

## Editorial

Tras cinco años de publicación ininterrumpida de la revista *Observar*, el Consejo Editorial ha creído el momento de imprimirle algunas modificaciones. El lector que ha venido siguiendo la revista comprobará en primer lugar que ha cambiado ligeramente el formato de página. Aunque se han mantenido los aspectos más importantes de su diseño —y en especial la marca de agua con el nombre de la revista—, de una edición a dos columnas se ha pasado a una única columna y a una ampliación de su margen derecho. Con este cambio se ha pretendido facilitar la lectura de los artículos: se evita así el desplazamiento hacia arriba al que, por tratarse de una revista electrónica concebida para ser consultada principalmente en pantalla, se veía obligado el lector en cada página para saltar de columna. En segundo lugar, se ha suprimido en el editorial la lectura de la imagen de portada que antecedió la presentación del sumario. Si, con esta característica, se había querido remarcar la proveniencia de la revista del ámbito de las artes —aun cuando la mayor parte de lo publicado concierne a la reflexión educativa—, se estimó necesario ceder espacio en el editorial a asuntos de mayor importancia al ser aspectos comúnmente valorados por las entidades gestoras de las bases de datos internacionales de revistas académicas. En efecto, y esta constituye la tercera modificación, a partir de este número se dará cuenta de un conjunto de datos que informan de la política editorial y pueden constituir indicadores de la calidad de la publicación.

En la tabla siguiente se muestra el conjunto de contribuciones recibidas en el año 2011, indicando las aceptadas y las rechazadas, y su distribución por grandes ámbitos geográficos universitarios. En todos los casos, se anotan los valores absolutos. Los porcentajes se calculan a partir de dos criterios: con relación al número total de trabajos recibidos, y con relación a las aportaciones llegadas de cada ámbito geográfico a la redacción de la revista.

**AÑO 2011. CONTRIBUCIONES RECIBIDAS Y DISTRIBUIDAS POR ÁMBITOS GEOGRÁFICOS UNIVERSITARIOS**

	FUENTE DE PROCEDENCIA	NÚMERO	% SEGÚN CONTRIBUCIONES RECIBIDAS	% SEGÚN FUENTE DE PROCEDENCIA
<b>Artículos publicados</b>	Universidad de Barcelona	3	27,27%	60%
	Otras universidades españolas	1	9,09%	50%
	Universidades extranjeras	2	18,18%	50%
	<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>6</b>	<b>54,54%</b>	—
<b>Artículos no publicados</b>	Universidad de Barcelona	1	9,09%	20%
	Otras universidades españolas	1	9,09%	50%
	Universidades extranjeras	2	18,18%	50%

	<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>4</b>	<b>36,36%</b>	—
<b>Reseñas publicadas</b>	Universidad de Barcelona	1	9,09%	20%
	Otras universidades españolas	—	—	—
	Universidades extranjeras	—	—	—
	<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>1</b>	<b>9,09%</b>	—
<b>TOTAL</b>		<b>11</b>	<b>100%</b>	—

De los datos se desprende que la tasa de aceptación es del 63,6% y la tasa de rechazo del 36,3%. Por otro lado, el número de artículos académicos originales publicados supone el 85,71% del total que compone el sumario del número. Por último, de entre los anteriores, el porcentaje de trabajos que son resultado de proyectos de investigación con financiación pública alcanza el 57,14% de las aportaciones finalmente publicadas.

