

Postic y De Kote Le
ed. Narcea.

Observando la situación
educativa.

INTRODUCCIÓN

¿Observar las situaciones educativas? Son demasiado distintas. Van desde la situación de una madre con su hijo, cuando se inicia en él la dinámica de la comunicación con el entorno y empieza a organizarse y estructurarse su conducta, hasta la compleja situación de un sistema concebido para una acción educativa, como es el establecimiento escolar. Además, el campo de observación puede ser más o menos amplio. Lo único que constituye su punto de unión, es el hecho de que varias personas entran en interacción en un entorno que les es familiar, que en esa interacción tiene lugar un aprendizaje o se construye una personalidad, que nacen o se establecen estructuras relacionales que determinan las conductas de los participantes en esa relación cuando están juntos.

En resumen, las situaciones educativas pertenecen a la vida cotidiana, pero, mediante la observación, son estudiadas con una visión nueva, a través de la descripción de su funcionamiento y el análisis de su proceso con el fin de descubrir la significación que entrañan para las personas que están implicadas en ellas.

La observación puede llevarnos al estudio de un aspecto parcial de una situación, o bien a una estructuración más global de su funcionamiento. A pesar de todo, hay que intentar siempre introducir algún tipo de dialéctica entre el aspecto parcial y el todo de la situación, con el fin de poder llegar a establecer el sentido de cada elemento en el conjunto. Sea el que sea el método que se emplee (lógicamente deberá estar su marco de operaciones adaptado al objeto que se pretende conocer), el intento de estudio ha de tener como objetivo final la realidad global. Se necesitarán puntos de referencia en cualquier caso. Hasta los que afirman, apoyados en la complejidad de la situación educativa, que el método analítico de carácter cartesiano destruye la visión global, reconocen que en las aproximaciones sistemáticas es necesario señalar con claridad los caracteres constituyentes de cada uno de los elementos para restablecer los fenómenos de interdependencia y las distintas modalidades dinámicas.

Observar es partir de estudios parciales de las cosas. El observador es como el navegante que constantemente busca su situación en relación con la ruta que debe seguir. Navega en cada momento reconociendo los puntos de referencia o hitos y situándolos unos en relación con los otros, con lo que las perspectivas

1. LA OBSERVACION COMO PROCESO

Usos semánticos de los términos:
observar - observador - observación

Ob-servar es ponerse delante (eso significa el prefijo «Ob-») de un objeto, a la vez como esclavo (que éste es el primer significado de la raíz «serv») para serle fiel; y como maestro para poseerlo o conservarlo (que es el segundo significado de la raíz «serv»). Observar a uno es poner la mirada en él, considerarlo como objeto. Es lo contrario del proceso empático (prefijo «in-» y raíz «path»: sentir con, metiéndose dentro, poniéndose en su lugar). La mirada es agresiva, dirían los psicoanalistas, que se niegan a ponerse ante el cliente durante la cura.

La observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Esta recogida implica una actividad de codificación: la información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros). Los numerosos sistemas de codificación que existen, podrían agruparse en dos categorías: los sistemas de *selección*, en los que la información se codifica de un modo sistematizado mediante unas cuadrículas o parrillas preestablecidas, y los sistemas de *producción*, en los que el observador confecciona él mismo su sistema de codificación.

En su origen la palabra «observar» significaba «ajustarse a lo que está prescrito» (ponerse en actitud de siervo ante la Ley): «observar los mandamientos», «observar la Ley». En este sentido se habla de observancia: se vigila, se observa también, a cualquiera que infringe la norma para hacerle una observación o una indicación. Aunque nosotros nunca utilizaremos este significado, es interesante con todo subrayarlo para acotar el campo connotativo de la noción de observación.

cambian a medida que se desplaza. Entre tanto, le es imprescindible a él mismo situarse en relación con el conjunto de lo que ve.

Se podrá objetar que esta vía solamente procede por aproximaciones sucesivas. Con ello se cuestionaría el *status* de la observación en la comunidad científica. ¿Se trata solamente de una fase previa a otra, la experimentación? ¿O sustituye a la experimentación cuando esta es poco posible? Durante mucho tiempo, el *status* de la observación ha aparecido como inferior en el plano científico; porque el modelo científico en vigor era el método experimental. Con todo, en muchos terrenos, ha dejado bien patente la especificidad de sus aportaciones. Y, si se considera que toda ciencia se funda en la confrontación de la realidad y de la experiencia con un marco de referencia conceptual operatorio, habrá que aceptar que la observación puede ser el medio para seguir y fundamentar la experiencia, no entendiéndola como una parte de la experimentación, sino como algo muy distinto que se extrae de la realidad vívida.

Pero habrá que saber fijarse los objetivos, adoptar los métodos y los medios de observación apropiados.

En la primera parte del presente libro estudiaremos los *componentes de la observación*, subrayando sobre todo sus aspectos epistemológicos. En un primer capítulo, intentaremos destacar todo lo que implica el proceso de la observación y en qué puntos está conectado con el proceso de la evaluación, sin que pretendamos, por ello, asimilar entre sí ambos procesos. En el segundo capítulo profundizaremos en nuestro estudio del proceso de observación, examinando las relaciones que pueden establecerse entre el observador y su campo de observación: ¿cuál es la posición de éste dentro de la situación?, ¿cómo interaccionan mutuamente?, ¿qué mecanismos utiliza en la búsqueda del significado de los comportamientos observados?, ¿qué errores puede cometer en la atribución de las causas del comportamiento ajeno o propio?, ¿cómo opera a la hora de seleccionar las informaciones?, ¿qué implicaciones comporta esa elección?, ¿puede ser de verdad objetiva la observación? En el tercer capítulo estudiaremos las principales características de los instrumentos de observación. Esto nos conducirá a proponer una tipología de la observación que, no solamente pondrá de manifiesto la multiplicidad de las formas de observación, sino que también servirá de ayuda a la hora de elegir el instrumento más apropiado. De lo que se trata es de examinar el grado de adecuación entre las características de una forma de observación (sus posibilidades, sus ventajas, sus límites, sus inconvenientes) y el objetivo perseguido.

En la segunda parte, nos adentraremos en el estudio de *la observación en sus aspectos metodológicos*. En un primer capítulo, presentaremos la evolución de los métodos de observación e intentaremos sacar consecuencias para el uso conveniente de los resultados de las investigaciones anteriores y para la orientación de futuras investigaciones. En los dos capítulos siguientes estudiaremos, por una parte, la metodología de la observación sistemática y, por otra, la

observación experiencial en sus múltiples formas. Ello nos permitirá mostrar su complementariedad.

En la tercera parte, presentaremos *tres grandes campos de aplicación de la observación*: el análisis de las situaciones educativas y su eficacia; la introducción de innovaciones y la formación de los profesores. Cada uno de estos campos será objeto de estudio en un capítulo, al final del cual esperamos poder proporcionar un modelo susceptible de ayudar en el terreno de la práctica (a los responsables, maestros, formadores, animadores, etc.) cuando tengan que tomar decisiones, y a los investigadores en la búsqueda de explicación para los fenómenos educativos y en la andadura de sus investigaciones futuras.

1
COMPONENTES
DE LA
OBSERVACION

1. LA OBSERVACION COMO PROCESO

Usos semánticos de los términos:
observar - observador - observación

Ob-servar es ponerse delante (eso significa el prefijo «Ob-») de un objeto, a la vez como esclavo (que éste es el primer significado de la raíz «serv») para serle fiel; y como maestro para poseerlo o conservarlo (que es el segundo significado de la raíz «serv»). Observar a uno es poner la mirada en él, considerarlo como objeto. Es lo contrario del proceso empático (prefijo «in-» y raíz «path»: sentir con, metiéndose dentro, poniéndose en su lugar). La mirada es agresiva, dirían los psicoanalistas, que se niegan a ponerse ante el cliente durante la cura.

La observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Esta recogida implica una actividad de codificación: la información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros). Los numerosos sistemas de codificación que existen, podrían agruparse en dos categorías: los sistemas de *selección*, en los que la información se codifica de un modo sistematizado mediante unas cuadrículas o parrillas preestablecidas, y los sistemas de *producción*, en los que el observador confecciona él mismo su sistema de codificación.

En su origen la palabra «observar» significaba «ajustarse a lo que está prescrito» (ponerse en actitud de siervo ante la Ley): «observar los mandamientos», «observar la Ley». En este sentido se habla de observancia: se vigila, se observa también, a cualquiera que infringe la norma para hacerle una observación o una indicación. Aunque nosotros nunca utilizaremos este significado, es interesante con todo subrayarlo para acotar el campo connotativo de la noción de observación.

En los contextos experimental, clínico y educativo, la observación conlleva alternativamente varias significaciones más específicas, derivadas de su primer sentido (la observación considerada como un proceso).

