

CE 02 8

Hola, buenas noches. Seguimos con temas de educación. Ahora dentro de la revista de Ciencias de la Educación.

Cada semana, los profesores de uno de los cuatro departamentos que integran la sección de Ciencias de la Educación de la UNED elaboran esta revista radiofónica destinada especialmente a los alumnos de nuestra universidad. Hoy es el turno del Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación. En primer lugar, la doctora Elvira Repeto Talavera hará algunas precisiones sobre la guía del curso para los alumnos y tutores de Teoría y Procesos de la Orientación, Especialidad de Orientación Escolar.

A continuación, la profesora Vasily Sebastián se dirigirá a los estudiantes de Pedagogía Experimental 1, también con recomendaciones puntuales para el inicio del curso. El núcleo de nuestro tiempo lo constituye un diálogo sobre la problemática de los test con los profesores Ramón Pérez Juste, director del Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación, y Piedad Granados, profesora de Diagnóstico Pedagógico y Técnicas de Orientación. Empezamos ya con el capítulo de Orientaciones.

La doctora Elvira Repeto nos aclara algunos puntos de la guía del curso de interés para alumnos y tutores de Teoría y Procesos de la Orientación, Especialidad de Orientación Escolar. Quería darles unas líneas generales y advertencias que me parece que les pueden ser de utilidad para el comienzo del curso. Respecto a la guía del año 1984 y 85, el programa es correcto, pero en la biografía quisiera hacer algunas precisiones.

Los alumnos deben adquirir todas las obras generales obligatorias que se indican en el punto 1 de la bibliografía. Por tanto, quiere decir que deben tener las unidades didácticas de Teoría y Procesos de la Orientación Madrid-UNED 1983, pero deben rectificar el código. En la guía dice 1406 y el número del código de estas unidades didácticas es el 2406.

Estas unidades didácticas deben adquirirlas en los respectivos centros asociados. B. A continuación se habla de la adenda de Teoría y Procesos de la Orientación. Debe omitirse diagnóstico pedagógico.

Esta adenda, su código es el de 2406, pero debe omitirse el 2410. Esta adenda contiene sintetizados los artículos que se especifican en el punto 2 distribución de estas obras generales por núcleos temáticos y por tanto no tienen que adquirir los alumnos estos artículos. Ya sabéis, tanto las unidades didácticas como la adenda para la especialidad de orientación escolar podéis adquirirlas en los centros asociados o en las librerías que vende material de la UNED y cuya relación figura en la guía del curso.

Las otras cuatro obras generales obligatorias, si no las encontráis en las librerías de vuestra zona, podéis solicitarlas a dos librerías de Madrid que cuentan con un stock de estas obras. Los teléfonos y direcciones de estas librerías los encontraréis en la propia guía del curso. Respecto

a los trabajos plásticos, se les envió, como pueden recordar los tutores, las líneas generales de estos trabajos en el mes de julio y un compromiso de trabajo para que los tutores se lo enviaran a ustedes en la primera entrevista que tuvieran y ustedes pudieran rellenar ese compromiso de trabajo y elegir el trabajo que querían comprometerse para realizar este año.

A mí me interesaría que, al mandarme ese sobre tamaño folio franqueado que ustedes deben enviarme para que yo les envíe las líneas de trabajo a mi vez, primero, haber conseguido ese compromiso de trabajo para saber qué trabajo es lo que desean hacer ustedes, si el trabajo de la elección vocacional o si el trabajo sobre las dificultades en la lectura y en qué nivel de EGB lo desearían ustedes hacer. Por eso es importante que me rellenen ese compromiso de trabajo. En caso de que no me lo hayan relleno, quiero decirles que yo les enviaré en ese sobre franqueado las dos líneas fundamentales o que yo, por mi cuenta, les elegiré uno de los trabajos si ustedes me han mandado qué trabajo desean realizar.

