

Debate sobre la ponencia **«Evaluación de procesos cognitivos y optimización instruccional» de C. Genovard et al.**



C. Gotzens: Voy a referirme al último tema en relación al problema del experto y a la necesidad de contrastar su información con información procedente de otras fuentes. Ciertamente tenemos en cartera, y yo lo había comenzado a insinuar, la posibilidad de continuar el estudio con el tipo de información que cabe pedir y demandar el alumno y que realmente ayudaría a evaluar al profesor. De esta forma podría llegarse a realizar un tipo de triangulación. No obstante, me gustaría insistir en que las informaciones que proceden de cada caso, son informaciones complementarias, no se solapan entre ellas y normalmente el tipo de información que cada una de ellas ofrece no es el mismo que puede ofrecer el otro. En nuestra opinión sería más interesante un tipo de contraste a nivel de observación, por ejemplo. Controlar si lo que el profesor nos contesta realmente concuerda con lo que él hace en las aulas, a pesar de que el cuestionario intenta a través de diferentes items controlar estos aspectos. Creemos que quien mejor información nos puede dar sobre hasta que punto tiene en cuenta el ajuste, incluso hasta que punto siente la necesidad de ajuste o incluso la aplica de forma automática es más el profesor que su propio alumnado. En este sentido no echamos tanto en falta la información de los alumnos para contrastar ese aspecto, como una observación, un control, un seguimiento de cual era el comportamiento real de los profesores. Por otro lado, quisiera hacer una última matización en relación con lo que Carmen Gómez-Granell nos comentaba, acerca de que la educación no tiene por qué ser educación de expertos. Estoy de acuerdo porque además la proporción de expertos es bajísima. Nuestro objetivo es presentar las situaciones instruccionales de manera que tiendan a crear procesos eficaces, pero no vamos a crear expertos seguramente. En todo caso una cosa sería la contextualización a nivel educativo y social, que es necesaria, y otra al contextualización del profesional a quien en tanto que profesional sí que le pedimos que tenga una actuación lo más experta posible. Yo establecería una diferencia entre lo que es el contexto de la educación, sobre todo muy especialmente lo que son los primeros niveles de la educación, y otra el contexto del profesional que debe ser el mejor especialista.

A. Castelló: Por mi parte quisiera responder a los temas relacionados con los superdotados y a la temática de descontextualización. Sobre todo en dos sentidos: en primer lugar que el superdotados es quizás el individuo más apartado de la noción de experto, de especialista, dentro de los individuos excepcionales que entrarían en la superdotación y el talento. Es decir, justamente el individuo superdotado lo que tiene es un perfil general: sus aptitudes

cognitivas, sus aptitudes de procesamiento de información, sus aptitudes genéricas que sirven en cualquier tipo de materia o cualquier tipo de proceso. Cualquier especialista, en este caso, sería un talentoso específico. Entonces si es posible que esta descontextualización se produzca en alguna forma de talento. Quizás, y sorprendentemente, la más clásica y la más representativa, que muchas veces se ha solapado con la propia superdotación que es el talento académico. Es decir, la persona que en términos de aprendizaje puede aprender muchísimo, rinde muy bien, tienen unos resultados fenomenales, puede estar aprendiendo toda su vida... probablemente acabe por tener un pensamiento más descontextualizado que no el superdotado en sí. El superdotado justamente como se defiende bien en cualquier ámbito, tiene más recursos y más formas de integración y de contextualización propiamente dicha. Bueno, creo que nada más.

C. Genovard: En ayuda de mis compañeros quiero decir que hemos evitado al máximo posible, por razones de falta de tiempo, e l contextualizar las investigaciones que hemos presentado a nivel bibliográfico y teórico. Pero, justamente y en relación con lo que ha dicho Carmen, que además de provocadora, lleva muy bien las cosas, yo creo que hay dos cosas que añadir en el tema de la evaluación. En primer lugar y sobre todo que concepción subyace. Como hemos apuntado ya entre el experto y el novato hay un término que es importante, y es el que nos interesa: el de competente. Es decir, que en principio a lo que vamos es a tener profesores competentes. Expertos del modelo en la materia que empieza. Cada uno intenta ser lo más competente posible dentro del nivel que le corresponde.

