

Editorial

Tras siete años de existencia, *Observar* introduce un nuevo cambio en lo que a normas de publicación se refiere y adopta desde este número el estándar de la American Psychological Association (sexta edición). Las razones que explican esta transformación son tres: adecuarse a los criterios de calidad científica de las revistas indexadas, facilitar el trabajo de los autores en la inclusión de las referencias utilizadas en sus artículos, y ayudar al lector en la comprensión del texto y en la localización de las fuentes bibliográficas.

El artículo firmado por mí presenta el proceso de elaboración de unas rúbricas para evaluar proyectos de Aprendizaje Servicio desarrollados por estudiantes de reciente ingreso en los grados de Bellas Artes, Diseño, Conservación-Restauración e Historia del Arte. En una educación basada en competencias, la evaluación ya no puede interpretarse únicamente como una herramienta acreditativa sino que debe entenderse como un recurso fundamental en la construcción de los aprendizajes. Debe ser reconocida como la piedra angular de la comprensión compartida por estudiantes y profesores de los objetivos y las actividades de aprendizaje; del seguimiento del proceso de aprendizaje; de la identificación de los puntos fuertes y débiles del estudiante; y del impulso de nuevo conocimiento. Las rúbricas son la mejor alternativa al servicio de una evaluación auténtica orientada hacia aprendizajes de alto nivel cognitivo. Unos aprendizajes de los que la mayor parte de las veces no se tiene una evidencia directa y cuya valoración exige procesos de inferencia complejos. El problema de las rúbricas estriba en valorar hasta qué punto los criterios y niveles de desempeño representan de manera razonable y comprensible los resultados perseguidos, y contribuyen al logro educativo. Para ello resulta de particular interés describir y enjuiciar los procesos colectivos de diseño y aplicación de sistemas de rúbricas; procesos en los que se requiere la participación de profesores y estudiantes.

De lo anterior se desprende sin dificultad un cambio sustancial en el papel y en la identidad de estudiantes y profesores. Lo complicado es tomar conciencia de este cambio y, todavía más, reconocer todas sus consecuencias y responder a todos los desafíos que plantea. En este contexto, la imagen del tutor, que constituye uno de los pilares del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), es un buen ejemplo. El tutor en el ABP es definido como un facilitador del aprendizaje de los estudiantes y se ha debatido largamente qué tipo de experiencia y habilidades lo caracterizan. ¿Conviene que el tutor en un entorno de ABP sea un experto? Y si la respuesta es afirmativa, ¿experto en la materia de la asignatura correspondiente, en competencias comunicativas y sociales, en la generación de espacios de intercambio propicios para la acción educativa? La investigación de Guillem Antequera se hace eco de la necesidad, expresada por varios autores, de seguir examinando los diferentes aspectos del comportamiento del tutor en su gestión de las dinámicas de grupo. Aspectos que aluden a cuestiones tan delicadas como las relativas al lenguaje no verbal o a la calidad de las interacciones, puesto que influyen sin duda en la construcción de los aprendi-

zajes. En el artículo se compara el efecto de un tutor experto y de un tutor-no experto en las dinámicas y las interacciones registradas en la discusión mediante el estudio de los turnos conversacionales de cuatro grupos de estudiantes. En la selección de los grupos para este estudio, se prestó la máxima atención a que los dos tutores trabajaran con grupos de estudiantes con perfiles similares en lo que a edad y al rendimiento académico se refiere. El autor concluye que el tutor experto participó más en las sesiones de tutoría que el no experto, que el primero generó un mayor número de situaciones de tensión pero que también fue él quien impulsó un mayor número de iniciativas entre los estudiantes. De algún modo, el punto de llegada de este artículo sitúa la figura del tutor experto a medio camino entre la figura del profesor tal y como la ha venido interpretando la tradición académica y una figura de *facilitador* nueva cuya identidad está todavía por resolver.