Los trabajos, como saben, tienen un notable peso en la marcha de la asignatura que es eminentemente práctica. Los sobre franqueados que estoy recibiendo ya los estoy devolviendo con todo lo que se refiere a los trabajos a realizar, indicándoles a ustedes que este año el material psicotécnico no lo deben ustedes adquirir en el ICSE, pero en el ICSE central de aquí de Madrid, de la calle Erazo número 3, cuyo teléfono es 255-7200 y pueden preguntar directamente por el Departamento de Publicaciones que sabe cuál es el material que les deben ustedes enviar. Se ha tratado de que el material les baje de precio, les han puesto un precio muy reducido, pero es interesante que ustedes tengan personalmente este material psicotécnico para que puedan irse haciendo con un pequeño, diríamos, stock de instrumentos de exploración que luego en su día lo van a necesitar y lo van a agradecer el contar ya con ello.

De este modo les deseo que trabajen la asignatura y que se pongan sobre todo ya de inmediato a realizar los trabajos prácticos con objeto de que la primera parte del trabajo me la tengan ustedes entregada para enero según se les señala en las indicaciones que se les envía y puedan después dedicarse a estudiar con más tranquilidad el examen de febrero. Las líneas de investigación para posibles tesis y tesis doctorales de los alumnos de la Especialidad de Orientación Escolar propuestas por la doctora Repeto Talavera no figuran en la guía del curso debido a un error. Los profesores tutores os pueden informar sobre estas líneas de investigación.

De momento, la doctora Repeto nos adelanta una síntesis de las mismas. En concreto, pueden sintetizarse en tres grandes líneas. Primero, los estudios de los factores individuales y sociales respecto al rendimiento o al fracaso escolar.

En segundo lugar, las posibilidades de la orientación ante las dificultades de la lectura, de la escritura o de las matemáticas o problemas conductuales o la privación cultural. Y un tercer gran bloque de investigación iría en la línea de estudios empíricos sobre el desarrollo de las carreras. De este modo, tienen ustedes estas líneas de investigación como adenda a la guía de 1984-1985 del Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación.

Un aviso importante para los alumnos de Teoría y Procesos de la Orientación tanto de la Especialidad de Organización y Dirección de Centros como de la Especialidad de Orientación Escolar. Debéis notificar a las profesoras Carmen Jiménez y Elvira Repeto según el caso, la pertenencia a estas asignaturas. Para ello conviene que cuanto antes les enviéis en un sobre vuestros datos indicando si pertenecéis a la Especialidad de Orientación y Dirección de Centros Educativos o a la Especialidad de Orientación Escolar.

Nos habla ahora la profesora Araceli Sebastián de la Asignatura de Pedagogía Experimental I. Como expresamos en primer término en la guía de curso entre los objetivos del Área de Pedagogía Experimental se encuentran los de lograr que los alumnos no sólo sean capaces de leer críticamente las investigaciones realizadas por otros sino también el poder planificar y llevar a cabo investigaciones propias. Los profesores del Área nos sentiríamos muy satisfechos si una gran parte del alumnado se llegara a encariñar con las materias y se decidiera aplicar la metodología científico-empírica a la resolución de problemas pedagógicos. Entendemos que la mejora de la acción educativa tiene en la investigación en el aula una de las armas fundamentales para conseguirlo.

Por otra parte, tenemos la clara impresión de que se da entre el alumnado un reduccionismo por el que se considera que la pedagogía experimental equivale a la estadística. La estadística es, en realidad, un instrumento. Instrumento, eso sí, de primera importancia, por el que se contrastan hipótesis científicas.

Pues bien, ha aparecido recientemente un libro de los profesores, doctores Don Víctor García-Oz y Don Ramón Pérez Juste titulado La investigación en el aula y editado por Escuela Española 1984 que sirve a los dos propósitos que decíamos. A encardinar la investigación entre las tareas a realizar por el profesor en el aula como el medio por excelencia para mejorarlas y a integrar la estadística en la resolución de problemas pedagógicos y en el contraste de hipótesis. El libro presenta diversas modalidades de investigaciones realizables en el ámbito de la escuela con lenguaje claro y asequible.

Entre tales modalidades se pueden destacar las referentes a la construcción de instrumentos de medida, a la predicción del rendimiento, a la evaluación de textos y de programas o a la realización de experimentos para seleccionar técnicas o métodos. La estadística cobra, en todos los casos, su auténtica dimensión. Para los alumnos que deben abordar esta asignatura de Pedagogía Experimental I puede ser de gran utilidad, pues en él hallarán conceptos básicos definidos de manera científica y al mismo tiempo expresados con términos sencillos.

