



CURSO:
«Técnicas de Estudio/PM»

En los tres anteriores dossiers sobre «Técnicas de Estudio/PM» nos hemos fijado, dentro de la parte de Introducción al tema, en varios aspectos: «situaciones de aprendizaje», «no saben estudiar», «tópicos sobre el aprendizaje», «hipótesis de las inteligencias múltiples».

Particularmente, en el dossier número 3 iniciamos el análisis de herramientas didácticas que valen para recoger datos sobre el método utilizado en el estudio



por los alumnos: «Cuestionarios y Escalas».

Ahora, en este dossier n.º 4, seguimos el análisis de estas herramientas, incidiendo en dos de ellas de singular importancia: la Observación y la Entrevista.

con ello finalizamos la parte correspondiente a «Introducción», que venía señalada con el n.º «0» en el Programa general (cfr «Índice del Programa TE / PM» - Revista 124) y que, con este cuadernillo, se llega al punto 0.9.

0.8 Observación del «Método de Estudio»



Analizamos en este apartado las diversas condiciones que una «observación-en-directo» debe tener con el fin de obtener datos fiables sobre la forma de estudiar que tiene un alumno. Dividimos el apartado de observación en 18 puntos, de los cuales proponemos aquí sólo el título:

- 0.8.1 Observación «objetiva».
- 0.8.2 Observación «significativa».
- 0.8.3 Observación «cíclica».
- 0.8.4 Observación «intencional».
- 0.8.5 Observación «con-los-sentidos».
- 0.8.6 Observación «situacional».
- 0.8.7 Observación «con lista».
- 0.8.8 Observación con «gradiente».
- 0.8.9 Observación con «código».
- 0.8.10 Observación por «códigos-en-secuencia».
- 0.8.11 Observación por «anécdotas».
- 0.8.12 Observación por «expertos».
- 0.8.13 Observación «espontánea».
- 0.8.14 Observación «autodescripción-instantánea».
- 0.8.15 Observación «por alumnos».
- 0.8.16 Observación «evaluada».
- 0.8.17 Observación de «los Profesores».

0.8

Observación sobre «Métodos de Estudios»

La Observación «en-directo»



A través de los Cuestionarios (0.6) y las Escalas (0.7) podemos conocer lo que los mismos alumnos dicen y opinan sobre su «Método de Estudio»; pero, aunque intenten ser objetivos, dejarán, sin duda, muchos detalles por comunicarnos: o porque no le dan importancia a cosas que hacen o porque ni se les ha ocurrido que muchas de sus acciones favorecen o impiden su eficacia en el aprendizaje. Por ello, si a sus respuestas válidas añadimos una «observación - en - directo» mientras trabajan, nos enteraremos mucho mejor de qué pasa en su metodología de estudio.

0.8.1 La Observación

«objetiva»



Si te fijas, por ejemplo, en uno de los dibujos clásicos que suelen conocerse con el título de «ilusiones ópticas», comprobarás que es muy fácil engañarse si no estás sobre aviso y no conoces de antemano la figura: ¿qué ves, dos rostros o una copa? Eso también cuando intentamos observar al-

go: no todo el mundo vemos lo mismo. ¿Qué es, pues, lo objetivo, lo que está pasando en realidad? Los prejuicios, el estado de ánimo de cada cual, los estereotipos que tenemos de cada alumno, la edad de los alumnos, el momento del día, el cansancio hacen que, a veces, no veamos bien qué es lo que sucede. Este esfuerzo de «objetividad» es necesario para que la Observación sea eficaz.

0.8.2 La Observación

«significativa»

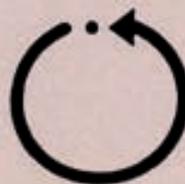


¿Qué importa «observar», a veces, que el alumno tiene o no tiene reloj, si eso, por ejemplo, no tiene influencia alguna sobre la eficacia en su método de estudio? Hay que observar detalles «significativos»: que tengan relación, sigan la pista que lleva a la forma personal de aprender. Y ahí comienza precisamente una de las serias dificultades de la observación: lo que para uno es «significativo», para otros no tiene trascendencia alguna. Por ejemplo: si hay ruido, unos creen que eso estorba la posibilidad de concentrarse y obligan a los alumnos a que estudien en silencio en clase; otros creen comprobar que ese detalle no tiene importancia. Por tanto, un buen Observador tiene que ir abierto a la realidad y no con determinados condicionamientos previos, inflexibles: es necesario ver, observar, experimentar, comprobar hasta qué punto son «significativos» los detalles que se ven, oyen o se perciben con cualquier otro sentido; esto es, se necesita comprobar qué relación existe entre los hechos que se observan y la

eficacia de esos hechos en el aprendizaje. Es necesario evitar los estereotipos: evitar el pensamiento de que, lo que es significativo para mí, tiene que serlo para los demás. Hay que comprobarlo.

