

UN HOMBRE PARA TODAS LAS HORAS Y PARA TODOS LOS LUGARES. ENTREVISTA A PEDRO MORALES VALLEJO, SJ

***JUN ACHII KATO'ON CHI PA Q'IIJ, CHI CHAQ'AB'
JAY PA RONOJEE K'OLIB'AL CH'A'TEEM RUUK'
RI ACHI PEDRO MORALES VALLEJO, SJ***¹

JUAN CARLOS TORRE PUENTE
Y LEONOR PRIETO NAVARRO²

En 2004 se publica *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (Torre Puente y Gil Coria, 2004), libro editado en homenaje y con ocasión de la jubilación de Pedro Morales Vallejo, SJ. En la semblanza que Eusebio Gil le dedica en las páginas iniciales (27-32), aplica a Pedro Morales las palabras que Erasmo emplea para describir a su amigo Tomás Moro: «Sería difícil encontrar a alguien que como él sea para todos un *hombre para todas las horas*». Y comenta, a continuación, su trayectoria de formación, su perfil académico, su vocación de naturalista y «antropólogo» y el hecho de ser sacerdote jesuita. En este texto, al que remitimos al lector, es fácil entrever el carácter humanista y la vertiente humanizadora de la persona objeto de homenaje en este número de la revista *Miscelánea Comillas*.

Pero Pedro Morales es también, desde que nació en Madrid en 1933, un *hombre para todos los lugares*. De muy niño, sus padres se trasladan a las Islas Canarias por motivos laborales. Cuando vuelve a Madrid, estudia en el Colegio conocido como de *Areneros*, sede de la actual Universidad Pontificia Comillas, y entra en la Compañía de Jesús en 1950. Estudia el noviciado en Aranjuez, Filosofía en Alcalá de Henares y Teología en Oña y Toronto (1965). Tras dos años en Nueva York, en 1971 obtiene un *Master of Arts (Guidance)* por la Columbia University, al que siguen la Diplomatura en Psicología por la Universidad Complutense (1973), la Licenciatura en Filosofía y Ciencias

¹ Este título está en el idioma maya llamado *achi*, que se habla mayoritariamente en Baja Verapaz. Es uno de los idiomas presentes en el campus que la Universidad Rafael Landívar tiene en Verapaz. La traducción del castellano al *achi* ha sido realizada por Nikte' Sis.

² Profesores del Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación. Universidad Pontificia Comillas. Correos electrónicos: jctorre@comillas.edu; lprieto@comillas.edu.

de la Educación por la Universidad Católica de Asunción (1976), la Licenciatura en Filosofía por la Universidad de Valencia (1977), el Doctorado en Pedagogía por la Universidad Complutense (1987) y el Doctorado «Honoris Causa» por la Universidad Rafael Landívar de Guatemala (2004). Ha enseñado, aunque podríamos mejor decir que ha educado, entre otros centros docentes, en el Colegio de Nuestra Señora del Recuerdo (Madrid), en la Universidad de Deusto, en la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (Paraguay), en la Universidad Pontificia Comillas y en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. A esta última llega en 1986 y sus estancias en ella de hasta seis meses se han prolongado ininterrumpidamente hasta el presente, algo que le ha permitido conocer de primera mano todo el país a través de las sedes regionales: Quetzaltenango, Huehuetenango, Zacapa, La Verapaz, Quiché, Escuintla... Su magisterio se ha extendido también, sin ánimo de ser exhaustivos, por otros países como Chile, El Salvador, México, Costa Rica y Nicaragua. En 1989, Pedro Morales participa, en representación de Comillas, como miembro fundador de la Asociación Católica Internacional de Instituciones de Ciencias de la Educación (ACISE), a cuyos congresos internacionales asiste durante más de diez años, visitando por ello las universidades católicas de Kaslik (Líbano), Glasgow, Lisboa, Salamanca, Roma, Angers, Lovaina (Leuven y Louvain-la-Neuve), Jerusalén y Milán.

Hemos querido que el pórtico de este número especial de *Miscelánea Comillas* sea precisamente una entrevista³ al profesor Pedro Morales, a quien remitimos las preguntas para que fueran respondidas de forma escrita y no de manera oral, como fácilmente se podrá constatar una vez que se comience su lectura. En ella se combinan algunos aspectos más personales de su desarrollo vital junto con otros de pensamiento educativo sobre algunos de los temas que ha trabajado en su carrera profesional.

1. De entrada, para situar al lector, nos gustaría que hicieras un repaso por las etapas de tu formación. Tú has estudiado tanto en tu época preuniversitaria como en la universitaria y de postgrado en muy diversos colegios e instituciones, nacionales y del extranjero. A veces has comentado que el modus neoyorquino de Columbia University te marcó mucho, pero seguro que las diversas etapas formativas te influyeron de alguna manera diferenciable. ¿Podrías hacer un recorrido por cada una de ellas asociando a cada espacio/tiempo algún recuerdo o aprendizaje significativo?

³ En la formulación de estas preguntas han colaborado Belén Urosa Sanz, Ignacio Gonzalo Misol e Isabel Muñoz San Roque.

No me resulta tan fácil hacer un repaso a todas las etapas de formación, que son unas cuantas; pero me fijo en algunas.

Mis primeras etapas (seis años) fueron en el colegio de los jesuitas de Las Palmas de Gran Canaria (el resto del bachillerato en el colegio de Areneros). Del colegio de Canarias guardo un excelente recuerdo. Al menos dos o tres recuerdos que los tengo muy presentes; y que por algo se me quedaron grabados. Yo podría tener, como mucho, unos nueve años.

El primer recuerdo es éste: el maestro entraba en el aula con una gran cesta llena de libros: cuentos, vidas de santos, biografías, incluso tebeos... Todos escogíamos un libro que nos gustara y nos pasábamos la clase leyendo. Recuerdo que entre esos libros había una colección de vidas de santos jesuitas, escritas por un italiano cuyo nombre no recuerdo. El crear *espacios de lectura*, al menos en edades tempranas, me parece una idea interesante, que se puede adaptar a diversas situaciones y que puede sugerir otras actividades. Es un recuerdo que tengo muy grabado, por lo bien que me lo pasaba.

Otro recuerdo vivo de esos primerísimos años era la competición entre romanos y cartagineses. La clase se dividía en dos bandos, todos de pie a ambos lados del aula, el profesor lanzaba preguntas a uno de los bandos; si los romanos no respondían correctamente, los cartagineses les corregían...; al final ganaban o los romanos o los cartagineses. Eran clases muy activas y muy divertidas... Después he leído que estas confrontaciones, entre romanos y cartagineses, tienen una larga historia en los colegios jesuitas de otras épocas, en los que el alumno era un *protagonista activo*, muy en consonancia con el espíritu de la *Ratio Studiorum*, el manual didáctico, por llamarlo de alguna manera, de los jesuitas, publicado en el siglo XVI (entre otras normas, no se podía entrar en clase con dagas, u otro tipo de armas). Este *protagonismo del alumno*, en sus mil variantes, está muy en consonancia con la didáctica contemporánea. En la misma *Ratio Studiorum* viene una norma que la cumplieron conmigo cuando tenía nueve años y es otro de los recuerdos que conservo: se escribe una corta redacción (media página), el profesor la corrige y comenta las correcciones de manera individual, *con cada alumno*, en privado; va pasando por la clase y se detiene con unos y otros, indicando a cada uno cómo puede mejorar; ahí aprendí yo a dejar márgenes, y a no repetir la misma palabra más de una vez en la misma línea. No son «grandes cosas», pero han quedado grabadas en mi memoria y me parecen relevantes.

Los jesuitas tenemos una formación larga, diferenciada en etapas muy distintas. De los tres años de Estudios Clásicos recuerdo la metodología que seguíamos en clase (de latín), dedicada, casi exclusivamente, a la lectura e interpretación de autores clásicos. Un alumno leía un párrafo, por ejemplo, de Cicerón, y a continuación lo parafraseaba y explicaba, por supuesto

hablando en latín, aunque no lo supiera... Algunos traíamos una buena base (entonces en el bachillerato se estudiaban el latín y el griego, no sé ahora), pero con este sistema todos acabábamos hablando en latín. Por supuesto, ahí estaba el profesor para echar una mano e ir aclarando cosas... Después de los tres años de Estudios Clásicos, seguían la Filosofía y la Teología. En Filosofía, y aunque parezca un tanto extraño, una tesis de Santo Tomás de Aquino (*la analogía del ser*⁴, con el P. Gómez Caffarena) me marcó para toda la vida. Además, con frecuencia estudiamos carreras civiles hechas en otras universidades. Yo pasé por Toronto, Cleveland, la Complutense... y terminé aterrizando en Columbia University de Nueva York, como me recordáis en vuestra pregunta, para hacer un máster en educación. Ciertamente el *modus neoyorkino* me marcó mucho. La tradición universitaria británica, de la que es heredera la americana, es muy distinta a la nuestra.

Por ejemplo, yo no recuerdo ni un solo examen. No digo que no los hubiera; han pasado muchos años (más de 50) y no recuerdo todo, puede que hubiera alguno, pero ciertamente no tengo la imagen, o el recuerdo de verme sentado ante un examen, como sí lo tengo de mi etapa en la Complutense, con los nervios y miedos correspondientes. De Nueva York sí tengo en cambio un recuerdo muy vívido de mis viajes en el metro, camino de la universidad, leyendo las lecturas requeridas antes de cada clase y que el profesor daba por hecho que todos habíamos *leído y entendido*, o recuerdo el estar escribiendo para poder entregar un *paper* a tiempo. Son recuerdos de los primeros años 60. En algunas asignaturas se trataba de uno semanal, de no más de una página, pero te pasabas la semana dándole vueltas al *paper*... Algunos de estos *papers*, al regresar a España, los puse en castellano y los publiqué. A este respecto recuerdo haber leído en un diario de Boston (O'Brien, 2010) que en la Universidad de Harvard apenas llegan al 24% las asignaturas con un examen final convencional. Y por supuesto recuerdo las clases en las que no

⁴ *Nota de los entrevistadores.* La «analogía del ser» es uno de los principios básicos del pensamiento metafísico de Santo Tomás de Aquino. En un artículo que González Suárez (2015) dedica de forma específica a esta cuestión, sostiene que «la tesis a demostrar es que si Dios es un ser sobrenatural y la analogía es un recurso que permite conocer su esencia y atributos sólo de manera indirecta –en el orden natural de su manifestación–, la conclusión que se impone es que el conocimiento derivado de ella es imperfecto e incompleto, pero no falso» (p. 158). Y un poco más adelante concluye la introducción diciendo que «su originalidad estriba en que, al exhibir las limitaciones del pensamiento analógico sobre Dios para luego plantear la pregunta ¿cuál es el Dios que la analogía permite conocer?, pone de manifiesto que entre el Dios de la fe y el Dios de la razón hay una diferencia y una distancia que sólo la experiencia colma» (p. 159). ¿Por qué le marcó tanto la idea de la analogía del ser? Pedro Morales, en comunicación personal, afirma que fue una vacuna de por vida contra las posibles dudas de fe.

se explicaba nada; el tiempo se iba en discusiones y actividades de todo tipo; de alguna de esas actividades, a veces un tanto caóticas (la clase parecía un circo), tengo recuerdos muy específicos que se me quedaron grabados como aprendizaje significativo⁵. También recuerdo las pruebas de evaluación, no exámenes, breves por lo general, sin notas, que el profesor comentaba en la clase siguiente... Clases magistrales que duraran toda la clase, en las que el profesor se pasara la clase explicando algo, no digo que no las hubiera, pero yo no las recuerdo⁶. Ciertamente este *modus operandi* me marcó mucho en mis tareas docentes posteriores.