Cada vez más deseamos que el alumno adquiera un bagaje de vocabulario pedagógico y sepa dar respuesta precisa de sus contenidos, aspecto este al que damos gran importancia en las pruebas presenciales. No es suficiente apelar al sentido común cuando tratamos de exponer cuestiones pedagógicas. Es totalmente necesario dar razón científica de los temas tratados.

En último término, este texto de que venimos hablando lo recomendamos como libro base, además de las unidades didácticas, para introducirse en el campo experimental, como antes

indicábamos. Aprovecho también esta oportunidad para rogar encarecidamente a los alumnos de esta asignatura que cumplan con las fechas indicadas en el envío del trabajo obligatorio. Asimismo que lean detenidamente la guía de curso en la que se exponen pormenorizadamente todos los extremos que interesa saber al alumno, tanto en las normas generales del departamento como para cada asignatura en particular.

Todo ello es muy clarificador. Os deseo éxito en vuestro esfuerzo. Con estas recomendaciones de la profesora Araceli Sebastián para los alumnos de Pedagogía Experimental I, finalizamos el primer bloque de la revista.

A partir de ahora hablaremos de los TESTS, fenómeno entre el abuso y la crítica científica. El fenómeno TESTS forma parte de ese conjunto de cosas sobre las que pocos españoles afincados en el medio urbano por debajo de los 30 o incluso de los 40 años no tienen algún tipo de conocimiento, bien sea por haberlo realizado o cumplimentado, bien por recibir información con ellos alcanzada sobre algún familiar o tutelado, o bien, y esta es la categoría más reducida, por haberlos utilizado profesionalmente, ya sea en el campo de la evaluación escolar, en el diagnóstico psicopedagógico e incluso en el ámbito de la investigación científica. Por otra parte, el fenómeno de los TESTS está adquiriendo dimensiones mastodónticas.

Son millones y millones los ejemplares aplicados en cada año o curso escolar y son millones, en este caso de dólares, los que se mueven en su comercialización. Esto da una industria floreciente la que está en la base del fenómeno. Se da una tremenda competitividad entre los autores y editores para lograr salir a la superficie y tratar de ganar un puesto en las baterías de TESTS de mayor uso.

No es raro, pues, que en tales condiciones se den abusos de todo tipo y que tales abusos hayan provocado desde fenómenos como la quema y destrucción de TESTS a su prohibición en determinadas ciudades e incluso en estados como algunos estados de Norteamérica. Pero tampoco lo es por paradójico que parezca que el fenómeno de la prohibición se haya dado también en el polo opuesto, en la Unión Soviética, aunque evidentemente por razones claramente distintas. Así las cosas, se puede decir que hay fervientes defensores del valor y la utilidad de los TESTS pero igualmente convencidos detractores y que este hecho se da entre los letrados, entre las personas que no tienen formación suficiente o específica sobre el tema e incluso entre expertos en psicopedagogía.

Los profesores Piedad Granados y Ramón Pérez Juste se encuentran aquí con nosotros para a través de un diálogo pasar revista a la problemática de los TESTS desde la perspectiva del diagnóstico pedagógico y la orientación educativa. Piedad Granados es profesora de diagnóstico pedagógico y técnicas de orientación y Ramón Pérez Juste es el director del Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación. Profesor Pérez Juste, ¿no es cierto que resulta un tanto difícil de aceptar que pueda hablarse de medida de aspectos tan etéreos y difusos como la inteligencia, la emotividad o la sociabilidad? Pues sí, efectivamente así es.

Y este es uno de los más frecuentes argumentos utilizados por aquellas personas que no

admiten los TESTS como instrumentos de medida. Sin embargo, estas mismas personas no sienten ningún reparo en calificar a otras de antipático, de frío o corto de luces, o de más amable, menos emotivo o muy poco sociable. Y esto, y en ocasiones tras una primera relación muy breve, lo que no deja de ser un contrasentido.

