

**¿Qué piensan los mejores
estudiantes universitarios?
Voces de futuros educadores**

**What the best college
students think? Voices from
would-be educators**

**González-Geraldo, J. L.
Del Rincón Igea, B.**

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

**González-Geraldo, J. L.
Del Rincón Igea, B.**

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Resumen

El presente trabajo profundiza en la excelencia universitaria desde, según el incipiente Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la parte más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiante. A lo largo de cinco cursos académicos (2010-2015) del Grado de Educación Social y de uno del Grado en Maestro de Educación Primaria (2015-2016), ambos de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), se identificó a todos los candidatos que podían optar a la mayor distinción, Matrícula de Honor, en cada una de las cuatro asignaturas estudiadas (N = 22). A cada uno de ellos se le pidió que elaborara una defensa final por escrito, un egodocumento,

Abstract

This paper focuses on academic excellence from the point of view of the students, who are the most important teaching-learning element according to the European Higher Education Area (EHEA). We identified all candidates eligible for the highest honor qualification in Spanish universities (N = 22) from two degrees. The sample included students from five academic years (2010-2015) from the degree in Social Education, and one academic year (2015-2016) from the degree in Primary Education at the University of Castilla-La Mancha (UCLM, Spain). We asked them to produce an essay (egodocument) in which they explained why they should receive this honor. The analysis of the essays were decisive in order to grant

donde argumentaran por qué deberían recibir dicha calificación. El análisis de los discursos elaborados, como elemento decisivo a la hora de otorgar la excelencia académica, presenta un excelente ejercicio de introspección que convierte la evaluación *del* aprendizaje en una evaluación *para* el aprendizaje. Más allá del conocimiento (saber) y las destrezas adquiridas (saber hacer), los estudiantes sobresalientes presentan aspectos éticos difíciles de ignorar: equidad, honradez, altruismo, etc. (saber ser y estar). La diferencia entre un estudiante sobresaliente y alguien que merece una Matrícula de Honor puede que no radique en unas simples décimas entre el nueve y el diez. La presente experiencia es de utilidad para todos aquellos profesores universitarios preocupados por la calidad de la educación superior, poniendo sobre la mesa la necesidad de replantear una excelencia exclusivamente centrada en criterios cuantitativos.

Palabras clave: educación superior, excelencia, egodocumento, evaluación.

excellence; in addition, the essays were key introspective instrument that helped us to transform assessment *of* learning into assessment *for* learning. Beyond mere learning (knowing) and acquisition of competences (know how), outstanding students showed ethical attitudes and behaviors which were difficult to neglect, namely, equity, honesty, altruism, etc. (Knowing to be and to be together). The difference between outstanding students and someone who also deserves the highest honors may not lie in the position between nine and ten. This experience could be of interest to those academics concerned about the quality of higher education as it stresses a need for rethinking excellence, particularly when excellence is only based on quantitative criteria.

Key words: higher education, excellence, egodocument, assessment.

Introducción

Aunque pocos pondrían en duda que la universidad es una institución de aprendizaje, la realidad nos recuerda que en primer lugar debe pleitesía a la enseñanza. Sólo es cuestión de prioridades. No es casual que recientemente pueda observarse un mayor auge del sentimiento antipedagógico. Libros como *La conjura de los ignorantes* (Moreno-Castillo, 2016), o *Contra la nueva educación* (Royo, 2016) ponen el dedo en la llaga de aquellos docentes que, quizá demasiado preocupados por motivar a sus estudiantes, olvidan ciertas bases de su oficio. En este sentido es ciertamente curioso, cuando no significativo, que el subtítulo de la obra de Moreno sea “De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza”. Lejos de los extremismos de una docencia excesivamente rígida y de un aprendizaje que olvide los mínimos hasta rebajarlos a algo ridículamente ocioso, lo cierto es que la enseñanza, a lo largo de todo el sistema educativo, preocupa más que el aprendizaje.

Una simple búsqueda en la base de datos Dialnet nos devuelve más de treinta mil resultados que contienen las palabras “universidad” y “enseñanza” mientras que no llegan a los veinticinco mil cuando la segunda palabra buscada es “aprendizaje”.

Concretando algo más, doscientos sesenta resultados hacen referencia explícita a la locución “enseñar en la universidad”, mientras que sólo cincuenta y siete recogen “aprender en la universidad”. Todo ello considerando obras que han tenido presente esta doble direccionalidad y que incluso han compartido título, como por ejemplo, “Enseñar y aprender en la universidad” (Bautista y Escofet, 2013; Hernández Pina, 2005; Palomero, 2003). Este dato, que estadísticamente no pasa de ser anecdótico, nos permite pensar que a la universidad se va a enseñar antes que a aprender. El aprendizaje queda en un segundo plano, en ocasiones entendido como una consecuencia directa de la buena enseñanza. Algo lógico si entre ambos conceptos existiera una relación causa-efecto, cosa que no siempre ocurre.

Aunque aprender y enseñar son dos actividades estrechamente relacionadas, se nos olvida que ese vínculo no es necesariamente causal; la enseñanza no siempre provoca aprendizaje y, en ocasiones, lo aprendido no tiene por qué ser lo esperado o lo enseñado (González Geraldo *et al.* 2012).

Quizá uno de los motivos que dispersan dicha vinculación sea, precisamente, creer que a toda buena enseñanza le sigue un aprendizaje de igual calidad, sin más. Si fuera cierta esta afirmación tan sólo necesitaríamos identificar las buenas prácticas docentes y llevarlas a otros contextos siempre que se pudiera. Algo que, al dejarnos llevar por la tiranía del sentido común, hacemos con cierta frecuencia (Bain, 2005). Así, erróneamente, bajo esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje el actor principal sigue siendo el docente por más que hayamos revalorizado el papel del alumno a propósito de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como los aprendizajes profundos que en él se persiguen (García-Martín, 2016). En este sentido, el profesor John Biggs (2006) distingue entre tres tipos de profesores, de menor a mayor complejidad y deseabilidad.

En primer lugar están aquellos que creen que su tarea simplemente consiste en separar los buenos de los malos estudiantes, un posicionamiento ciertamente determinista que deja poca responsabilidad a la tarea educadora pues todo reside en ver si los estudiantes son de uno u otro grupo. Después identifica a los que, por el contrario, piensan que todo depende de lo que ellos, como docentes, hagan o deshagan. En este nivel encontraremos a profesores implicados, preocupados por conocer los últimos avances de su campo e incluso las últimas técnicas didácticas para llevarlas a las aulas y mejorar, con ello, su enseñanza. Como observamos, es un planteamiento mucho más deseable que el primero pero, desgraciadamente, no del todo óptimo. El fallo reside en creer las aseveraciones anteriormente expuestas y que bien pueden resumirse en una frase: lo único verdaderamente importante es lo que el profesor haga. De ahí que las buenas prácticas sean un recurso útil para que estos profesores, sin duda buenos profesionales, compartan experiencias y recursos. Algo útil, pero no necesariamente suficiente, y por ello todavía queda un tercer nivel de profesorado por explorar.

El tercer nivel consiste en aquellos docentes que consideran que lo más importante de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje reside en la actividad de sus alumnos, pues “es ciertamente irónico pensar que un profesor que quiere mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes se preocupa más por mejorar sus técnicas docentes que por conocer cómo funcionan los mecanismos de aprendizaje” (González-Geraldo, 2014:42-43). Será aquí donde las buenas prácticas entre docentes sólo tendrían sentido

después de observar qué es lo que motiva y ocurre durante el aprendizaje y, si es posible, en su máxima expresión, prestando por tanto atención al aprendizaje obtenido por los alumnos y, en especial, por los alumnos excelentes. El profesor sólo sabrá realmente qué hacer cuando reflexione sobre la actividad que han desarrollado sus estudiantes para obtener los resultados planificados de antemano. Como afirmábamos al comenzar esta aportación, tan sólo es cuestión de prioridades; en este caso, de comenzar invirtiéndolas para terminar imbricándolas.

Excelencia en educación superior

De esta forma, el presente estudio tiene como finalidad priorizar el aprendizaje por encima de la enseñanza, bucear en el alumnado sin preocuparse por elaborar prescripciones para el profesorado. Será un viaje de ida al aprendizaje que todo profesional de la educación podrá usar como mejor considere para emprender la vuelta hacia su enseñanza. De entre los numerosos caminos que podríamos emprender para conseguir este objetivo hemos optado por centrar nuestra mirada en la excelencia.