2. *En tu docencia te has ocupado de diversos temas a lo largo de tu carrera, entre los que cabe destacar la psicología social, la didáctica y la estadística... Se puede entender a primera vista, por la trayectoria de tu formación «humanística», que te dedicaras a cuestiones relacionadas con la educación, con el aprendizaje y cosas así, pero sorprende un poco al menos inicialmente que te centraras en la enseñanza de la estadística. ¿Qué te llevó a ello? ¿Qué función*

⁵ *Nota de los entrevistadores.* El profesor Morales ha contado en alguna ocasión la siguiente anécdota que tuvo lugar en su estancia neoyorkina. Primer día de clase en la asignatura de *Counseling*. Dice el profesor: «Pónganse en grupos de tres, que al menos haya un hombre y una mujer, el tercero no importa, actuará de *counselor*. Tienen dos minutos para inventarse un problema. Hoy toca "infidelidad conyugal". Tienen cinco minutos para consultar al *counselor*. ¡Basta! Levanten la mano quienes hayan sentido que el *counselor* ha tomado partido por uno o por otro de la pareja.» Tras acabar el ejercicio, la pareja de Pedro Morales, que era una chica irlandesa embarazada, le pregunta. «Tú, eres cura, ¿no?», a lo que él responde un tanto sorprendido: «Pues sí, pero ¿cómo lo has sabido?». Y ella concluye: «Pues porque no tienes ni pinta de marido ni de haber sido nunca infiel». Esta anécdota es utilizada por Pedro Morales para afirmar que *lo importante es que se aprenda y para ello no importa hacer cosas que nunca se han hecho (si tú lo haces, ya se ha hecho una vez)*. Y dice: *sorprende a tu auditorio, procura que tus alumnos tengan «experiencias» de aprendizaje.*

⁶ *Nota de los entrevistadores.* Este modo de enseñar ha tenido sin duda, como él dice, un impacto importante en su manera educativa de proceder. En una comunicación que recibe uno de los entrevistadores el viernes (porque solía poner el día de la semana en sus comunicaciones) 14 de enero de 2000 comenta textualmente lo siguiente: «Éste es el guion que me hice para una charla en Guatemala sobre la lección magistral. Tuve que improvisarla y me parece que utilicé cosas tuyas. Por si te da alguna sugerencia; yo desvié la conferencia por derroteros varios.» ¿Por dónde fue el desvío? En las notas que adjunta en esta comunicación sobre la lección magistral, sólo la primera se dedica propiamente al tema en un primer punto que se titula *cómo mejorarla*, anticipando claramente su intención. En el segundo punto, que abarca seis subapartados bien detallados, esto es, la mayor parte, se proponen *alternativas metodológicas a la clase magistral estándar*. La cosa estaba clara.

puede tener enseñar una asignatura como esa en el desarrollo personal? Y disculpa un poco el atrevimiento, pero suena a algo demasiado instrumental y poco profundo, ¿no? Tú has comentado alguna vez que «quien va por la vida con termómetros, lo que mide son temperaturas» ... Quien va por la vida de profesor de estadística, ¿qué mide?

Me gusta esta pregunta porque es verdad que, ya en esta universidad, me he dedicado, entre otras cosas, sobre todo a la enseñanza de la estadística y de los métodos de investigación experimental; he creado mucho material didáctico, he publicado libros... Por supuesto, la estadística sí tiene que ver (o puede y debería tener que ver) con la educación. Ciertamente es una asignatura instrumental, pero de poco profunda... nada, depende de a qué se aplique, además nos abre la puerta a aplicarla a algo más allá de los meros conocimientos.

Comencé en el Instituto de Ciencias de la Educación de Deusto, con cursos no de estadística, sino de evaluación, que algo tienen que ver con la estadística; la evaluación ha sido uno de mis campos preferidos. El origen de mi interés por la estadística como asignatura, está de nuevo en Columbia University, donde me inicié en estas materias. Allí tuve una excelente profesora de la que aprendí al menos dos cosas: la primera fue perder miedos, porque la estadística no es *tan* difícil, aunque se sea ya un tanto mayor y se tenga un pasado de puras letras, si se van alternando las explicaciones con ejercicios y evaluaciones frecuentes (de nuevo, evaluaciones, no exámenes con notas). Y la segunda cosa que aprendí es su utilidad.

En vuestra pregunta me recordáis algo que yo repito con frecuencia, que «quien va por la vida con termómetros, lo que mide son temperaturas» (obviamente, el instrumento de medida condiciona lo que se mide) ... y añades «Quien va por la vida de profesor de estadística, ¿qué mide?».

Mi respuesta sería muy larga, y conecta más con los modos de evaluación (*qué datos obtenemos*), pero básicamente la estadística nos mete de bruceos (nos mete si queremos meternos) en el análisis de los datos que obtenemos de los alumnos: ¿qué aprenden realmente? ¿Conocimientos de mera memoria, o aprenden a pensar, comparar, razonar...? Además de la asignatura que enseñamos, ¿qué valores y actitudes están aprendiendo con nosotros? Esto nos lleva más directamente a los métodos de obtención de datos de los alumnos, algo previo a su análisis estadístico que vendrá después; a esto dediqué mi tesis doctoral. Quien, como decís «va por la vida de profesor de estadística, ¿qué mide?», yo respondería que *mide* (un medir *analógico*, en rigor no se mide nada) lo que quiera medir, conocimientos, valores, actitudes, etc., pero, haciendo las preguntas oportunas, adentrándose en la realidad

de los alumnos con más realismo y profundidad. Yo espero que esto sea lo que enseña un profesor de estadística, a no quedarse en la superficialidad de los datos más convencionales, sino a ir más allá. Este «ir más allá», sí es contribuir al desarrollo personal de los alumnos.

Aquí conviene dejar algo claro. Hoy día se habla mucho de las *competencias* referidas a los alumnos (qué saben *hacer* nuestros alumnos) y esto referido a la programación de carreras y asignaturas. Los objetivos de competencias «de los alumnos» están muy presentes; se mencionan incluso en la declaración de Bolonia. Digamos, de paso, que cuando éramos jóvenes, no se hablaba de competencias, en el colegio o en la universidad, y sin embargo me parece que no hemos salido incompetentes. No es que las competencias sean hoy simplemente una palabra de *moda*, lo que quiero decir es que, con mejor o peor fortuna, se han enseñado siempre.

Lo que pienso ahora es que, además, deberíamos preguntarnos ¿qué competencias deberían tener los profesores? Hablamos mucho de las competencias de los alumnos, pero poco (o nada) de las de los profesores. Para mí es claro que una competencia fundamental en un profesor, de cualquier nivel y de cualquier materia, es la competencia para (son al menos dos), primero, obtener datos de los alumnos (y no me refiero solamente a los datos que ya obtenemos con nuestros exámenes) y, segundo, competencia para analizar estos datos, y aquí entra la competencia en análisis estadísticos, al menos los más básicos, cualquiera que sea la carrera del profesor. Un profesor de metafísica, por poner un ejemplo aparentemente alejado de los números, debería ser capaz de analizar las actitudes de sus alumnos hacia su asignatura, cómo sus evaluaciones formales, su *cómo pregunta*, condiciona el tipo de estudio de sus alumnos, cómo se relacionan con otras actitudes o valores.... Muchas preguntas de interés se pueden responder con los análisis estadísticos oportunos, pero sin saber cómo responder ni siquiera nos hacemos las preguntas que podríamos y deberíamos hacernos. Si somos competentes (algo, al menos) para analizar respuestas de los alumnos, nos haremos, quizás, las preguntas que merecería la pena que nos hiciéramos. Todo esto conecta, obviamente, con la investigación.

Esto (competencia en análisis estadísticos) tendría que ver más con los cursos de preparación o actualización docente, y bien entendido que, en estas tareas (además de que hay *grados*) cabe siempre la colaboración entre profesores. Alfonso X el Sabio, en la segunda partida sobre el buen caballero, dice que *el buen caballero debe saber leer, escribir, contar*, (estamos en el siglo XIII) *o... tener quien lo supiere*. Es decir, los saberes pueden ser compartidos, y más en una universidad en la que andan repartidos muchos saberes. En los artículos de investigación, publicados en buenas revistas, casi nunca hay un

solo autor; suelen ser varios, y pienso que, seguramente, uno de esos autores es más competente en estos análisis (que se pueden aprender sobre la marcha, analizando, en buena y competente compañía, lo que nos interesa). Además, estas tareas las tenemos ahora muy facilitadas y están al alcance casi de cualquiera (hay buenos programas de análisis estadísticos, y además muy sencillos, en internet).

3. *Con bastante frecuencia, te han reclamado para que hables en tus conferencias («pláticas») sobre la investigación en el aula y es algo que también has tratado en tus publicaciones. Investigar en clase tanto el profesorado de las universidades como el de los colegios. ¿Por qué consideras que esto es tan importante? ¿Por qué entregarse con cierta dedicación a ello? ¿Resulta fácil y rentable para el profesor medio?*

¿Por qué considero que la investigación en el aula es importante? Por supuesto, pienso que sí lo es... Ante todo, mi punto de partida es el hecho de que *la relación verificada entre calidad en la docencia y productividad en investigación*, en la práctica, es prácticamente nula; no la hay. Este es un dato de interés, y un problema serio, que conviene verlo, y no negarlo o disimularlo, porque tanto procurar la *calidad docente* como, a la vez, la producción en *investigación*, son tareas fundamentales en todo profesor, sobre todo en la universidad.

Cuando se afirma con cierta rotundidad la ausencia de relación entre docencia e investigación, sobre todo ante profesores universitarios, la reacción suele ser (no siempre) de incredulidad e incluso de indignación; esto, dicho sea de paso, es más normal cuando los indignados o negacionistas no se han asomado para nada a la abundante investigación sobre esta supuesta relación entre investigación y calidad docente. A mí me han llegado a decir (en una reunión de decanos) que *parece mentira que esto (ausencia de relación entre docencia e investigación) se diga en una universidad...* pues es, naturalmente, donde hay que decirlo.