0.8.3 La Observación

«cíclica»

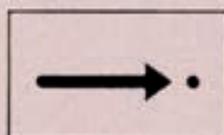


No basta observar datos aislados sino el «ciclo completo». Hay niños, por ejemplo, que por timidez no participan en una discusión sobre un tema que tienen que estudiar; pero luego, se apuntan a un pequeño grupo y saben dialogar muy bien; al final lograron aprender el tema y repetir muy bien lo que se discutía en el grupo grande. Esto demuestra quizá que no discutió, pero estuvo atento a lo que se decía. Por tanto, aunque se hagan observaciones sobre detalles concretos y definidos, lo importante es no perder el sentido de totalidad que cada hecho pueda tener y fijarse en el ciclo completo de aprendizaje de cada alumno. Se observa, por ejemplo, que un alumno, antes de sentarse a estudiar, da muchas vueltas por un lado y por otro. Una observación parcial y singular puede ofrecernos la panorámica de un niño nervioso; en su totalidad, en cambio, puede indicar un gesto de irse enterando por dónde van las cosas, qué hacen los demás, qué material puede usar, etc. Luego se sienta y aguanta dos horas estudiando sin moverse, ya que ha lo-

grado tener todo a mano. En la Observación, por tanto, es bueno no perder de vista el ciclo-total de estudio de un tema, aunque luego se fije uno en detalles parciales.

0.8.4. Observación

«intencional»



Esto es: ¿qué persigues con esta observación? ¿Ver, por ejemplo, qué grado de influencia tiene en el aprendizaje de un alumno el estudiar sólo o acompañado? Dentro de este tema, todavía puedes concretar más en tus «intenciones»: ¿hasta qué punto el estudiar solo o acompañado influye en la rapidez con que logran un trabajo? ¿de qué forma influyen estas dos vertientes en la perfección y acabado de un trabajo gráfico sobre historia?

La Observación «intencional» es algo más que la observación «significativa»: en esta última, lo importante era comprobar qué significado tienen los hechos para el aprendizaje; pero puede aplicarse, en general, para cualquier situación o, simplemente, observar sin más en una clase todos los hechos «significativos» que influyen en el resultado positivo de un método de estudio. En cambio, la Observación «intencional» se fija concretamente en una situación determinada y busca, dentro de esa situación, sólo los detalles «significativos»: por ejemplo, «intencionalmente» y como objetivo, queremos comprobar cómo influye en un niño el que le den la tarea de deberes muy estructurada, diciéndole claramente qué debe hacer, o le digan en general que tiene que estudiar un tema determinado, sin precisar mucho cómo debe hacerlo y en qué debe fijarse especialmente.

La Observación «intencional» reúne en sí misma todos los requisitos dichos hasta ahora: que sea «en-directo», «objetiva», «significativa», «cíclica». Define, pues, antes de observar, el objetivo intencional que buscas: ¿qué quieres comprobar?

0.8.5. Observación

«con-los-sentidos»

Hay gente que, al final de una Observación, afirma: «María es muy estudiosa». ¿Cómo lo has observado?... «Se ve, se ve: es muy estudiosa».

La verdad es que el «ser muy estudiosa» no se observa. Es una deducción que hacemos las personas cuando vemos a otra que se sienta, abre los libros, toma apuntes, hace esquemas, dibuja un gráfico, llama a una amiga para que le resuelva un pequeño problema, anota lo que ella le dice, consulta un diccionario, cierra el libro, repite de memoria un texto, resume en un papel los puntos estudiados... y todo eso en media hora. Al final, como vemos que lo hace todos los días y varias veces al día o hasta altas horas de la noche, decimos: «es muy estudiosa». Pero, para llegar a esa conclusión, hemos visto, escuchado y quizá palpado con el tacto el calor o frío del ambiente de la habitación en que tiene los libros. Se observa «con los sentidos».



Por tanto, en la Observación no valen frases abstractas: «es muy estudiosa», «tiene mucho interés», «se porta muy bien en clase», «es muy inteligente», «le gusta la asignatura», «es complaciente con sus compañeros», «atiende mucho en clase», «es muy ordenado», «prepara muy bien los exámenes», «no sabe hacer esquemas», «es muy intranquila», «se concentra poco», «se precipita», «está poco motivado», etc. Estas son conclusiones, deducciones hechas a partir de observaciones concretas: «habla mientras el profesor explica el problema en el encerado», «se levanta del sitio dos veces por minuto», «no es capaz de repetir la pregunta que le hizo el profesor», «olvida frecuentemente los libros en el patio»... en conclusión podrás sacar tus deducciones; pero la observación ha de ser sobre cosas, hechos, situaciones, datos que se perciben con los sentidos: se ven, se oyen, se tocan, se huelen, se gustan...