La observación es un objetivo que hay que conseguir o una aptitud que hay que desarrollar: aprender a observar; desarrollar el sentido de la observación. Se

observar. En sentido lato, la observación es el resultado codificado del acto de observar seguido del acto de interpretar. Para el especialista o investigador, ello supone la referencia a un marco teórico. Para el hombre de la calle, remite a las normas interiorizadas y hasta podrá designar una reflexión, una advertencia, y hasta una repreensión.

Proceso de observación

OBSERVAR ES UN PROCESO, SITUADO MAS ALLA DE LA PERCEPCION QUE, NO SOLAMENTE HACE CONSCIENTES LAS SENSACIONES, SINO QUE LAS ORGANIZA

El acto de percibir va dirigido a un futuro inmediato, en el sentido que tiende a organizar las sensaciones en una síntesis que las sobrepasa y las transforma integrándolas en una estructura. Las informaciones recibidas, que varían en calidad según las características de las capacidades sensoriales del sujeto, son tratadas y elaboradas alrededor de un núcleo significativo. Para los transaccionistas (Ames, Cantril, Ittelson, Kilpatrick), percibir es sinónimo de interpretar, dar una significación a los datos de la experiencia en función de unos modelos internos adquiridos. Para Bruner (1958), la actividad perceptiva supone un proceso de tratamiento de la información por referencia a unos esquemas, y procede por categorización. La información que aportan los mensajes sensoriales se utiliza para modificar una hipótesis anterior, al ser percepción el resultado de un proceso de interacción entre el organismo y el entorno.

La observación es aún más envolvente: organiza las percepciones. Ello implica toda una serie de operaciones de sensibilización y de concentración de la atención, de comparación, de discernimiento, todo ello dirigido por una intención. Observar es un acto promovido a la vez por disposiciones de orden cognitivo y afectivo, cuyo producto es una creación del espíritu. Al final, el producto de una observación puede ser que no tenga ninguna existencia real; es un intento de reproducción tan isomorfa como sea posible, en una representación interiorizada, seguida de una expresión exteriorizada en lenguajes muy distintos (verbal, gráfico, formal, etc.) de una realidad percibida. *Construct*, más que *gestalt*; conducta más bien que simple acto, porque en ella juegan un papel importantísimo la intencionalidad y la atribución de un significado; eso es la observación.

El acto de observación es un proceso intelectual. Para mostrar la importancia cada vez mayor que tiene la inteligencia en la percepción, y por lo mismo en la observación, Piaget (1967) subraya el siguiente hecho: al comparar el peso de dos sobres de formatos diferentes, tenemos tendencia a subestimar el más pequeño. Y Piaget lo interpreta así:

«Este error perceptivo es más fuerte de 10 a 12 años que de 5 a 6, porque la anticipación es más activa y los débiles profundos, que no anticipan absolutamente nada, no sufren esta ilusión.»

pone al alumno directamente en contacto con los objetos. Se habla de «lección de observación», o de «lecciones de cosas», del paso de lo concreto a lo abstracto, de la oposición al verbalismo, al psitacismo, del paso de la imagen al concepto y, aún más, de la construcción activa de los conceptos o de las leyes.

La observación frecuentemente designa un método clínico. En este sentido es «el estudio completo del valor funcional, del comportamiento y de la conducta de un ser humano, teniendo en cuenta sus elementos constitutivos, su personalidad dinámica en su totalidad y su entorno» (Lafon, 1963). En los exámenes psicotécnicos, los psicólogos frecuentemente dicen que utilizan el método de observación, cuando acuden a la observación del comportamiento durante la ejecución de los tests. En sus investigaciones sobre el desarrollo del niño, Piaget utiliza la observación clínica cuando estudia las reacciones naturales del niño ante determinadas situaciones, provocadas precisamente para evidenciar esos comportamientos. En un sentido más amplio, los psicólogos hablarán de método clínico cuando utilizan la observación, haciendo uso únicamente de las conversaciones (método de entrevista) o de interrogatorios más o menos sistematizados.

El investigador hablará más de técnica de observación que de método de observación. Con ello pretende significar una técnica de recogida de datos sirviéndose de uno o de varios observadores (sentido estricto) o de cuestionario de encuesta (sentido amplio).

El investigador hablará también de observación en oposición a experimentación. En tal caso, la observación designa esa fase de la investigación, consistente en familiarizarse con una situación o fenómeno determinado, en describirlo, en analizarlo con el fin de establecer una hipótesis coherente con el cuerpo de conocimientos anteriores ya establecidos.

En ese caso la experimentación es la fase de la investigación que pretende controlar si la hipótesis está bien fundada. En su célebre *Handbook of multivariate experimental psychology*, Cattell (1966), se rebela contra los que entienden la investigación exclusivamente como un proceso hipotético-deductivo (consistente en emitir una hipótesis a partir de una recensión de las investigaciones publicadas y su comprobación mediante una investigación planificada al efecto).

El investigador, afirma, debe ser más bien un *explorador (explorer)* y un *detective (detective)* que un *hombre de leyes (lawler)*. Por eso considera que hay que concebir la investigación como una «espiral inductivo-hipotético-deductiva». Se parte de la observación para descubrir una cierta regularidad y emitir, por inducción, una hipótesis. De ésta se deducen las consecuencias para la experiencia o la observación que, una vez realizada, conducirá por inducción a la emisión de una nueva hipótesis, y así sucesivamente.

Por último, generalmente se habla de observación como de un resultado: el psicólogo, el educador, el investigador... toman notas de sus observaciones.

En sentido estricto la observación designa, en cuanto es posible (algunos dirán que es imposible) únicamente el resultado codificado del solo acto de

persona tiene una función adaptativa a las condiciones físicas y sociales del entorno, tal como las percibe, según el sentido que da a la situación.

Observar es darse cuenta de cómo nacen y se articulan los comportamientos de todos los participantes en una misma situación y de que tiene cada uno distintas representaciones de esa situación.

SE PUEDE DEFINIR EL PROCEDIMIENTO DE OBSERVACION: LA OBSERVACION ES UNA OPERACION DE SELECCION Y DE ESTRUCTURACION DE DATOS DE MODO QUE QUEDE PATENTE UNA RED DE SIGNIFICACIONES

1. *La selección de datos:* Comprende la recogida de información en la situación de que se trata. Las informaciones que hay que recoger dependen de los objetivos que uno se fije. Puede consistir en el análisis de la comunicación en la clase para delimitar el rol del profesor. Pero idéntico análisis puede hacerse con el fin de descubrir las normas que rigen esa comunicación. La selección de datos puede hacerse en función de una hipótesis preconcebida o de una manera más explícita, en función del objetivo que se persigue con la investigación.

Por ejemplo, si se quiere analizar el proceso de las influencias que actúan en las decisiones del patrón de un velero que participa en una regata, será preciso:

1. Hacer un inventario de los distintos tipos de decisiones que puede tomar (maniobra, cambio de rumbo, etc.).
2. Categorizar las intervenciones verbales o no verbales de los componentes del equipo que tienen influencia directa o indirecta sobre la decisión. Aunque se adopte un método etnográfico que pretenda estudiar un período largo mediante la observación de un equipo, se llegará indefectiblemente, mediante el análisis del contenido, a identificar las situaciones repetibles en determinadas circunstancias de la navegación.

2. *La estructuración de los datos:* Los datos recogidos de ese modo son categorizados, o sea, clasificados según criterios de equivalencia determinados de antemano. Su jerarquización por frecuencia de aparición, es el tratamiento más superficial y solamente permite comparaciones entre situaciones muy similares que asumen las mismas funciones en condiciones que solamente varían en algunas variables poco significativas. Mucho más interesante es poner de manifiesto una red de relaciones entre los datos recogidos: por ejemplo, una vinculación temporal, causal, una sucesión de secuencias, un proceso terminado, lo que implica unas estructuras más complejas de relaciones. Sólo entonces se llega a comprender la significación funcional de los comportamientos observados.

TAMBIEN SE PUEDE ADOPTAR OTRO MODO DE PRESENTAR EL PROCEDIMIENTO DE OBSERVACION, CONSIDERANDO EN EL TRES FASES

1. *Operación de identificación de los hechos*, lo cual supone:

- una selección de los hechos para determinados objetivos (conocimiento o acción). ¿Qué hechos pueden ser considerados como insignificantes?
- una codificación, operación lingüística de atribución de una palabra que califica al objeto.

