

# IMPLICACIONES PARA EL PROFESOR DE UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO<sup>1</sup>

PEDRO MORALES VALLEJO<sup>2</sup>

*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 transciende 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

---

<sup>1</sup> 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/>]

<sup>2</sup> Profesor Emérito de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas de Madrid [[peter@core.upcomillas.es](mailto:peter@core.upcomillas.es)]

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*<sup>3</sup>.

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 Singapur 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 Singapur, 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*<sup>4</sup>. 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*<sup>5</sup>. 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.

<sup>3</sup> 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*.

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

<sup>5</sup> 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.

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*<sup>6</sup>. 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.

### 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 apren-

---

<sup>6</sup> A propósito de los nuevos roles del profesor (y también del alumno), Penegau-te (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.

dizaje 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* (Mohanán, 2003) y esta tarea está cumplida no si nosotros hemos enseñado, sino *solamente si nuestros alumnos realmente han aprendido*<sup>7</sup>. 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 problema<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> «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» (Mohanán, 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» (Pegenaute, 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).

<sup>8</sup> 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)<sup>9</sup>. 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 aprendizaje<sup>10</sup>.

## 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

---

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

<sup>10</sup> 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).

función de su incidencia *eficaz y directa* en el objetivo pretendido, que no es otro que el aprendizaje y formación de nuestros alumnos<sup>11</sup>. 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 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*<sup>12</sup>. 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)<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> «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).

<sup>12</sup> 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).

<sup>13</sup> 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

### 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

---

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 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).

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. 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 a 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 estudios<sup>14</sup>. 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

---

<sup>14</sup> 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 M. Valcárcel Cases (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», M. Valcárcel Cases, 2003, p. 58).

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<sup>15</sup>. 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 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 no contábamos, sino como una *gran oportunidad* para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos, y es importante que nos convezamos 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

---

<sup>15</sup> 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*.

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 creatividad<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> 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).

## 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 proceso<sup>17</sup>; 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 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 comprendido<sup>18</sup>.

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

---

<sup>17</sup> 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.

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

en el alumno, en situarle como sujeto activo de su reflexión y aprendizaje, estimula un estudio más en profundidad<sup>19</sup>.

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 esperados<sup>20</sup>. La expresión *currículum 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, 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 investigaciones<sup>21</sup>.

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

---

<sup>19</sup> 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.

<sup>20</sup> 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, 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).

<sup>21</sup> Por ejemplo, Tang (1994), Birenbaum (1997), Scouller (1996, 1998, 2000), Haves (2004).

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).



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 enseñanza<sup>22</sup>.

### 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*<sup>23</sup>. Como dato adicional, en Junio de 2005 tuvo lugar en la Universidad Politécnica de Hong Kong la primera conferencia internacional sobre *la evaluación como medio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*<sup>24</sup>. 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

---

<sup>22</sup> 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.

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

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

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 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 éxito<sup>25</sup>.

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,

---

<sup>25</sup> 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>



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)<sup>26</sup>. 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 tipo<sup>27</sup>. Podemos pensar que todo esto (informar, 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)<sup>28</sup>.

### 2.2.3. La evaluación «auténtica»

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

<sup>26</sup> 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*.

<sup>27</sup> 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).

<sup>28</sup> 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, *auténticidad* 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*.

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 profesional<sup>29</sup>. 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).

### 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 aprendi-

---

<sup>29</sup> 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).

zaje, 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*<sup>30</sup>.

### 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<sup>31</sup>. 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 ayudarlo.

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 traba-

---

<sup>30</sup> 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*).

<sup>31</sup> 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.

jan mejor con un profesor al que respetan y por el que se sienten respetados<sup>32</sup>.

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 alumnos<sup>33</sup>. Precisamente porque nos movemos en un ambiente académico en 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.

---

<sup>32</sup> 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).

<sup>33</sup> 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.

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<sup>34</sup>.

### 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 y no pretendidos de la enseñanza, lo primero que hay que hacer es *traerlos a la conciencia*<sup>35</sup>.
2. Por otra parte es también mucho y muy positivo lo que se puede transmitir independientemente de la asignatura que enseñemos. Durante

---

<sup>34</sup> 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.

<sup>35</sup> *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).

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 los 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.

### 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 camino<sup>36</sup>.
  - 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 ahora<sup>37</sup>.
  - 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 las nuestras) como es fácilmente comprobable<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> «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).

<sup>37</sup> 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*).

<sup>38</sup> Aunque en cualquier país o continente podemos encontrar de todo, podríamos mirar por encima el *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 diez mejores universidades del mundo haya dos británicas y ocho de EE.UU. algo sí quiere decir y no todo tiene que ver solamente con los medios económicos.

En universidades con un estilo y modos de proceder a los que nosotros nos aproximamos ahora podemos encontrar con facilidad buenos ejemplos y modelos<sup>39</sup>.