A priori podemos pensar en razones *a favor* de esta relación entre docencia e investigación, pero que no dejan de ser meras hipótesis (el que investiga enriquece su docencia con su tarea como investigador, inspira a sus alumnos, etc.), o en razones *en contra* (el que investiga dedica menos tiempo a sus alumnos y a las clases, lo que le preocupa es su currículum, etc.). Como me dijo en cierta ocasión un profesor de *otra* universidad, los alumnos son un *mal necesario*, lo que importa son otras cosas (como pertenecer, precisamente, a un departamento con proyectos de investigación). A veces se escucha, en comentarios

informales, que lo que realmente importa para progresar, y ser considerado en la Universidad, es dedicarse a la investigación, publicar todo lo que sea posible y que, consecuentemente, el preocuparse *mucho* por el aprendizaje de los alumnos es una pérdida de tiempo. En el currículum aparece enseguida lo que un profesor ha publicado; lo que no aparece en el currículum es si aburre a sus alumnos, que a lo mejor optan por dejar de ir a clase.

En la vida real puede pasar *cualquier cosa*, y este *cualquier cosa* se traduce, cuando vamos a los datos, en una ausencia de correlación entre docencia e investigación. Hay profesores muy excelentes en cuanto profesores, que nunca publican nada y hay prolíficos investigadores que aburren a sus alumnos; y asimismo hay profesores excelentes que también investigan y otros que no destacan en ninguna de las dos variables. Si juntamos todo esto, lo que tenemos es una ausencia de relación; una relación entre dos variables o características quiere decir que ambas *van juntas de manera más o menos sistemática*, y esto es lo que está demostrado que no sucede con la calidad de la docencia y la productividad en investigación.

Como lo que cuenta para la promoción es, sobre todo, el currículum con las publicaciones (algo fácilmente medible) y no la excelencia docente, Ernest L. Boyer (1990) en un informe, que ha tenido gran impacto, afirma que el profesor que se dedique de verdad a la *excelencia docente*, se arriesga a no hacer méritos suficientes para su propia promoción (porque ni investiga, ni publica). Naturalmente Boyer habla en otro contexto, el americano, pero sus ideas son aplicables a cualquier otro contexto.

Esta *no relación* entre calidad en la docencia y productividad en investigación, quienes la han dejado más clara son dos buenos investigadores, un americano y un australiano, Hattie y Marsh (1996) con un amplio y buen *meta-análisis* (o *investigación de investigaciones*) en el que integran 58 estudios empíricos sobre la relación docencia-investigación. En total disponen de 498 correlaciones entre ambas variables (productividad en investigación y calidad docente) medidas de diversas maneras; la correlación media de estas correlaciones es .06; que en una escala de 0 a 1, es prácticamente nula; aquí no hay errores de interpretación. Posteriormente los mismos autores han matizado, en un congreso, la interpretación de los resultados (Hattie y Marsh, 2004), en el sentido de que *no relación* no equivale a relación negativa (que tampoco lo es).

Me he extendido en la exposición de esta ausencia de relación porque la consecuencia, como afirman los autores mencionados y muchos otros, es que la universidad debería plantearse *cómo mejorar el nexo entre docencia e investigación*; cómo conseguir que esa supuesta relación deje de ser un mito y pase a ser una realidad; *cómo hacer* que la investigación contribuya

eficazmente a mejorar la docencia. Se deja de lado la búsqueda de una relación que no existe y se pone el énfasis en *qué hacer* para que esa relación sí exista. Aquí entra de lleno lo que habéis mencionado sobre *investigación en el aula*, uno de los campos que más he cultivado, sobre todo en América, con profesores de universidad, y yo ya jubilado; con qué éxito, no sé, me temo que no mucho, pero yo sigo con lo que creo que es lo correcto y más positivo para los docentes.

Modos o enfoques de investigar de manera que contribuyan eficazmente a la calidad de la docencia, hay unos cuantos que no voy a tratar ahora; se pueden encontrar fácilmente referencias en Internet. Jenkins y Healey (2005) en un amplio documento (69 páginas *online*) proponen hasta 18 estrategias distintas (a su vez subdivididas en otras) para integrar investigación y calidad de la docencia (qué hacer para que la investigación apoye la calidad de la docencia).

Me voy a fijar en uno de estos enfoques, el que habéis mencionado, *investigación en el aula*, porque es al que le he dedicado más tiempo y esfuerzo, y además me parece que es el más aplicable para cualquier docente de cualquier asignatura y de cualquier nivel. Un médico investiga sobre fármacos, un abogado compara legislaciones, un ingeniero investiga sobre materiales o técnicas, etc.; cada uno investiga en su propio campo profesional, pero todos, *en cuanto profesores*, tienen un campo común, que no es otro que *la docencia y el aprendizaje*; aquí entra lo que genéricamente suele denominarse *investigación en el aula*, que, además de no requerir gastos especiales, es perfectamente compatible con otros enfoques de investigación.

Este enfoque (*investigación en el aula*), que responde a un tipo de investigación que contribuye directamente a una enseñanza más eficaz, lo tomo de su principal impulsor, Boyer, que ya he mencionado antes. Sobre este autor sí quiero decir una cosa que me parece importante: es quien tiene el mayor número de doctorados *honoris causa* en toda la historia de los EE.UU. Indudablemente, merece un respeto. El número de *doctorados honoris causa* de Boyer creo que es de 162 o 163; el último es póstumo (falleció a finales de siglo pasado), dado por la Universidad de Pekín. Realmente el número de *doctorados honoris causa* me parece que es de 140, que no son pocos, pero además hay que añadir unos cuantos grandes premios o distinciones en el ámbito académico, no lo recuerdo bien; sumando todo es cuando llegan a 162 o 163. Pero, insisto, no es «un autor más».

Boyer publicó un informe sobre las *prioridades del profesorado* basado en una encuesta respondida por 5.000 profesores; se localiza fácilmente en internet y recomendaría su lectura a los *responsables de la calidad académica*

de cualquier universidad. No lo voy a resumir aquí, pero básicamente, y entre otras muchas cosas, viene a decir que:

1. La mayoría de los profesores (el 70 % según su informe) está más interesado en la docencia que en la investigación; es en las aulas, en su tarea docente, donde los docentes gastan sus energías y su *tiempo* y es donde encuentran su *identidad profesional*, «yo soy» profesor de universidad).
2. Hay profesores que ni investigan, ni van a investigar, si no se les ofrece un cauce adecuado a sus energías, a su tiempo y a su identidad profesional (el *tiempo* es una variable importante en la que insiste Boyer; somos personas ya muy ocupadas como para que nos insistan todos los días en que, además, quedan otras tareas...).

Aquí entra la *investigación en el aula*. Boyer afirma que está cansado del debate (muy vivo en esos años) entre *docencia versus investigación* y que hay que «repensar» (*Scholarship «Reconsidered»*) de manera más creativa, lo que significa ser un académico de manera que la docencia ocupe un puesto más relevante y reconocido. Boyer amplía el concepto de *scholarship* (podríamos traducirlo aquí como *profesionalidad, profesionalidad docente* en este caso) y habla de la *scholarship of teaching*. Revaloriza la función docente sin dejar la investigación; se integran ambas funciones. La intención del informe de Boyer fue corregir el énfasis excesivo (a juicio de dos tercios del profesorado universitario, al menos en EE.UU.) puesto en la investigación y en las publicaciones como la ruta obligada y casi única para la promoción en la Universidad, y a la vez *revalorizar la tarea docente* a la que tantos profesores dedican casi todo su tiempo y esfuerzo.

La investigación en el aula no se centra en el contenido enseñado (cada profesión tiene el suyo), sino que se centra en *el proceso para enseñar y aprender* ese contenido.

Esta *profesionalidad docente* tal como la concibe Boyer (que no hay que confundir con la *mera* excelencia docente) tiene dos características:

1. *La experimentación, y la reflexión crítica*, centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje (que nos lleva al estudio, a la innovación, a la experimentación). Con frecuencia se puede reducir a *evaluar lo que ya hacemos*.

Aquí entiendo que es conveniente mencionar algunos ejemplos, más o menos seleccionados en función de su sencillez y todos publicados en buenas revistas. Son todos de nivel universitario, pero obviamente podrían ser de cualquier nivel.

Por ejemplo, en un determinado programa de estudios, ¿qué competencias se promueven y con qué éxito? Pueden ser unas competencias que quizás ni siquiera estaban previamente especificadas; esto es solamente un ejemplo;

lo menciono porque he leído recientemente estas tres investigaciones con esta orientación:

Fortin y Legault (2010), con pocos alumnos (N = 29). El objetivo es evaluar, en competencias genéricas (*en qué medida he mejorado en...*), una metodología mixta, clases normales más participación en una empresa ficticia durante 10 semanas, 45 horas a la semana.

Goldstein, Helenius, Foldes, McGinn y Korenstein (2005), con 37 alumnos, para evaluar en *autoeficacia* unas prácticas en alumnos de un primer curso de medicina. Las preguntas se hacen antes de la primera práctica (con *feedback* inmediato) y tres meses después (para ver si el cambio esperado se mantiene en el tiempo).

Kember y Leung (2005), al terminar la carrera comparan, en competencias adquiridas y valoración de la docencia, a dos tipos de alumnos (grupos grandes): a tiempo completo y *part-time* (y con resultados inesperados a favor de los alumnos *part-time*).

En estos tres ejemplos, el dato analizado es la percepción y valoración de los alumnos. Son, en este caso, datos muy subjetivos, pero *lo subjetivo* (qué piensan los alumnos) es *muy importante*.

Cuando hay *un solo grupo, medido una sola vez*, se puede comparar la media obtenida con una *media hipotética* (en una escala de 1 a 5 se puede comparar la media obtenida con una media de 3, el punto central de la escala). También pueden responder *dos veces*, lo que pienso *ahora*, o cómo creo que hubiera respondido *al comenzar el curso*, o la carrera (esta respuesta tiene incluso su nombre específico, *pretest retrospectivo*).

Es muy frecuente comparar dos clases (comparables), como Connor-Greene (2000), una clase tiene exámenes convencionales y otra tiene una breve prueba diaria en vez de un examen final, o se pueden comparar dos clases *en enfoques en el aprendizaje* según hayan tenido (y *esperado*) una prueba tipo test o un trabajo para hacer en casa (Tian, 2007). Un planteamiento muy común es comparar clases, o cursos (por ejemplo, el curso actual con los *cursos anteriores*, de los que ya tenemos datos) para evaluar todo tipo de innovaciones (actividades en clase, modos de examinar, etc.).