Bien, pero ¿no será también un contrasentido que tratándose de educación, concepto este sobre el que educadores y pedagogos ponen tanto énfasis en la persona como elemento clave y central de todo el proceso? ¿No será, digo, un contrasentido que se utilicen técnicas consideradas por muchos como elementos técnicos y un tanto despersonalizados o despersonalizantes? En absoluto. La educación, en efecto, se centra en la persona. El fin de la educación es su perfeccionamiento, la mejora integral de la persona total, no de aspectos parciales como la inteligencia o la memoria.

Es, debe ser, una educación personalizada. Esto es, entre otras cosas, adaptada a su singularidad, a su repetibilidad para que pueda ser de calidad. Pero ¿cómo podríamos personalizar? ¿Cómo podríamos adecuar, si no se conocen con suficiente precisión, las características que definen a cada persona, a cada educando concreto? Pues bien, el diagnóstico se convierte así en la primera exigencia de la personalización.

Sí, y quizá por el contacto directo y acumulativo que los profesores tienen en su trato diario con sus alumnos. Sí, efectivamente. El profesor se encuentra en una situación privilegiada, propio de lo que técnicamente se conoce como observación participante.

Es un miembro más del grupo, su presencia es natural y aceptada por sus alumnos. Esa naturalidad, esa ausencia de toda artificialidad, hace que los resultados de sus observaciones sean más creíbles. Sin embargo, piense que son muchos niños a la vez los que están presentes en el aula, que el profesor debería observar a todos, a la vez que desempeñe sus tareas profesionales de docencia.

Si me permites piedad, yo querría añadir algo más. No deberíamos olvidar el problema de la misma capacitación científica del profesor, no especialista, para lograr un correcto juicio que sea preciso y fiable. Pero es que además está el problema de la cantidad y variedad de variables sobre las que debería concentrarse.

Bueno, ¿y estas variables cuáles son, profesora Granados? Si recordamos nuestra afirmación de que se educa la persona, toda la persona, y que la educación es un hecho integral, debe quedar claro que hay que conocer al sujeto, por supuesto en su inteligencia, pero también en muchas otras actitudes, como la memoria, expresión o cálculo, en sus intereses relacionados con su motivación, en su capacidad para la relación social, en sus actitudes, en su grado de estabilidad emocional, en su dominio o sumisión, en su introversión o extroversión, etc. Como se ve, muchas variables y conceptos no vulgares, profundos y complejos, fuera del dominio de muchos profesores que no son especialistas en estos temas. Pero volviendo al tema de la capacidad, parece ser que muchos profesores, la mayoría me atrevería yo a decir, distamos mucho de poder ofrecer esos juicios objetivos y fiables, aunque solo sea porque no hemos sido

preparados para eso, y además por limitaciones propias de la misma naturaleza humana.

¿Y usted, profesora Granados, comparte también esta opinión? Yo también participo de esta opinión, pero para que no parezca que es una mera opinión, deseo presentar aquí los datos que nos ofrece Telford y Sabrin sobre una investigación de Peñato y Virch, de 1959. Se trata de identificar superdotados, lo que parece más fácil que sujetos normales en alguna variable, dada justamente su excepcionalidad. Pues bien, nada menos que un 55% de los niños que resultarían superdotados no fueron identificados como tales por sus profesores, y un 35% que fueron identificados luego resultaron ser sujetos normales.

¿Alguien podría pensar que tal vez en el ámbito de lo meramente escolar la cosa estaría mejor? Pues no es así. Yo voy a tratar de presentar algunos casos que evidencian las dificultades en las calificaciones de los profesores. Es bastante frecuente encontrar en las actas a profesores que suspenden a un tanto por ciento a Abrumador, mientras otros aprueban en la misma asignatura a la inmensa mayoría de ellos.

Incluso se da el caso de algunas actas con el 100% de aprobados y con el noventa y tantos por ciento de suspensos. Por otra parte, yo tengo una anécdota vital que experimenté mientras era profesor de la Universidad Complutense, con una asignatura, la de la que soy hoy titular, Pedagogía Experimental, con algunos alumnos a los que yo incluso había suspendido y de los que no recibí ningún tipo de queja en el sentido de que fuera injusta la calificación. Es decir, parece ser que yo les había suspendido con justicia.