2. *Construcción*
Ejemplo
mientos, rela
intervención
¿Cuáles

3. *Interpretación*
según el par

Observación y eva

«Evaluación s
maciones y un
con vistas a la

Intentemos
reducirla mejor

ENUNCIAR CON C
LOS OBJETIVOS DI

Como pu

- un automov
adelantar o r
- un cocinero
retirarlo ya
más;
- un estudian
nadas técnic
aprender a e
- el profesor j
necesarias a

Por consig
evaluación es te
marco de la cor
Quiere dec

veces se cree y s
separa la evalua
decisión que es
se tome ningún
la opinión, dici
que, por desgr
equipos docent

2. *Construcción de una red de relaciones entre los hechos:*

Ejemplos: vínculos de identidad, vínculos causales (relaciones de comportamientos, relaciones funcionales, tanto si se ven en relación con las condiciones de intervención como con los efectos resultantes de la intervención, etc.).

¿Cuáles son los efectos perturbadores?

3. *Interpretación:* modelo de proceso, estructuras internas, noción de repetible, ley..., según el paradigma que se haya utilizado en cada caso.

Observación y evaluación

«Evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios relacionados estrechamente con el objetivo fijado, con vistas a la toma de decisión» (De Ketele, 1980, p. 22.).

Intentemos clarificar las operaciones requeridas en la evaluación para diferenciarla mejor del proceso de observación.

ENUNCIAR CON CLARIDAD
LOS OBJETIVOS DE LA EVALUACION

Como punto de partida interesa saber muy bien para qué se evalúa:

- un automovilista podrá evaluar una situación con el fin de tomar la decisión de adelantar o no adelantar un camión muy largo;
- un cocinero podrá evaluar el grado de cocción de un asado para saber si tiene que retirarlo ya del horno o, por el contrario conviene dejarlo todavía unos minutos más;
- un estudiante puede verse en la precisión de evaluar unas obras literarias, determinadas técnicas matemáticas o unos datos históricos, con la única finalidad de aprender a evaluar;
- el profesor podrá evaluar para tomar determinadas decisiones educativas que son necesarias a la vista de unos objetivos que se ha marcado.

Por consiguiente, se puede decir que, en un principio, *el objetivo de toda evaluación es tomar una decisión* que, en muchas ocasiones, se inscribirá en el marco de la consecución de otro objetivo mucho más global.

Quiere decir esto que el fin de la evaluación, al contrario de lo que muchas veces se cree y se practica, no es «emitir un juicio». Una diferencia fundamental separa la evaluación del juicio: la evaluación se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada; el juicio no supone que se tome ninguna decisión, se queda solamente en el orden de la constatación, de la opinión, dicho de otra forma, en la categoría de una afirmación relativa, lo que, por desgracia, resultan ser las más de las veces las evaluaciones de los equipos docentes (De Ketele, 1981).

La decisión de continuar el aprendizaje o aportar una enseñanza correctiva, es el objetivo concreto de la evaluación. Esta decisión hace referencia a un objetivo que debe estar muy precisado para que se puedan enunciar con claridad cuáles serán los criterios de evaluación.

ENUNCIAR CON CLARIDAD
LOS CRITERIOS DE EVALUACION

En el marco de la evaluación pedagógica conviene distinguir diferentes tipos de criterios.

1. *Los criterios de corrección* permiten al corrector saber lo que debe buscar en la respuesta y discriminar lo que considera adecuado y no adecuado. Entre los criterios hay que distinguir los *criterios mínimos* y los *de perfeccionamiento*. Los primeros definen lo que debe ser realizado estrictamente si no queremos comprometer la prosecución de la enseñanza o la entrada en un ciclo posterior, según los casos. Los segundos permiten establecer la relación entre las habilidades mínimas y las habilidades totales o ideales. Pretenden solamente tener en cuenta los resultados individuales del sujeto.
2. Junto a los criterios de corrección pueden fijarse *criterios de eficacia de la acción pedagógica*. Pueden ser individuales o colectivos. Veamos la siguiente situación: un profesor quiere evaluar el dominio de determinada capacidad. Para ello propone a sus alumnos diez preguntas. Para un alumno determinado podrá, por ejemplo, tomar como criterio de eficacia de su acción: «El alumno deberá manifestar un mínimo de dominio por lo menos en ocho preguntas». Para el conjunto de la clase puede, por ejemplo, tomar como criterio de eficacia: «Si el 100 % de los alumnos superan los criterios individuales (dominio mínimo en ocho preguntas), se considerará eficacia máxima; si el 75 % de los alumnos supera el dominio mínimo, al menos en cinco preguntas, se considerará que se ha conseguido el grado de dominio mínimo exigible».

La determinación de los criterios frecuentemente plantea problemas de difícil solución, ligados casi siempre a la validez y fiabilidad de la evaluación. Solamente resultará válida una evaluación si lo que efectivamente se evalúa corresponde a lo que se quiere evaluar. Y será tanto más fiable cuanto más tenga en cuenta la variabilidad intra e interindividual. Por eso se procurará siempre comunicar los criterios de evaluación y, en la medida de lo posible, llegar a un acuerdo entre todas las personas implicadas.

DETERMINAR LA INFORMACION
QUE HAY QUE RECOGER Y RECOGERLA

La determinación de las informaciones que hay que recoger está en relación directa con los objetivos que se persiguen y con los criterios que se consideren signo de su realización. Se trata, por tanto, de encontrar la situación natural

adecuada para que la situación más pr menos natural (ocasional) implicará la presen sitas para la evalua

La evaluación natural y ocasional, los indicios conduc se van alcanzando. esos indicios comp portamiento verbal convierta con natur nos.

Por lo que se re artificialmente una para la evaluación. bien, por una parte, las consignas, es de las condiciones (tem se las actividades pr

Cuando se habl situaciones en que es se trata realmente c actos distintos:

1. Recoger la infor acto se refiere a
2. Anotar la inform permita un análisis

CONFRONTAR LAS INFO
CON LOS CRITERIOS PR

Para el ciudadano «Es bueno» o «es ma sin darse cuenta de c luativas no han logra establecen unos sólido que realmente hay qu

adecuada para que se pueda recoger esa información o de crear artificialmente la situación más propicia para que se recoja esa información. El carácter más o menos natural (ocasional), o por el contrario, artificial (buscado) de la situación, implicará la presencia de una mayor o menor cantidad de informaciones parásitas para la evaluación.

La evaluación continua, a lo largo del aprendizaje (ya sea la situación natural y ocasional) supondrá, pues, que la evaluación polariza su atención sobre los indicios conductuales que son signo claro de que los objetivos perseguidos se van alcanzando. Para ello, resulta indispensable un conocimiento previo de esos indicios comportamentales. Por lo demás, el educador, mediante su comportamiento verbal o no verbal, puede orientar la situación de tal forma que se convierta con naturalidad en revelador de las conductas esperadas de los alumnos.

Por lo que se refiere a la evaluación puntual, es aquella que pretende crear artificialmente una situación de la que se deducen informaciones no parásitas para la evaluación. Esta «manipulación» de la situación consiste en elegir muy bien, por una parte, el soporte de la actividad y sus características, y por otra, las consignas, es decir, lo que deben hacer (en términos de comportamiento) y las condiciones (temporales, espaciales, materiales...) en las que deberán efectuarse las actividades prescritas.

Cuando se habla de determinar la información que hay que recoger y las situaciones en que esta información debe ser recogida, una vez que se determina, se trata realmente de la recogida de estas informaciones; lo cual implica dos actos distintos:

1. Recoger la información (observar los comportamientos, leer la copia, etc.); este acto se refiere a la respuesta del evaluado a la situación ocasional o provocada.
2. Anotar la información en la forma más adecuada a la situación y de tal forma que permita un análisis fructífero.

CONFRONTAR LAS INFORMACIONES RECOGIDAS CON LOS CRITERIOS PROPUESTOS

Para el ciudadano de a pie evaluar consiste frecuentemente en poder decir: «Es bueno» o «es malo»; «es bonito» o «es feo»..., sin saber demasiado por qué, sin darse cuenta de que esas afirmaciones son relativas. Muchas prácticas evaluativas no han logrado pasar de esa fase. Pero todo es muy distinto cuando se establecen unos sólidos criterios de evaluación y se conoce a fondo el «mensaje» que realmente hay que evaluar.

FUNCION DE LA OBSERVACION EN LA EVALUACION.
LA OBSERVACION CONSTITUYE LA FASE PREVIA A TODA EVALUACION.

Si se quiere evaluar en qué grado es metódico un profesor en el modo de llevar su clase, tendrá uno que contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es su método? (Observación analítica).
- ¿Es coherente su método con lo que quiere hacer?

Esto hace referencia a un proyecto y la evaluación puede hacerse sobre:

- el valor del proyecto;
- la adecuación proyecto-resultados;
- la adecuación proyecto-métodos utilizados.

Para cualquier procedimiento pedagógico evaluativo hay que hacerse series de preguntas similares. ¿Se quiere saber si el maestro es capaz de guiar el aprendizaje del alumno? Primeramente habrá que observar el método que usa e identificarlo (guía sistemática con una progresión organizada; guía diferenciada para los distintos grupos, que tiene en cuenta varios caminos posibles; guía partiendo del error, etc.). A continuación se ve si el método empleado es coherente con el objetivo que se persigue, con la naturaleza de la tarea, etc.