Como podrá comprobarse, la teoría que subyace a estos párrafos es ciertamente ecléctica, pero también claramente identificable en la triada que Pestalozzi afianzó al señalar la mano, la cabeza y el corazón como las tres partes a las que todo proceso educativo ha de prestar atención (Soëtard, 1994) y que posteriores documentos internacionales, tales como el Informe Faure (1972), el Informe Delors (1996) o el más reciente informe de la Unesco *Rethinking Education* (2015), han sabido actualizar. Con ello no queremos llegar al extremo de dividir la historia de la pedagogía en tres partes: prepestalozziana, pestalozziana y postpestalozziana (Bembo, 1917), pero sí resaltar la importancia que sus postulados han tenido y tienen en nuestro devenir educativo.

Por otro lado, es estrictamente necesario realizar una mínima reflexión sobre la excelencia universitaria encarnada en la figura más importante de la ecuación: el estudiante. Aunque la selección de los alumnos que participan en este estudio radica en haber obtenido, como mínimo, un nueve como nota final de alguna de las asignaturas que conforman la muestra¹, debemos reflexionar sobre la diferencia que existe entre sobresaliente y Matrícula de Honor, con mayúsculas, entre algo que por sus buenas cualidades va más allá de lo habitual y algo que, por el mismo motivo, es ciertamente único y difícil de explicar si lo entendemos como un cambio meramente cuantitativo.

Es normal que las universidades reserven un pequeño porcentaje para distinguir a los alumnos que por su esfuerzo y resultados sobresalen entre los más avanzados. Como no podría ser de otra forma, existen ciertas condiciones para poder acceder a dicha calificación. En la Universidad de Castilla-La Mancha, tras las categorías de Suspenso (0-4.9), Aprobado (5.0-6.9), Notable (7.0-8.9) y Sobresaliente (9.0-10), puede darse la mención especial de Matrícula de Honor. Según el Reglamento de Evaluación del Estudiante vigente:

La mención de *Matrícula de Honor* podrá ser otorgada en una asignatura para reconocer un rendimiento académico excelente a aquellos estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9. El número de estas menciones no podrá exceder del 5%

¹ Pedagogía Social I, Historia de la Educación Social y Teoría e Historia de la Educación (Primer Curso del Grado de Educación Social), Acción Tutorial (Tercer curso de Educación Social) y Procesos de Enseñanza Aprendizaje (Primer curso del Grado de Maestro). Ambos Grados de la Universidad de Castilla-La Mancha

de los estudiantes matriculados en la asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una única Matrícula de Honor.

De esta forma, observamos cómo la excelencia no es algo que automáticamente se obtenga en función de la nota alcanzada sino que puede, o no, ser concedida atendiendo al rendimiento académico. La decisión final queda en manos del profesor. No obstante, consideramos que la práctica comúnmente extendida de otorgar este reconocimiento a los estudiantes que posean las notas más altas, hasta cubrir el cupo, ha de ser cuidadosamente replanteada. Quizá el paso entre estas dos calificaciones no responda a criterios cuantitativos, sino más bien cualitativos. Llegados a esta cota de alto rendimiento nos preguntamos si, en verdad, se trata de ser cero coma uno, dos o tres décimas mejor que el resto de alumnos o si, por el contrario, hemos de tomar en consideración algo más que el número que solemos asociar al estudiante, como si de un tatuaje se tratara, acercándonos peligrosamente a las dos primeras concepciones de profesores, ya comentadas, encontradas por Biggs (2006). Conviene recordar que: “... además de las cosas que “se dicen” o se “explican”, hay también cosas que “se hacen”, “se sienten” o “se viven” y que, sin duda, son o pueden ser de vital importancia formativa para profesorado y alumnado” (Giné, 200:20) y que todas ellas no siempre tienen cabida en nuestros instrumentos de evaluación, ¿por qué no intentar reflexionar sobre todo lo que ha ocurrido durante el transcurso de la asignatura?

Evaluación de y para la excelencia

Como todo educador sabe por formación y, en su caso, experiencia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje existen dos elementos básicos clave: estudiantes y profesores. A ellos hay que añadir una tercera variable que sirve de nexo entre ambos: la materia, concretada en contenidos a impartir y competencias por adquirir. A partir de estos tres aspectos, y habiendo especificado el destino (fines de la educación) al mismo tiempo que consensuado el camino (metodología didáctica), el aprendizaje parece no requerir más ingredientes para llegar a producirse. No obstante, existe un cuarto elemento que por sus características es tan útil como peligroso: la evaluación.

La utilidad del proceso evaluador radica en la necesidad de poseer algún tipo de evidencia que corrobore si la enseñanza se transforma realmente en aprendizaje y en qué medida. Su peligro constata la posibilidad de que, más que ayudar, lo perturbe hasta el punto de confundir los términos, llegando a entronar el aprobado por encima del aprendizaje. De ahí que eminentes educadores, como John Dewey o Francisco Giner de los Ríos, con centenarios recientemente celebrados (González-Geraldo y Del Rincón, 2015; Barroso y González-Geraldo, 2016), evitaran que esta cuarta variable se convirtiera en un perverso poder fáctico que hiciera perder de vista el objetivo que se persigue al hablar de la perfectibilidad humana y de su concreción educativa. Un aspecto que desde siempre ha preocupado a los docentes pues en la antigua Roma la constatación de los resultados obtenidos por los maestros les condicionaba hasta el punto de no cobrar si el alumno no aprendía, dando por supuesto que la culpa era suya y no del estudiante. Era frecuente encontrar maestros que, bajo el temor de no poder subsistir, utilizaran todo tipo de metodologías docentes basadas en el temor y la *potestas*, como el popular y temido *catomus*.

Así, bajo la necesidad, en ocasiones estrictamente burocrática, de rendición de cuentas (*accountability*, desde el ámbito anglosajón) sobre la actividad realizada, la evaluación queda reducida a una evaluación *del* aprendizaje cuando, en verdad, la evaluación debería imbricarse con el resto de la metodología docente -pues no deja de ser un instrumento pedagógico más- y convertirse en una evaluación *para* el aprendizaje. En esta ocasión, para la consolidación de la excelencia. Todo ello con el plausible objetivo de encontrar un punto intermedio donde la evaluación no solo sea imprescindible, sino también deseable por ayudar a la construcción y reconstrucción del mundo del estudiante, la aparición de otros muchos términos que conforman la constelación que rodea a la supervisión y seguimiento del aprendizaje aprehendido: "... generando en la literatura anglosajona a la vez otra serie de términos que añaden una serie de matices: evaluación innovadora, evaluación alternativa, evaluación formadora y evaluación auténtica (López-Pastor, 2006:100).

Dentro del ámbito universitario este giro cobra especial importancia con la consumada implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde una evaluación constructivamente alineada (Biggs, 2006), en la que el estudiante no sólo sea oído sino también escuchado (Del Rincón y González-Geraldo, 2010), se convierte en pilar indiscutible de la mejora de la calidad de los cada vez menos nuevos Grados.

Bajo estas ideas se enmarca la experiencia que nos ocupa, entendiendo la evaluación no como una actividad que sirva estrictamente para categorizar al alumno en función del resultado, convirtiendo a la persona en un número y a la excelencia en una simple comparación de decimales, sino como un motivo que permita al alumnado reflexionar sobre el camino recorrido y los pasos que le quedan por andar. Una evaluación, en suma, que les permita seguir aprendiendo y se imbrique en dicho proceso de manera formativa en función de las necesidades y preferencias de los estudiantes (Argos *et al.*, 2013).

El camino emprendido en la presente experiencia recoge el poder generativo de un meta-aprendizaje que fomente el juicio crítico de los alumnos, así como su capacidad de reflexionar ante el reto de nuevas asignaturas y, en definitiva, ante la vida que les espera tras su periplo académico. Una aproximación cualitativa que presta atención al proceso educativo emprendido por el alumno exitoso, a su trayecto vital como estudiante, y no tanto al producto ya alcanzado, enfatizando esos procesos introspectivos que Moore y Murphy también recogen al señalar las estrategias que caracterizan a los estudiantes excelentes (2009).

Aceptando una interpretación de la excelencia amplia, de espectro cualitativo, el presente estudio planificó tanto el procedimiento, que pasamos a concretar, como la adjudicación final de la máxima calificación.