El sumario se abre con el artículo de Frida Díaz, Eric Romero y Abraham Heredia. En él, se presenta el marco teórico, la descripción y un primer análisis de una propuesta de enseñanza-aprendizaje sobre la aplicación de la carpeta docente —portafolio en palabras de los autores— como instrumento de reflexión, explicitación y valoración que un profesor realiza de su propia trayectoria docente. Interesa particularmente el énfasis puesto sobre sus buenos resultados en la construcción de la identidad profesional del individuo mediante el cuestionamiento de sus representaciones y prácticas académicas, y de las que caracterizan la comunidad profesional a la que pertenece. Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial y la evaluación auténtica del desempeño, los autores afirman sin titubeos el valor de una autoevaluación bien dirigida en la mejora continuada de la competencia profesional; finalidad esta a la que responde perfectamente la carpeta docente. Asimismo, se subraya su influencia positiva en contextos de evaluación entre iguales con finalidad formativa. Pero, al mismo tiempo, no dudan en plantear serias reservas a su utilización como instrumento de rendición de cuentas ante instancias ajenas al contexto educativo de aplicación. Del estudio se desprende la complejidad del sistema de evaluación que requiere dicho instrumento, tal y como se explicita con total franqueza en el apartado de conclusiones. Y ello a pesar de que el planteamiento didáctico ya comprendía una carpeta docente estructurada, resultante de una negociación y un acuerdo entre todos los participantes, y de una rúbrica específicamente concebida para su valoración. Sin duda, ahí se halla la mejor aportación del artículo: la exposición de una estructura concreta de carpeta docente y de la típica matriz de doble entrada, con sus dimensiones y niveles de consecución, propia de una rúbrica. De la primera, el lector extraerá nuevos motivos para seguir reflexionando sobre la noción de competencia y, especialmente, sobre su integración en el ámbito educativo. De la segunda, deducirá los retos que —se sabe— entraña su concepción: desde la adecuación del sistema de rúbricas a los participantes, la toma de decisiones acerca del carácter observable o no —y para quién— de sus dimensiones y niveles, hasta la diferenciación y el escalonamiento de los diferentes niveles de consecución.

De la construcción y aplicación de un sistema de rúbricas trata precisamente el artículo de Gabriela de la Cruz que, como el anterior, adquiere la forma de una experiencia educativa innovadora. No es de extrañar que también coincida con aquel en destacar la estrecha conexión necesaria entre las tareas docentes y las actividades de aprendizaje, por un lado, y el sistema de evaluación, por otro. Desde un marco teórico similar, en el que Gabriela de la Cruz singulariza las reflexiones sobre las comunidades de práctica que en primera instancia han desarrollado J. Lave y E. Wenger, se mantiene el acento en que el aprendizaje comporta no solo una formalización determinada del objeto sino también un auténtico proceso de construcción del sujeto. Como señala la autora, también está en juego la identidad del propio aprendiente estrechamente unida a la enculturación específica que entraña todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Con este artículo se remacha entonces algo que se desprendía del artículo anterior, por el hecho de que este se centraba en un instrumento de marcada finalidad metacognitiva. Porque De la Cruz subraya lo mismo, pero ahora en relación con el propio sistema de evaluación. En efecto, este no es ni siquiera una ocasión para aprender tras la rendición de cuentas, sino que debe ser concebido principalmente como una actividad más de aprendizaje; y solo cuando cumple este requisito actúa cabalmente como instrumento de acreditación. La autora relata el sistema de rúbricas empleado para todas y cada una de las actividades de aprendizaje, informa también del proceso de su elaboración —del que no es ajena la participación guiada del estudiantado— y la finalidad formativa que lo conduce. Tras una lectura atenta de las rúbricas se podrá observar la complejidad de la empresa, el hecho de que tampoco la concepción de las mismas es una actuación neutra en términos sociológicos, y las decisiones nada fáciles que deberá tomar el profesor sobre qué puede y qué debe ser evaluado, sobre qué está al alcance y qué no de los estudiantes, y sobre cómo regular sus actividades en términos educativos. Al fin y al cabo, Frida Díaz, Eric Romero y Abraham Heredia ya se encargaron de demostrar que también la propia actuación docente constituye un motivo de aprendizaje continuado para el profesor e incide poderosamente sobre la construcción de su propia identidad.