0.8.6 Observación

«situacional»

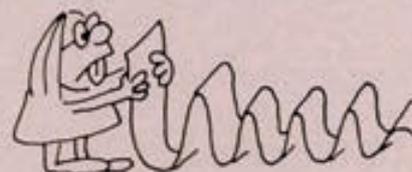


Así como lo que observas ha de ser concreto, «observable - con - los - sentidos», debes determinar con claridad en qué «situación» has de observar esos datos: no es lo mismo observar un estudio en grupo, en una clase, que un estudio en grupo haciendo los deberes libremente en casa o en el campo. La situación es el círculo que rodea al hecho.

Las variables de situación suelen ser: «hora - sitio - personas - tarea - formas - medios» que determinan lo específico de una situación. Esto es, siguiendo a las variables básicas: «cuándo / dónde / quién / qué / cómo». Por tanto, no vale decir: «vamos a ver cómo usan los alumnos la enciclopedia», es más concreto formular el objetivo de esta forma: «El Profesor les dijo que tomaran datos sobre el río Ebro en la Enciclopedia que tienen en la Biblioteca, durante una hora. Como hay varias enciclopedias, pueden trabajar simultáneamente seis parejas de alumnos». Tenemos determinado el «quién», el «cuándo», el «dónde», el «cómo», el «qué». Determina bien en qué situación vas a observar al alumno, en qué ambiente, rodeado de qué cosas o personas y lograrás que la observación aporte resultados más claros.

0.8.7 Observación

con «lista»



Se escriben todos los comportamientos observables, teniendo en cuenta todos los apartados anteriores; esto es: que sean comportamientos observables «en directo» / «obje-

tivos» / «significativos» / «cíclicos» / «intencionales» / «con - los - sentidos» / «situacionales».

De esa lista, más o menos grande, se seleccionan unos cuantos comportamientos básicos para lo que se quiere observar. En general, y por razones de capacidad de observación, suele decirse que cada observador de observadores no es capaz de hacerlo bien con una lista mayor de 15 comportamientos o datos observables. En todo caso, dependerá de la capacidad de cada equipo o persona observadora. Y lo que suele hacerse, caso de que sea necesario observar un gran número de datos, es dividir la lista en dos o tres partes y que cada persona observe, anotando solamente lo que le corresponde y lleva escrito.

Para hacer esa «lista», hace falta, desde luego, un buen trabajo previo en el que no sólo se recojan los comportamientos o datos que probablemente el alumno pondrá en práctica sino también los que incluso se sabe que no hará, pero que son importantes y significativos en el aprendizaje.

0.8.8 Observación con «grandiente»



La «lista de comportamientos» se puede presentar, sin más, sin un orden preestablecido, sea porque son acontecimientos diversos, esporádicos, que no admiten una clasificación fácil o porque no importa demasiado el presentarlos de otra forma.

Pero también puede aplicarse un orden determinado: de más a menos o de menos a más, según los diversos «grados» de frecuencia o intensidad que puedan tener diversos comportamientos. Así, por ejemplo, si se quiere medir comportamientos de atención de un alumno en clase, podría

comenzarse la lista en un primer grado: «si se le pregunta algo, no se da cuenta de que le han llamado». Luego vendría un segundo grado: «se da cuenta de que le han llamado, pero no se fija en qué le preguntan». Un tercer grado: «se da cuenta de que le llaman, dice que entiende la pregunta, pero afirma que no sabe la respuesta porque eso no se ha dado en clase» cuando, en realidad, acaba de explicarlo el profesor. Un último grado sería, por ejemplo, después de otros grados intermedios, que «el alumno, ante un gesto silencioso del profesor que le señala, repite perfectamente la pregunta y contesta siguiendo un apunte que tomó de la explicación que se acaba de hacer».

Los comportamientos se pueden graduar según muchas variables: «frecuencia», «intensidad», «precisión», «calidad», etc. y suelen escribirse de más a menos, de menos a más, colocándolos luego en una lista en tres zonas. Por ejemplo, en la zona baja, cinco comportamientos; otros tantos en la zona media; y otros cinco en la zona alta.

Observación de comportamientos	Anotaciones
1.	★
2.	
3.	★★★
4.	★★
5.	

(zona baja)

Comportamientos	Anotaciones
6.	
7.	★★★
8.	
9.	★★
10.	★

(zona media)

Comportamientos	Anotaciones
11.	
12.	★
13.	★★★★
14.	
15.	★★

(zona alta)

0.8.9. Observación por «código»



• Podría darse el caso, y de hecho se da en algunas ocasiones, que los comportamientos están de tal manera estudiados y tipificados que podrían traducirse a «códigos» de letras, números o dibujos.