El número de ejemplos de investigaciones sencillas, hechas en el aula, para evaluar innovaciones didácticas es, sencillamente, enorme (aparecen publicadas continuamente). Lo que se mide puede ser el rendimiento de los alumnos, su satisfacción, su enfoque en el estudio, etc.

A veces el dato que se analiza son las respuestas de los alumnos a algunos ítems de los cuestionarios de evaluación del profesor (*datos que ya tenemos, no hay trabajo extra, ni test nuevos...*), como Murray-Nseula (2011), que

compara, en el examen final, clases normales con otra en la que se ha incorporado, de manera sistemática, el estudio de un caso.

Otras veces lo que se expone (y publica) son las impresiones y juicios de los alumnos (respuesta abierta, sin números; o el porcentaje de alumnos que están de acuerdo con determinadas opiniones valorativas... como *es útil, me gusta*, etc.) sin análisis complicados. Maloof (2004) evalúa una clase en la que se ha utilizado el *rompecabezas*, una metodología de aprendizaje cooperativo

La segunda característica de la profesionalidad docente, según Boyer, es que esta experimentación y reflexión crítica se comunique, como ya hemos visto en los ejemplos anteriores.

2. *La comunicación, visibilidad, resultados visibles y compartidos* que nos lleva a publicaciones en revistas, libros, actas de congresos, etc. o a que estén disponibles en un portal, repositorio o página web. De hecho, todos los ejemplos mencionados están publicados en buenas revistas. Se trata de hacer *visible* lo que los profesores hacen para que el aprendizaje sea posible, de manera que pueda ser conocido y evaluado.

Por otra parte, este enfoque de la investigación es una excelente actividad para la *formación del profesorado*, posiblemente más eficaz que muchos cursos y conferencias (el profesor que investiga, lee, busca ejemplos similares, se mete más a fondo en un tema, repasa o aprende métodos de análisis, etc.).

No me quiero extender mucho más en este tema, pero esta constatación de la no relación entre investigación y calidad docente ha estimulado una abundante investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, que es investigación y a la vez, por su misma naturaleza, potencia la calidad docente con un ahorro importante de recursos y de tiempo. También son muchas las revistas que han ido apareciendo con esta orientación (a veces, ni sabemos que estas revistas existen); por mencionar algunas, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *Innovative Higher Education*, *Research in Higher Education*, *Teaching in Higher Education*, y muchas otras, disponibles en nuestras bibliotecas o en internet.

Respondiendo a vuestra pregunta, *si es fácil y si es rentable para el profesor medio* investigar aprovechando lo que ya hace, o podría hacer, como docente.

Lo de fácil o difícil depende de lo que se haga, pero una investigación sencilla (un estudio correlacional o una comparación de grupos) puede ser una excelente (y útil) investigación. Yo tengo publicados unos pocos y rápidos resúmenes de algunas de estas investigaciones (Morales, 2010, apartado 8) que no son especialmente difíciles o largas. Al repasar estos temas y presentar investigaciones ya hechas y publicadas, se van viendo (y dando ideas sobre) diversas innovaciones metodológicas, modos de evaluar competencias y de entrar en el mundo afectivo de los alumnos (valores, actitudes, enfoques en

el estudio y aprendizaje, y un largo etcétera...). Por todas estas razones, le he dedicado tiempo y esfuerzo a este tema que me parece que puede enriquecer mucho a cualquier profesor sin desviarle (o no mucho) de su tarea habitual como docente, y que además le facilita el publicar (y comunicar) *sin un esfuerzo mayor* aprovechando lo que ya hace o podría hacer. Este es un cauce que puede enriquecer la dimensión académica de cualquier profesor (y, además, escribe y publica).

4. Algo semejante ha pasado con el tema de la evaluación del aprendizaje. En 1972 publicaste el «Manual de evaluación escolar», en la editorial Hechos y Dichos de Zaragoza, lo cual da idea del interés que desde hace mucho parece haber suscitado en ti esta cuestión. Hemos constatado que ya en aquella publicación se notaba tu vena estadística... Te hemos escuchado decir que «lo que no se evalúa, se devalúa». Y has escrito también bastante sobre el feedback... ¿A qué obedece esta «pasión»? ¿Tan nuclear es el papel que juega a la hora de aprender?

Efectivamente, el tema de la evaluación lo tengo muy trabajado, además me siguen pidiendo cursos o conferencias sobre este tema (que tiene muchos *subtemas*). ¿Por qué me he dedicado a la evaluación de manera muy preferencial? Para responder a esta pregunta tendría que escribir otro libro (que a estas alturas no sería el de 1972), o incluso una enciclopedia, pero voy a intentar ser breve.

Hace años di muchas charlas por muchas universidades (con el Instituto de Ciencias de la Educación de Deusto) sobre programación por objetivos, cómo formular objetivos evaluables, etc. Hasta que vi con claridad que todo lo que yo decía y hacía en esos cursos era, en buena medida, una pérdida de tiempo si la evaluación seguía igual. Lo que el alumno estudia, y sobre todo *cómo* lo estudia, depende de la evaluación esperada, no de los objetivos de un programa o puestos en una página web. Como afirma Ramsdem (1992, p. 187) en un excelente libro sobre didáctica universitaria, desde la perspectiva de los alumnos, *la evaluación define siempre el currículum*. Si una asignatura con unos objetivos aparentemente importantes (capacidad crítica, creatividad, trabajar en equipo, resolución de casos y problemas, etc.) desemboca en una prueba objetiva, tipo test, todos esos objetivos pueden quedarse en nada (aunque también es verdad que hay muchos tipos de preguntas tipo test); el alumno estudia *lo que cuenta para la nota*, para poder hacer un buen examen.

Creo que la primera vez que vi esta idea, claramente expuesta, fue en Snyder (1973), en una buena investigación que hizo, de corte cualitativo,

sobre *cómo estudian* los alumnos del MIT de Boston: el currículum real, el que condiciona el estudio del alumno, no es el que figura en un programa (currículum abierto, explícito), sino el implícito (*currículum oculto*) en los exámenes esperados. Si queremos influir en cómo y qué aprenden nuestros alumnos, *la evaluación es el punto de partida*. Para los profesores, la evaluación no suele ser el punto de partida, sino el punto final (hay que examinar y calificar); el alumno en cambio sí suele preguntarse al comienzo *cómo voy a ser evaluado*; y de ahí sacará sus conclusiones (por ejemplo, si merece la pena ir a clase, o si basta con tener unos apuntes claritos, que incluso los puedo pedir prestados, para preparar el examen final).

Apunto otra idea o perspectiva para ver la importancia de la evaluación. Dochy y McDowell (1997), tratando de *la evaluación como instrumento de aprendizaje*, afirman que el cambio más fundamental que se ha producido en nuestra visión de la evaluación (cambio producido sobre todo desde la última década del siglo pasado), ha sido pasar de verla como una *verificación* del aprendizaje (por eso ponemos exámenes) a verla como una *situación* de aprendizaje. Queda más claro en inglés, cambiando *of* por *as*; hemos pasado del *assessment of learning* al *assessment as learning*, y esta visión (énfasis en la evaluación como situación de aprendizaje), una vez entendida y aceptada, ha traído consecuencias importantes en la práctica docente.

En definitiva, nuestra misión como profesores no es explicar y enseñar, sino conseguir que el alumno aprenda (que no es exactamente lo mismo). El alumno *aprende* cuando es evaluado, y esto nos lleva por otros derroteros que pueden condensarse en la llamada *evaluación formativa*, orientada precisamente al aprendizaje: enseñar a estudiar, a corregir errores *a tiempo*, a dar un *feedback útil*, etc. Esta evaluación formativa (entro en el tema un poco tangencialmente) es un buen tema por derecho propio.

Lo que sucede es que la evaluación formativa (que no desemboca en una *nota*) va un poco *contra corriente*. Ni los profesores ni los alumnos estamos familiarizados con este enfoque en la evaluación. Boud (1998) afirma, de manera contundente, que «la evaluación *sumativa* (*exámenes finales, notas, calificaciones*) ha dominado en la política y práctica de las instituciones educativas, consumiendo una proporción excesiva del tiempo y esfuerzo de los profesores y también de los recursos institucionales, a expensas de la evaluación *formativa* que es la que realmente prepara a los alumnos para *seguir aprendiendo* (*preparing effective learners*)». Este David Boud es, o ha sido, presidente de una asociación de universidades de Australasia (Australia, Nueva Zelanda...); aparece con frecuencia en congresos y conferencias de Educación Superior que se encuentran fácilmente en la web. En el título del documento mencionado (sobre *aprendizaje y evaluación*) aparece la expresión *unlearning bad habits of assessment*, es decir, *desaprendiendo malos*

hábitos de evaluación. Y es que la evaluación puede ser (es con frecuencia) la *gran ocasión perdida*. Probablemente es en el área de la evaluación donde en Educación Superior hay una mayor ignorancia y una práctica más deficiente, y si evaluamos mal, los alumnos aprenderán mal, aunque nuestra enseñanza sea «excelente» (Boud, 1995). Es verdad que los modos tradicionales de *pensar* en la evaluación pueden ser un obstáculo en la medida en que *no nos dejan pensar en otras cosas*, porque estos modos tradicionales definen las prácticas habituales como algo obvio y casi de obligado cumplimiento (Lauvas, Havnes y Raaheim, 2000). Esta idea (la tradición condensada en normas y reglamentos ahoga otras posibilidades) la repiten otros muchos (la *entrada* de la evaluación *formativa* no es siempre fácil porque puede verse *ahogada* por el *poder* de la evaluación *sumativa*, Carless, 2007).

En el ámbito de la investigación en el aula tenemos aquí, en la evaluación, y concretamente en la *evaluación formativa*, un buen campo de experimentación. Por citar algún ejemplo (hay muchos), en mayo del 2007 se tuvo en Escocia un congreso o conferencia internacional, organizado por tres universidades escocesas, titulado *Diseño de la Evaluación para un Aprendizaje Responsable*. Esta conferencia fue patrocinada por el proyecto REAP (*Reengineering Assessment Practices*) en el que se hace un rediseño de clases numerosas, de primer curso, en una amplia gama de disciplinas. Todos los rediseños se apoyan en los principios de la *evaluación formativa* que ponen el énfasis en la responsabilidad del estudiante, que es *el sujeto que aprende*. El objetivo de este proyecto es desarrollar en los estudiantes la habilidad de controlar, manejar y autodirigir su propio aprendizaje (*autorregulación en el estudio*).

En definitiva, este énfasis en la evaluación como *situación de aprendizaje*, viene de una toma de conciencia más clara primero del rol del profesor como *facilitador* del aprendizaje (no simplemente como *buen explicador* de cualquier tema) y segundo del *poder condicionante* de la evaluación en el *qué, cómo y cuándo* estudia el alumno, que nos lleva a repensar en tres ideas, distintas pero muy relacionadas entre sí: «*para qué*» evaluamos, «*cómo*» evaluamos y «*cuándo*» evaluamos.