Procedimiento y muestra

Bajo estas premisas, a todo estudiante que cumpliera los requisitos de acceso a la MH se le ofreció la posibilidad de realizar un trabajo final que, pese a no computar estrictamente en la evaluación, pues ni siquiera estaba contemplado en las guías de las asignaturas, aportaría una evidencia clave a la hora de diferenciar entre sobresalir y descolgar. Como veremos, el trabajo consistía en reflexionar y responder a la pregunta: ¿Qué has hecho

durante el semestre, en esta asignatura, para merecer la calificación de Matrícula de Honor? En total se recibieron más de veinte trabajos (N = 22), dándose la peculiaridad de que tres estudiantes tuvieron la oportunidad de realizarlo en varias asignaturas. De los 22 ensayos, 16 alcanzaron la Matrícula de Honor.

Los trabajos fueron analizados en dos fases: 1) Revisión individual realizada por el profesor de la asignatura, que fue quien decidió si otorgar o no los honores sin ningún tipo de condicionante, y 2) Revisión grupal realizada por el equipo de investigación, quienes atendiendo a los cuatro pilares apuntados por la UNESCO: Saber, saber hacer, saber ser y saber estar, categorizaron individualmente el contenido de los ensayos para valorar la complejidad de los egodocumentos recibidos, señalando aquellas que le resultaron clave en el escrito. Posteriormente los miembros del equipo compartieron impresiones en función de dichas categorías, obteniendo una coincidencia interjuz en un 95,5% de los casos. Todos los egodocumentos recibidos fueron categorizados siguiendo un sencillo código identificativo (E1-E22) que nos sirve de guía a la hora de compartir los resultados (Tabla 1).

La muestra, compuesta prioritariamente por mujeres (n = 16) procede de los Grados en Educación Social y en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Castilla-La Mancha. La experiencia, en el primer caso, fue realizada durante cinco

Tabla 1. Codificación y categorización de la muestra en función de la metodología utilizada.

Curso académico	Procedencia	Código	Saber	Saber Hacer	Saber ser	Saber estar
2010-2011	1º Ed. Social	E1-ES	X	X	X	
	1º Ed. Social	E2-ES		X	X	X
	1º Ed. Social	E3-ES	X	X		X
	1º Ed. Social	E4-ES		X	X	X
	1º Ed. Social	E5-ES	X	X	X	X
2011-2012	1º Ed. Social	E6-ES		X	X	X
	1º Ed. Social	E7-ES			X	X
	1º Ed. Social	E8-ES	X			X
	1º Ed. Social	E9-ES	X	X	X	
	1º Ed. Social	E10-ES		X	X	X
	1º Ed. Social	E11-ES	X		X	
	1º Ed. Social	E12-ES	X	X	X	X
	1º Ed. Social	E13-ES		X		X
2012-2013	1º Ed. Social	E14-ES	X	X	X	
2013-2014	1º Ed. Social	E15-ES	X	X	X	X
	1º Ed. Social	E16-ES		X		X
	1º Ed. Social	E17-ES		X	X	X
	1º Ed. Social	E18-ES		X		
	1º Ed. Social	E19-ES	No realizó el ensayo por falta de tiempo			
2014-2015	Muestra sin posibilidad de acceso a la Matrícula de Honor					
2015-2016	1º Ed. Primaria	E20-MEP	X	X		X
	1º Ed. Primaria	E21-MEP	X	X		X
	3º Ed. Social	E22-ES		X	X	X

cursos académicos consecutivos desde la implantación del Grado (2010-2015) y, en el segundo, únicamente en el último curso (2015-2016). De ahí que el código identificativo se complemente con una o dos letras más: “ES” en el caso de que el alumno pertenezca al Grado de Educación Social y “MEP” en el caso de pertenecer al Grado en Maestro en Educación Primaria. Es necesario resaltar que durante el curso 2014-2015 ninguno de los estudiantes de las tres asignaturas implicadas cumplió los requisitos para acceder a MH y que la estudiante E19-ES escribió un ensayo donde simplemente informaba que no podía llevar a cabo la actividad por falta de tiempo.

Con la puesta en práctica de esta actividad no sólo se fomenta la introspección e implicación final por parte del estudiante, sino que también se impulsan y estimulan una serie de competencias incluidas, en mayor o menor medida y de manera explícita o indirectamente, en ambos Grados: fomentar la capacidad crítica y autocrítica, creativa, de expresión escrita, recoger e interpretar datos relevantes de las distintas áreas, formación permanente y reflexión de la propia práctica educativa, compromiso ético y deontología profesional, etc². Adicionalmente, como comprobaremos, también nos encontramos con deseables comportamientos y actitudes que, pese a no tener cabida en la formulación oficial de competencias, no dejan de ser evidencias de la adquisición de una educación superior de calidad, profunda aspiración de toda institución universitaria (González-Geraldo, 2014).

La tarea encomendada no es sino la invitación de un viaje hacia la introspección donde el estudiante deberá elaborar un discurso sobre su trayecto en la asignatura, un escrito del yo, un egodocumento, estrictamente hablando. Este término fue acuñado a mediados del siglo pasado por Jacques Presser y fue divulgado principalmente por Peter Burke (Dekker, 2002), aunque en nuestro país su uso no ha tenido gran calado al ser normalmente confundido como sinónimo de autobiografía, incluso cuando existe una: “...ausencia de una idea clara acerca de cómo se constituye el género autobiográfico y de cómo éste se diferencia de otros géneros” (Durán, 2002:166) y dentro de esta categoría encontramos un *totum revolutum* conformado por cartas, memorias, libros de cuentas, expedientes administrativos, artículos de prensa, etc. Incluso, por qué no, escritos como el que nos ocupa pues, en el fondo, “cuando alguien dice de un texto que es poesía, todos sabemos que esa etiqueta no concreta casi nada y que hay que especificar si es lírica o épica, didáctica o narrativa, satírica o laudatoria” (Durán, 2002:170). Así, en el caso que nos ocupa, estaríamos ante una serie de egodocumentos académicos en forma de ensayo donde el estudiante pretende conseguir un objetivo imposible de alcanzar sin hablar de sí mismo.

También es necesario resaltar que este estudio se centró en cinco asignaturas cuya metodología de enseñanza y evaluación, pese a cambiar en algunos aspectos, no se redujo exclusivamente a la impartición de clases magistrales cuyo aprendizaje debiera ser constatado mediante un examen. Pese a considerar que el examen era necesario, sobre todo al trabajar con alumnos de primer curso que necesitan obtener una base conceptual elemental, las asignaturas objeto de estudio también promovieron otro tipo de actividades: mapas conceptuales, monografías, ejes cronológicos, actividades grupales, estudios de caso, aplicaciones prácticas, reflexiones puntuales, etc.

² Se pueden consultar en http://www.uclm.es/cu/edu_huma/gradoEducacionSocial/competencias.asp y en http://educacion.ab.uclm.es/maestro_educacion_primaria.php (última consulta 25-04-2017).

Con todo, tras finalizar las clases, exámenes y demás actividades de evaluación, los estudiantes excelentes se vieron en la tesitura de aceptar la nota final alcanzada, superior al nueve, o realizar un último ensayo para optar a Matrícula de Honor. Curso tras curso, desde 2010 a 2016, y sólo en el último curso para los pertenecientes al Grado de Maestro en Educación Primaria, estos alumnos recibieron la siguiente propuesta:

Estimados Estudiantes. En primer lugar quisiera felicitaros por la calificación que habéis obtenido en la asignatura X, pues demuestra vuestro interés y esfuerzo. Por vuestra alta calificación podríais aspirar a obtener Matrícula de Honor en la asignatura. Para defender esta posibilidad, me gustaría que realizarais un escrito, de no más de dos páginas, en el que responderais a la siguiente pregunta: ¿Qué has hecho durante el semestre, en esta asignatura, para merecer esta calificación? He de advertiros que la realización de este último y pequeño esfuerzo no garantiza la obtención de dicha calificación. Espero noticias vuestras. Un saludo.