Por ejemplo: ¿cuáles serían las «palabras-clave» para indicar que un alumno es capaz de usar correctamente un diccionario? Si busca las letras por orden de abecedario, pondríamos, como palabra-clave: «*abecedario*». Dentro del abecedario, todavía hay algo más preciso: que el alumno domine el orden de las letras de una misma palabra: le llamaríamos «*deletreo*». Si, además de buscar bien la palabra en el diccionario, siguiendo el «*abecedario*», y de buscar la palabra exacta dentro de cada apartado, manejando bien el «*deletreo*», el alumno logra buscar otras palabras afines que le expliquen mejor la palabra buscada inicialmente, diríamos que maneja bien las indicaciones de «*referencias*» que el diccionario le sugiere. Si, por otra parte, es capaz de identificar el significado que mejor le va a su palabra, de entre los muchos que el diccionario le ofrece, diríamos que domina las «*acepciones*»...

• Todas esas palabras, y algunas otras más, referidas al uso del diccionario, se convertirían en «palabras-clave» que nos indicarían hasta qué punto domina o no la investigación de datos en ese tipo de libros de consulta. A cada palabra-clave le podríamos llamar «código»; pero podemos abreviar, por ejemplo, diciendo: abecedario = AB; deletreo = DE; referencias = RE; acepciones = AC. Se trataría, pues, de «*códigos - de - letras*», que usaríamos luego para la identificación de comportamientos.

• Otra forma de traducir estas palabras - clave en «código», sería sencillamente con «*dibujos*». El observa-

dor tendría delante esos dibujos y, cada vez que el alumno incidiera en uno de ellos, le pondría la señal correspondiente: (+) positivo; (x) medio; (-) negativo. Esto permite una anotación rápida, incluso para la observación de unos alumnos por otros, sobre todo si son pequeños.

• Finalmente, cuando los comportamientos están muy bien tipificados y garantizan, con mucha precisión diversas actividades dentro de una técnica de estudio, se pueden pasar a «códigos de número»: abecedario = 1; deletreo = 2; referencia = 3; acepciones = 4, etc. Esto nos permitiría quizá una agilidad mayor en la anotación, escribiendo sólo el número cada vez que el alumno incide en una actividad concreta. Como variante, suele dibujarse un rectángulo con tres apartados que permitan colocar el número correspondiente en la zona en que está incidiendo el alumno:

Así, si el alumno usa «referencia» (3) y lo hace mal, habría que poner el (3) en la zona negativa (-); si usa «acepciones» (4) y lo hace bien, habría que poner el número en la zona positiva (+); y si usa «deletreo», y lo hace regular, habría que poner el (2) en la zona (x). Puede darse el que unas veces lo haga mal en un mismo comportamiento y otras veces bien: el mismo número se repetiría en (-) y en (+).

Código por números	(-)
1	Observaciones
3	
2	
2	
2	
	(x)
4	Observaciones
4	
5	
5	
1	
	(+)
3	Observaciones
2	
8	
7	
7	

0.8.10 Observación por «código-en-secuencia»



Tanto la observación «con lista» como la observación con «gradiente» y la observación por «código» tienen de ventaja el que, estando bien definidos los comportamientos observables, es fácil anotar en la plantilla preparada cada vez que el alumno incide en alguno de ellos.

Sin embargo, aunque sepamos muy bien, luego al final, el número de veces que un alumno ha utilizado un comportamiento determinado, con esa forma de anotar en casillas independientes nunca sabremos qué ha pasado después de cada comportamiento del alumno: sucede un acontecimiento y lo anotamos en una casilla; otro, y lo anotamos en otra. Pero ¿cuál fue el orden de sucesos? ¿cuál sucedió primero y cuál después? ¿qué relación de secuencia guardan unos con otros? Por ejemplo, sería muy interesante saber a veces no sólo qué pasa cuando un alumno consulta un diccionario (comportamientos aislados) sino también cuál es el proceso continuo que se instituye: por dónde comienza, qué hace después, qué pasa cuando no logra encontrar una palabra, etc.

Una forma buena de utilizar los «códigos - en - secuencia» es usar la técnica descrita de «números»: cada comportamiento tipificado tiene un número; cada vez que sucede ese comportamiento se escribe ese número, mejor en columna vertical para que no exista confusión de cifras. Al final, uno se dará cuenta no sólo de los comportamientos habidos sino también del orden en que han sucedido, y cómo se engranan unos con otros.