Esta vía de análisis es interesante en especial para los enseñantes en su formación, pues la evaluación tiene un objetivo claro: decidir (si el candidato en prácticas en cuestión y su profesor-formador están de acuerdo y sometidos a un compromiso) la adquisición de métodos de análisis de situaciones y la asimilación de técnicas o un aprendizaje específico que tenga que ver con las habilidades que deberá dominar (por ejemplo en una forma adaptada de la microenseñanza).

Cualquier enseñante, cualquier formador debe tomar decisiones respecto a los objetivos y estrategias de formación. Necesitará seleccionar, jerarquizar objetivos, elaborar proyectos para alcanzarlos, hacer operativo un proyecto. Y estas decisiones necesitan una evaluación que implica una etapa de recogida de la información pertinente. Observar constituye uno de los procesos privilegiados para esa recogida.

La presentación
ámbito de su observación
influye muy poco se
provocar una situación

En el primer su
observador no desne
observación y casi n
de modificar sus co
regularidad y adopta
y otros (1977), no en
to del profesor, más
presente algún obser
comportamiento de l
head (1974), constata
alumnos, pero sin que

A pesar de todo,
contradicciones, ya
Chevrolet y Le Calvé
el observador sobre
tela de juicio los proc
cuando los investigac
son mínimos, siemp
exclusivamente con l
das, con el fin de ju
las técnicas indirecta

Los trabajos que
se abandone el mét
máximo.

En el segundo ca
do llega a una tens
analiza la situación c

2. LA SITUACION DE OBSERVADOR

La presentación de la posición del observador y del influjo que ejerce en el ámbito de su observación, toma formas muy distintas. Para unos, el observador influye muy poco sobre la misma situación; según otros, es capaz de llegar a provocar una situación nueva.

En el primer supuesto, afirman los investigadores que la presencia de un observador no desnaturaliza fundamentalmente los hechos que se someten a observación y casi no afecta a la dinámica de la clase, al menos hasta el punto de modificar sus componentes; sobre todo cuando el observador actúa con regularidad y adopta una actitud de retraimiento y de no-participación. Dubey y otros (1977), no encuentran una diferencia significativa para el comportamiento del profesor, más que comentarios pedagógicos que aumentan cuando está presente algún observador; por el contrario, constatan muy pocos cambios en el comportamiento de los alumnos en relación con el maestro. Mercatoris y Craighhead (1974), constatan un aumento de la frecuencia de interacciones profesor-alumnos, pero sin que llegue a cambiar la naturaleza de esas interacciones.

A pesar de todo, se pueden rechazar esos resultados, ya sea subrayando sus contradicciones, ya oponiéndoles otros trabajos de investigación, como los de Chevrolet y Le Calvé (1975) que demuestran la influencia del lugar ocupado por el observador sobre las estructuras relacionales de la clase, ya sea poniendo en tela de juicio los procedimientos utilizados para llegar a tales conclusiones. Pero, cuando los investigadores afirman que los efectos de la presencia del observador son mínimos, siempre que se tengan en cuenta determinadas reglas, lo hacen exclusivamente con la intención de demostrar que tales observaciones son válidas, con el fin de justificar el uso de la técnica de observación directa frente a las técnicas indirectas, consistentes en cuestionarios y entrevistas.

Los trabajos que ponen en evidencia algún sesgo, conducen más que a que se abandone el método de observación, a que se intente perfeccionarlo al máximo.

En el segundo caso se señala que la interacción entre observador y observado llega a una tensión, es decir, a una perturbación recíproca. Kohn (1982) analiza la situación creada por la observación, como si se tratara de una supre-

macía del observador, debido a la separación de los roles de ambos, pues, mientras uno permanece activo, el otro se convierte en un verdadero objeto de observación; dado que el primero estructura los conocimientos y domina el campo de observación para conseguir determinados conocimientos sobre el otro. De esta manera, afirma ella, es necesario analizar la situación de observación en sí misma. «Esta los reúne en un espacio/tiempo del que cada uno dispone de modo diferente», dejando al observador «al margen de lo que experimentan continuamente los observados (...) que, a su vez, son extraños a la suya». La realidad de la situación quedaría transformada por cada participante que toma posición dentro de unos significados que no siempre son paralelos. De este modo el autor aboga por «acabar con la jerarquía habitual de la producción de la información, de la creación del significado», por favorecer «la escucha recíproca», «por compartir la palabra conceptualizadora».

Se puede señalar que algunos autores favorables a la segunda posición, reconocen sus observaciones, sin duda orientadas por su proyecto personal y determinadas por sus filtros particulares (escalas de valores, ideología, teorías a las que se adhieren, etc.), no han conseguido modificar la dinámica habitual de la clase. Este es el caso de un equipo del C.R.E.S.A.S. (núm. 95 de «Recherches pédagogiques», 1978), que escribe:

«Nos parece que se puede afirmar que nuestra presencia ha podido acentuar o atenuar algunos aspectos de esta dinámica, pero, de ninguna manera creemos que la haya podido deformar» (pág. 42).

En conclusión, nos parece preferible ante la polémica, introducir un análisis de la situación del observador y de la relación observador-observados que permita tener en cuenta el conjunto de factores que entran en juego en una situación de observación.

Interacción observador-observado

Los distintos sesgos introducidos por el observador en una situación de experimentación, han sido muy bien precisados por Rosenthal (1966), principalmente en lo referente a sus expectativas y a sus comportamientos de incitación o de refuerzo. Pero se trata, en el caso de este autor, de una situación codificada, de laboratorio, donde el estudio de estos sesgos puede hacerse sistemáticamente. Así ha podido ponerse de manifiesto experimentalmente la influencia de determinadas características del observador-experimentador:

- su sexo, factor importante en los estudios de control social de la conducta, en las entrevistas clínicas, en la administración de pruebas proyectivas;
- sus características personales (amabilidad, tranquilidad, entusiasmo);
- sus caracteres éticos, sociales, etc.

En la observación de situaciones educativas, es difícil de someter a un análisis objetivo.

El observador de una situación, un formador, un investigador, un profesor, tiene un *status* o el rol que le condiciona al observar. Puede tratarse de un observador externo en las estructuras de la clase, lo que enriquece algunos fenómenos.

Generalmente, el profesor responde lo mejor ante su inspiración. Las prácticas pedagógicas observadas se sienten más auténticas. El profesor piensa que es el espacio jerárquico como si no correspondiera a las características. Samph (1976) muestra una buena imagen de sí mismo en presencia de un objeto.

Como también en la situación educativa, a veces, de actor en estas situaciones personales, opciones individuales van unidas a las anticipaciones. A veces el método se volca siempre sobre el sujeto, lo que le hace más vulnerable a ciertos comportamientos mejor.

En un estudio experimental sobre una problemática: los mecanismos de discriminación selectiva de acontecimientos, provienen de normas, representaciones de referencia y recogida de indicios, a veces indicios de actividad que ponen de manifiesto la selección de informaciones.

«el marco de referencia de las formas más generales específicas, inducidas»

En la observación en un medio de vida natural, como es el caso de las situaciones educativas, las influencias producidas por el observador, son más difíciles de someter a un estudio experimental.

El observador de una situación pedagógica puede ser una persona en formación, un formador, un maestro que participa en una experiencia pedagógica, un investigador, un inspector. Las condiciones psicológicas cambian según el *status* o el rol que le atribuyen los participantes en la situación que hay que observar. Puede tratarse de una verdadera intrusión que introduce modificaciones en las estructuras comportamentales; o bien de una presencia reactiva que enriquece algunos fenómenos habituales sin llegar a modificarlos totalmente.

Generalmente, el observado intenta descubrir lo que el observador pretende y responder lo mejor posible a su indagación. El ejemplo más típico es el del profesor ante su inspector, cuando éste ya ha recomendado alguna vez determinadas prácticas pedagógicas. Aunque la evaluación no siga a la observación, el observado se siente tentado a acentuar sus comportamientos en el sentido que piensa que es el esperado por el observador, tanto si éste tiene un *status* jerárquico como si no lo tiene. Responde a las solicitaciones que le parecen corresponder a las características de la demanda del observador y a sus intenciones. Samph (1976) muestra también que el maestro intenta siempre dar una buena imagen de sí mismo y que por eso riñe menos a los alumnos cuando está en presencia de un observador.

Como también intervienen las representaciones que el observador tiene de la situación educativa, provenientes de su experiencia como observador, y, a veces, de actor en este tipo de situaciones, y sus referencias teóricas (valores personales, opciones ideológicas y pedagógicas, etc.), su método de observación va unido a la anticipación que él hace del acopio de un determinado tipo de datos. A veces el método, sobre todo si es de género clínico, corre el riesgo de volcarse siempre sobre sí mismo. Su estado psicológico, en un momento dado, le hace más vulnerable a ciertos hechos y más apto para darse cuenta de unos comportamientos mejor que de otros.