Como se infiere del texto, al igual que el profesor puede, o no, otorgar la mención, los alumnos pueden, o no, realizar la tarea: la voluntariedad es bidireccional y todo queda en manos del profesor, pero también en las de los estudiantes. Hasta el momento, solamente dos personas no entregaron el ensayo, argumentando falta de tiempo la primera y honor inmerecido la segunda. Los estudiantes tuvieron un plazo de cinco días para redactar el escrito y no recibieron más indicaciones que las ya mencionadas, incluso cuando varios de ellos requirieron más detalles sobre el contenido que el profesor esperaba encontrar en sus trabajos. Tras finalizar la tarea, el profesor llevó a cabo una evaluación sin criterios específicos ni rúbricas a completar, tan sólo llevando hasta el final el tacto pedagógico que todo educador ha de poseer y que: “bien pudiera entenderse como la particular expresión de aquellas formas de trato [y la evaluación no deja de ser una de ellas, quizá la que más interesa al alumnado] que mejor convienen a las necesidades educativas de las personas” (Asensio, 2010:15), aspecto también señalado anteriormente (Van Manen, 1998). Paralelamente, el profesor no siempre otorgó tantos reconocimientos como le permitió el reglamento de evaluación, quedando desierta la Matrícula de Honor en algunos casos. La excelencia no ha de estar necesariamente siempre presente.

Llegado el momento de sancionar la excelencia, el educador rompe con la jerarquía ordinal que reside en la calificación de los estudiantes con un baremo del uno al diez, aceptando que una calificación máxima no tiene por qué identificarse automáticamente con la máxima distinción. La supuesta equidad con la que los profesores solemos tratar a los alumnos al despreocuparnos del contexto que envuelve a los estudiantes puede llevarnos al error de creer que todos parten desde la misma línea de salida, o que todos han tenido el mismo camino de rosas o espinas. El educador que sigue las premisas de esta experiencia acepta que el 9,5 de un hipotético estudiante puede ser menos digno de mención que el 9 de otro compañero cuyo contexto vital, por poner un ejemplo claro, le ha obligado a superar una serie de retos con los que el primero nunca tuvo que lidiar.

De esta forma, y sólo con establecer la posibilidad de realizar el ensayo, el futuro educador recibe una lección de humanidad que, forzosamente, deberá poner en práctica a la hora de entrar en un mundo laboral donde el trato personal es inevitable. Ante la dominación del saber conceptual que la educación formal ha sufrido durante siglos al ser el reino de lo cognitivo, como afirma Miguel Ángel Santos Guerra (CEDECOM, 2007),

y la relevancia del *saber hacer* que hoy en día predomina en una universidad cegada por el brillo de las competencias (Gimeno, 2008), con esta actividad se ofrece el escenario adecuado para priorizar la excelencia del *saber ser* y del *saber estar* como guinda de un proceso donde *cabeza* y *manos* sólo recibirán la máxima distinción cuando, además, si es posible, estén impregnados por el *corazón*. Aspectos, como ya hemos indicado, acertadamente apuntados por Pestalozzi (Soëtard, 1994), enfatizados por Faure (1972), consolidados por Delors (1996) y recientemente corroborados y actualizados por la UNESCO (2015). Si Herbart recordó la importancia de la ética al marcar los fines de la educación, el escrito realizado por los estudiantes sirve de contraste al proyectar las pretensiones que dominan la motivación y práctica de estos excelentes estudiantes al permitirnos intuir, con mayor o menor grado de exactitud, cómo ha sido el proceso por el que unos y otros han conseguido sobresalir del resto. Llegados a un punto donde hay que decidir entre lo mejor de lo mejor es lícito creer que no tiene demasiado sentido seguir centrándose exclusivamente en los resultados cuantitativos. Quizá sea el momento idóneo para sopesar otros factores que, por su singularidad e imprevisibilidad, no han de estar necesariamente presentes en la planificación docente.

Resultados y discusión

A continuación expondremos extractos de los trabajos recibidos que nos ayudarán a concretar algunos de los puntos clave para entender la excelencia desde esta perspectiva cualitativa y holística. Hemos de señalar que no haremos distinción en función de la asignatura en la que se presentó el ensayo. La vida no aparece ante nosotros en asignaturas y no tendría especial relevancia centrar el interés en su contenido, incluso cuando varios de los candidatos dedicaron espacio en sus ensayos a alabar su importancia. La intención no es valorar la elevada motivación o interés que la asignatura o el profesor suscitaran en el estudiante; aunque, habiendo obtenido una calificación de sobresaliente, era comprensible que así ocurriera en la mayoría de los casos. Tampoco identificaremos a sus autores, categorizados por claridad (E1-E22/ES-MEP), no tanto por motivos de protección de datos, tenidos en cuenta, como por difuminar a la persona y quedarnos sólo con los motivos. Así pues, los argumentos de sus escritos serán intercalados en función de la pertinencia demandada por el propio discurso narrativo y los contenidos inferidos. De ahí que la exposición de los resultados comparta espacio con la discusión que suscitan.

Paralelamente, el hecho de que una idea sea citada no significa que el alumno que la generó obtuviera necesariamente la Matrícula de Honor. En algunas ocasiones la cita corresponde a un alumno cuyas palabras sirven de contraste y, en otras, las limitaciones burocráticas impidieron que todos los que merecían dicha calificación pudieran obtenerla, creando la curiosa paradoja de que algún estudiante podría haberla obtenido si hubiera pertenecido a otro curso académico. Dejaremos por tanto a criterio del lector, creemos educador, decidir si otorgaría o no la preciada mención.

Lo primero que nos llama la atención de los descriptivos obtenidos tras la categorización es la baja frecuencia detectada en cuanto a mero conocimiento conceptual. Solamente un 50% de los candidatos hacía referencia explícita al hecho de que haber aprendido hechos, datos, fechas y otros conceptos era justificación para ser merecedor de la MH. Dato que contrasta con el 81,8% de los estudiantes que enfatizaban en el aspecto procedimental o saber hacer. Exactamente el mismo porcentaje (81,8%)

que, en este caso, reflejaron el saber estar, junto con un 63,6% que consideraron el crecimiento personal como uno de los aspectos cruciales para ser merecedores de la máxima calificación (saber ser).

Por último, antes de pasar al análisis y comentario de las narrativas, es interesante señalar cómo al prestar atención conjunta a las dos categorías actitudinales (ser y estar), el 90,9% de la muestra hace referencia en sus egodocumentos al menos a una de estas dos facetas, faltando únicamente en dos casos (E18-ES y E19-ES) entre los cuales se encuentra la candidata que realizó el ensayo para indicar su renuncia a profundizar en él por falta de tiempo. En otras palabras, solamente uno de los candidatos obvió esgrimir componentes actitudinales al defender su candidatura a la Matrícula de Honor.

Elementos previos: ilusión e incertidumbre

Tras estos descriptivos previos, lo primero que llama la atención en algunos de los ensayos es la incertidumbre e ilusión que, a partes iguales, genera realizar un trabajo de estas características. Incertidumbre por ser una iniciativa novedosa que cede libertad y protagonismo a un alumnado muy acostumbrado a ofrecer lo que se le pide, sin salirse de los márgenes: “... me costó un poco entender el mero hecho de escribirte dos páginas diciendo por qué me merezco que me pongas Matrícula de Honor, complicándome y no sabiendo qué poner...” (E17-ES), “Realmente no sé qué argumentar o explicarte sobre por qué me merezco o no esa matrícula” (E18-ES). Ilusión por ser la oportunidad ideal para recibir un reconocimiento final que serviría de aliciente para futuros esfuerzos: “Un sobresaliente ya es una buena recompensa a todo esto, pero conseguir una matrícula de honor serviría para motivarme todavía más” (E1-ES). Por último:

Si me dieras esa calificación supondría un gran empujón más para demostrarme a mí misma que puedo llegar a conseguir lo que quiero [...] Sería como una inyección de adrenalina para comenzar con muchísima más fuerza el curso y llegar hasta mi objetivo final: Llegar a ser una muy buena profesional en Educación Social. Más fuerza, más motivación, más ganas de luchar, más expectativas y más fe en mí misma. (E6-ES).

Entre el saber hacer y el deber de haber aprendido

Una vez superada esta primera fase, caracterizada por crisis y expectativas, y siempre en términos generales, los candidatos presentaron un escrito en el que, sobre todo, ponían especial énfasis en el trabajo, esfuerzo e interés demostrado durante la asignatura. Así, la mayoría de estudiantes entendió el ensayo como una forma de resumir, en pocas líneas, lo que se había realizado a lo largo del semestre. En el fondo, un resumen y poco más: “Creo que este escrito más que argumentarte o defender por qué merezco una MH, ha sido un poco mi resumen sobre la asignatura” (E18-ES), escribió una candidata, “He realizado un pequeño resumen de las actividades que he realizado con mis compañeras y el examen al que nos enfrentamos de forma individual para poder mostrar las horas dedicadas y el esfuerzo en esta asignatura” (E15-ES), esgrimió un segundo. Una tercera alumna, en forma de síntesis, planteó su esfuerzo e interés como elementos clave para el éxito: “...y sobre todo porque creo que me he esforzado y he estado muy interesada en esta asignatura”. (E21-MEP).

