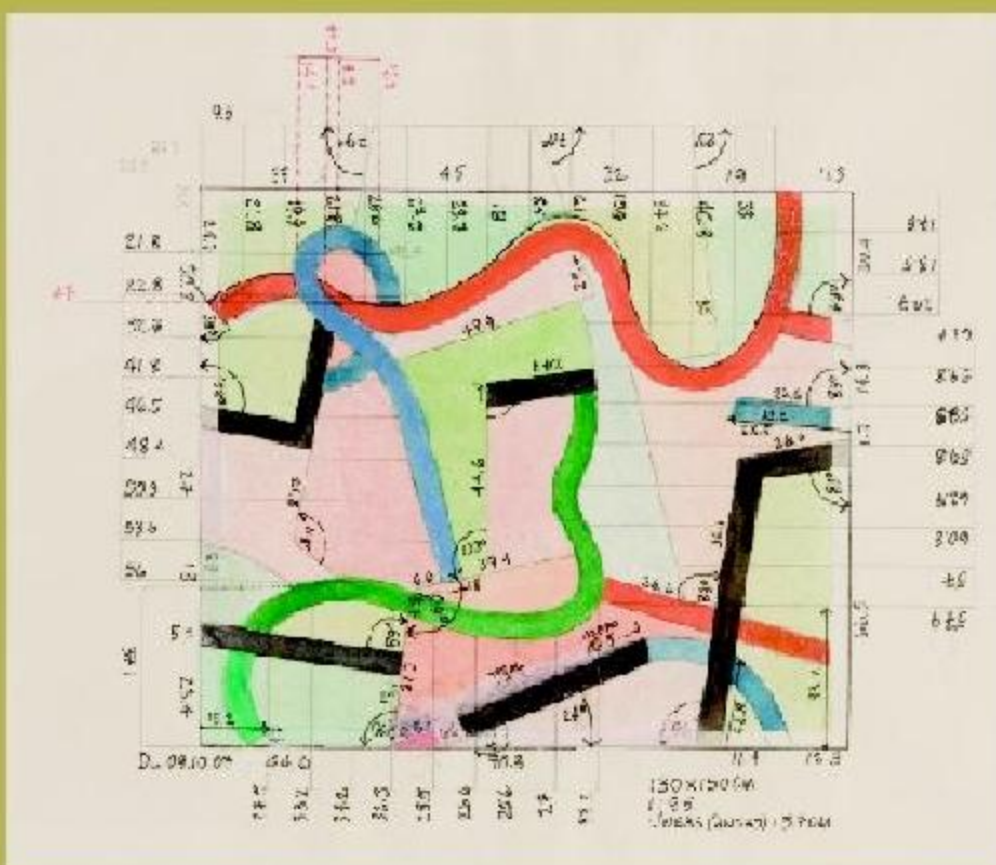
- **Doctorado Honoris Causa en Educación**, Universidad Rafael Landívar, 2004
- **Doctor en Pedagogía**, Universidad Complutense, Madrid
- **Master of Arts**, Universidad de Columbia, Nueva York
- **Licenciado en Filosofía y Teología**, y **Diplomado en Psicología**

Publicaciones

- **Estadística aplicada a las ciencias sociales**. Madrid. Universidad Pontificia Comillas, 2008.
- **Evaluación y enseñanza de calidad**, 4ta. edición revisada, Guatemala. Universidad Rafael Landívar, 2006.
- **Medición de actitudes en Psicología y Educación**, 3era. edición revisada, Madrid. Universidad Pontificia Comillas, 2006.
- **La relación profesor-alumno en el aula**, 3era. edición, Madrid, PPC. 2002.
- **Cinco Monografías sobre la Evaluación**, Bilbao. Universidad de Deusto, 1995.

Actualmente

- **Profesor Emérito de la Universidad Pontificia Comillas**, Madrid, en la que ha impartido asignaturas de Didáctica y Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales.
- **Colaborador habitual en la Universidad Rafael Landívar**, Guatemala, y en otras universidades de España y del área Centroamericana, en tareas de formación del profesorado y cursos de postgrado.



9 789993 994985

Vicerectoría Académica
Universidad Rafael Landívar



Universidad
Rafael Landívar
Tradición Jesuita en Guatemala