En un estudio experimental, Massonat y Piolat (1981), parten de la siguiente problemática: los mecanismos de recogida de indicadores, que intervienen en la discriminación selectiva, la codificación y la organización significativa de los acontecimientos, provienen todos del marco de referencia del observador (sistema de normas, representaciones, etc.). Estudiaron cómo las variaciones del marco de referencia y las hipótesis implícitas introducen diferencias en la recogida de indicios, al hacer un estudio de observación precisamente sobre los indicios de actividad de los alumnos en situación escolar. Sus conclusiones ponen de manifiesto que la inducción de hipótesis opuestas origina una selección de informaciones contrastadas. Creen que

«el marco de referencia del observador tiene posibilidades de permanecer estable durante las formas más generales de categorización y de fluctuar, dentro de unas dimensiones específicas, inducidas por hipótesis formuladas sobre una determinada situación».

Aunque algunas opciones se hagan sin que el observador se percate, otras se hacen a sabiendas y orientan mejor la recogida de datos. Toda situación pedagógica puede ser contemplada con marcos de referencia distintos. Unos observadores pretenden llegar a un análisis de tipo funcional para saber qué vínculo existe entre el acto de enseñar y el de aprender. Otros, adoptan un análisis de carácter sistemático para identificar las actividades que responden a las necesidades de un sistema y al mantenimiento de su equilibrio. Otros, con una perspectiva de análisis institucional, pretenden buscar analizadores, por ejemplo, un subgrupo que se sale de lo normal. Estas son solamente algunas de las múltiples posibilidades de orientación. Tomemos como ejemplo una situación muy sencilla dentro del marco escolar, más allá de la acción pedagógica.

Los niños de una escuela primaria están en el patio durante un recreo. ¿Qué se puede observar? ¿Los tipos de juego, los movimientos, los desplazamientos, los grupos que se forman y se dispersan, los comportamientos de los grupos, la conducta individual de los niños en sus relaciones y manifestaciones sociales, la de los profesores que los vigilan? En la imposibilidad de resaltar todo, el observador tiene que realizar una elección, según su proyecto de trabajo. Si elige, por ejemplo, observar los comportamientos agresivos de los niños, siempre será por unas razones precisas, por causa de un objetivo de conocimiento, porque desea comprobar su teoría o, simplemente, porque su experiencia le ha hecho más atento a la aparición de ciertas manifestaciones agresivas en unas circunstancias dadas.

Los comportamientos sólo se descubren perfectamente desde el momento en que se les atribuye un sentido y se los coloca dentro de un marco de referencia. O se parte de un modelo teórico, o hay que descubrir éste mediante el análisis del contenido. En el primer caso, se corre peligro de partir de una pista falsa, por una hipótesis y de un marco que nos parecen válidos, o de vincular unos acontecimientos a un significado dado de antemano.

Búsqueda de la significación de los comportamientos observados

Para desentrañar el significado de las interacciones, el observador intenta descubrir las intenciones que orientan los actos de los que intervienen en la situación. Atribuye una intención en relación con lo que le parece son causas posibles del comportamiento de un actor. Infiere esa intención en función de los efectos que observa en las interacciones. La causalidad inferida es de tipo inductivo.

Sin pretender exponer aquí *las teorías de la atribución*, que fácilmente pueden ser conocidas por la lectura de cualquier manual de psicología social, como el de Leyens (1979), recordemos que los investigadores, cuando se lo exigen, intentan conocer el proceso de inferencia de la causa de un comportamiento. Se habla de causalidad externa cuando el comportamiento es debido a

factores ambientales y de causalidad interna. Kelley (1967) propone una característica y tres criterios:

- el carácter específico
- la existencia de una acción observada, reacc...
- la constancia en el tiempo y en el lugar

Jones y Davis... entre una acción y una reacción, mediante una acción y, mediante una reacción. Pero el observador puede tener distintos criterios comunes, ¿cómo se buscan los efectos de una acción, los efectos específicos pero que el actor puede notar que el observador como deseable (hipótesis de Jones y Davis reconocen que dejan de ser informales), lo «único» de un acto. Por lo que en las situaciones normales las que d...

No entraremos en detalles que pretenden rememorar del actor, hasta las causas que conducen por ello un individuo, caracterizado frente a un mundo apremiante. Además, cuando están implícitamente lo que nos interesa tal comportamiento situación en vez de...

Pero les interesa la inferencia de una misma inferencia de las causas...

factores ambientales y es susceptible de cambiar si cambian las circunstancias, y de causalidad interna cuando se explica por las características de la persona. Kelley (1967) propone un modelo de atribución fundado en la covariación entre una característica comportamental constatada a lo largo de varias observaciones y tres criterios:

- el carácter específico unido a un objeto, a una persona, a un acontecimiento;
- la existencia de un consenso entre las personas (otras personas, además de la observada, reaccionan de esa manera);
- la constancia en el tiempo (las reacciones provocadas por el elemento causal se mantienen en el tiempo).

Jones y Davis (1965) indican que se puede establecer una correspondencia entre una acción y una intención siempre que el actor conozca los efectos de su acción y, mediante ella quiera voluntariamente producir determinados efectos. Pero el observador se encuentra ante la siguiente pregunta: dado que un acto puede tener distintos efectos y en cambio varios actos pueden tener efectos comunes, ¿cómo se podrá atribuir al actor una intención específica? Deberá buscar los efectos no comunes a dos actos. Tras haber identificado los efectos de una acción, los compara mentalmente con los efectos de la acción posible, pero que el actor no ha realizado, y atribuye una intención en base a unos efectos específicos de la acción rechazada. Apfelbaum y Herzlich (1970) hacen notar que el observador corre el peligro de dar más peso al efecto que percibe como deseable (hipótesis que puede sesgar el proceso de inferencia). Jones y Davis reconocen que la deseabilidad del efecto es tal que los efectos deseados dejan de ser informativos en relación con las características del actor. Lo «personal», lo «único» aportan más información a la investigación sobre la causa de un acto. Por lo que se refiere a la norma social, son las características no normales las que dan mayor información.

No entraremos en una discusión a propósito de estas teorías de la atribución que pretenden remontarse, desde las causas comportamentales y las intenciones del actor, hasta las capacidades personales y los rasgos de personalidad. Introducen por ello un riesgo de ruptura entre los ámbitos social y personal. El individuo, caracterizado intrínsecamente, se encuentra situado en estas teorías frente a un mundo de objetos y de relaciones sociales de naturaleza incierta y apremiante. Además, por lo general, las teorías de la atribución ven cómo y cuándo están implicados los rasgos en la situación, pero no por qué. Y, precisamente lo que nos interesa es saber por qué una persona realiza tal acto, manifiesta tal comportamiento, por qué razón selecciona ciertos elementos de la situación en vez de seleccionar otros.

Pero les interesa llevarnos a buscar las causas de divergencias en la percepción de una misma situación y a analizar los errores que se cometen en la inferencia de las causas del comportamiento ajeno.

DIVERGENCIAS EN LA PERCEPCION DE UNA MISMA SITUACION

Las intenciones que el observador atribuye al actor no se corresponden necesariamente con las que animan a éste, porque sus percepciones de la situación, y especialmente de las obligaciones sociales que en ésta se manifiestan, pueden ser diferentes.

Jones y Nisbett (1971) señalan que las personas tienden a percibir su propio comportamiento como determinado por factores de estímulos o de influjos del entorno social, mientras que perciben el comportamiento de los otros como debido a disposiciones personales y a rasgos de su personalidad. Por ejemplo: «Yo pego a alguien, porque me ha hecho algo», pero «tú pegas a alguien, porque eres agresivo». Los observadores suelen dar más importancia a la valoración de los rasgos de personalidad que a los factores de situación.

Estos autores explican las divergencias de percepción entre actor y observador. Afirman que el actor sabe que su comportamiento es una respuesta a la situación, porque sabe que en otras situaciones se comporta de otra manera. El observador no lo sabe necesariamente y puede pensar que el actor siempre se conduce de esa manera; tiende a racionalizar lo que es inconsciente en la conducta de un individuo buscando rasgos de personalidad en vez de achacarlo a cambios de las circunstancias. En este sentido, dicen Jones y Nisbett, una señal de amabilidad de una persona después de un acto hostil, puede ser considerado como un signo de manipulación o de inseguridad.

El actor se encuentra en la situación con toda una historia a sus espaldas y es sensible a presiones de la situación. Cuando se le pregunta, da muchas informaciones referentes a la situación, porque se ha visto precisado a responder a sus instancias. El observador, en cambio, se centra en las acciones y mucho menos en las demandas del entorno. El actor elige entre las variadas alternativas que le ofrece la situación y piensa que tiene libertad de acción; el observador ve el resultado de la elección y le atribuye relativamente poca libertad.