Asistir con regularidad a las sesiones, realizar todas las tareas encomendadas, llevar al día la asignatura, participar en clase y no interrumpir el desarrollo de las mismas, etc. son referentes comunes que todo estudiante sobresaliente suele practicar habitualmente. No obstante, lejos de marcar la excelencia, estas tareas denotan obediencia a las normas prescritas y, en el fondo, sometimiento a la autoridad del docente. Como si el estudiante quisiera defender la MH por haber hecho todo lo que de él se esperaba... como también se espera, estrictamente hablando, del resto de los estudiantes. Cumplir con los deberes acordados desde el principio de la asignatura es un requisito necesario, pero no suficiente, para destacar entre los mejores. Así lo entienden otros candidatos: “No voy a defender en este escrito el haber asistido a las clases, y el haber participado e intentado ayudar a mis compañeros a través de corta experiencia en el tema, porque me sentí en la obligación de hacerlo” (E2-ES), “Esto fue lo que hice durante la asignatura y considero que no es nada más allá de lo que me corresponde hacer, pues tengo muy claro que para mí estudiar es un privilegio” (E14-ES), “... el esfuerzo y el trabajo diario son unos de los requisitos básicos que pueden llevarme a conseguirla, pero eso sí, acompañado del interés no solo por la asignatura, sino también por querer y tener ganas de aprender” (E11-ES).

Aceptando las anteriores premisas, comprobamos que existen otros trabajos en los que el esfuerzo llevado a cabo y el aprendizaje obtenido repercuten en algo más que la nota obtenida, llegando no sólo a los expedientes, sino también a la vida de los estudiantes:

Durante el desarrollo de la asignatura X me he esforzado en todo momento por sacarla adelante de la mejor manera, intentado conseguir que mi rendimiento y mis resultados fueran favorables, y que repercutieran ante todo, ya no sólo en mi calificación, sino en mi aprendizaje y enriquecimiento personal [...] He aprendido mucho a nivel académico, pero también a nivel personal. (E1-ES).

Más allá de las clases: implicaciones personales

En algunos de los ensayos la reflexión del alumnado toma un cariz más personal, casi íntimo, alejándonos de los postulados académicos que nos conducen al callejón sin salida que supone creer que la MH se merece directamente al obtener la nota más alta de la promoción y sin tener nada más que considerar que el deber cumplido: “Es así de simple y realista: CREO QUE ME LO HE GANADO [sic.], por mi dedicación en el día a día, ya que no he faltado ni siquiera a una de tus clases de ninguna de las dos asignaturas [...] todo lo que podría haber aprendido y hecho, lo he aprendido y hecho” (E9-ES). Sin embargo, no todo es producto, sino también proceso; “Si tengo que defender porque debería obtener Matrícula de Honor no puedo basarme en una nota sin más, sino en el proceso realizado que me ha llevado a obtenerla” (E8-ES). Ante el forzado y dicotómico dilema entre aprender o aprobar, algunos de los mejores expedientes tienen clara su jerarquía de valores al confesar: “Aunque el obtener buena nota formaba parte de mis aspiraciones dentro de la asignatura, mi principal objetivo era conseguir llegar a ser mejor persona y adquirir conocimientos acerca del marco teórico de la educación social [...]” (E11-ES), “...su estudio no sólo haya supuesto que he superado esta materia, sino que además, me ha ayudado a entender esta sociedad en la que me ha tocado vivir” (E12-ES). “[La asignatura] concuerda con mi forma de pensar y de ser” (E22-MEP) decía otra alumna.

La pertinencia de elaborar un discurso cercano, un egodocumento verídico y veraz que versara sobre la persona y no sólo la nota, no pasó desapercibida al alumnado -no se esperaba menos de ellos- e incluso llegó, en cierta medida, a incomodarles: “Generalmente se siente una sensación rara e incómoda cuando a hablar de sí mismo se refiere” (E14-ES), “... debo ser crítico diciendo que una persona humilde no puede autoevaluarse sinceramente” (E9-ES), “Hablar de sí mismo no es fácil, solemos ser muy críticos y vemos con mayor nitidez las debilidades, subrayándolas por encima de las fortalezas” (E14-ES), “Puedo decir mucho sobre mi esfuerzo y mi trabajo, pero creo que no soy yo la que debo opinar sobre este asunto” (E12-ES), “... merecerme o no la matrícula de honor no soy yo quien lo juzgo ni lo valoro” (E14-ES). Todo apunta a que, tal y como ocurre con el profesorado, la evaluación es una de las fases que menos agrada a los estudiantes, sobre todo cuando se trata de autoevaluarse, confiando en el buen juicio del profesor al cargo: “Por todas estas razones creo que merezco tener la Matrícula de Honor. La última decisión es tuya y espero que, para bien o para mal, sea lo mejor para mí” (E9-ES).

De hecho, uno de los candidatos estuvo a punto de no realizar el ensayo por: “no creer necesario hacer conocedor a nadie (salvo que se genere un clima de confianza entre afines) de mis esfuerzos, de cómo he llegado hasta aquí, de mi día a día, de que en el fondo la sobrevalorada MH quizá suponga para mí más por lo que le supone a mi abuelo, o a mi madre, que por lo que representa (por supuesto) y las consecuencias positivas que aporta” (E7-ES). Esta sincera reflexión resalta la necesidad de establecer un clima de confianza entre profesor y estudiante que no busque otra cosa que, precisamente, sinceridad y confianza mutua. Algo que los propios estudiantes así reconocieron: “Sorprendida por esta generosa oportunidad, no puedo hacer otra cosa que ser sincera” (E5-ES), “...expresaré lo que soy, lo que he hecho en relación a lo que se me demanda en este escrito y no cualquier pretensión camuflada” (E14-ES). Otra estudiante no realizó el ensayo a causa de la falta de tiempo, pero, sobre todo, porque “no creo que me merezca la matrícula de honor como se la pueden merecer mis otras compañeras a las que has mandado el correo” (E19-ES).

Confiando en la percepción apreciada por nuestros estudiantes, al igual que suponemos que ellos confiaron en los docentes desde el principio, hemos de replantearnos los beneficios que realmente hacen atractiva la MH. ¿Todo queda reducido al reconocimiento del mérito personal o quizá también a poder rendir cuentas ante padres, amigos y demás familiares? Bajo este mismo planteamiento, también dentro de la esfera personal, podemos ubicar el sentimiento de otra de las candidatas:

En el trabajo X, a la hora de realizarlo, me costó tener situaciones desagradables con mi pareja, pues llegué tarde a casa en varias ocasiones. Te diré que no me apoya en nada que esté estudiando al revés muchos días me siento culpable por venir... no sabiendo siquiera que notas he sacado [...] Por eso me cuesta el doble, ya que no tengo ningún apoyo, y la verdad que muchos días pienso, ¿para qué venir? (E19-ES).

Es imposible no creer que volver a casa con la máxima distinción, en este último caso, significaría algo más que mera satisfacción personal. Bajo esta inferencia caben tanto conclusiones positivas como negativas a la hora de tomar la decisión final: ¿no supondría un apoyo para sus estudios?, ¿no sería también, de alguna forma, un interés espurio que pervierte la dignidad que ha de revestir a toda MH?

Paralelamente, no podemos olvidar el esfuerzo que para muchas familias supone correr con los gastos de los estudios universitarios de sus hijos, y lo que una MH, al llevar como premio adicional la devolución de esos mismos créditos al curso siguiente, podría suponer. Así lo confirma sin tapujos otros estudiantes: “No me puedo permitir el fracaso sabiendo que se están haciendo sacrificios para que yo pueda realizar los estudios que yo he deseado y si puedo posibilitar que el coste sea menor ya es motivación suficiente para seguir esforzándome” (E15-ES), “... si se consigue es una buena oportunidad tanto para el expediente académico como para el coste de la matrícula del próximo año” (E11-ES). Otra alumna de 3º de Educación Social lo expresa con todo detalle:

Estudiar fuera de casa hoy en día tal y como están las cosas es un privilegio. Por lo que también hay una parte de motivación es para ayudar a las personas que me ayudan a conseguir que hoy por hoy pueda estudiar fuera de casa, ya que estar fuera de tu residencia supone un mayor esfuerzo económico (E22-ES).

