

Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno

Pedro Morales Vallejo
Universidad Pontificia Comillas, 15 de Marzo de 2005

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*¹.

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) que a lo que tienen que hacer los alumnos para aprender. En Diciembre de 2004 se ha celebrado 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*². 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

¹Entrevista 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, que realmente se preocupen de que los alumnos aprendan.

² *Some people will never learn anything, for this reason, because they understand everything too soon*
<http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/a/alexanderp106392.html>

muchas veces decir a un Vicerrector Académico: *no es lo mismo diez años de experiencia que un año de experiencia repetido diez veces*³. El mero paso de los años puede simplemente consolidar prácticas y rutinas manifiestamente mejorables, y esto puede suceder aun sin tener ningún cambio estructural a la vista.

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 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*. 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.

Yo me quiero fijar ahora 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.

1.1. El rol del profesor

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 condicionan nuestras conductas. No es lo mismo decirnos a nosotros mismos que vamos a clase *a enseñar* 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* (Mohanani, 2003) y esta tarea está cumplida no si nosotros hemos enseñado, sino solamente si nuestros alumnos realmente *han aprendido*. Ya no podemos seguir diciendo *yo les enseñé pero ellos no*

³ Charlie Beirne, actualmente *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.

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 hay, 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 enseñó, y si el alumno no aprende, ése es su problema*. Ése es nuestro problema.

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)⁴. El primer sujeto es el profesor, que crea el ambiente de aprendizaje, *da oportunidades para aprender*, pero luego el sujeto importante es ya el alumno que utiliza esas oportunidades y aprende.

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 alumnos. Hay que evaluar la calidad no evaluando en primer lugar los medios (que quizás sea lo más fácil; 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 parte*. De hecho ya se van viendo publicadas evaluaciones de Universidades, hechas

⁴ Definición adoptada por el Senado de la Universidad Estatal de Florida (Brewer y Worman, 1999).

por los alumnos al terminar su carrera en función de su percepción de lo que han aprendido, y no sólo conocimientos, a la largo de su etapa universitaria (Kempner y Taylor, 1998; Cheng, 2001)⁵.

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 enseñar, 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 tampoco afecta a la Institución.

Nosotros podremos no ser culpables 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. Si un pescador invierte sus recursos económicos en buenos aparejos de pesca, invierte 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

⁵ Se trata de evaluaciones de los alumnos al dejar la universidad; la de Kempner y Taylor está hecha con 12000 antiguos alumnos de distintas universidades.

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.

2. *Las nuevas competencias docentes.*

El poner al alumno en el centro del aprendizaje tiene consecuencias 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 estudios⁶. 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 en tres áreas de competencias: a) el diseño de tareas de aprendizaje (se aprende *haciendo*, poniendo en juego las propias capacidades intelectuales), b) todo lo relativo a la evaluación, y aquí habrá que ampliar la concepción tradicional 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 lectivas. 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 el aprendizaje, b) nos va a forzar a explicitar

⁶ 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 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.

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 que queremos potenciar: analizar, aplicar, interpretar, organizar, comparar...; 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).

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* 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 y habilidades intelectuales que previamente se han propuesto como objetivos y que además han tenido oportunidades para adquirirlas y de corregir sus errores.

Estas *actividades de aprendizaje* 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.

2.2. La evaluación

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

Voy a fijarme solamente 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 proceso⁷.

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 se forma o cómo se deforma; por esta razón uno de los temas más estudiados hoy día es *el 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 comprendido⁸.

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.

⁷ 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

⁸ Los enfoques de aprendizaje pueden verse descritos en numerosas fuentes; dos autores representativos en didáctica universitaria son Biggs (2005) y Ramsden (1992).

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 profundidad⁹.

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 y de lo primero que procura enterarse es cómo pregunta o 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 del cómo estudia el alumno va a depender cómo se forma... o cómo se deforma.

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 curriculum oculto*: el curriculum real, el que condiciona el estudio del alumno no es el que figura en un programa (curriculum abierto, explícito), sino el implícito (oculto) en los exámenes esperados¹⁰. La expresión *curriculum oculto* es afortunada 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, creatividad) pueden ocultar realidades muy triviales. Del poder condicionante del tipo de examen en el estudio del alumno disponemos además de numerosas investigaciones¹¹.

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

⁹ 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 3956 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 investigación cualitativa y cuantitativa.

¹⁰ 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 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 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).

¹¹ Por ejemplo Tang (1994), Birenbaum (1997), Scouller (1998), Havnes (2004).

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, 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).