Insisto en que es una asignatura que se llama Pedagogía Experimental y que, por lo tanto, es bastante objetivable. A pesar de eso, al curso siguiente me encontré con unos alumnos que, con esa frescura natural con que tiene la gente joven, se acercó a mí para decirme, sencillamente, que había cambiado de grupo y que en ese nuevo grupo estaba en el de cabeza, en los que eran brillantes dentro de esa clase. Evidentemente, al margen de otras consideraciones para el diagnóstico, eso significa que la objetividad, aun en las asignaturas más fácilmente objetivables, es un cierto nivel de mito.

Por otra parte, también de tipo personal, en un curso que yo impartí para profesores de GB y para profesores de bachillerato, estábamos tratando precisamente este tema. Y para ejemplificarlo, aprovechando que se habían celebrado las pruebas de septiembre en aquellos días, pedí un ejercicio de redacción de COU. Yo le rogué a los profesores que se tomaran el máximo de interés y que calificaran entre 0 y 10 aquel ejercicio de redacción único para todos.

Pues bien, tras haber leído la redacción en altavoz, cada profesor emitió su calificación y después de hacerlo comprobamos con sorpresa que aquellas calificaciones oscilaban entre el suspenso y el sobresaliente. Y para no dar meramente, digamos, datos de anecdóticos o de experiencia personal, quisiera ofrecer también el caso de una investigación realizada en EEUU en la que, de una manera controlada, se pidió a un profesor que calificara 100 hojas de escritura en cuanto a la calidad misma de la escritura. La calificación debería realizarse por tres veces consecutivas, separadas cada una por dos días.

Debería situar a las hojas en diez categorías de menor a mayor belleza y calidad de escritura. Únicamente en seis ocasiones el profesor situó las hojas en la misma categoría. Creo que estos hechos evidencian las limitaciones que no los profesores, que cualquier profesor o cualquier persona tiende cuando debe emitir un juicio objetivo sobre la realización de un alumno.

Sí, efectivamente. Si me permites, Ramón, estos hechos ponen de relieve, entre otras cosas, algunas de las limitaciones conocidas de la observación. El efecto halo o tendencia a generalizar a otras áreas la buena o mediocre valoración de un sujeto en una concreta.

Los prejuicios, la tendencia central o inclinación a calificar entre las categorías centrales de la escala cuando no se conoce profundamente a los sujetos. Así como lo que podría ser el equivalente al set de respuesta. Un set de calificación o tendencias de los profesores a calificar de una manera determinada con excesivo rigor, con excesiva tolerancia, etc.

Bien, parece que estas objeciones al conocimiento del alumno vía observación del profesor tienen suficiente peso. Pero, ¿qué características tienen los instrumentos de diagnóstico, los test, que les hagan superiores a los resultados alcanzados a través de la observación del propio docente? Hagamos unas matizaciones. Las características realmente existen.

Pero ni el diagnóstico pedagógico se identifica con los test, ni estos son los únicos instrumentos utilizados. Ni se pretende anular o limitar la participación del profesor. Precisamente, en muchas ocasiones, lo que se echa de menos es esa participación.

Tal vez no por falta de colaboración, sino porque el profesorado tiene tantas obligaciones que no puede dejar suficiente tiempo para estas tareas. Efectivamente. Y centrándonos en las características que usted nos pedía, yo les propondría algunas de ellas, entre las que destaco las siguientes.

La primera es que cualquier test traduce una definición científica de las variables que está mucho más elaborada, mucho más precisa y amplia que la que pueda poseer cualquier profesor. Bastaría para ello preguntar a un profesor cualquiera por el concepto que tiene de adaptación, por ejemplo, social, y contrastarlo con los elementos de un test de adaptación. Se vería que es sumario y muy reducido.

En segundo lugar, la información se recoge de las formas más objetivas que aquella que pasa por el tamiz del color del cristal que utiliza cada profesor. La objetividad confiere a los resultados una superior precisión, una menor variabilidad de juez a juez, y eso trae consecuencias favorables para la fiabilidad o la credibilidad de los resultados. Todavía más, permiten cuantificar la fiabilidad informándonos sobre lo que técnicamente se conoce como la magnitud máxima del error de medida.