Aunque la redacción del texto es algo confusa, su significado es claro y responde, sin lugar a dudas, a un contexto de dificultades económicas en el que, dada la oportunidad que se presenta, no quiere desaprovecharla en bien de su familia. Sin duda, no se trata de una motivación académica, pero el razonamiento está muy justificado. Esta apreciación también es esgrimida por otro estudiante aunque, en esta ocasión, con un peculiar giro:

Podría decirte que me vendría bien la matrícula, para que se reconozcan los créditos al año siguiente y no pague esa cuota, ya que no tengo beca, pero tampoco sería justo, y menos estudiando lo que estudio [Educación Social]. Creo que hay que ser solidario y pensar que si he pagado ha sido porque he podido, y dejar esa cantidad para los demás, que tienen menos recursos, no lo veo mal, siempre y cuando los aprovechen. [...] Si hay alguien que tenga más méritos, o necesite más que yo esta calificación, le cedo con mucho honor y gusto tal premio, y yo me doy por satisfecho con haber aprendido. (E2-ES).

Descentralización del discurso del yo

Tras todo lo dicho, observamos un aspecto clave a la hora de tomar una decisión final armónica y justa: solidaridad y altruismo. Al igual que la mayoría de los trabajos hacen referencia a las actividades llevadas a cabo por el estudiante que trata de defender su puesto (yo he hecho, yo me he esforzado, yo merezco, etc.), no es menos cierto que algunos también reconocieron explícitamente la importancia que el resto de compañeros tuvieron en su éxito hasta el punto, como en este último caso, de abogar por los demás antes que por ellos mismos. Detengámonos en estas dos ideas.

En cuanto al primero de los factores, el valor y reconocimiento de los iguales, podemos destacar múltiples declaraciones: “quería mencionar a mis compañeros de grupo de trabajo, sin los cuales de ninguna manera podría haber llegado a conseguir esta calificación, para mí ha sido un gran placer trabajar con ellos” (E6-ES), “... claro que considero que la merezco, al igual, como acabo de señalar, que muchas otras personas de clase” (E7-ES), “...estoy muy contenta con los grupos en los que he trabajado” (E21-MEP), “... he tenido mucha suerte, he podido contar con compañeras que también estaban muy interesadas en hacer las cosas bien [...] Tengo la sensación de que no sólo

ha sido cosa mía, sino de todos” (E5-ES), “No sé si me la merezco más o menos que nadie, seguramente cada cual tendrá su forma y su potencial de alcanzar tales méritos. Creo que al igual que cualquier otro he venido a aportar mi grano de excelencia” (E16-ES), “También tengo la gran suerte de tener dos compañeros geniales y en especial dos que me han ayudado a la hora de encontrarme yo bien, en mi día a día...” (E17-ES).

Prestando atención a estos comentarios nos vemos en la necesidad de replantear la excelencia como una faceta que, normalmente, suele asociarse a las características individuales sin prestar demasiada atención a los que rodean al premiado. Tal y como están establecidas las reglas, sólo unos pocos pueden alcanzar esas cotas, pero ellos mismos son los primeros en reconocer la deuda de gratitud que tienen con respecto a sus compañeros. En este sentido, por concretar, si una de las derivaciones que promueve el incipiente EEES es el trabajo entre iguales, quizá fuera oportuno que la excelencia, al igual que el fracaso, cuando ocurre, repercutiera de igual forma en todo el grupo, pudiendo otorgar distinciones grupales y no sólo individuales. Lo cierto es que, frecuentemente, se menciona al grupo de trabajo como facilitador del éxito obtenido por el aspirante a MH.

Con respecto al segundo factor, la humildad de anteponer el trabajo de los demás al nuestro de manera altruista, y aunque es cierto que en este caso las citas no abundan tanto, es posible encontrar candidatos que no dudan en apoyar al resto: “Cualquiera de los cuatro candidatos nos merecemos dicha calificación ya que los resultados de cada uno son el reflejo del trabajo realizado a lo largo del cuatrimestre, unas décimas arriba, abajo lo que importa es la esencia” (E8-ES). Llegando al punto de considerar que la mención pudiera ser más beneficiosa a sus competidores, tal y como expresa una candidata que, pese a estar en primero, llegó con otra titulación ya terminada: “mis compañeros están empezando y quizás se merezcan más esta nota porque les servirá como una motivación para continuar y seguir con esta línea. Esto no quita que no me haga ilusión porque al igual que todos me he esforzado” (E8-ES).

Suele decirse que la experiencia es un grado, y lo cierto es que los casos más altruistas se dieron en alumnos de mayor edad, más maduros, algunos incluso compatibilizando trabajo y estudios: “...estoy compaginando las clases con las prácticas del ciclo de Integración Social, en un hogar residencial de menores, de 16h a 22h.” (E10-ES). En este sentido, uno de estos estudiantes más provecos llegó a realizar una curiosa e insólita petición:

Aun siendo por mi esfuerzo y trabajo merecedor de la matrícula de honor, hoy quiero compartir la nota con mis compañeras de grupo [...] Coge mis decimas o lo que puedas de mi matricula, no me la pongas, y a mis compañeras súbeles la nota, para que tengamos todos la misma: “Sobresaliente”. Esta es mi propuesta, que te hago desde este humilde escrito, y me sale de ese corazón del que Pestalozzi nos habló. (E4-ES).

Pestalozzi, además de una de las bases del presente estudio, fue uno de los autores trabajados en una de las asignaturas y su nombre no es el único que aparece a lo largo de los trabajos. Tampoco es de extrañar que estos excelentes estudiantes recurran al apoyo de los autores clave de la asignatura en la que han obtenido la elevada calificación; por ejemplo, Kant y Natorp, entre otros, también aparecen en estos apologeticos ensayos. Sea como fuere, observamos cómo el perfil de estos estudiantes dista bastante del estereotipo de estudiante individualista que no tiene escrúpulos al

competir por el primer puesto de su promoción haciendo valer la máxima de que el fin, en efecto, justifica los medios.

Aceptamos que es posible, incluso probable, que las titulaciones objeto de estudio hayan influido significativamente en este aspecto, y que los futuros educadores son más solidarios que otros futuros profesionales. No obstante, aseverar más sería entrar en el terreno de la especulación. Trabajando con la muestra que tenemos, ¿no sería plausible considerar estas actitudes a la hora de otorgar la máxima mención? Es posible aceptar que: “Una buena calificación no se consigue sólo estudiando para un examen, sino también mostrando y haciendo ver que realmente esa asignatura es de tu interés” (E11-ES); en otras palabras: “Mirando hacia atrás, el resultado que he tenido no ha sido gracias al método, a la disciplina, al sacrificio... sino una cuestión de actitud” (E5-ES). Aunque es cierto que la actitud, como parte de un sincero aprendizaje basado en competencias, debería formar parte de todas las actividades realizadas a lo largo del curso (Hernández Pina *et al.*, 2005), ¿no es posible que exista alguna actitud, algún indicio final, que pueda ayudarnos a decidir cuando la diferencia entre alumnos es ínfima, de sólo unas décimas? No será precisamente el corazón, por seguir con la conocida fórmula del citado Pestalozzi, quien determine el resultado cuando la cabeza y las manos, miembros a los que normalmente atiende prioritariamente todo proceso educativo formal, y que impulsan el paso de los objetivos a las competencias, hayan demostrado su excelencia. El saber ser y estar como líder del saber y del saber hacer (UNESCO, 2015), usando otra terminología más cercana y difundida a nivel mundial. A pesar de que no era el objetivo principal del redactado que se solicitaba, varios alumnos citaron las características del método empleado por el profesor en la asignatura -activo, original, práctico, ligado a la profesión- como justificante de su motivación por la misma y, consecuentemente, del alto rendimiento alcanzado.