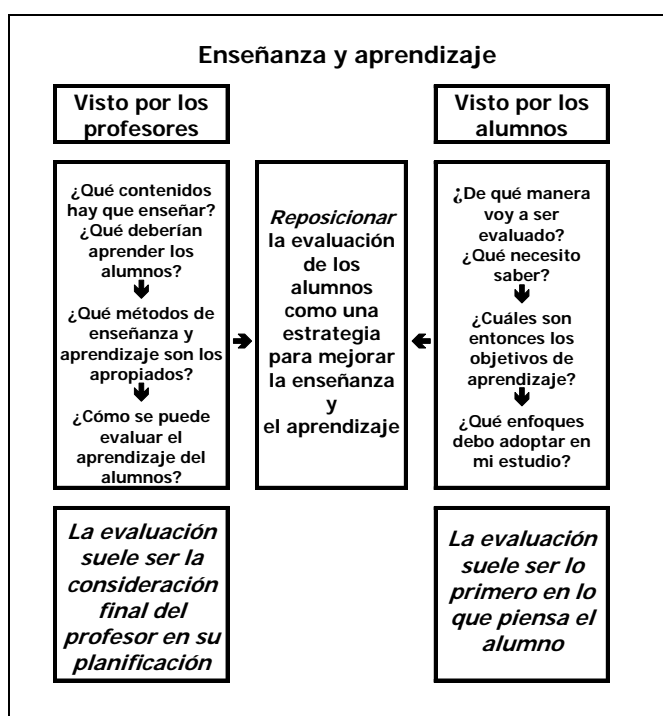


Figura 1

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 enseñanza¹².

¹² 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.

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*¹³. Como dato adicional, en Junio de 2005 va a tener lugar en la Universidad Politécnica de Hong Kong la primera conferencia internacional sobre *la evaluación como medio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*¹⁴. 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 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 exámenes.

Éste es el nuevo 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.

¹³ *Evaluation to Improve Learning*, de Bloom, Madaus y Hastings, (1981).

¹⁴ *The First International Conference on Enhancing Teaching and Learning Through Assessment*, The Hong Kong Polytechnic University, <http://www.polyu.edu.hk/assessment/background.html>

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 de nuestros alumnos.

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). 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 y con los exámenes convencionales al finalizar el proceso de aprendizaje.

Sobre este tipo de evaluación disponemos además de una abundante información; introducciones más teóricas e investigaciones empíricas de diverso tipo sobre su eficacia en la Universidad¹⁵.

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* del 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 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

¹⁵ Como introducciones a la evaluación formativa en Internet podemos ver Boston (2002) y Knight (2002) entre muchas otras; Yorke (2003) trata específicamente de la evaluación formativa en la universidad. Investigaciones empíricas sobre su utilidad se pueden mencionar, por ejemplo, Cooper (2000), Greer (2001), Orsmon, Merry y Reiling (2002), Smyth (2004).

(Yorke, 2003) e incluso se ha llegado a afirmar que *una enseñanza eficaz es una relación eficaz*¹⁶.

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 reforzarlo. 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 le cree capaz y está dispuesto a ayudarlo.

No voy a comentar en qué consiste esta buena relación, además 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 agradable y positivo, y que trabajan mejor con un profesor al que respetan y por el que se sienten respetados.

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 (Muñoz San Roque, 2004), sencilla pero ilustrativa.

A los alumnos de facultades muy distintas 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 que ver con la *dimensión emocional del aprendizaje* y a la vez, y necesariamente porque se confunden en una misma realidad, con la *relación profesor-alumno*.

El profesor *competente*, con el que se aprende bien *según nuestros alumnos*, es humilde, es paciente, es buena persona, es cercano, es amable.

¹⁶ Puede verse a este respecto Torre Puente (2004) tratando de *el papel esencial de las relaciones interpersonales en el aula*.

En definitiva, lo que es importante en cualquier relación, es importante también en la relación con los alumnos.

Precisamente porque nos movemos en un ambiente académico en el que predomina, lógicamente, la dimensión intelectual, hay que subrayar esta *dimensión 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, 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.¹⁷

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 minimizar los efectos negativos de la enseñanza, lo primero que hay que hacer es traerlos a la conciencia.

2. Por otra parte es también mucho y muy positivo lo que se puede transmitir independientemente de la asignatura que enseñemos. Durante un

¹⁷ El *efecto Pigmalión*, y en general la relación con los alumnos, lo trato con más detenimiento en Morales (2002).

curso entero estamos ante nuestros alumnos como un libro abierto. 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.

Para poder ser de alguna manera, en un cierto grado, un *modelo de identificación* para nuestros alumnos, y de esto estoy hablando, tenemos que ser al menos cordialmente aceptados. 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. Sencillamente, nuestra docencia puede ser la oportunidad de darles lo mejor de nosotros mismos.

3. Referencias bibliográficas

- Biggs, John B. (2003). *Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives*. University of Aveiro
<http://event.ua.pt/iched/main/invcom/p182.pdf>
- 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.
- Bloom, Benjamin S., Madaus, 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>
- 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.
- Cheng, David X. (2001). Assessing Student Collegiate Experience: Where do we Begin? *Assessment & Evaluation in Higher Education* Volume: 26 Number: 6 Page: 525 – 538.
- 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.

- 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, nº 2, 127 –138.
- 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/>
- 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)
- 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/>).
- Morales Vallejo, Pedro (2002). *La relación profesor-alumno en el aula*. 3ª edic., Madrid: PPC.
- 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.
- 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 nº4, 309 – 323.
- 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.
- Scouller, Karen (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35 (4): 453-472.
- 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, *Conference on Teaching and Learning in Higher Education*, <http://www.cdtl.nus.edu.sg/tlhe/keynote1.htm>.
- 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.
- 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/isltp-tang.html>
- Tigelaar, Dineke, E.H.; Dolmans, Diana, H.J.M.; Wolfhagen, Ineke, H.A.P. and van der Vleuten, Cees 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.
- Yorke, Mantz (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45 (4): 477-501.