El tercer artículo está firmado por mí y versa sobre la tutoría entre iguales. Comparte con los dos anteriores el constituir una experiencia educativa innovadora; sin embargo, mientras que aquellos relatan propuestas didácticas centradas en el aula que son organizadas por el profesor, este tercero aborda un programa que se desarrolla al margen del espacio lectivo por excelencia y en el que la presencia del estudiantado en su administración y en la conducción de los aprendizajes es una de sus señas de identidad. Si los dos anteriores reflexionan al fin y al cabo sobre aspectos propios del aprendizaje formal que pueden ser recogidos con total naturalidad en los currículos, el dedicado a la tutoría entre iguales considera abiertamente los beneficios derivados de un aprendizaje informal en la educación superior —sin olvidar la necesidad de complementar ambos tipos de aprendizaje. Por otro lado, aunque el artículo presenta una propuesta didáctica concreta que está siendo llevada a cabo en una universidad pública, el texto es menos descriptivo de lo que cabría esperar de una publicación del género. Se ha querido sacrificar este aspecto para dejar espacio a toda una serie de consideraciones más generales sobre este recurso didáctico. Así, desde unos referentes teóricos compartidos con el artículo de De la Cruz —las conocidas aportaciones de Lave y Wenger—, se exploran vías alternativas para incidir en la construcción de sentido de las actividades educativas a realizar por los estudiantes y para impulsar esa motivación que desempeña un papel centralísimo en la construcción de los aprendizajes.

Si desde una concepción holística de la enseñanza-aprendizaje la atención a otros factores concurrentes, ajenos a lo recogido en los currículos, está sobradamente reconocida en el plano teórico —también en la enseñanza universitaria—, la concreción de ese planteamiento teórico en la práctica educativa no ha alcanzado todavía el desarrollo que sería deseable. El detenerse en la tutoría entre iguales puede ser un buen ejercicio a este respecto. De ahí, el posible interés de reflexionar sobre las particularidades que le resultan propias, los aspectos coadyuvantes al aprendizaje sobre los que incide, los objetivos a cuya consecución puede contribuir en mayor o menor medida, los puntos críticos en la concepción del programa o las dificultades que pudiera entrañar su implantación.

Guillem Antequera aporta un estudio meta-analítico sobre la atención que ha recibido el pensamiento crítico en los estudios empíricos —cuantitativos y cualitativos— acerca del Aprendizaje Basado en Problemas. Como el propio autor indica, la literatura especializada se caracteriza por una profusa variedad en lo que concierne a la definición de pensamiento crítico y a los instrumentos de análisis del mismo, que en ocasiones se presentan como auténticos instrumentos de medición. Se trata sin duda de un asunto ambicioso y de máxima importancia por dos razones. Primero, porque está ampliamente admitido por la comunidad docente que un pensamiento crítico constituye la finalidad por excelencia del proceso educativo. Segundo, porque las alusiones a la crítica en sus múltiples variantes aparecen con asiduidad en los listados de competencias de las instituciones de enseñanza. Y ese hecho tiene incluso un plus de relevancia en la medida en que esos documentos reflejan la finalidad y la orientación de las políticas educativas. La cuestión que cabría plantear entonces es cómo el sistema educativo promueve la consecución de tal objetivo. Urge aclarar pues qué se entiende por «pensamiento crítico» y qué relación mantiene con las funciones analítica y sintética, con los procesos de inferencia, con los otros tipos de juicio o —fuera de la dimensión psicológica de la cognición— con lo propiamente disciplinario y los procesos de transferencia a las otras actividades humanas. Por ejemplo, ¿es posible hablar de reflexión sin crítica? ¿El pensamiento crítico atañe únicamente a lo cognitivo o debe contemplarse desde una perspectiva más amplia? ¿Puede hablarse de pensamiento crítico en abstracto, como de un haber susceptible de ser movilizad o en cualquier contexto? Como mínimo, resulta imprescindible que los estudios expliciten una toma de postura argumentada sobre cuál es la definición manejada en términos operativos, con el fin de circunscribir su enfoque y facilitar su comparación con otros análisis. De la revisión de Antequera se patentizan también los esfuerzos dedicados a identificar los posibles factores concurrentes en el pensamiento crítico. Se habla, en ocasiones, de habilidades cognitivas —y seguramente el término «habilidad» resultará aquí incómodo— y de disposiciones del sujeto. El envite es también en este caso mayúsculo. Algunos de estos factores concitan más que otros el acuerdo de los especialistas, sin duda. Pero luego quedaría por contestar a la pregunta de si la detección de dichos factores en el individuo asegura el pensamiento crítico o, además, se requiere de una movilización concertada y poco conocida de los mismos.