Para lograr una rápida y correcta anotación de los «códigos - en - secuencia» se han diseñado varias fórmulas que, dada la importancia de este tipo de observación, vamos a relatar con algún detalle.

• En primer lugar, es necesario darle a cada comportamiento un número; pero como estos números se ponen en vertical, uno debajo de otro, ¿cómo sabemos, con sólo anotar el número, si el comportamiento es negativo o positivo?

• Una sugerencia es darle un número a cada comportamiento negativo, e incluso un nuevo número a los comportamientos considerados regulares. Así, por ejemplo, en la situación de «uso del diccionario», el comportamiento «abecedario» se denominaría con tres números, según fuera bajo - medio - alto de calidad: 1.1, 1.2, 1.3 o también 1.a, 1.b, 1.c. El comportamiento «deletreo» sería indicado con 2.1, 2.2, 2.3 y así sucesivamente. Otra variante es darle a cada comportamiento números enteros: al «abecedario» (1,2,3), dándole, por ejemplo, el valor positivo a la primera cifra; el regular, a la segunda; y el negativo, a la tercera. Sin embargo todo esto puede complicar la memorización de códigos y tener complicaciones a la hora de anotar.

• Otra sugerencia es usar letras: la mayúscula para los comportamientos que tiran hacia lo positivo y la minúscula para los comportamientos con problemas. Así, en la observación de uso del diccionario, el comportamiento «abecedario» tendría «A» si las cosas van bien cuando un alumno busca la palabra con rapidez sabiendo bien en qué bloque de letras inicial está, siguiendo el abecedario; tendría, en cambio, una «a» minúscula si las cosas no van bien: tarda mucho tiempo, se confunde, está buscando una palabra que empieza por «n» en el lugar que no le corresponde, etc. Se reduce la estimación de «positivo - regular - negativo», pero se gana en rapidez.

• Finalmente, un modo bastante usual es el de «línea - en - medio»: se trazan con lápiz líneas verticales en un folio o con un color suave, distinto al color que se tenga en el boli con el que se van a tomar anotaciones durante la observación. A cada comportamiento se le atribuye un solo número: el «1» al «abecedario»; el 2, a «deletreo», etc. Si el alumno tiene un comportamiento regular, el número se anota sobre la misma línea vertical (para eso se necesita que el trazado de la línea sea tenue o de distinto color); si el comportamiento es negativo, el número se pone a la izquierda; y si el comportamiento es positivo, el número se escribe a la de-

recha de la línea vertical. Esto nos da luego una lectura fácil: no sólo de qué «comportamientos» han sucedido sino también de qué «calidad» fue cada uno y, finalmente, cómo ha sido la «secuencia» de uno tras otro.

0.8.11 Observación por «anécdotas»



La anécdota no es simplemente un hecho. Es algo más. Significa un acontecimiento que revela de un modo especial actitudes típicas de esa persona a quien le sucede la anécdota.

- Por ejemplo: «Enrique entra en clase. El Profesor le llama la atención: «¡todos los lunes llegas tarde!». El alumno dice que, a veces, pierde el coche porque no funciona el despertador. Muchos compañeros se ríen... menos uno que parece saber de qué va la cosa. Al llegar al colegio, y en cinco minutos, este alumno que llega tarde se pone a copiar los deberes como un loco (se los facilita ese otro «que sabe de qué va la cosa» y por eso no se ríe). Cuando Enrique va a sentarse, un compañero le dice por lo bajo: «¡Mentiroso!... Te vi copiando los deberes, que te dejó Marta»... Y añade otro del fondo: «¡Pero él le hace a Marta los dibujos!»... Enrique se enfada y pega un empujón al pupitre de cualquiera. Este protesta. El Profesor interviene: «¡Encima de llegar tarde, entras molestando!»... «¡Es que es un copión!»... Gritan bastantes. Total, que el profesor se le acerca y le dice: «¡Enrique, vamos a ver: ¿Qué ha pasado?»... El alumno, un poco asustado, le enseña los deberes...

- Para observar bien «por anécdotas», suelen distinguirse tres pasos:

a—«El hecho»: ¿qué es lo que ha pasado? hacer un relato de los hechos, recoger cada uno de los acontecimientos sucedidos en la anécdota anterior (Enrique entra, el Profesor le llama la atención...).