Resumiendo mucho, el hecho de que es la evaluación lo que condiciona lo que estudia el alumno (y sobre todo *cómo* lo estudia) y que la evaluación es una *situación de aprendizaje*, es lo que me ha llevado a ocuparme de modo preferente de este tema. Realmente lo que me ocupa y preocupa es el aprendizaje de los alumnos.

Mencionáis el *feedback* en vuestra pregunta, y efectivamente, es el *feedback* lo que hace que la evaluación sea una situación de aprendizaje. Por *feedback* se entiende toda comunicación del profesor al alumno sobre la tarea realizada. Lo más frecuente es que sea simplemente una nota, unos puntos, algún comentario... Uno de los buenos investigadores sobre esta cuestión, el

británico Carl Evans (2013), dice que *el feedback se ha convertido en un aspecto central en las estrategias de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior*. Bien, esto (¿aspecto central?) puede ser verdad, si lo es, en el Reino Unido (Carl Evans es escocés), pero dudo que sea un aspecto central en nuestro entorno más inmediato. Sin embargo, parece obvio que el *feedback* es la clave para que la evaluación sea, de verdad, una situación de aprendizaje, aunque lo que dice la investigación es que (en general) a los alumnos lo que les importa son los puntos o la nota y no los comentarios del profesor (que con frecuencia ni los leen). Como Gibbs y Simpson (2004) afirman en un artículo de la revista *Learning and Teaching in Higher Education*, «es deprimente leer los estudios sobre lo que los alumnos hacen con el *feedback*».

Otra cosa que nos dice la investigación sobre el *feedback* es que siempre, o casi siempre, *llega tarde*. Corregimos los trabajos de los alumnos, señalamos deficiencias, qué han omitido o qué han hecho mal, y calificamos... Los alumnos podrían decirnos: ¿por qué no me lo dijo *antes*? Seguramente ya lo dijimos antes, pero muchos no se enteran. El *feedback* es eficaz cuando el alumno lo ha entendido y lo pone en práctica, pero *para muchos estudiantes el feedback parece tener poco o ningún impacto a pesar del tiempo y esfuerzo considerables que supone para el profesor* (Nicol, 2010).

Un ejemplo paradigmático es el de las Universidades de Oxford y Cambridge. La enseñanza casi se reducía a los encuentros semanales del alumno con su tutor para comentar y orientar sus trabajos de manera muy específica; la calificación dependía frecuentemente de un solo examen final al cabo de tres años. *Metodología docente y feedback* casi se confunden. Las clases numerosas, el poco tiempo disponible, y la misma organización institucional hacen inimitable el paradigma clásico de Oxford y Cambridge; sin embargo, hay modos y maneras eficaces de dar un buen *feedback* y *ayudar al alumno a aprender compatibles con las condiciones habituales en las que llevamos a cabo nuestra tarea docente* (pero, obviamente, estos modos y maneras habría que estudiarlos). Podemos hacer que la corrección y el *feedback* sean más eficaces, sin un excesivo esfuerzo extra, pero solamente si pensamos con cuidado sobre su potencial para aprender y terminamos con nuestra preocupación por las notas.

El *feedback* es de especial importancia en los trabajos para hacer en casa; y ahora, como consecuencia de la declaración de Bolonia, y también de la *pandemia*, se encargan más trabajos para hacer en casa; es una de las consecuencias de la Declaración de Bolonia que menciona en su investigación sobre estas consecuencias la profesora noruega Olga Dysthe (2007).

Esto nos lleva a la conveniencia, o incluso necesidad, de dar a los alumnos *segundas oportunidades* para que el *feedback* sea eficaz. Como bien dice Yorke (2003), el aprendizaje depende del conocimiento de los resultados en

un tiempo y en una situación (repito, *en un tiempo y en una situación*) en el que este conocimiento puede ser utilizado para corregir los propios errores. Esto nos lleva a las *segundas* (o incluso *terceras*) *oportunidades*.

Al mencionar las *segundas oportunidades* no puedo dejar de recordar a Berek Bok, que ha sido presidente (rector) de Harvard en dos períodos del siglo pasado y al menos uno más en este siglo. Berek Bok (de una familia turca) organizó unos seminarios para responder a estas preguntas: *¿Qué hacemos bien y qué no hacemos tan bien? Y, en consecuencia: ¿Qué conviene cambiar, reforzar ...?* Buenas preguntas que nos podríamos hacer para replicar algo de lo que hizo Berek Bok en Harvard. Estos seminarios tuvieron una gran repercusión, y al menos en parte se pueden ver en la web (Light, 1990). Además, se tuvieron *entrevistas en profundidad con 2.000 alumnos, individualmente y durante dos o tres horas*. Y a esto voy, en estas 2.000 entrevistas, de dos o tres horas y a 2000 alumnos de Harvard, queda claro que las características de las clases *mejor valoradas* primero incluían *gran exigencia*, pero en segundo lugar estaban además *repletas de oportunidades para revisar y mejorar su trabajo antes de ser calificado* (Light, 1990) y, por lo tanto, para aprender de sus errores en el proceso. A fin de cuentas, y como señala Taras (2002), «el *feedback* no es eficaz hasta que el alumno presenta un trabajo en el que las correcciones previas han sido entendidas y tenidas en cuenta». El *feedback* es percibido como útil cuando hay *otra oportunidad* para mejorar el propio trabajo y subir la nota; simplemente el enterarse en qué se ha equivocado uno, no es suficiente; mucho trabajo para el profesor (lectura y corrección) y poco provecho para el alumno. En alguna ocasión, y como posible problema, me han dicho *si damos una segunda oportunidad, todos obtendrían un sobresaliente*. Yo no veo dónde está el problema...

El hablar de *segundas oportunidades* nos puede poner a la defensiva. ¿Corregir todo dos veces, e incluso más...? ¿No basta con una? ¿Mucho trabajo...? Dos respuestas:

- 1) Puede ser mucho trabajo, pero ese mucho o poco trabajo, *es precisamente nuestro trabajo*, ayudar a los alumnos a aprender, a hacer las cosas bien.
- 2) Además hay *diversos modos de dar segundas oportunidades minimizando el tiempo y esfuerzo del profesor*; estos modos es algo que se podría estudiar con cierta calma, para ver cuáles podríamos incorporar a nuestra práctica docente (Morales, 2012).

Hay otros muchos temas de interés en torno a la evaluación, por ejemplo, el *plagio* (con frecuencia me invitan a hablar sobre el plagio) que salta a la prensa cuando los políticos plagian sus tesis, pero el origen del problema está mucho antes, en los colegios y en las universidades. No entro más en este tema, pero recuerdo lo que Carroll y Appleton (2002) dicen en un manual

de Oxford para *prevenir* el plagio: *The main hope seems to lie in redesigning courses and assessments so that plagiarism is rendered more difficult*. No se trata de *pillar al culpable* (para esto ya hay buenos programas informáticos), sino de encargar trabajos, tesis, etc., con planteamientos y normas que, *tal como se proponen* (y esto es ya *tarea del profesor*) hacen casi imposible el plagio. Pueden verse buenos modelos (extrapolables a cualquier asignatura) en Meyers (1986), en un libro previo a la invasión o epidemia de Internet que tanto facilita el plagio, orientado a que los alumnos ejerzan su capacidad crítica (algunos ejemplos de Meyers resumidos en Morales, 2018, cap. 3, 5).

Creo que sobran razones para la centralidad que he dado a la evaluación en mis actividades de docentes; es un tema fundamental en su formación y con muchas posibilidades, no suficientemente examinadas, para mejorar el rendimiento de nuestros alumnos.

5. Ahora hace treinta y cuatro años que comenzaste a viajar a Guatemala, concretamente a la Universidad Rafael Landívar, sus sedes regionales y colegios asociados, con el fin de extender tu docencia allí primero en tus periodos vacacionales y luego, tras tu jubilación, por más tiempo, en ocasiones hasta los seis meses de estancia. ¿Cómo fue que te animaste o te animaron a compartir tu tiempo y tu saber en aquella zona del mundo? ¿Qué/quién te motivó para ello?

Es verdad que Guatemala es ahora mi segundo (o primer) hogar académico. Como decís, al comienzo iba en mis vacaciones estivales (a veces un poco alargadas, hasta tres meses), pero ahora, ya jubilado, estoy por allí entre seis y nueve meses al año. Comencé a ir porque me lo pidió el P. Luis Achaerandio, Vicerrector Académico de la Universidad Rafael Landívar y muy preocupado por la formación de sus docentes. En principio fui a dar unos cursos en un máster en educación (uno de evaluación y dos de investigación), pero siguieron pidiéndome más colaboraciones, y, hasta la fecha, han pasado más de 30 años y por ahí sigo.

Para dejar claro el contexto, en Guatemala los jesuitas tienen una universidad en la capital (unos 15.000 alumnos), otra filial en Quetzaltenango, que es de hecho una segunda universidad, y unas siete u ocho sedes regionales con menos facultades y dirigidas por los decanos de la capital; además, y en la capital, hay una escuela parroquial y un colegio de segunda enseñanza (semejante al nuestro del Recuerdo en Madrid), otro colegio en Quetzaltenango, y una red de cuatro colegios en el interior del país, coordinados y dirigidos desde la Universidad de la capital. Habría que añadir la red de escuelas *Fe y Alegría* que están por todo el país (mi presencia en estas escuelas ha sido más bien marginal; algún *webinar* con motivo de la pandemia).

Si yo me dedico a la formación del profesorado (de universidades y colegios) ya se puede ver que trabajo no me falta, aunque es de justicia reconocer que mi trabajo en Guatemala nunca ha sido excesivo; siempre me lo plantean en unos términos muy razonables, y, de hecho, también descanso allí. Además, en la Universidad Rafael Landívar he escrito y publicado algo más de media docena de libros. Aunque estoy jubilado en España, mientras tenga la cabeza en su sitio y la salud responda suficientemente bien, lo que no tengo son razones para no ir a Guatemala a prestar los servicios que me pidan. Además, y a estas alturas, estoy mejor preparado y sé más que cuando estaba en Comillas de profesor ordinario (se sigue leyendo, estudiando...; en algún tema complicado tengo ahora una claridad que ya la hubiera querido tener cuando estaba aquí como profesor ordinario). Es verdad que el haber cumplido 88 años no sale gratis; el esqueleto no me sostiene como antes, tengo problemas de movilidad... pero yo no voy a Guatemala a entrenar a un equipo de fútbol o a jugar al tenis; para lo que voy me siento, de momento, con capacidad más que suficiente.