Un perfil poco usual

Otro interesante aspecto a resaltar, en cuanto al perfil de estos estudiantes, es que no todos acostumbraban a recibir con anterioridad este tipo de honores, sino más bien al contrario: “Yo nunca he sido una persona que haya creído en mí misma [...] En el instituto no me caracterizaba precisamente por ser una buena estudiante” (E6-ES), “...en segundo de bachiller, su resultado en la última evaluación fue un desastre, bastaría con decir que hube de recuperar hasta Deporte” (E7-ES), “...se sorprendería si le dijera que hasta hace no muchos meses no sabía que significado tenía [en referencia a la Matrícula de Honor]” (E14-ES), incluso retomando los estudios tras haberlos abandonado: “...es para mí un logro el pensar que después de tantos años desconectado y desvinculado tal vez, del hábito de estudio, he podido llegar a alcanzar este éxito” (E2-ES), “es un privilegio y algo ansiado que por diversos factores no podía hacer antes, y se me concede la posibilidad de poderlo hacer actualmente” (E14-ES), “si la universidad años atrás quedaba en un plano totalmente ajeno y desconocido por sentirlo imposible, aún más lo era el obtener un resultado como el alcanzado” (E10-ES). Dado que, en todas las asignaturas implicadas, el examen era solamente uno de los instrumentos evaluadores, quizá no sea baladí reflexionar sobre las palabras de Diane Ravitch cuando afirmó que, en ocasiones, las mentes más brillantes e inteligentes no brillan a la luz de las pruebas estandarizadas (*standardized*) porque sus mentes no son, precisamente, algo estandarizado (Neufeld, 2015). Una reflexión todavía más interesante si comparamos la cita, originalmente en inglés, con el uso que en ese mismo idioma se le otorga a lo que es excepcional,

sobresaliente o destacado (*outstanding*). Por último, es imposible ignorar que este tipo de prácticas no solamente afectan a los estudiantes, sino también a sus docentes, con el consiguiente peligro de una profesionalización docente demasiado estandarizada, gerencialista y devaluada (Rué, 2015).

Teniendo en cuenta la parte de la muestra del Grado de Educación Social, ¿no sería factible pensar que los estudiantes de una titulación dirigida principalmente a atender a aquellos que han sido excluidos, o están en riesgo de serlo, hayan podido sentir en primera persona los efectos negativos de un sistema educativo que suele estar demasiado anclado en la uniformidad y la normalidad? En otras palabras, ¿Quizá no será mera casualidad que algunos de los mejores expedientes de Educación Social hayan fracasado en otras instituciones educativas?, ¿cabría pensar que el problema no estaba en ellos, sino en los centros o incluso en el sistema?, ¿ocurre de igual forma en otras titulaciones? De nuevo, queda en el terreno de la especulación. Hemos de admitir, además, que la universidad no deja de ser otro eslabón del sistema educativo formal y, de ser cierta esta hipótesis, quizá habría que buscar las causas en otras variables: contenido de la asignatura, metodología puesta en práctica por el docente, vocación descubierta, sistemas de evaluación, madurez del alumnado, etc.

A las características ya destacadas: sinceridad, confianza, humildad, solidaridad y altruismo, todas ellas sumadas al esfuerzo, trabajo, constancia y dedicación que se espera de todo buen estudiante como requisito *sine qua non*, hemos de añadir una última variable igual de importante: el relativismo, así como la supuesta resiliencia que de él se extrae. Ninguno de los candidatos rechazó en momento alguno la opción de recibir la MH, incluso aquellos que defendían a sus compañeros, como hemos comprobado, dejaron constancia de su buena disposición a recibirla: “Si está usted leyendo este escrito es simple y llanamente porque me interesa, sería mentir si omitiera esto” (E14-ES), confesó una candidata, “¡Claro que me pondría contenta!, sobre todo a nivel personal, por el esfuerzo que me está costando a todos los niveles...” (E17-ES), comentaba una segunda. No obstante, esta última cita presenta un revelador final: “...pero también opino que, Matrícula de Honor, son sólo tres palabras” (E17-ES). No fue la única que transmitió este sentimiento: “Probablemente tenga muchas cosas que decir, y mencionar, para defender una nota, pero al fin y al cabo, es una nota...” (E4-ES). Obtener la mención siempre será objeto de alegría, pero no obtenerla y aceptar la decisión con madurez quizá sea una significativa evidencia que no debería pasar desapercibida. Para finalizar, dejaremos que sea uno de los estudiantes quien cierre estas líneas: “Yo ya he conseguido mi propia matrícula. Si en el expediente alcanzo otra, pues mejor que mejor” (E16-ES).

Conclusiones y limitaciones

Según lo expresado hasta aquí, y a modo de resumen, podríamos establecer algunas implicaciones o consecuencias prácticas que los educadores preocupados por la excelencia de sus estudiantes podrían considerar:

- La diferencia entre Matrícula de Honor y Sobresaliente es un salto cualitativo, no cuantitativo: pese a que todos los docentes planificamos nuestras clases con el mayor esmero y precisión posible, la educación es una realidad flexible, difícil de controlar e imprevisible. Existen variables que escapan a nuestras previsiones y que, ante situaciones similares, podrían marcar una gran diferencia. Debemos

cuestionarnos si una décima es más importante que una realidad social. La excelencia no tiene por qué depender de un número.

- El egodocumento se convierte en un interesante instrumento de reflexión y evaluación *para* el aprendizaje, y no sólo *del* aprendizaje. Todo educador querría saber cómo se comporta el estudiante cuando no está en la clase. Al ser un objetivo evidentemente imposible de conseguir, nos vemos obligados a confiar en ellos como, suponemos, ellos confían en el docente desde el momento en que aceptan sus enseñanzas como válidas. La educación no puede existir en un clima de desconfianza y tensión. El maestro, pese a estar normalmente frente a los estudiantes, no está enfrentado a ellos.
- Las competencias se desglosan en aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Zabala y Arnau, 2007). No obstante, cualquier estudio que profundice en la estructura del aprendizaje basado en competencias constatará un mayor énfasis en el saber hacer. Atrás quedaron los tiempos en que los contenidos referidos al saber conceptual monopolizaban la discusión axiológica de la educación superior. Delante quedan, sin embargo, los tiempos donde el saber ser y estar no sólo queden recogidos en los documentos legales que delimitan cualquier posibilidad educativa, sino también lleguen a diseñarse, implementarse y evaluarse, como normalmente hacemos con el resto de destrezas y habilidades. (González-Geraldo y Jover, 2011).

Quizá la sociedad necesite, con mayor urgencia, profesionales buenos, y no tantos buenos profesionales. Simplemente tenemos que abrir un periódico para corroborar la crispación e indignación que la sociedad presenta con respecto a los comportamientos alejados de la ética y el civismo que cometen, día tras día, personas altamente competentes en su trabajo. Desde este prisma, quizá la excelencia radique en el corazón de los futuros egresados, y no tanto en unas manos y cabezas que, pasando el nueve de calificación final, poco más tienen que decirnos.

Por otro lado, no podemos cerrar estas líneas sin apuntar algunas de las limitaciones del enfoque adoptado. La principal, y más evidente, es la inexistente objetividad aséptica. Todo depende de una decisión cuyo responsable final es el profesor, pero no se trata de cuestionar su capacidad para tomar decisiones. Por el contrario, creemos que el mayor riesgo de este enfoque recae sobre un alumnado que, curso tras curso, ha sabido encontrar la fórmula para ofrecer al profesor justamente lo que desea. En otras palabras, el mayor obstáculo que encontramos al priorizar el corazón por encima de la cabeza y las manos consiste en distinguir la verdad de la mentira, la esencia de la presunción, al estudiante sincero del alumno que, simplemente, es “políticamente correcto”. Uno de los propios candidatos así nos los deja entrever: “En un primer momento también surgió la idea, como ya comenté en persona, de “bailar el agua”, escribiendo lo que se desea leer, expresando lo que se desea sentir. Pero una vez más, la propuesta de acción escrita fue desestimada”. El riesgo que supone encontrarse con estudiantes capaces de mentir a la hora de hablar de sí mismos contrasta radicalmente con la necesidad de entablar una relación de confianza mutua donde la sinceridad sea la nota predominante y, como apuntan algunos estudios, exista una buena conexión interpersonal que genere un clima afectivo adecuado (Soto y Torres, 2016). No obstante, la mentira se convierte en un riesgo al tratar con

escritos autobiográficos, pues es una categoría plenamente autobiográfica al ser parte consustancial de ella (Lejeune citado en Durán, 2002:179).

Es cierto que puede ocurrir, pero también aceptamos sin rasgarnos las vestiduras que nuestros estudiantes, ante un examen, puedan copiar a través de métodos cada vez más sofisticados y difíciles de controlar. Quede en la idiosincrasia docente de cada uno de nosotros, educadores vocacionales en la inmensa mayoría, buscar en el alma de esos estudiantes el verdadero motivo de las palabras que generan. Tras un curso con ellos, no deberían sernos desconocidos. Será entonces, ahora sí, cuando el peligro ya no recaiga en la falsedad del testimonio compartido sino en el fallo o acierto del profesor, convertido en juez y verdugo de una distinción que, quieran o no, como cualquier otra calificación otorgada, puede condicionar el futuro de las vidas del estudiantado.