La otra, a nivel quizás un poco más simple, pero que creo que es importante recordarlo: el tema de la evaluación del profesorado empezó de una enorme tontería. De una enorme tontería plasmada en una ley: la L.R.U, que dice que el profesorado se evaluará mediante encuestas. ¿Desde cuándo una ley debe decir que se evaluará mediante encuestas? ¡Es un disparate pedagógico, psicológico, científico... lo que queráis! El segundo disparate dentro del encadenamiento de disparates y sobre los cuales, cualquiera que investigue sobre el tema lo sabe muy bien, es el tema de los objetivos. Un objetivo llamémosle psicológico-educativo, es intentar mejorar el proceso. Ahora bien, ¿mejorar en que sentido? en el que apuntaban antes mis compañeros. Pero ¿cuál es la realidad? Pues bueno, la realidad es que ahora lo tenemos a usted evaluado. Pues resulta que usted en geografía no tiene las características a nivel funcional que debería tener para explicar claramente, transmitir claramente y conocer claramente pues, por ejemplo, la Meseta Castellana. Bueno, la obligación en este caso, de la Institución, del patrono, en definitiva de la Universidad, es decir: Bueno, pues resulta que sobre la Meseta Castellana hay un seminario buenísimo, en este momento, pues por ejemplo en Lyon. Pues lo que tiene que hacer es coger al profesor y llevárselo allí, y si es posible que aprenda didáctica de la geografía de la Meseta Castellana. Y pagárselo, por supuesto. Porque lo otro, en definitiva, no es tener profesores evaluados: es tener profesores cabreados. Claro, fijaos como a diferentes niveles el tema de la evaluación ha ido volviéndose mortecino. ¿Por qué? Porque detrás de la evaluación tiene que haber otras actuaciones. No basta decir: ¡Vamos a evaluar el profesorado!

En cuanto al tema de los alumnos, quisiera añadir que uno de los problemas que he tenido siempre y no justamente con los alumnos de curso puente, que son muchas veces los más motivados sino con otros alumnos de psicología, es que me dicen: estoy aquí porque me han obligado, porque era la octava opción, porque yo antes había pedido medicina, bellas artes, económicas, etc., y me han mandado a psicología y aquí estoy.

Evidentemente la materia de Psicología de la Educación en relación al alumno que quería hacer inicialmente Económicas y como octava opción le mandan a Psicología me plantea problemas sobre la fiabilidad de qué es lo que puede decir de mí. Es problemático, y sólo lo apunto porque es uno de los problemas que en principio uno se plantea.

A mi me da mucha envidia la situación por ejemplo de la facultad de físicas o de químicas, porque de alguna manera esa proporción está invertida: El profesor de físicas más o menos puede decir: ¡bueno! este alumno está aquí porque se supone que le gusta y lo eligió.

Xesca Grau: ¿Podrías explicar con un poco más de detalle la metodología que utilizasteis para evaluar al profesorado (tipo de encuestas, muestra, etc.) y como habéis abordado el aspecto de la devolución de los resultados?

C. Gotzens: La verdad es que intentaré sintetizar un poco porque lo que me preguntas es toda la investigación. La publicación está ya en prensa. Espero que pronto se pueda consultar. No obstante intentaré contestar brevemente.

Nosotros inicialmente diseñamos dos cuestionarios: uno tipo Likert, en el que se daba una afirmación con respuestas posibles en una escala de siete puntos; y otro de respuestas alternativas, es decir, con cuatro opciones de respuesta. Administramos los dos, pero luego en la explotación tuvimos que desechar el de respuestas alternativas y nos quedamos con el de tipo Likert. La razón es que consideramos que el de respuestas alternativas no había dado resultados que pudieran considerarse satisfactorios, por un hecho que descubrimos posteriormente. Y es que de hecho nosotros dábamos una respuesta que era correcta y evidentemente tres incorrectas. Cuando de hecho, de las tres incorrectas, algunas, podían corresponderse a niveles que no eran de experto, pero que eran diversos niveles de dominio, con lo cual nunca había que considerarlas erróneas. Entonces abandonamos toda esa forma de cuestionario y nos quedamos con el cuestionario tipo Likert.