6. Con un pie aquí y otro allá, a ambos lados del Atlántico podríamos decir durante tanto tiempo. Si te fijaras en ambos contextos, no sabemos si los percibes como dos mundos muy distintos o como diversas caras de una realidad única en lo educativo, en lo académico, en lo cultural... ¿Qué conclusiones extraes de esta vivencia continuada del contraste? ¿Cómo ha contribuido esta experiencia «bilateral» en tu desarrollo personal? ¿Notas que la educación puede cambiar la vida de las personas de aquí y de allí, especialmente de los que pertenecen a las clases sociales con menos recursos económicos y culturales?

No sé bien cómo responder. Sí, son mundos distintos en muchos aspectos, pero en lo educacional, por lo que respecta a lo nuclear de *enseñar y aprender*, no hay grandes diferencias; no lo percibo como *dos mundos distintos*; lo de *allí* viene a ser una réplica de lo de *aquí*. Lo que funciona aquí, también funciona allí, y viceversa. Esta *bilocación*, ciertamente, sí me ha hecho más flexible y mucho más creativo; el escribir, preparar, adaptar para contextos distintos es muy estimulante. Los libros que he publicado allí, todos porque me los han pedido y como consecuencia de mis actividades, no creo que los hubiera escrito aquí; para empezar, me hubiera faltado la motivación. Para mí Guatemala ha sido un nuevo estímulo y una nueva oportunidad.

Sí noto, por supuesto, que la educación puede cambiar a las personas, y he visto, sobre todo, que de esto están más convencidos los que tienen

menos recursos; el esfuerzo que hacen los alumnos en algunos casos, en madrugones y caminatas, para llegar a tiempo a clase, lo pone de manifiesto. Conozco a alumnas que se levantan a las 6 de la mañana para estar en clase a las 7, trabajan en otro lugar en el centro del día, y por la tarde vuelven a clase... Otras (mayas en este caso) se levantan a las 4 de la mañana para poder estar a las 7 en clase (en el colegio de Quetzaltenango) después de un largo viaje en autobús. He visto (esto hace ya años) a alumnas llorar porque no las admitían por falta de espacio, pidiendo que las dejaran estar en clase, de pie y apoyadas en la pared... Esto se llama interés por recibir una buena educación.

7. Pedro, durante años has acompañado muchas veces en la selva a diferentes comunidades, nos has hablado de sus lenguas, el idioma quekchí y también el cakchiquel, y siempre hemos visto tu interés por ellas (hace poco nos decías que Peter se dice Lu' en quekchí). Tuya es la frase sobre que «los mayas no son una cultura extinguida, siguen ahí, viven ahora». ¿Qué conservas en ti mismo de esas vivencias? ¿Qué nos dicen esos intercambios entre culturas bien entrado el siglo XXI?

En Guatemala por lo menos en torno al 40% de la población es maya (y el resto, en buena medida, casi también; hay mucho mestizaje), y se hablan en torno a 20 lenguas mayas (y dos lenguas indígenas que no son mayas, el *xinca* y el *garífuna*), además, por supuesto, del español. Las lenguas mayas se hablan también en el sur de México y en Belice. Algunas tienen en torno a dos millones de hablantes (*kiché, quekchí, mam, cakchiquel*). Estas lenguas no son mutuamente inteligibles, salvo palabras; grandes zonas del país son básicamente monolingües en algún idioma maya, pero para viajar, trabajar fuera de sus aldeas... necesitan el español. Pero mantienen sus idiomas. Recuerdo que estuve en Quetzaltenango cuando tomó posesión el nuevo arzobispo (un panameño) y cuando en la catedral comenzó hablando en *quiché*, fue interrumpido con una gran ovación. Yo me he movido más en torno a los *quekchí*, porque trato bastante con alguna comunidad religiosa femenina en la que muchas tienen el *quekchí* como lengua materna; intentaron enseñármela con poco éxito; de haber vivido de manera permanente en alguna de esas zonas (a las que hace años iba con frecuencia), sí la hubiera aprendido *timil timil* (poco a poco) de la misma manera que aprendí algo de guaraní durante el año que estuve en Paraguay. Esto es algo más personal; siempre me han gustado tanto la antropología como la lingüística, y en este sentido Guatemala es un paraíso con tanta diversidad en tan poco espacio.

La diversidad cultural es un hermoso espectáculo. Aunque algo (todavía no mucho) se va perdiendo. Recuerdo que cuando iba a Quetzaltenango (hace 20 o 30 años), con una población mayoritariamente maya-*quiché*, la mayoría de las alumnas iban a clase con sus trajes indígenas, ahora las ves con vaqueros y una blusa. Excepto en las graduaciones, que van con sus mejores galas indígenas, y es todo un espectáculo, muy colorido y digno de verse. Todo esto se conserva mejor y con más pureza en las áreas rurales, pero incluso en la capital pueden verse los trajes mayas en cualquier esquina.

Sobre qué nos dicen *esos intercambios entre culturas bien entrado el siglo XXI*; no sé, yo creo que hay que aceptar y mantener esas culturas en la medida de lo posible, porque son una riqueza para todos, y además por el respeto que nos deben merecer los que las tienen y cultivan como algo propio, heredado y querido.

8. Eusebio Gil, en la presentación inicialmente referida, mencionaba que en tus cartas y correos electrónicos solías casi siempre aludir a aspectos llamativos de la exuberante naturaleza guatemalteca. Y citaba el siguiente texto tuyo, probablemente tomado de la correspondencia personal: «En la ciudad perdida de Tikal siempre veo tucanes. Cuando pasan volando, primero pasa el pico, y luego pasa el resto del pájaro, todo por su orden» (2004, 31). ¿Querías comentar algo de la naturaleza en Guatemala?

La naturaleza en Guatemala es otro tesoro. Entre mis aficiones de siempre, desde que era niño, está la naturaleza. Una carrera que me hubiera gustado estudiar es la de Ciencias Naturales. En Guatemala, por su situación y configuración geográfica, nunca se está lejos de selvas y volcanes. Y siempre hay una mayor cercanía a la fauna, o vista o contada con una cierta inmediatez, como cuando me decía Romelia (una *quekch'i*), *donde viven mis papás, a veces se siente el tigre*. Donde viven los papás de Romelia no se puede sentir el tigre, porque por allí no hay tigres; lo que hay son *jaguares*, que sí los hay por allí, y les llaman tigres. Yo no he visto jaguares en libertad, aunque he estado en sus territorios, pero al menos tres personas sí me han dicho que se han encontrado con un jaguar, además en una zona muy visitada por turistas. Yo una vez me topé con un puma, estaba a no más de dos metros de mí (a dos pasos), agazapado en unos matorrales; pegó un salto y desapareció; estaba más asustado que yo. Me lo confirmó un indígena que venía conmigo («Vd. acaba de ver un puma», y añadió «por aquí se tienen ellos»).

He visto, por supuesto, otros muchos animales⁷, como cocodrilos (en la laguna Yaxhá), monos aulladores y monos araña, y coatíes, (en Petén), grandes y coloridas guacamayas (por Zacapa), he visto volar a los tucanes a los que os referíais, etc. En mi casa, dentro del campus universitario, en la capital, he tenido a dos zorros encaramados en el alféizar de mi ventana, mirándome a través de los cristales; en fin, por no hablar de colibríes (en mi cuarto, basta ponerles un bebedero), loros y multitud de pájaros (voy por allí con una *guía* de pájaros, para poder identificarlos). No voy a Guatemala a ver animales, pero no dejan de ser un encanto añadido.

9. *Tienes una mirada curiosa, como buen científico, y has vivido intensamente los entornos exuberantes de Tikal y otros lugares arqueológicos. Nos podríamos preguntar si causa más arrobo ir cada día a la Universidad de Columbia en Manhattan o celebrar la Eucaristía al amanecer al pie de una pirámide maya, porque tú has hecho ambas cosas.*

Yo no he celebrado la Eucaristía al pie de ninguna pirámide maya; he celebrado al menos dos, pero subido allá arriba, en lo alto de las pirámides, en Tikal; muy de mañana cuando todavía no hay turistas. En una de estas eucaristías acompañado por los monos aulladores cantando el *Gloria* (suplico) y en la otra ocasión acompañado por un zorro muy devoto. Lo hice porque me lo pidieron unas monjas *quekchí*, cuando vayas a Tikal, reza por nosotras en los templos de nuestros antepasados. Es lo que hice. A propósito de los templos de nuestros antepasados, unas monjas indígenas del Quiché (también eran *quekchí*) me llamaron por teléfono y me invitaron a ir con ellas a celebrar el Año Nuevo. Yo les dije, ¿el Año Nuevo en el mes de julio?

⁷ *Nota de los entrevistadores.* El jueves 22 de agosto de 1996, en comunicación personal, relata lo siguiente: «Pasé tres días en Cobán con las *q'eqchi'*. Elsa Cac Choc, que así se llama, mató de un estacazo a una serpiente coral que andaba por la puerta de mi cuarto... Las corales son unas serpientes preciosas, muy vistosas con aros negros y rojos, pero muy venenosas... Por lo demás, he aprendido a decir “tincuáj ik”, que significa “pásame el chile...” y más cosas». Este texto viene a continuación de unos párrafos en los que compara, *mutatis mutandis*, lo que ha leído en una tesis de licenciatura sobre la nueva filosofía de las empresas (calidad total, «reengineering» ...) con la educación. Y aplica como consecuencia en un cuadro comparativo del antes y del ahora. *Antes* (a mí me pagan por hacer mi trabajo; usted haga su trabajo y yo haré el mío; mi compensación –salario, promoción o incentivos– dependen en la manera en que realice mi trabajo). *Ahora* (¿quiénes son mis clientes (alumnos)?; ¿qué puedo hacer para servirles mejor?; mi compensación dependerá de la manera en que comprenda y cumpla con las expectativas de mis clientes, los alumnos).

Y me respondieron *el Año Nuevo Maya*, que es el de verdad. En otra ocasión, y antes de una misa especial, entra una muchacha en la capilla, bien cerrada, y antes de que entren los demás y siguiendo sus tradiciones, deja la capilla *irrespirable* con tanto incienso; recuerdo que yo le comenté *aquí matáis a los demonios por asfixia...* Podría contar más anécdotas parecidas; siempre me llamó la atención una cierta conexión emocional, en ámbitos mayas, entre el pasado y el presente, como cuando me dicen *esa montaña es sagrada...* pregunto por qué esa montaña es sagrada y simplemente me responden es que *siempre ha sido sagrada*.

Son experiencias bonitas y ya pasadas; ya no vuelvo ahora por esos lugares, como las selvas de Tikal, porque, si me caigo, ya no puedo levantarme. No sigo, porque esto sería interminable; basta con estas pinceladas. Ciertamente prefiero Tikal, y las pirámides mayas, a Manhattan. La verdad es que guardo buenos recuerdos de todos los sitios en los que he estado.