El artículo de Eva Gregori introduce al lector en la sección dedicada a los estudios de las artes. Desde el campo de la Estética, la autora nos propone una interpretación cruzada de B. Pascal y F. Schiller tomando como punto de referencia el papel que desempeña la idea de juego en sus respectivas filosofías. Es evidente la distancia que separa las tradiciones que definen el pensamiento de uno y otro; es evidente también la ma-

por proximidad del pensamiento del filósofo alemán al objeto y al tono discursivo de la autora; y es igualmente manifiesto el carácter fragmentario y episódico de las observaciones de carácter estético que se dispersan en la obra de Pascal. Todo esto explica el desequilibrio forzoso en el tratamiento de sus respectivas aportaciones que se observa en el artículo. No obstante, Eva Gregori consigue establecer una lectura sintonizada de ambos poniendo el énfasis en lo que hay de común en sus proyectos antropológicos: el quid del asunto se hallaría en la utopía de una naturaleza humana irrealizable en su completitud tanto en el plano ontológico como en el histórico. Y es aquí que viene al caso una idea de juego contradictoria: entendida tal vez por uno —Pascal— como reposo en agitación, y por el otro —Schiller— como impulso en el que hipotéticamente deberían conjugarse los impulsos sensible y formal. Aquel reposo en agitación podría asociarse quizás a un juego entendido en su estado más puro; esto es, liberado de la consecución de la ganancia —por utilizar un giro cercano al filósofo francés. Este juego vendría a ser un símil de una diversión desposeída de ese deseo cuya satisfacción queda siempre aplazada. En Schiller, el impulso de juego se presentaría no solo como resolución del conflicto entre dos impulsos divergentes, sino también como fundamento mismo de esa tendencia en la que a la postre consiste cada uno de los otros dos impulsos. Como trasfondo resuena ese sujeto escindido que alcanzará su cenit en la última modernidad. La cercanía con la época de Schiller es sabia; más esfuerzo requiere rastrear antecedentes lejanos. En lo suyo, Pascal profesó ciertamente el racionalismo de su siglo pero *a su manera* porque —no se olvide—, cuando pensaba el *cogito*, hizo un agujero en el autómatas para colocarle un corazón.

Con un título ciertamente provocador, el texto de Antonio Ansón parte de la confrontación de dos concepciones del fenómeno cinematográfico que cobró especial relieve en los primeros decenios del siglo XX, para centrarse en la definición que a la postre quedaría desbancada por las imposiciones de la naciente industria del cine. Frente a una concepción narrativa y naturalista del filme, la apología de un cine-poema, del efecto poético como eje de la creación cinematográfica, que emprendieron varios intelectuales provenientes de ámbitos diversos de la cultura, no solo ni principalmente pretendió librar el nuevo arte de ser relegado a una simple atracción de feria. Por la cuenta que le traía, la nueva industria ya se encargaba de neutralizar una tal consideración de sus productos que ponía en riesgo sus expectativas de negocio. Antonio Ansón pone de manifiesto que aquellos llamamientos suponían precisamente una reacción contra la plástica cinematográfica que la industria comenzaba a favorecer. Y, en cualquier modalidad artística, hablar de la cuestión lingüística es ir al fondo de su propia naturaleza. Desde este punto de vista, la afirmación del carácter artístico de la producción cinematográfica —su reconocimiento como «séptimo arte»— debe mucho a unas reflexiones y debates que, siendo específicas del discurso cinematográfico, entroncan asimismo con procesos similares que se venían desarrollando en el campo de las diferentes modalidades artísticas y en el de la filosofía del arte, y que son los que constituyen esa atmósfera vanguardista del período. El autor acierta en explicar cómo tras esa defensa del carácter poético de la imagen cinematográfica se halla una reivindicación de estatus y, al mismo tiempo, una constatación de un discurso plástico inédito que bien pronto influiría en el resto de artes —plásticas y literarias. El interés por las posibilidades del lenguaje cinematográfico, tal y como se observa en la praxis y en la teoría del arte de la época, fue otro factor determinante en la propia construcción de la idea de vanguardia.

Finalmente, la sección de reseñas recoge en este número la revisión de Carla Costa de un libro recopilatorio, coordinado por Teresa Pagès, Albert Cornet y Jordi Pardo, en el que se han seleccionado algunos proyectos de mejora e innovación docente impulsados en la Universidad de Barcelona.

José Luis Menéndez