Pero si el observador se ve implicado en la situación, porque espera realizar la misma tarea que la persona que está observando, entonces percibe el comportamiento de ésta como determinado por fuerzas exteriores (Wolfson y Salancik, 1977), quizá por empatía o por identificación al verse en el lugar del otro y tomar en consideración los mismos elementos de la situación. Cuando no se ve implicado, concentra su atención de un modo especial sobre el comportamiento mismo del actor. Esto explicaría, en parte, cómo los profesores en formación, en relación con sus asesores pedagógicos, los observadores en observación participante, se ponen con mucha facilidad de acuerdo para aplicar el mismo marco de observación, tomando los mismos puntos de referencia en la búsqueda de las variables del entorno social de la clase. Se puede uno preguntar por qué nace en un observador no implicado directamente, un proceso de personalización del comportamiento ajeno, y buscar la función social asumida de esta manera. Sean cuales sean las respuestas, conviene tener en cuenta estos posibles sesgos para hacer consciente de ellos al observador. Señalemos que la mayor parte de las

experiencias han observado y no en la que los observadores con relación

De todos modos el actor y el observador del actor y de los participantes en completamente determinados. Los procedimientos. Los procedimientos. Una serie de lecciones que han mejorado. Atribuyen el éxito y fracaso de los otros actores a la situación. El actor implicado en el procedimiento a idealizar y a delimitar.

Weiner y otros informaciones utilizadas de combinación como ésta: puede ser utilizada atribución del éxito se efectúa de acuerdo (no) y estabilidad. categorías de factores

- interno estable
- interno inestable
- externo estable
- externo inestable

Además de las acciones, en el plano actores a sentirse halagüeñas y pro-

ERRORES EN LA DE LAS CAUSAS DE

La inferencia maciones recogidas importante para informaciones que Además, para un

experiencias han sido realizadas en un marco de relaciones duales observador-observado y no en una situación real de grupo, como la situación pedagógica, en la que los observadores tienden a aferrarse más a las manifestaciones de los roles con relación a la representación que se hacen de ellos.

De todos modos, la diferencia de perspectiva en la visión de la situación por el actor y el observador, proviene de su implicación en la situación en el caso del actor y de la visión crítica en el observador. Beckman (1970) señala que los participantes en una interacción y los observadores pueden hacer inferencias completamente distintas en lo que se refiere a los determinantes de los comportamientos. Los profesores que participan en una experiencia que se realiza sobre una serie de lecciones de matemáticas estiman que los resultados de los alumnos que han mejorado se deben más a ellos que los de los que han empeorado. Atribuyen el éxito de sus alumnos a su habilidad como profesores y explican el fracaso de los otros por una falta de inteligencia o pereza. Pero unos observadores ajenos a la situación indicarían lo contrario. Cuando uno está directamente implicado en el éxito o en el fracaso de otro, se hacen atribuciones que tienden a idealizar y a defender la imagen de uno.

Weiner y otros (1971) han demostrado que existen grandes diferencias en la información utilizada para inferir las causas de éxito o fracaso, así como en la manera de combinar la información para establecer la inferencia. Una observación como ésta: «Este alumno emplea mucho tiempo en hacer los trabajos», puede ser utilizada de modos diferentes para inferir su nivel de aptitudes. La atribución del éxito o del fracaso de un alumno, según Weiner y Sierad (1975), se efectúa de acuerdo con dos dimensiones: origen del control (interno o externo) y estabilidad. De la combinación de estas dos dimensiones resultan cuatro categorías de factores:

- interno estable (por ejemplo, aptitud, habilidad);
- interno inestable (por ejemplo, esfuerzo, voluntad);
- externo estable (dificultad de la tarea);
- externo inestable (la casualidad).

Además de las diferencias en el ordenamiento y tratamiento de las informaciones, en el plano cognitivo se añade un factor de motivación que lleva a los actores a sentirse responsables de la situación y de sus consecuencias cuando son halagüeñas y producen alguna gratificación personal.

ERRORES EN LA DEDUCCION DE LAS CAUSAS DEL COMPORTAMIENTO DEL OTRO

La inferencia de las causas de comportamiento se opera a partir de informaciones recogidas por observación. Pero lo que en una situación es lo más importante para el actor, no lo es necesariamente para el observador. Las informaciones que se recogen no coinciden o son tratadas de diferente manera. Además, para un observador sólo son asequibles los aspectos observables de los

actos, mientras que se le escapan un sinnúmero de resonancias afectivas muy notables en los que participan en la situación. Y hasta puede ignorar la pertinencia de ciertos efectos en la situación. Este hecho es particularmente importante cuando el observador se dedica a analizar la articulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en una determinada materia. En esos casos necesita conocer los contenidos en relación con los objetivos propuestos, pues el profesor es consciente de ciertos efectos que hay que obtener en los alumnos.

La situación puede ser «extraña» al observador, ya porque trata de contenidos que le resultan desconocidos (en especial contenidos científicos y técnicos), ya porque las intervenciones se realizan en un contexto que no le es familiar. En esos momentos siente aún más necesidad de estructurar su campo cognitivo. Elabora una estructura de informaciones de referencia y compara las nuevas informaciones con este conjunto. Cuando descubre una incoherencia, tiende naturalmente a restablecer el equilibrio roto modificando la información. Este fenómeno, descrito por Festinger (1962), permite explicar el proceso de equilibración en la investigación de las causas del comportamiento, de las intenciones del actor, lo cual provoca distintas soluciones a la hora de atribuir rasgos de personalidad. Puede llegar a producirse un cambio de actitud con respecto a la persona observada. A lo largo de la observación se va formando una especie de estructuración de elementos evaluativos que intenta llegar a una cierta coherencia y a hacerse estable. La orientación perceptiva se ve animada por una actitud favorable o desfavorable. Si algunas atribuciones causales parecen contradecir una primera impresión favorable, las siguientes observaciones se orientan hacia la búsqueda de nuevos indicios que terminen por confirmar la nueva impresión. De este modo va actuando en la observación un sistema de filtros nacido de la actitud del observador.

La actitud del observador proviene de la idea (representación) que tiene de la persona observada, en función del grupo social o profesional al que pertenece y en función de la representación que tiene de su rol en esa situación que pretende observar. La evolución de la actitud del observador se produciría, si seguimos las teorías de la atribución, mediante la atribución al actor de disposiciones personales para reaccionar de una manera u otra. Todas las nuevas informaciones recogidas, son entonces tratadas según la categorización realizada y el significado de los comportamientos observados se encuentra influido en el sentido de una coherencia, o sea, de la consistencia de las disposiciones.

Aunque la dimensión temporal de la observación pueda ser diferente, el proceso sigue siendo el mismo. En el caso en que el observador procede con regularidad, puede comparar al sujeto con él mismo en distintos momentos, pero corre siempre el peligro de buscar rasgos estables de personalidad si no está muy atento para discernir las variaciones comportamentales debidas al entorno. Cuando la observación es puntual, únicamente el actor conoce los cambios de la situación en el tiempo, la historia de la clase por ejemplo, y detecta signos que el observador no puede percibir, unos signos cargados afectivamente y que a veces producen intensos efectos interiores. El observador, las más de las veces

lo que intenta es
plano cognitivo.

La dimensión
adaptaciones rec
encuentro entre
realidad que intr
de la repercusión
responder siempr
tienen de él, en
porque los proy
determinada prác
alumno, por ejen
el sentido de que

Las teorías d
afectan a las inf
registrados duran
excesiva dicotom
a los atributos de
rasgos de persona
da). Se compren
darse en la relac
agredida en su Y
su personalidad,

Pero el objet
que el de una in
saber, más que s
busca es compren
necesita sentirse
el análisis. El cas
evaluación sigue
el joven maestro
de acción adapta
vista, entonces, er
las distintas inter
zación, etc.), teni
tienen todos los p

Las relacione
en abstracto, segú
nes de la observac
un determinado t
y las formas de
observados.

En muchos

lo que intenta es descubrir una coherencia en el comportamiento, pero en el plano cognitivo.

La dimensión temporal de la observación es importante para el juego de adaptaciones recíprocas. Pero no se puede decir que cuanto más breve es el encuentro entre el observador y observado, mayores son las distorsiones de la realidad que introduce. Todo depende del reto de la situación de observación y de la repercusión que tenga para las personas observadas. Aunque éstas intenten responder siempre a las expectativas del observador de acuerdo con la idea que tienen de él, en algunos casos no se sienten ni amenazados ni implicados, ya porque los proyectos del observador coinciden con los suyos (analizar una determinada práctica pedagógica, analizar el progreso en el aprendizaje de un alumno, por ejemplo), o porque el objetivo de la observación les es extraño, en el sentido de que no les afecta personalmente.