10. ¿Qué queda ahora de tus intercambios con los profesores de diferentes universidades (por todo el mundo y también por España, en Comillas, Deusto, Zaragoza, Valencia...) durante tantos años, más allá de los detalles?

En las más bien breves estancias en España de los últimos años, he ido regularmente a la Universidad del País Vasco, a la Universidad de Zaragoza, y quizás a donde más he ido, durante unos cuantos años después de mi jubilación, ha sido a la Universidad Politécnica de Valencia. Antes de venir a Comillas, estuve tres años en la universidad de Deusto y un curso en la Universidad Católica de Asunción, en Paraguay, y otro curso de doctorado en la Universidad Católica de Talca (Chile). Con mis temas habituales, evaluación, investigación... ¿Qué queda? Quedan buenas amistades y buenos recuerdos. En todas partes he sentido que podía aportar algo y me he sentido bien. Ahora reservo el tiempo y las fuerzas que me quedan para Guatemala. También vuelvo, y con gusto, por Cantoblanco, como profesor invitado, y recuerdo mis otros buenos tiempos...

11. Mucha gente, tanto compañeros docentes como estudiantes, recuerda que tú solías «instalar» tu despacho en la cafetería de Comillas en Cantoblanco, desplegando tus papeles junto a una taza de café y, entonces se podía, fumando ocasionalmente una olorosa pipa. Con frecuencia te has referido a los aspectos formales e informales de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje. ¿Qué peso te parece que tiene en general la dimensión informal en el desarrollo y

crecimiento personales? ¿Y qué influencia crees en concreto que ha tenido a lo largo de tu vida?

Dicho muy brevemente, pienso que *si descuidamos lo informal descuidamos la vida entera*. Y más en educación. El aprender es un proceso cognitivo y también emocional, y lo emocional está muy relacionado con lo informal. Nosotros somos muy conscientes de lo *formal*, lo que corresponde a nuestras obligaciones como docentes y hacemos conscientemente: preparamos nuestras clases, explicamos, examinamos...; en definitiva, enseñamos lo que se supone que debemos enseñar. Pero *a la vez* está la *dimensión informal*... que puede ser en buena medida *no consciente*: nuestro *talante*, nuestro *estilo*, nuestra *relación con los alumnos*, nuestro *ejemplo*, nuestros *sesgos* en la selección de lo que decimos... también *así* estamos *enseñando* (¿otras cosas?) y lo que le puede quedar al alumno, *para la vida*, es precisamente lo que le transmitimos sin darnos cuenta. Yo me atrevería a decir, que lo que importa no es lo que *sabemos* sino, sobre todo, lo que *somos*; lo que somos transmite más de lo que sabemos, y más en un contexto educacional.

Al alumno le viene a pasar lo mismo, aprende lo que conscientemente quiere aprender (y para eso estudia y va a clase), pero también puede aprender, no tan conscientemente, lo que no quería aprender (por ejemplo, que la materia es inútil, que él *no vale* para esto, que los *valores* que proclama la institución no tienen nada que ver con lo que sucede en las aulas, que lo mejor son los trabajos en grupo, porque ya trabajan otros ...). Sin darnos cuenta, *podemos estar enseñando lo que no queríamos enseñar*, y *el alumno puede estar aprendiendo lo que no vino a aprender*. Y eso es lo que les puede quedar a nuestros alumnos, para el resto de su vida. A fin de cuentas, y como dice Séneca, *non scholae, sed vitae discimus*, no estudiamos y aprendemos para hacer un buen examen, para la escuela, sino para la vida.

Por todo esto es importante pensar en lo *informal*, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. En primer lugar, *porque lo informal está ahí*, tanto para bien como para mal, sin que nos demos cuenta. Lo informal es muy espontáneo, y la espontaneidad no se puede programar, pero sí podemos ir pensando en todo esto... Quien me ayudó a pensar en lo formal e informal de nuestra actividad docente, y a darle cierta estructura, fue un japonés (profesor en San Francisco) quien edita un libro (Yamamoto, 1969, 3-16) en el que un capítulo, escrito por él mismo, se titula acertadamente *many faces of teaching*, las muchas caras de la enseñanza; por lo menos dos caras: la formal y consciente, y la informal, que con facilidad se escapa a nuestra reflexión.

Sobre esta enseñanza *informal*, pero de efectos duraderos, recuerdo que hace ya unos cuantos años, hablé a los profesores de nuestra universidad de Puebla (México) sobre estos temas (*efectos no pretendidos de la enseñanza*). Al

final, uno de los profesores quiso hablar conmigo en privado, y más o menos me dijo esto: *Yo estoy muy de acuerdo con los valores de esta universidad, me parece excelente que la universidad haga lo posible por cultivar estos valores... pero yo soy profesor de matemáticas en la facultad de Ingeniería, y qué quiere que le diga, en mi programa no entran los valores...* Le pedí el programa, para ver si en ese programa no figuraban los valores. Me dejó el programa, un tanto extrañado por mi petición. Lo leí por encima, sin entenderlo, y le dije: *aquí figuran 14 temas, pero te falta el tema nº 15... el tema nº 15 eres tú mismo. Vas a estar un semestre o un curso entero delante de tus alumnos, como un libro abierto y forzando la gramática, añadí ¿merece la pena aprender-te?* Me dijo que lo pensaría y espero que lo haya hecho. Realmente con nuestro modo de estar y de relacionarnos con los demás (y todo esto puede ser muy *informal*) estamos transmitiendo más de lo que quizás pensamos.

Yo le he dado muchas vueltas a estas ideas, e incluso las he publicado (Morales, 2018). Todos somos, o podemos ser, *modelos de identificación* para nuestros alumnos, buenos o malos modelos, o pasar por sus vidas sin pena ni gloria. Para que un profesor sea un buen modelo de identificación, hacen falta dos cosas:

- 1º tiene que ser *percibido* como buen profesor (un buen profesor es aquel con el que realmente se aprende); no es cómo yo creo que soy yo, sino *cómo me ven y juzgan mis alumnos*.
- 2º tiene que ser *querido* por sus alumnos (y ya sabemos que hay muchas maneras de querer); digamos mejor, *sin rechazo emocional*; (*muchos mensajes hermosos se quedan tirados en la cuneta porque el mensajero era inaguantable*). Y aquí entra de lleno lo *informal*...

12. *En el libro que publicaste en PPC sobre «La relación profesor-alumno en el aula» (1998), aparece un decálogo irónico del buen profesor en el que expresas no tanto lo que debemos hacer como profesores, sino más bien lo que no debemos hacer. Y comentas allí, en una nota, que se te ocurrió «escribirlo hace años, muy improvisadamente y después de una animada conversación (y discusión) en una comida con otros profesores». No es la primera vez que alguna reflexión o texto se te ocurre al hilo de la vida diaria, como cuando esbozas un cuestionario en la servilleta de la cafetería de Comillas a partir de las impresiones de unas alumnas molestas con una de las asignaturas de su carrera. Desgraciadamente, ahora no estamos en una animada sobremesa entre colegas ni tampoco recibiendo los comentarios de nuestras estudiantes. Siempre nos has dicho que hay muchas maneras de ser un buen profesor. No obstante, ¿podrías avanzar, según tu experiencia, conocimiento y creencias,*

cuáles serían los cuatro, cinco o diez elementos básicos que deberían estar presentes en una buena docencia? Si fueran diez, podríamos hablar del «nuevo decálogo del buen profesor» treinta y dos años después...

Recuerdo ese libro y ese decálogo. No me atrevería a escribir otro decálogo ahora, pero sí se puede decir algo sobre el *buen profesor*.

Lo primero que se puede y debe decir sobre el buen profesor, es que *no hay un modelo único de ser un buen profesor*. Es un tema muy investigado porque se les ha ocurrido a muchos (libros, tesis); hay listas de cualidades del buen profesor, pero no es obligatorio tenerlas todas. Nosotros mismos podemos recordar buenos profesores que eran, o son, muy distintos entre sí.

Dicho esto, pienso que cualquier decálogo, o algo parecido, se podría estructurar en torno a dos ideas, generadoras de otras muchas:

- 1) *qué pensamos de nosotros mismos* en cuanto docentes,
- 2) *qué pensamos sobre nuestros alumnos*.

Se trataría, más que de un listado de características, de un *perfil nuclear* más centrado en nuestros valores y actitudes que van a condicionar tanto nuestras conductas docentes, como nuestra relación con los alumnos.

1. *Cómo nos vemos a nosotros mismos, o cómo vemos la profesión docente.*

Tal como yo lo veo, la profesión docente es una *profesión de ayuda*, como puede ser, con todas las diferencias que queramos ver, la de un médico o la de una enfermera (y esto desde el *preescolar*, con niños pequeños, a los *post-gradados*, con alumnos ya mayorcitos).

No somos *meros instructores* de una disciplina, estamos para ayudar a los demás a crecer, a aprender, a ser mejores personas. Y esto a través de nuestra *ciencia*, de nuestro *testimonio*, de nuestro *ejemplo...*; lo digo de nuevo, *lo que importa más, no es lo que sabemos, sino lo que somos*. El buen profesor ve su profesión como una oportunidad de servir y ayudar a sus alumnos. El buen profesor cree en la *responsabilidad ética y moral* derivada del impacto que los profesores tienen en sus alumnos. No se trata simplemente de hacer lo que está bien y evitar lo que está mal, sino de *no dejar de hacer el bien que es posible hacer*.

Recuerdo que hace años (unos 30) me llamaron unas monjas americanas que entonces estaban en San Lucas Tolimán, un pueblo junto al hermoso lago Atitlán. Habían reunido a unos 100 maestros de la zona, todos mayas (la mayoría eran *maya-tsutuhiles*), y querían que pasara una tarde con ellos hablando de educación. Algunos de esos maestros y maestras eran lo que ahí llaman *empíricos* (si uno sabe leer, aunque no tenga ningún título, puede enseñar a los niños a leer). Más o menos les hablé de lo mismo que me preguntáis ahora, cómo debe ser un buen maestro. Tengo muchos recuerdos de

aquel lejano día, y algunos, por cierto, muy divertidos, pero recuerdo sobre todo uno: al final de la conferencia, se me acercó un maestro, ya muy mayor, apoyado en su bastón, y me dijo *si me hubieran dicho esto hace 30 años, yo hubiera sido una persona distinta*.

Mi reflexión es ésta: *ahora es hace 30 años, siempre es hace 30 años*. Cualquier momento es un buen momento para pensar que nuestra profesión docente es una profesión de ayuda; nuestra tarea es ayudar a los alumnos a aprender, y no solamente la asignatura, sino a vivir...