Eva Gregori propone una aproximación al tema del juego desde el convencimiento de que la precisión del término ha sido perjudicada por un proceso de inflación semántica. La autora elige cuatro ideas clave de lo lúdico: la idea de libertad, de comunidad de juego, de exhibición y de simulación. A partir de aquí, realiza un recorrido histórico en el que cada una de estas cuatro ideas va cobrando forma desde la estética, la educación, el teatro o la antropología. A la pregunta qué es lo humano del juego, la autora responde que es la exhibición de la libertad en un determinado entorno pero sin la pretensión de incidir en la realidad. Y deja abiertas varias cuestiones: ¿es el juego un sinónimo de arte, cuya equiparación se observa en el discurso contemporáneo? ¿Si la diferencia estriba en su incidencia sobre la realidad, debemos concluir que al jugar no se hace nada real? ¿Por qué entonces esta necesidad, atestiguada históricamente, de jugar y de regular las prácticas lúdicas? ¿Acaso el ser humano necesita exhibir su naturaleza para poder ser lo que es? La casualidad —o no— ha hecho que el interés creciente por el juego coincidiese con grandes períodos de crisis. El juego genera procesos de integración en el grupo y, al mismo tiempo, construye por contraposición la propia identidad del individuo. El juego cobra mayor importancia cuando los procesos de construcción de identidades son todavía frágiles o se debilitan. Ahora bien, lo que distingue el juego de otras actividades humanas que contribuyen también a la construcción de la identidad obliga a plantearse cuál es la aportación específica de lo lúdico: ¿la experimentación y valoración de la norma, la suspensión de la vida cotidiana, la afirmación del sujeto mediante un triunfo inofensivo o, justo al contrario, el perderse convertido en algo diferente?

Si los vínculos entre el arte y el juego no son ninguna novedad, tampoco lo son los existentes entre arte y ciencia. La terna arte, juego y ciencia constituye un hilo conductor sólido de las teorías de las artes y se observa en todo el recorrido histórico de la práctica artística. También en relación con la ciencia en general, y con el lenguaje matemático en particular, el arte ha sido un espacio de exploración, de juego y de equívocos. Por otro lado, enfrentarse a la interpretación de un fenómeno artístico es siempre una oportunidad para arriesgarse y aceptar las reglas del juego. La creatividad es la función de imaginar, elegir y proponer respuestas pertinentes. Por ello, la interpretación de una obra de arte es tanto entrar en otro mundo como entrar de otro modo en el mundo. De

ello estaban muy convencidos los poetas e ideólogos románticos, como ponen de manifiesto sus categorías de la ironía y el *witz*. La actualidad de lo real, llegó a sentenciar Friedrich Schlegel, solo puede ser encajada con ingenio humorístico y ser elevada al ámbito de la fantasía. Estos términos —humor y fantasía, ironía y *witz*— son capitales para entender la producción de Joan Brossa. Manuel Aramendía acomete una empresa atrevida para recoger el desafío del artista catalán. En su artículo, esboza a grandes rasgos algunos ejemplos de la tradición estructuralista para desembocar en el modelo matemático mediante el cual F. Klein explicaba el comportamiento de los grupos complejos. La propuesta de Aramendía es utilizar ese modelo matemático en la interpretación de la poesía escénica de Brossa. Elige nada menos que *La Ciutat del Sol*, una obra enigmática comenzando por el hecho de que carece de texto. Ante la bizarría del artista, el autor nos ofrece una lectura intrépida. Solo al final y de sopetón, nos advierte de que se trata de un ensayo, de un diálogo en obras con la obra. Habrá de ser el lector quien juzgue el valor de la apuesta, pero la sorpresa está asegurada.

El número se cierra con la sección de reseñas en la que Tiburcio Moreno presenta el libro *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias* coordinado por María Isabel Arbesú y Frida Díaz Barriga y publicado este mismo año.

Por último, se detallan algunos datos que reflejan la política editorial de la revista. En la tabla siguiente se muestra el conjunto de contribuciones recibidas en el año 2013, 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.

Contribuciones recibidas y distribuidas por ámbitos geográficos universitarios

Tipo de contribución	Fuente de procedencia	Número	% según contribuciones recibidas	% según fuente de procedencia
Artículos publicados	Universidad de Barcelona	4	44,4%	80%
	Otras universidades españolas			
	Universidades extranjeras			
	TOTAL PARCIAL	4	44,4%	
Artículos no publicados	Universidad de Barcelona	1	11,1%	20%
	Otras universidades españolas	2	22,2%	100%
	Universidades extranjeras	1	11,1%	50%
	TOTAL PARCIAL	4	44,4%	
Reseñas publicadas	Universidad de Barcelona			
	Otras universidades españolas			
	Universidades extranjeras	1	11,1%	50%

TOTAL PARCIAL	1	11,1%
TOTAL	10	100%

De los datos se desprende que la tasa de aceptación es del 55,5% y la tasa de rechazo del 44,5%. Por otro lado, el número de artículos académicos originales publicados supone el 80% del total que compone el sumario del número. Por último, el porcentaje de trabajos que son resultado de proyectos de investigación con financiación pública alcanza el 40% de las aportaciones finalmente publicadas.

José Luis Menéndez