Otra característica a destacar se refiere a la información, que se consigue con un notable ahorro de tiempo y de esfuerzo. Se puede poseer en los inicios del curso con lo que si el profesor, así el profesor puede ajustar su trato, sus niveles de exigencia, sus sistemas de

motivación a las características grupales e individuales. Puede, asimismo, diseñar estrategias docentes para superar limitaciones en conceptos básicos o, más adelante, para lograr una eficaz recuperación.

Piénsese cuántos trastornos, errores y lagunas se pueden evitar con este conocimiento. En resumen, la información parece ser más objetiva, exhaustiva y rápida, y se puede disponer de ella desde un principio, lo que facilita esa acomodación, esa personalización a la que hacíamos referencia al principio de este coloquio. Sí, yo quisiera hacer notar que un profesor con pocos alumnos y con mucha dedicación a esta función observadora previo un adiestramiento y un conocimiento de la definición de la variable a observar podría, tras largo tiempo de observación, alcanzar resultados similares y también que los test no están exentos de limitaciones y problemas y que, al igual que hicimos con la observación del profesor, conviene resaltar justamente para poder combatirlo.

En ese caso nos podría resaltar algunos de estos problemas, profesora Granados. Sí, de acuerdo. Resaltaremos que varios varían según el tipo de test y de características medidas.

Tal vez convenga destacar, en primer lugar, el que la información es la que el sujeto ofrece tras la correspondiente provocación que el test supone. Esto, por sí mismo, permite comprender que caben deformaciones y que van de la que conscientemente introduce el sujeto, porque no quiere abrir su intimidad, a las de carácter inconsciente, debidas a características de su personalidad, sin olvidar la especificidad de la experiencia personal que cada uno aporta al responder a los reactivos. En ese sentido, es preciso resaltar lo que Crombat denomina el sex de respuestas.

Habiéndose descubierto tendencias determinadas en las respuestas, ya sea a escoger alternativas de agrado o satisfacción y de disgusto o desagrado. Efectivamente. En la misma línea se encuentran otras aportaciones conocidísimas, como por ejemplo la de Edward, sobre la tendencia a responder en línea con lo que se conoce como deshabilidad social.

Esto es, a ofrecer una imagen de sí mismo de acuerdo con los principios aceptados socialmente. O aquellas otras de Messick y de Jackson que destacan la inclinación a contestar afirmativamente. En estos hechos parecen estar implicadas características profundas del yo que llevan a unos a la hipervaloración, es decir, a considerarse con un valor superior a la propia realidad, mientras otras personas tienden a retratarse muy por debajo de su valor objetivo.

Este hecho es tan importante que en algunos casos puede ser más o al menos tan interesante para el estudio de las personas como el resultado del mismo test. Qué duda cabe de que también puede darse como limitación a la capacidad propia de autoobservación de las personas y más aún de la interpretación en los sujetos, lo que puede también deformar la imagen. Quiero decir con esto que hay personas que no son capaces de reflexionar sobre sí mismos o de dar un valor a una conducta que ellos están exhibiendo.

Bueno, si me permite, sin embargo parece que estas limitaciones van sobre todo a esos tests

que se centran en características de la personalidad, los de tipo inventario y cuestionario, pero ¿son también aplicables a las pruebas de aptitudes? Evidentemente en menor grado, ya que aquí los sujetos deben superar una auténtica prueba, deben poner en evidencia sus propias actitudes y saberes. Sin embargo, la falta de motivación o su exceso, la falta de comprensión de las instrucciones, una actitud de rebeldía, de no colaboración, puedes producir una información no concorde con la realidad. Bueno, con todo, las grandes limitaciones se centran en el punto crucial de la validez, pero entiendo que a esto le dedicaremos la segunda parte del coloquio.

Sí, así es. Hasta ahora hemos hablado del significado de los tests, de sus características como instrumentos de medida que no están exentos de limitaciones y problemas. Sobre la validez de los tests hablaremos después de las noticias.

Con nosotros están los profesores Ramón Pérez Juste, director del Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación, y Piedad Granados. Tras las noticias de la UNED volveremos con vosotros.