2. Cómo vemos a nuestros alumnos.

Si mi primera idea de este *no-decálogo* es cómo nos vemos a nosotros mismos *en cuanto docentes*, mi segunda idea, generadora de otras muchas, es *cómo vemos a nuestros alumnos*. En primer lugar, y muy brevemente, no debemos olvidar que los alumnos son *personas normales*. Y la *gente normal* a veces se aburre, a veces se cansa y no tiene ganas de nada, a veces le cuesta mantener la atención, reacciona bien a la alabanza y peor a la crítica, se siente bien si es tratada con respeto, etc.

A propósito de *cómo vemos a nuestros alumnos*, recuerdo un reportaje de la BBC, que vi en internet, titulado *Racehorse winning secret revealed, revelado el secreto de los caballos ganadores en las carreras*. Es un análisis de 4.000 carreras de caballos en el Reino Unido, de 1927 a 2007. 4000 carreras de caballos son muchas carreras y en este análisis se comparan los 4.000 caballos ganadores con los miles de caballos que no ganaron en esas carreras. ¿En qué se diferencian? Un caballo de carreras es caro, y el precio suele depender de su genealogía; un caballo hijo o nieto de un ganador es más caro, pues se puede esperar que siga ganando carreras y es mucho el dinero invertido en apuestas.

Pues bien, al comparar los caballos ganadores en estas 4.000 carreras con todos los demás caballos, solamente el 10% de la varianza (de las diferencias entre ganadores y no ganadores, para entendernos) tienen que ver con la genealogía del caballo, eso tendrá que ver con el precio del caballo, pero no tanto con que termine siendo un ganador. El que un caballo sea descendiente de ganadores, sí tiene que ver con que sea un campeón, pero *poquito*... ¿Y con qué tiene que ver el 90% restante de la varianza (o de diferencias entre ganadores y no ganadores)?

El 90% de las diferencias (de la varianza, con más propiedad) entre los campeones y todos los demás, tienen que ver con:

- 1) cómo son alimentados,
- 2) qué cuidados veterinarios tienen,
- 3) cómo son entrenados,
- 4) qué jinetes los montan.

Es decir, el que terminen siendo ganadores, depende de *cómo los tratamos*; no se escatiman gastos; se les da lo mejor; *se les ve como campeones*, y consecuentemente *se les trata como campeones y, naturalmente, terminan siendo campeones*. Pero *antes* hay que verles como campeones.

Si esto sucede con caballos, ¿qué no sucederá con nuestros alumnos, niños, o no tan niños? La moraleja es ésta: *si queremos que nuestros alumnos sean campeones, tratémosles como campeones*. Pero claro, antes hay que verles como campeones. Alguna vez he contado esta historia de la BBC en Guatemala y alguno me ha dicho *esa historia de los caballos ganadores es muy bonita, pero aquí, ¿ver a «nuestros» alumnos como campeones...?* Pues sí, todo ser humano tiene un gran potencial que hay que saber ver y desarrollar... A nuestros alumnos hay que verles como ganadores, tratarles como ganadores... y ellos deben *darse cuenta de cómo les vemos*. Si les vemos con poco talento, con poca motivación, que nos van a engañar si pueden... ciertamente no les vemos como ganadores.

A los demás les tratamos según les vemos. Aquí sí pega recordar el mito griego de Pígmalión, o el *poder de las expectativas*, que creo que todos conocemos. Esto no es, por supuesto, una ciencia exacta, pero estimula una interesante reflexión sobre nuestra relación con los alumnos, cómo les vemos, cómo les tratamos, qué esperamos de ellos (de alguna manera, aquí la música es más importante que la letra). Es más, este efecto Pígmalión ha sido muy estudiado (en 1978 había ya cerca de 400 estudios experimentales), sobre todo en contextos educacionales (Trouilloud y Sarrazin, 2003, tienen un buen resumen de los estudios sobre el efecto Pígmalión).

Típicamente en estos estudios experimentales se entrega a un profesor, antes de comenzar el curso y de manera confidencial, un *informe falso* sobre cómo son algunos de los alumnos que va a tener en clase (en función de unos supuestos test...). A unos alumnos se les presenta como una gran promesa, son excelentes... y a otros alumnos se les presenta como muy pobres intelectualmente, desmotivados, abocados al fracaso...; todos son asignados a esos dos grupos aleatoriamente. Prescindo ahora de la ética de estos experimentos, pero al final los resultados y las calificaciones son coherentes con el informe inicial y las expectativas que crea: los *supuestamente* excelentes alumnos sacan mejores notas que los que tienen inicialmente un mal informe.

Pígmalión, según este mito, fue un escultor griego, cretense, que talló la estatua de una mujer bellísima. Era tan bella que el escultor se enamoró de la estatua. Entonces el escultor rezó a la diosa correspondiente, que no sé cuál sería, para que diera vida a la estatua; la diosa respondió a sus oraciones y dio vida a la estatua, Pígmalión se casó con la ex-estatua y fueron muy felices. Este es el mito del que después escribió Bernard Shaw y que ha sido

llevado al cine. En la obra de Shaw y en la película, la protagonista (Eliza Doolittle) es una muchacha de Londres, barriobajera, que habla mal inglés, sin cultura, ignorante, que no tiene modales... Un profesor se apuesta con otro que va a enseñar y educar a Eliza hasta hacerla pasar por una señora de la alta sociedad. Y lo consigue.

Del efecto Pigmalión y del efecto de las expectativas en los alumnos, se podría decir muchísimo y es un tema bien interesante, pero ahora me quedo simplemente con una preciosa cita de Bernard Shaw, y de la película, en la que Eliza Doolittle, la protagonista sin cultura ni modales, le dice a su profesor: *sé que puedo ser una señora, porque Vd. «me trata siempre como una señora»*. Sé que puedo, porque Vd. me trata siempre *como si fuera* alguien que puede...; es *tratada así*, y puede.

Aquí, una observación sobre el efecto de las expectativas: no influyen directamente en el objeto de nuestras expectativas (los alumnos), sino en nosotros (los profesores), en conductas que pueden ser tan sutiles como eficaces: en nuestro *mirar*, en nuestra forma de *preguntar*, o de *saludar*, en nuestro *no ignorar*, de *mostrar interés y confianza*...y estamos de nuevo en *lo informal*. Cómo vemos a nuestros alumnos (¿como ganadores?) influye en nuestras conductas, que pueden ser muy sutiles a veces, que a su vez influyen en nuestros alumnos.

Resumo y termino...; no es un decálogo, pero sí son dos características básicas para ser un buen profesor: el *buen profesor* ve su profesión docente como *una profesión de ayuda*, y además *cree en sus alumnos*, los ve como ganadores, manifiesta esta actitud y actúa en consecuencia...

REFERENCIAS

- BBC News, 19 December 2007, 00:22 GMT *Racehorse winning secret revealed*.
- Boud, D. (1995). Assessment y learning: contradictory or complementary? En P. Knight (Ed.). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page, 35-48.
- Boud, D. (1998). *Assessment y learning – unlearning bad habits of assessment*. Presentation to the Conference «Effective Assessment at University», University of Queensland, 4-5 November 1998.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton University Press.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases y practical implications. *Innovations. Education y Teaching International*, 44(1), 57-66

- Carroll, J. y Appleton, J. (2002). *A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education*. Oxford: Oxford Centre for Staff y Learning Development. *Learning y Teaching in Higher Education*, Issue 1, 2004-05.
- Connor-Greene, P. A. (2000). Assessing y Promoting Student Learning: Blurring the Line Between Teaching y Testing. *Teaching of Psychology*, 27(2), 84-88.
- Dysthe, O. (2007). How reform affects writing in higher education. *Studies in Higher Education*, 32(2), 237-252.
- Dochy, F. y McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment: Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.
- Fortin, A. y Legault, M. (2010). Development of Generic Competencies: Impact of a Mixed Teaching Approach on Students' Perceptions. *Accounting Education: an international journal*, 19(1-2), 93-122.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning y Teaching in Higher Education*, 1, 2004-2005, 3-31.
- Goldstein, C. E., Helenius, I., Foldes, C., McGinn, T. y Korenstein, D. (2005). Internist Training Medical Residents in Pelvic Examination: Impact of an Educational Program. *Teaching y Learning Medicine*, 17(3), 274-278.
- González Suárez, L. (2015). La doctrina de Tomás de Aquino sobre la analogía como recurso para el conocimiento natural de Dios. Una meditación filosófica sobre sus límites y alcances. *Revista Perseitas*, 3(2), 154-174.
- Hattie, J. A. y Marsh, H. W. (1996). The Relationship between Research y Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542
- Hattie, J. A. y Marsh, H. W. (2004). *One Journey to Unravel the Relationship between Research y Teaching*. University of Southampton, «Research y teaching: closing the divide? An international colloquium».
- Jenkins, A. y Healey, M. (2005). *Institutional strategies to link teaching y research*. York (UK): The Higher Education Academy.
- Kember, D. y Leung, D. Y. P. (2005). The influence of active learning experiences on the development of graduate capabilities. *Studies in Higher Education*, 30(2), 155-170.
- Lauvas, P., Havnes, A. y Raaheim, A. (2000). Why this inertia in the development of better assessment methods? *Quality in Higher Education*, 61(1), 91-100.
- Light, R. (1990). *The Harvard Assessment Seminars*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Maloof, J. (2004). Using the Jigsaw Method of Cooperative Learning to Teach from Primary Sources. *Inventio: Creative Thinking about Learning y Teaching*, 1(6).
- Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically: A Guide to Faculty in All Disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morales, P. (2008). *La relación profesor-alumno en el aula*, Madrid, PPC. 5ª ed.
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8(2), 47-63.
- Morales, P. (2012). La información de retorno en la evaluación (feedback). En J. C. Torre Puente, *Educación y nuevas sociedades*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 191-220.

- Morales, P. (2018), *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*. Guatemala: Cara Parens, Universidad Rafael Landívar. 5ª ed.
- Morales, P. (2018), *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Cara Parens, Universidad Rafael Landívar. 5ª ed.
- Murray-Nseula, M. (2011). Incorporating case studies into an undergraduate genetics course. *Journal of the Scholarship of Teaching y Learning*, 11(3), 75-85.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- O'Brien, K. (2010). *The test has been canceled. Final exams are quietly vanishing from college*. The Boston Globe, October 3, 2010.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Taras, M. (2002). Using Assessment for Learning y Learning from Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- Tian, X. (2007). Do assessment methods matter? A sensitivity test. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 387-401.
- Torre Puente, J.C. y Gil Coria, E. (eds.) (2004). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Trouilloud, D. y Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.
- Yamamoto, K. (1969), *Many Faces of Teaching*, en Yamamoto, Kaoru, (Ed.), *Teaching, Essays y Readings*, Boston, Mifflin y Co.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory y enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501.