Por otro lado, y ya para terminar, es imposible hablar de *la* excelencia, en singular, al igual que no es viable entender el éxito de manera estática, rígida y unidimensional. Al presentar una multiplicidad de jerarquía de valores, las personas aprehendemos ideas de éxito y excelencia que, pese a coincidir en ciertas bases, no serán las mismas. Mientras que el éxito para algunos consiste en llegar a amasar sumas ingentes de dinero, para otros puede simplemente consistir en trabajar en lo que les apasiona o buscar la felicidad de los que les rodean. Como apunta Julio Rogero: “En estos momentos son los “excelentes” en todos los campos de la vida social humana los que sostienen y desarrollan esta sociedad de capitalismo avanzado radicalmente injusta realizando los designios de los poderosos” (2011:13). Sobre todo en una sociedad donde la excelencia es poseída por los que copan los primeros puestos de cualquier clasificación, estableciendo necesariamente una categorización basada en bienes posicionales donde sólo unos pocos -en nuestro caso un 5%- pueden entrar en el club de los elegidos. En este sentido, uno de los candidatos compartió un razonamiento que, al menos, debe servirnos para reflexionar sobre la relación que existe entre el esfuerzo y los resultados.

La concesión de esa MH se reduce al alumnado más cualificado (siendo norma estricta para ser candidato a ella poseer una calificación superior o igual al nueve), dejando en palabras vacías términos como el de esfuerzo, mérito o voluntad [...] Muchos son los que están esforzándose para sacar adelante el curso, y si tantos la pueden merecer, pero sólo se puede conceder a tres, y han de ser capaces de obtener un nueve en la calificación media, deberíamos desmerecerla todos. (E7-ES).

Con todo lo dicho, aceptamos que no sólo es posible sino también probable que alguno de los estudiantes no llegaran siquiera al sobresaliente en otros contextos. La excelencia, por tanto, no deja de ser un aspecto relativo que sólo en los casos de los grandes genios pueden llegar a aunar los criterios de la gran mayoría. De hecho, estrictamente hablando, incluso en este último escenario no hay unanimidad. Baste recordar los fracasos académicos de Albert Einstein o Bill Gates, por ejemplo, para comprobar que la excelencia no siempre es reconocida y que sólo la historia -y en algunos casos que nunca sabremos, ni ella misma- puede hacer justicia a la peculiaridad de los más inteligentes, los mejores profesionales y los más sabios de corazón. Si ya Aristóteles apuntó que la virtud se encuentra en el punto intermedio, quizá la excelencia también deba apreciarse desde cotas superiores de virtud, si no es que la virtud, en sí misma y en función de las posibilidades de cada uno, ya es pura expresión de excelencia.

Referencias bibliográficas

- Argos, J., Ezquerro, P., Osoro, J. M., Salvador, L. y Castro, A. (2013). La evaluación de los aprendizajes en los estudiantes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): sus prácticas, preferencias y evolución. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 181-194.
- Asensio Aguilera, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico*. Barcelona: Graó.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Barroso, C. y González-Geraldo, J. L. (2016). *Experience, democracy and education: the challenge of human progress. John Dewey's "Democracy and Education" 100 Years On: Past, Present, and Future Relevance*. University of Cambridge.
- Bautista Pérez, G y Escofet Roig, A. (2013). *Enseñar y Aprender en la universidad: claves y retos para la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Bembo, M. (1917). *Doctrina Pestalozziana*. Barcelona: Tipografía la académica.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea (2ª edición).
- CEDECOM. (22-01-2007). Autorretrato: El escritor Miguel Santos Guerra. Extraído de: <http://www.cedecom.es/cedecom-ext/noticia.asp?id=304> [Archivo de Vídeo. Última consulta: 08-07-2016].
- Dekker, R. (2002). *Egdocuments and history: autobiographical writing in its social context since de Middle Ages*. Rotterdam: Uitgeverij Verloren.
- Del Rincón, B. y González-Geraldo, J. L. (2010). La voz de los estudiantes en el EEES. Valoraciones sobre la implantación de los ECTS en la UCLM. *Docencia e investigación: revista de la Facultad de Educación de Magisterio de Toledo*, 20, 59-85.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Durán López, F. (2002). La autobiografía como fuente histórica: problemas teóricos y metodológicos. *Memoria y Civilización (MyC)*, 5, 153-187.
- Faure, E. (Coord.) (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO Publishing.
- García-Martín, M. (2016). ¿Cómo aprenden los alumnos en su primer año de universidad al inicio y al final del curso? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 27-49. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5911>
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giné, N. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro.
- González-Geraldo, J. L. (2014). *Hacia una Universidad más Humana. ¿Es superior la educación superior?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- González-Geraldo, J. L. y Del Rincón, B. (2015). Francisco Giner de los Ríos o el arte de forjar almas. *Anales de Literatura Española*, 27(17), 179-200. <https://doi.org/10.14198/aleua.2015.27.10>

- González-Geraldo, J. L. y Jover Olmeda, G. (2011). De la sociedad de la información a la sociedad de la sabiduría: reflexiones desde la sociedad del conocimiento. Adenda presentada a la ponencia *Autonomía y responsabilidad en el contexto de la escuela*, presentada durante el XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Barcelona, octubre.
- González-Geraldo, J. L., Del Rincón, B., Bonilla, A. y Sáez López, J. (2012). Aprendizajes colaterales: límites y retos del aprendizaje por competencias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 189-202.
- Hernández Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Circunstancia*, 8. [Documento online sin paginación].
- Hernández Pina, F., Martínez Clarés, P., Da Fonseca Rosario, P. S. L, y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- López-Pastor, V. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 93-119.
- Moreno-Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos Perdidos.
- Moore, S. y Murphy, M. (2009). *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el Autoaprendizaje en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Neufeld, J. (2015). Parents band together to end a test obsessed system. *Observer news*. Disponible en: <http://observer.com/2015/01/parents-band-together-to-end-a-test-obsessed-system>. [Última consulta: 05-2017].
- Palomero Pescador, J. E. (2003). Enseñar y aprender en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 47, 17-20.
- Rogero, J. (2011). Sobre la “genial” idea de crear institutos para alumnos excelentes. *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, 83, 12-16.
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación. Por una enseñanza basada en el conocimiento*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Rué, J. (2015). El desarrollo profesional docente en Educación Superior: agenda, referentes y propuestas para su adopción. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (núm. Extraordinario), 217-236. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5461>
- Soëtard, M. (1994). Johann Heinrich Pestalozzi. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 24, 1-2. <https://doi.org/10.1007/bf02199022>
- Soto Ortiz, J. L. y Torres Gastelú, C. A. (2016). Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 51-67. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5797>
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* París: UNESCO Publishing.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Artículo concluido el 8 de julio de 2016

González-Geraldo, J. L. y del Rincón Igea, B. (2017). ¿Qué piensan los mejores estudiantes universitarios? Voces desde el Grado de Educación Social. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 345-366.

<https://doi.org/10.4995/redu.2017.6344>

José L. González-Geraldo

Universidad de Castilla-La Mancha

Departamento de Pedagogía

jose Luis.ggeraldo@uclm.es

Doctor en Cambio Social y Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha, profesor del departamento de Pedagogía en el área de Teoría e Historia de la Educación. Recientemente ha coordinado la publicación del libro *Educación, Desarrollo y Cohesión Social* (UCLM, 2015), como resultado de la organización del XXXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE 2015). Sus líneas de investigación principales están relacionadas con los enfoques de enseñanza y aprendizaje, la historiografía postmoderna, la calidad universitaria y la ética en educación. Entre sus últimos trabajos destaca el libro *Hacia una universidad más humana: ¿es superior la educación superior?* (Biblioteca Nueva, 2014)

Benito del Rincón Igea

Universidad de Castilla-La Mancha

Departamento de Pedagogía

Benito.Rincon@uclm.es

Benito del Rincón Igea es Profesor Titular de Dicáctica y Organización Escolar en la Universidad de Castilla-La Mancha. Sus ámbitos de estudio y trabajo son tutoría, orientación, mejora de procesos educativos y formación del profesorado. Posee numerosas contribuciones a revistas y libros dedicados a estos temas.