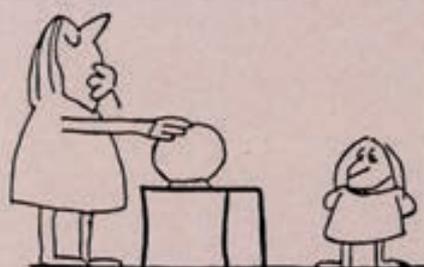
b—«Interpretación»: Cómo se interpretan los hechos? ¿Qué significan? ¿Qué hay en el fondo de todos

ellos? Al fin y al cabo se trata de un intercambio de tareas: «tú me haces esto y yo te hago esto otro». Este era el convenio entre Enrique y Marta.

c—«Aplicación»: ¿Qué hacer ante esta anécdota, sus hechos y su interpretación? Quizá entonces la solución más conveniente es que el profesor diga: «¡Cada uno tiene que hacer sus deberes y, para comprobarlo, de vez en cuando pondré exámenes a ver si los ha hecho cada uno o no!». Esto, evidentemente, puede fastidiar a toda la clase, aunque parezca justo el hacerlo por parte del profesor. Enrique y Marta sufrirían las iras de los demás. Pero podría haber otra «aplicación» de la anécdota: hablar con Marta, hablar con Enrique en particular de sus cualidades singulares de pintar bien o de saber más matemáticas, hablar de qué pasa con los deberes en casa, preguntar a toda la clase si les resulta fácil el hacerlos o no, cómo se las arregla cada uno... Saldrían seguramente muchas cosas ocultas y quizás alguna mejor solución aceptada por todos. La anécdota entonces no «marcaría» quizá tanto a los dos protagonistas y sería aprovechada para instituir una mejor relación, donde las cosas que suceden pueden hablarse en clase y no pasa nada: antes al contrario, el profesor procura aprovecharlas para mejorar la interacción y sinceridad entre todos.

Con la «anécdota» se puede lograr, por tanto, no sólo una observación de simples comportamientos sino ir un poco más al fondo: poner en claro actitudes de las personas ante el mismo estudio.

0.8.12 Observación por «expertos»



Todas las formas de «observación» descritas hasta ahora tienen algo en común: que están reflejadamente preparadas con «listas» previas, «gradientes», «códigos», «secuencias»,

«anécdotas»... En cambio, la «observación - por - expertos» tiene de peculiar el que se llama a una persona entendida para que vea y observe qué es lo que le pasa a esta alumno que no logra estudiar con éxito. El «experto», entonces, aplicará su buen saber adquirido por tantas experiencias y, sin ningún test especialmente preparado para la ocasión, podrá darse cuenta enseguida de qué pasa.

No cabe duda que, en su mochila de recuerdos, llevará todos los tests del mundo, listas, gradientes, códigos y secuencias posibles y que todo ese cúmulo sapiencial estará influyendo cuando se ponga a observar de qué se trata; pero la experiencia le enseñará qué usar en cada caso o cómo arreglárselas para hacer una mezcla eficaz. El experto tiene siempre la ventaja de que va directamente al grano, es muy flexible, y prescinde de complicaciones usando tests y listas que resultan pesadas y engorrosas cuando el tema se presenta claro y evidente.

0.8.13 Observación «espontánea»



A veces hay que acudir al «espontáneo», al que nunca se propuso una observación sistemática: a la madre, al padre del alumno, a sus hermanos, y hacerle la pregunta en directo: «¿qué le pasa a tu hermana cuando estudia?». Seguramente ofrecerá datos interesantes que quizá no se recogen en listas de observación prefabricadas.

Por ello es muy necesario que este trabajo de «observación» sea un trabajo participado. No se trata de investigar «qué hace el alumno» para que los profesores podamos tomar nuestras conclusiones. Se busca el que los alumnos sean los primeros beneficiados de toda la observación; y por ello es necesario que ellos mismos contribuyan a formular los puntos y detalles que pueden ser observados. Ellos mismos dirán: «a mí me

pasa esto», «me pierdo cada vez que me pongo a buscar cosas en una enciclopedia», «no logro dar un paso cuando no tengo apuntes de lo que dijo el profesor», etc. Todo eso ha de entrar luego en los puntos de observación.

Buscar, por tanto, «espontáneos» que ayuden será la mejor forma de preparar observaciones futuras bien detalladas. Aparte, naturalmente, de que la «observación-espontánea» constituye en sí misma una buena forma de recoger datos sin estar demasiado condicionados por estereotipos.

0.8.14. Observación

«autodescripción- instantánea»



Se podría, por ejemplo, observar a un alumno que autodescribiera lo que hizo para resolver un problema, haciendo una división. Pero eso sería más propio de la técnica de encuesta, en la que uno cuenta qué le ha sucedido o qué opina de algo. La «autodescripción-instantánea» consiste en que el alumno, mientras está haciendo, por ejemplo, una división, vaya diciendo en alto todo el proceso interior que está efectuando: «8 entre 2 es igual a 4... pongo el 4 debajo de esta raya... y pongo un cero aquí...». Con ello, procesos mentales, que son internos, se hacen «observables» por el autorrelato instantáneo que el alumno va haciendo de ellos.