Las teorías de la atribución ayudan a comprender ciertos mecanismos que afectan a las inferencias operadas por el observador a partir de los efectos registrados durante la interacción. Pero su marco de análisis, que introduce una excesiva dicotomía entre causas internas y causas externas, les lleva a aferrarse a los atributos deducidos por el observador (es decir, a las cualidades, aptitudes, rasgos de personalidad, considerados como pertenecientes a la persona observada). Se comprenderá entonces el enorme peligro de perturbación que puede darse en la relación observador-observados. La persona observada se siente agredida en su Yo. Ante el temor de que se emitan determinados juicios sobre su personalidad, utiliza todos los recursos que puede para protegerse.

Pero el objetivo de la observación de situaciones educativas no es el mismo que el de una investigación clínica personalizada. El observador construye un saber, más que *sobre* el observado, *partiendo* del observado; porque lo que él busca es comprender los procesos interaccionales o pedagógicos. El observado necesita sentirse reconocido en su rol profesional, sobre el que intenta hacerse el análisis. El caso es frecuente en la formación de los profesores. Aunque la evaluación sigue a la observación, se centra en las modalidades según las cuales el joven maestro percibe las condiciones que encuentra y descubre los esquemas de acción adaptados a las circunstancias. La significación de las conductas es vista, entonces, en relación al conjunto de las condiciones de funcionamiento de las distintas interacciones y de las características de la situación (fines, organización, etc.), teniendo en cuenta las diferentes percepciones que de todo ello tienen todos los participantes.

Las relaciones entre el observador y el observado, no pueden ser analizadas en abstracto, según un esquema teórico. Es necesario tener en cuenta las funciones de la observación en esa situación, las clases de observación introducidas por un determinado tipo de observador, las posibilidades de elección que introduce y las formas de colaboración que mantiene con los distintos participantes observados.

En muchos casos, que cada vez resultan más frecuentes, la petición de

observación proviene de algún encuentro entre los que pueden llegar a ser posibles observadores (investigadores, formadores, animadores de reformas educativas), o personal que está efectuando prácticas (maestros en prácticas o que están haciendo experiencias educativas). Pueden ponerse de acuerdo sobre un proyecto común y utilizar la observación como medio para controlar el proceso sobre las bases convenidas juntamente. El dispositivo y los procedimientos de observación, cuando los concibe o acepta como objetivos el conjunto de los participantes, pasan a ser un tercer elemento de sus relaciones; el elemento referencial que permite situar y orientar la acción emprendida.

Opciones realizadas por el observador

Dado que la observación busca una estructuración de los datos con el fin de extraer de ellos su significación, supone una reducción del campo a observar, una selección de la investigación, un procedimiento de actuación, de acuerdo con un marco teórico que permite sacarle todo el partido al instrumento e interpretar los resultados. En la observación directa sólo observamos bien aquello que nos esperamos encontrar, y todos los elementos que sirven de base a la observación están ligados a nuestro sistema de referencia.

RELATIVIDAD DEL PROCEDIMIENTO DE OBSERVACION

A veces se ha intentado aplicar distintos instrumentos elaborados por investigadores, y hasta se ha decidido ponerlos en práctica, por falta de reflexión sobre su relatividad. Cualquier procedimiento de observación cambia según las respuestas que se dé a varias preguntas:

¿Qué es lo que se quiere observar?

¿Se quieren observar las interacciones profesor-alumnos, o las de los alumnos entre sí? ¿Se quiere analizar un determinado procedimiento pedagógico o el contenido del proceso de enseñanza mejor que la estructura de las comunicaciones (red instituida por el profesor, por las reglas de la organización introducida y la estructura del funcionamiento de las comunicaciones, tal como están establecidas)?

¿Por qué se quiere observar

¿Se pretende aprender mejor el modos de actividad de enseñanza-acto de comprender las re de que introduzca constata alguna di

¿El observado sucede en las aulas por sus medio do ese investigado lar algunas variabl

¿A quién va a informar a la Adm

Los procedim puestas que se den pacto entre el obse del objetivo de qu denciar las caracte (ej., los métodos de que interesen, o v aprendizaje previst entre los efectos es

¿Qué situación educ se quiere estudiar?

Las críticas dii observación de Fla instrumentos. Han alumnos, trabajand que el de Flanders objetivo de transm inglesas, más centra información y en la dizaje, deberían hab captar el sentido qu en consideración esj contexto.

Según el tipo de

¿Por qué se quiere observar?

¿Se pretende informar al enseñante sobre su acción pedagógica, para que aprenda mejor el oficio o para que experimente nuevos métodos? ¿Sobre los modos de actividad de sus alumnos para ayudarle a mejorar la articulación acto de enseñanza-acto de aprendizaje? ¿Se pretende ayudarle a conocerse mejor y a comprender las reacciones que suscita en el momento en que actúa, con el fin de que introduzca modificaciones en relación con lo que desea hacer, cuando constata alguna divergencia entre lo que hace y lo que quisiera hacer?

¿El observador es un investigador que desea conocer lo que efectivamente sucede en las aulas y comparar diversos campos, diferentes escuelas caracterizadas por sus medios sociológicos, o distintos métodos pedagógicos? ¿Está asociado ese investigador a una experiencia pedagógica determinada e intenta controlar algunas variables que se han introducido?

¿A quién va destinada la observación? ¿A informar de lo que se hace, a informar a la Administración, a otros investigadores?

Los procedimientos y los modos de observación cambiarán según las respuestas que se den a las preguntas anteriores. Unas veces serán resultado de un pacto entre el observador y los observados; otras estarán concebidas en función del objetivo de quien dirige la investigación. Algunas estarán destinadas a evidenciar las características de unos métodos pedagógicos en relación con otros (ej., los métodos de Decroly, de Freinet, de Dewey, etc.), recogiendo los indicios que interesen, o viendo si existe un desfase notorio entre las situaciones de aprendizaje previstas y las aplicadas y, en los casos de una investigación-acción, entre los efectos esperados y los producidos.

¿Qué situación educativa se quiere estudiar?

Las críticas dirigidas por R. Walker y C. Adelman (1975) a la rejilla de observación de Flanders provienen del descubrimiento de la relatividad de los instrumentos. Han querido aplicar el método en una situación en que los alumnos, trabajando en grupos, tienen la iniciativa de la comunicación, mientras que el de Flanders se centra en un enseñante que explica una lección con el objetivo de transmitirles determinados contenidos. En las clases informales inglesas, más centradas en los intercambios personales que en la transmisión de información y en la consecución de determinados objetivos cognitivos de aprendizaje, deberían haber concebido otro modo de aproximación que les permitiera captar el sentido que tienen las intervenciones para los participantes, tomando en consideración especialmente las características sociológicas y lingüísticas del contexto.

Según el tipo de situación (lección, trabajo dirigido, talleres de trabajo, etc.),

el modo de acción pedagógica o de aprendizaje (grupo-clase en su totalidad, pequeños grupos homogéneos o heterogéneos, trabajo en grupos, trabajo autónomo, etc.), o según sean los objetivos de conocimiento que uno se fija, habrá que planificar un procedimiento distinto y original para llevar a cabo la observación. Aplicar el método de Flanders para estudiar una situación de trabajo individualizado y autónomo, no permite caracterizarlo. Es preciso buscar los indicadores pertinentes, correspondientes a lo que se pretende para el trabajo autónomo y las modalidades de actividad introducidas.

LAS OPCIONES POSIBLES

Cualquier procedimiento de observación, ya sea sistemática o clínica, se funda en opciones diversas.

La opción se hace unas veces en función de un sistema de valores. En muchos americanos se trata de probar la superioridad de un método educativo democrático y cooperativo en la línea de las teorías de J. Dewey. Por ejemplo, para Flanders (1960), la influencia indirecta del maestro es superior a la influencia directa. Es decir, influye más cuando pide su opinión a los alumnos, cuando les pregunta cómo van, los anima a participar y acepta y clarifica sus sentimientos, que cuando dogmatiza sobre sus ideas y opiniones, cuando dirige con severidad la actividad de los alumnos, critica su conducta o justifica su autoridad personal. Sobre la marcha pueden imponerse otras opciones a una determinada postura: Hough (1967), aplica el sistema de Flanders, pero le añade la opción por la teoría del aprendizaje, aferrándose a la búsqueda de los tipos de refuerzo o de *feed-back* educativos utilizados por el profesor.

Otras veces la opción es de tipo técnico. Ante la imposibilidad de aclarar todo el espectro de la situación, el observador decide reducir su campo. ¿Qué componentes de la situación pedagógica va a tener en cuenta? ¿Qué atributos de estos componentes va a subrayar: los cognitivos, los afectivos, los sociales? ¿Bajo qué perspectiva temporal, fijándose en sus efectos a corto o a largo plazo? Para el comportamiento verbal, ¿el observador deberá fijarse en la forma lingüística o solamente en el contenido de la comunicación? ¿Debe fijarse también en los comportamientos no verbales y en función de qué criterios?