- 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.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARR, ROBERT B., y 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 el 23 de diciembre de 2005).
- 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 el 4 de diciembre de 2005).
- (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.; MADAUS, GEORGE F., y HASTINGS, J. THOMAS (1981): *Evaluation to Improve Learning*, New York: McGraw-Hill.

<sup>39</sup> 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.



- BOSTON, CAROL (2002): «The concept of formative assessment», *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(9). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9> (consultado el 10 de septiembre de 2005).
- 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 el 1 de noviembre de 2005).
- BREWER, JAMES K., y 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?NoticiaID=412&SeccioID=639> (consultado el 12 de enero de 2006).
- CHENG, DAVID X. (2001): «Assessing Student Collegiate Experience: Where do we Begin?», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 26, n.º 6, pp. 525-538.
- COATES, HAMISH (2005): «The value of student engagement for higher education quality assurance», *Quality in Higher Education*, April 2005, vol. 11, Issue 1, pp. 25-36.
- COBB, GEORGE W. (1993): «Reconsidering Statistics Education: A National Science Foundation Conference», *Journal of Statistics Education*, vol. 1, n.º 1 (disponible en <http://www.amstat.org/publications/jse/v1n1/cobb.html#wiggins>, consultado el 10 de diciembre de 2005).
- COOPER, NEIL J. (2000): «Facilitating Learning from Formative Feedback in Level 3 Assessment», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 25, n.º 3, pp. 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, pp. 103-115.
- ELTON, L. R. B., y 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.º 2, pp. 127-138.
- GULIKERS, T. M.; BASTIAENS, THEO J., y 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, 13<sup>th</sup>-15<sup>th</sup> 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, y 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.

- ne, Victoria, Australia. <http://www.cshe.unimelb.edu.au/> (consultado el 8 de diciembre de 2005).
- KANE, RUTH; SANDRETTO, SUSAN, y HEATH, CHRIS (2004): «An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice», *Higher Education*, 47 (3): 283-310.
- KEMPNER, KEN, y 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 el 4 de diciembre de 2005).
- 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 el 1 de noviembre de 2005).
- MACLELLAN, E. (2001): «Assessment for Learning: the differing perceptions of tutors and students», *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 26, n.º 4, 1 de agosto de 2001, pp. 307-318.
- MARSH, HERBERT W., y 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 el 4 de diciembre de 2005).
- MORALES VALLEJO, PEDRO (2002a): *La relación profesor-alumno en el aula*, 3.ª ed., Madrid: PPC.
- (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 el 10 de diciembre de 2005).
- NORTON, LIN; RICHARSON, T. E.; HARTLEY, JAMES; NEWSTEAD, STEPHEN, y MAYES, JENNY (2005): «Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education», *Higher Education*, 50 (4): 537-571.
- ONWUEGBUZIE, ANTHONY J., y LEECH, NANCY L. (2003): «Assessment in Statistics Courses: more than a tool for evaluation», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 28, n.º 2, pp. 115-127.

- ORSMOND, PAUL; MERRY, STEPHEN., y 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.º 4, pp. 309-323.
- PACE, C. R. (1990): *College Student Experiences Questionnaire*, Third Edition, Los Ángeles: University of California, Los Ángeles, Center for the Study of Evaluation.
- PARK UNIVERSITY, FACULTY DEVELOPMENT, *Incorporating Authentic Assessment*. [http://captain.park.edu/facultydevelopment/authentic\\_assessment.htm](http://captain.park.edu/facultydevelopment/authentic_assessment.htm) (consultado el 13 de diciembre de 2005).
- 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/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=412&SecioID=639> (consultado el 12 de enero de 2006).
- RAMSDEN, PAUL (1992): *Learning to Teach in Higher Education*, London: Routledge.
- SAMBELL, KAY, y 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, y BAIN, JOHN D. (2001): «Revisiting academics beliefs about teaching and learning», *Higher Education*, 41 (3): 299-325.
- (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 2005-2006, 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 el 3 de diciembre de 2005).
- (1998): «The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay», *Higher Education*, 35 (4): 453-472.
- (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 el 3 de diciembre de 2005).
- 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.cdltl.nus.edu.sg/tlhe/keynote1.htm>. (consultado el 10 de noviembre de 2004).
- SMITH, CALVIN, y 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.º 3, pp. 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, pp. 253-260.
- 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/isltp-tang.html> (consultado el 4 de diciembre de 2005).
- TIGELAAR, DINEKE, E. H.; DOLMANS, DIANA, H. J. M.; WOLFHAGEN, INEKE H. A. P., y 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, y 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 MECED. [http://www.upv.es/informa/infomiw/VEEES/PRY\\_MECED\\_PDI\\_EEES.pdf](http://www.upv.es/informa/infomiw/VEEES/PRY_MECED_PDI_EEES.pdf) (consultado el 12 de enero de 2006).
- 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, y SHAW, DALE G. (1999): «Profiles of effective college and university teachers», *Journal of Higher Education*, 70 (6), 670-680.

[Aprobado para su publicación en marzo de 2006]