En primer lugar nosotros trabajamos con una muestra. Partimos del total de profesores de la Autónoma, es decir, a los 2.034 profesores que había en el año 88 en el Campus de Bellaterra se les envió una pequeña encuesta en la que se les pedía que dieran el nombre de tres de sus compañeros de su Área de Conocimiento o Departamento que consideraban mejores profesores. Este, como sabéis, es un procedimiento habitual en otros países, precisamente para la detección de expertos. Y esa fue una de las cosas que nosotros queríamos verificar: si los expertos que nos había dado coincidían con el experto que se perfilaba a partir de nuestro modelo. Luego, a partir de esa información, hicimos una selección de entre todas las respuestas que nos llegaron, teniendo en cuenta el nivel de participación. Porque lógicamente, si a un compañero lo seleccionaban tres personas de un Departamento de cien, no es lo mismo que si lo seleccionan tres personas de Departamento de quince. Así pues, teniendo en cuenta cuestiones proporcionales, elaboramos una muestra en la que habían supuestos expertos elegidos por sus compañeros como tales, personas que por sus características (igual nivel de antigüedad, etc.) teóricamente tenían experiencia aunque no eran considerados expertos por sus compañeros, y personas con un nivel de experiencia bajo. Eran los que llamábamos novatos. Enviamos las dos formas de cuestionario a esta muestra y recibimos casi el 45 o 50% de respuestas. A partir de allí comenzamos toda la explotación de los datos obtenidos. La devolución a esas personas se hizo a partir de sus demandas (profesores que nos preguntaban porque estaban interesadas). La devolución más generalizada se hará a través de la publicación que en estos momentos, como ya he dicho, está en prensa. No ha habido una devolución caso por caso, porque el nivel en que aplicamos los cuestionarios era, en definitiva, todavía a nivel experimental. Por eso no podíamos dar resultados definitivos de lo que en aquel momento se obtuviera.

J. I. Pozo: Quisiera plantear dos cuestiones. La primera es que en mi opinión la aplicación de la distinción expertos/novatos —inicialmente utilizada como un recurso metodológico en áreas de conocimiento bien definidas— a otras áreas no tan bien definidas (como las destrezas de enseñanza) implica introducir una mayor ambigüedad de quién es un experto.

y quién un novato. En la investigación que se ha descrito parece desprenderse que la distinción experto/novato no es una variable independiente (previamente establecida a la aplicación de la encuesta) sino una variable dependiente (o sea, se considera expertos a quienes alcanzan determinado rendimiento en la encuesta). En este caso la distinción experto/novato sería circular y meramente descriptiva, no explicativa, por lo que carecería de ese valor heurístico.

En segundo lugar, quisiera que nos explicarais un poco porque habéis puesto tanto peso en los aspectos cognitivos y tan poco en los aspectos de personalidad o de interacción que se dan en situaciones académicas.

C. *Gotzens*: Yo diría en relación a la primera cuestión formulada por Nacho Pozo, que hasta cierto punto yo también lo creo, o sea, nosotros partimos de una definición de características, pero de estas características creamos un modelo y a eso le llamamos experto. Y es verdad que lo referenciamos a esto. Lo único que yo añadiría es que eso no está sacado de la manga, es decir, la cantidad de características que hemos intentado estructurar y darles una explicación procesal básicamente en nuestro modelo, son características que se basan en estudios empíricos sobre profesores observados y en definitiva calificados como expertos o no.

Obviamente, no se trata sólo de decir: sabe mucho. Teníamos un bagaje importantísimo de datos obre cuáles eran las características diferenciadoras del experto. Aunque es verdad que nosotros nos hemos remitido a nuestro propio modelo, creemos que este tiene una base que consideramos relativamente probada en la bibliografía existente.

A. *Castelló*: En relación al segundo aspecto, el relativo a los aspectos de personalidad, de hecho lo pensamos, pero también lo descartamos. Y lo descartamos en forma muy explícita en este caso, sobre todo por dos razones. La primera es porque la interacción básica en una interacción instruccional y que por tanto hace referencias a variables objetivables del entorno que el profesor procesa y responde en función de ellas. Por tanto es un proceso fundamentalmente cognitivo; evidentemente que si que colateralmente existen variables de tipo personalidad que pueden facilitar o pueden entorpecer la dinámica instruccional. Pero de hecho estas variables serían compensables en términos estrictamente cognitivos. El profesor que es joven, sabe que de entrada difícilmente tendrá el respeto de sus alumnos, por tanto esto ha de modificar consecuentemente su conducta. Lo modificará si cognitivamente es capaz de procesar esta información o no lo modificará si cognitivamente no está en condiciones para hacerlo. Esta sería por ejemplo, una característica no cognitiva, pero que sí puede ser tratada cognitivamente como información instruccional que por tanto el profesor manipula. Por tanto diríamos que sí, que tiene importancia, que los aspectos de personalidad existen y están implicados; pero la visión cognitiva da un alcance mucho mayor y una flexibilidad mucho mayor también. La segunda razón es que las cuestiones de personalidad o de características físicas son difícilmente mutables. Podremos enseñar algunas destrezas o habilidades instruccionales a algún profesor pero difícilmente podremos cambiar su personalidad. Podemos decirle: ve a este seminario sobre tales técnicas de enseñanza, pero no podemos decirle: ¡vete al terapeuta a que te haga más extrovertido o más simpático!

Obviamente esto ya sería entrar en un terreno en el que incluso legalmente no podríamos justificar.