Los titubeos, las dudas, los despistes, las vueltas atrás, las artimañas que cada alumno se inventa para caminar mejor se hacen de este modo más patentes y «observables» en directo.

0.8.15 Observación

«por-alumnos»



Todo el proceso descrito hasta aquí de «observación» no es un pro-

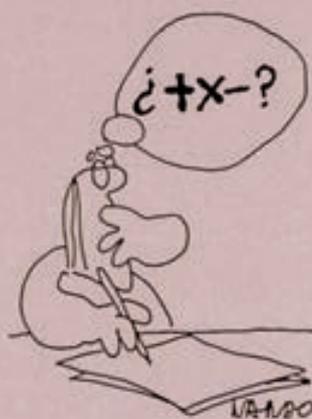
ceso de «inspección» para controlar y ver qué hace el alumno. Tiene un sentido de interacción: «observo qué te pasa, por si puedo ayudarte». Es necesario, por tanto, al menos, que el alumno acepte de buen grado el ser observado.

Pero habría que ir a más: que el alumno participe en la observación, dando ideas, haciendo con el profesor «listas», «gradientes», «códigos» y «secuencias» y preparando así las plantillas donde van a ser anotados sus comportamientos en el estudio. Esto constituiría ya un excelente paso para mejorar su forma de aprender, y a ello va dirigido todo el sistema que propugnamos en las «Técnicas de estudio/PM»: que al alumno no le «hagan desde fuera» una observación sino que participe en todo el proceso de mejora de su estudio.

Una de estas participaciones de los alumnos, además de su contribución a la preparación de material, es sin duda el que ellos mismos se conviertan en «observadores» de los demás: «¿cómo estudia la gente?» habría que preguntarles. Cogieran entonces sus carpetas llenas de «listas», «códigos», «secuencias» y, distribuidos por grupos, comenzarían su tarea de observar a los demás, verificando luego hasta qué punto cada alumno tiene éxito o no en el aprendizaje, según los comportamientos realizados.

0.8.16 Observación

«evaluada»



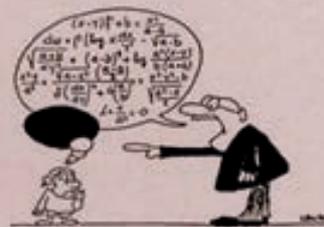
De poco vale observar datos y datos, comportamientos de los alumnos, si luego no sabemos hasta qué punto esos datos y comportamientos producen o no producen resultados en el aprendizaje. Esto es: se puede saber, mediante la observación, que

un alumno «se levantó veinte veces en clase», «habló doce con sus compañeros», «no escribió nada de lo que leía», «recitó en alto, de memoria, un párrafo de 50 palabras», «hizo un gráfico con datos sobre porcentajes del consumo de petróleo en España»... pero, al final, ¿qué? ¿hasta qué punto sabemos que los comportamientos observados con tanta precisión influyen o no, en cada caso, en el aprendizaje de ese alumno determinado?

Por tanto, no se trata solamente de comprobar si la «observación» ha sido correctamente hecha o no. Hace falta ir más allá: comprobar hasta qué punto lo observado tiene conexión con el aprendizaje. Lo cual de algún modo ya se hizo, si se siguen bien las normas descritas anteriormente en este mismo informe (cfr 0.8.2) donde se hablaba de que la observación fuera «significativa»: esto es, que lo observado tuviese, en principio, relación positiva o negativa con el aprendizaje. Pero conviene hacerlo otra vez al final de cada Observación, con el fin de mejorar las plantillas y, desde luego, añadir o suprimir comportamientos que llevan consigo éxito o fracaso en el aprendizaje.

0.8.17 Observación de los

«profesores»



Es evidente que el aprendizaje se produce como resultado de una interacción entre el alumno, los profesores y los recursos disponibles en cada momento. Y también es evidente que muchas veces la observación de lo que un alumno hace delante de un libro ofrece datos engañosos sobre su capacidad de aprender real: se comprueba que unos alumnos, que apenas aprenden con un profesor, comienzan su aprendizaje e interés por la asignatura cuando una nueva persona les ayuda; mejoran entonces sus técnicas de estudio, y nuevas habilidades, que parecían dormidas, surgen casi espontáneamente.

Es muy diferente el método de estudio de un alumno cuando el profe-

sor usa categorías de comportamientos que favorecen el desarrollo de «sentimientos-animación-ideas» en el alumno que cuando se reduce a «explicar-preguntar» y a «dirigir-criticar». El alumno, según los comportamientos que use el Profesor, se verá obligado a dar «respuesta» a lo que se le pregunta o, en otros casos, a to-

mar «iniciativas» porque se le invita a ser creativo.