Entre los múltiples instrumentos de observación, se suelen privilegiar los aspectos de la comunicación pedagógica en oposición al contenido de la lección y al proceso metodológico. No se fijan en lo que se enseña y en cómo se enseña, pero en cambio preocupa mucho este terreno a los didactas. Por ejemplo, N. Soulé-Susbielles (1982), estudia el diálogo en clase de inglés, desde el punto de vista funcional, fijándose en la articulación de las intervenciones del profesor y de los alumnos; y desde el punto de vista lingüístico, analizando la estructura sintáctica de los enunciados y las clases de errores que se cometen. Es que esta autora ha realizado su estudio con el fin de formar a los profesores de lenguas extranjeras en la conducta de diálogo.

Es preciso explicar

Deben formarse los indicadores que se piensa dar en la observación. También el sistema de representación, de la enseñanza, de los mecanismos suele ser de entendimiento. El observador no reconoce la relatividad de los indicadores de los instrumentos de observación e interpretación del comportamiento. Según el marco teórico, recogiendo los datos, dejarse orientar por los datos (es), en cuyo caso, sea, se efectúa si es necesario.

El destinatario del momento en que se realiza el caso de necesidad.

Debate entre la teoría y la práctica del observador

A la vista de la práctica se introduce tomas de conjunto de fenómenos para afirmar, por ello se afirma.

La objetividad de la observación sistemática, puede ser un marco de referencia en cuenta las intervenciones de los mismos resultados. La preponderancia de la intervención frente a las intervenciones de la instrumentación de la situación, pero se observa.

La observación del marco que se observa en este marco y con

Es preciso explicar las opciones

Deben formularse con mucha claridad el fin de la observación, el destino que se piensa dar a los datos recogidos y la utilización de los resultados de la observación. También es necesario explicar el marco teórico del análisis y el sistema de representaciones que implica: idea que se tiene de la escuela, de la niñez, de la enseñanza, del aprendizaje, de las relaciones sociales, etc. Todos esos mecanismos suelen permanecer en la penumbra y ello provoca tensiones y falta de entendimiento entre el observador y los observados. Por otro lado, si el observador no realiza ese análisis, corre el peligro de no ser consciente de la relatividad de los datos que recoge. Si adopta la vía deductiva para la construcción de los instrumentos, parte de un marco teórico para deducir de él las observaciones e interpreta los resultados en función del mismo. Pero a un comportamiento determinado pueden atribuírsele significaciones distintas, según el marco teórico de referencia. Pero si adopta un procedimiento inductivo, recogiendo los datos sin ningún marco teórico de partida, corre el riesgo de dejarse orientar por los marcos de referencia personales (ideológicos o culturales), en cuyo caso, el análisis de contenido que realiza, por muy riguroso que sea, se efectúa siempre sobre datos filtrados.

El destinatario de los resultados puede relativizar su alcance, desde el momento en que tiene los elementos que le permiten situar la observación y, en caso de necesidad, examinarlos de una manera contradictoria.

Debate entre la objetividad y la subjetividad del observador

A la vista de lo dicho, debemos aceptar que el observador, a veces sin querer, introduce tomas de posición teóricas e ideológicas y hace una selección en el conjunto de fenómenos que se producen en la situación. Pero ¿tendremos que afirmar, por ello, que es imposible cualquier tipo de objetividad?

La objetividad, tal como la entienden los partidarios de la observación sistemática, podemos considerarla así: desde el momento en que alguien adopta un marco de referencia sobre un instrumento de observación y lo aplica teniendo en cuenta las indicaciones metodológicas determinadas por su autor, obtendrá los mismos resultados que cualquier otro que se encuentre en la misma situación. La preponderancia que se da a las conductas observables es una garantía frente a las intromisiones insignificantes del observador. No se niega la relatividad del instrumento, en relación con otros que se podrían emplear en la misma situación, pero se afirma la fiabilidad de los resultados obtenidos.

La observación que se realiza de esta manera representa a la realidad dentro del marco que uno se fija. La interpretación sólo cobra valor en relación con este marco y con la orientación adoptada. Otro observador, que tenga otro

marco de referencia distinto, alcanzará unos resultados distintos, complementarios, pero nunca contradictorios.

Por tanto, lo relativo es el marco de referencia, que produce sobre la realidad una especie de refracción o desviación. Pero siempre que éste quede explicado, los hechos recogidos tomarán su valor en relación con él y a las condiciones en que se realiza la observación.

Lo subjetivo es el mundo interior de las impresiones, de los sentimientos, de todo lo que se percibe en relación con lo que se vive. Y la situación se vive de modo diferente por los actores y por el observador. Pero sentir no es necesariamente conocer. Una de las teorías del pensamiento, nacida de Husserl y de la fenomenología, afirma que la objetividad nace de la confrontación de las subjetividades. Sería necesario que los marcos de referencia individuales de las distintas personas que dan su visión sobre la situación, fueran tan distintos que pudieran, por su enfrentamiento, hacer surgir preguntas y provocar que todo el proceso fuera puesto en tela de juicio. Si no es así, asistimos a un efecto acumulativo de las subjetividades individuales y a un refuerzo de las convicciones personales.

Todo depende del fin de la observación y cómo se busca la objetividad a lo largo del proceso de conocimiento. ¿Se trata de descubrir el propio marco de referencia, de situarlo en relación con otros para tomar conciencia de la relatividad de la propia observación, dentro de un objetivo de formación? En tal caso, es un conocimiento personal, destinado a uno mismo para aclarar lo que hace que percibamos una situación y de explicitar las causas de la propia acción. ¿Se trata de ejercer una actuación sobre un determinado sistema o institución? Lo que interesa a R. Kohn (1982) es buscar lo que es distinto en las observaciones reunidas por distintas personas, con el fin de «contrastar los conocimientos y las posibilidades... y poner de manifiesto las significaciones sociales y las opiniones que se han eludido».

¿Se trata de una investigación que permite, mediante el análisis, caracterizar una determinada situación pedagógica en el marco de una investigación o de una innovación? En este último caso la objetividad se conseguirá mediante un proceso de estructuración de la realidad y de descripción y explicación de los hechos según los marcos de referencia establecidos. Ser observador consiste en constituirse, en cuanto sujeto que tiene explícitamente una coherencia de método y que desea, en su relación con otros sujetos, en especial con los que observa él, verificar sus resultados o relativizarlos.

Se trata de un proceso de objetivación que comprende las siguientes etapas:

- se introduce una clarificación de las condiciones en que se hace la observación mediante un marco teórico claramente explicitado;
- se verifica si existe acuerdo entre los distintos observadores que efectúan la misma técnica de observación; si no hay acuerdo, se hace una confrontación de sus impresiones con el fin de descubrir las causas determinantes de esas diferencias;
- se pide a los observados que analicen los datos de la observación y que expresen sus reacciones ante ellos. C. Adelman señala que, si existe alguna divergencia en la

percepción e
pueden proponer
relación maestro-
(Adelman y W

Por regla general
Es tomar distancia
en que se ha basado
de la observación,
reconocidas por los

Como ya lo hemos
introduce un proceso
proceso de conocimiento
por Kohn, nosotros
resultados de la ob
la acción, sea para
progresión de una

El observador
dos de su observa
gico; es también
dice que «la filosof
al mismo tiempo

percepción e interpretación entre los observados y los observadores, aquéllos pueden proporcionar cuatro ejemplos, recurrir a episodios de la historia de la relación maestro-alumno, para determinar la verdadera significación de los hechos (Adelman y Walker, 1975).

Por regla general, la trayectoria de una observación se explicita en sí misma. Es tomar distancia respecto al propio dispositivo para saber si el modelo teórico en que se ha basado es pertinente, si el método utilizado se adapta a los objetivos de la observación, si la estructuración de los datos pone de relieve significaciones reconocidas por los implicados.

Como ya lo habían destacado R. Kohn, J. Massonat y M. Piolat (1978), se introduce un proceso epistemológico «mediante una mirada reflexiva sobre el proceso de conocimiento empleado». Pero, a diferencia de la posición tomada por Kohn, nosotros nos interesamos por las relaciones que existen entre los resultados de la observación y la vía adoptada, pues los resultados deben orientar la acción, sea para regular la formación del profesorado, sea para revisar la progresión de una experiencia pedagógica.

El observador es tan sometido a prueba como el observado, por los resultados de su observación. El procedimiento objetivante no solamente es metodológico; es también filosófico en el sentido en que Merleau-Ponty (1964, pág. 47) dice que «la filosofía es el conjunto de cuestiones en las que quien cuestiona es al mismo tiempo cuestionado por la cuestión».