Ofrecemos aquí el «Modelo de Observación de la Conducta Verbal del Profesor en Clase», ideado por Flanders, que no sólo permitirá observar al Profesor sino que sirve también de «modelo» para montar otras observaciones con los alumnos.

Cuadro de categorías de Flanders

PROFESOR INFLUENCIA INDIRECTA	<p>1. Aceptación del sentimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> —acepta y clarifica el sentimiento de los alumnos, estados de ánimo —lo acepta sin que ellos se sientan amenazados por ello —sea cual fuera la clase de sentimientos: positiva o negativa —también se incluyen los sentimientos que se suscitan a propósito <p>2. Animación</p> <ul style="list-style-type: none"> —toda alabanza o forma de animar la actividad del alumno —chistes, anécdotas que relajan la clase en general —pero no si van directamente contra alguien entre los alumnos —cualquier gesto o palabra o interjección de ánimo o alabanza <p>3. Aceptación de ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> —el hecho de clarificar una idea propuesta por un alumno —el desarrollo de una propuesta por ellos —si el profesor mete sus ideas, pertenece a otra categoría <p>4. Preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> —toda invitación a la expresión —buscar respuestas a contenidos concretos —buscar respuestas a procesos, análisis, etc.
	<p>5. Explicación</p> <ul style="list-style-type: none"> —el dar información por parte del profesor —conferencias, charlas, expresión de ideas por parte del profesor —hacer preguntas retóricas para captar atención <p>6. Directrices</p> <ul style="list-style-type: none"> —órdenes concretas sobre el tema a estudiar, método, etc. —todo lo que se manda y se espera que el alumno lo cumpla —cualquier gesto que exige un comportamiento <p>7. Crítica y autoafirmación</p> <ul style="list-style-type: none"> —pretender cambiar una conducta no aceptable por otra aceptable —enjuiciar el comportamiento de los alumnos —reñirle a uno, ponerle en ridículo, criticar una acción —justificarse, ponerse como valor moral o punto de referencia
	<p>8. Respuesta</p> <ul style="list-style-type: none"> —a las preguntas del profesor —el profesor pregunta: el alumno responde (la iniciativa es del PR) <p>9. Iniciativa</p> <ul style="list-style-type: none"> —el alumno toma iniciativa, pregunta, pide permiso para hablar —él mismo se responde, expone sus opiniones
	<p>10. Silencio-confusión</p> <ul style="list-style-type: none"> —pausas, confusión, desconcierto, no se sabe qué pasa —comunicación, interacción profesor-alumno no medible, ininteligible

ACTIVIDADES

1.—Escoge un «tema» de los propuestos en 0.5.2: sólo uno de los aspectos dentro de la categoría de un capítulo de «elementos»; por ejemplo: «curiosidad», dentro de los elementos emocionales.

2.—Determina en qué «situación» quieres observar los comportamientos del alumno en ese tema concreto. Recuerda señalar claramente el «quién / cuándo / dónde» va a ser observado.

3.—Haz una hipótesis de comportamientos que son reales en ese tema y son susceptibles de ser «observados-por-los-sentidos» (cfr. 0.8.5).

4.—Haz ahora una selección de comportamientos: no más de 15, por ejemplo, y comprueba que, además de observables, son «significativos»; esto es: tienen que ver con la eficacia en el aprendizaje (cfr. 0.8.2).

5.—Prepara ahora una «Observación-con-lista» (cfr. 0.8.7), apta para ser aplicada inmediatamente.

6.—Convierte esa misma lista de comportamientos en una «Observación-con-gradiente» usando, por ejemplo, el modelo expuesto (cfr. 0.8.8) u otro que te parezca mejor.

7.—Da un paso más: convierte esa lista-gradiente en «código-de-palabras», o de «letras», o de «dibujos», o de «números», según tus preferencias (cfr. 0.8.9).

8.—Intenta ahora una «observación-en-directo» sobre algunos alumnos y «evalúa» luego los resultados (cfr. 0.8.16).

9.—Como variantes, para saber más, en este trabajo: recoge «anécdotas» y traedlas al grupo sobre el método de estudio que cada uno tiene (cfr. 0.8.11).

10.—Otra variante: pedid a varios alumnos, uno a uno, que practiquen un ejercicio de «autodescripción-instantánea» (cfr. 0.8.14) procurando que haya heterogeneidad de alumnos que se despachan bien y otros que tienen dificultades.

11.—Una más: aplicad una «observación-por-códigos-en-secuencia».

12.—Finalmente, pedid a un grupo de alumnos dos listas: «Comportamientos del Profesor en clase» que ayudan / no ayudan a estudiar con eficacia a los alumnos.