

# INFANCIA

*Si queremos que nuestras intervenciones educativas incidan de forma significativa en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, debemos conseguir que conecten con sus competencias,*

*conocimientos e intereses, que les sean accesibles y reconocibles desde los esquemas que ellos ya se han construido a lo largo de su experiencia anterior, que promuevan su progreso, que sean pertinentes y utilizables en su contexto cultural cotidiano (escolar y extraescolar), que les abran nuevos horizontes y que exijan su participación crítica y creativa.*

## LA OBSERVACIÓN, UN ESLABÓN EN LA ACCIÓN EDUCATIVA

LOURDES MOLINA I SIMÓ\*

**E**sta necesidad de ajustar pedagógicamente nuestras intervenciones educativas lleva aparejada la exigencia de una evaluación continua, no sólo de las características, las necesidades, las competencias, las habilidades, los conocimientos, los intereses y las relaciones de cada alumno y del grupo en su conjunto en cada momento, sino también del contexto donde los procesos ocurren, así como de nuestra propia intervención educativa en relación a todo ello.

El análisis de la realidad psicopedagógica, puesto que se trata de una realidad rica, dinámica, compleja, específica, fundamentada en una variada red de interrelaciones, precisa de unos métodos de aproximación a su conocimiento que sean adecuados a la necesidad de captar las relaciones existentes entre los diversos elementos que intervienen.

Diversos son los métodos de análisis de la realidad que se usan en el marco psicopedagógico: entrevistas, encuestas, vaciado de documentos, experimentación, estudio de productos de la actividad tales como dibujos, escritura, obras dramáticas, construcciones, etc... De entre todos ellos, destaca la *observación* que, aún a pesar de no haber resuelto todas sus dificultades metodológicas, se ha revelado como uno de los medios más idóneos para el estudio de la interacción educativa en su contexto habitual.

La observación como método de análisis de la realidad utiliza la contemplación atenta de los fenómenos, las acciones, los procesos, las situaciones, etc. en su marco natural de desarrollo y dinamismo. Pretende comprenderlos, interpretarlos y sacar conclusiones en relación a unos marcos referenciales, a unos objetivos y/o a unas hipótesis previamente establecidos.

Las conclusiones extraídas de observaciones proporcionan datos para tomar decisiones educativas, bien sea para iniciar un proceso o para regular uno que ya está en marcha.

No debemos, pues, confundir la observación con un simple sistema de recogida de datos. La recogida de datos no es más que un eslabón del proceso de observación, el cual, a su vez, está inmerso en la dinámica de la acción educativa.

Para que una observación sea útil ha de permitir *prever* y *generalizar*. No se trata sólo de "captar" sino de *entender, interpretar, comparar, ratificar*. Será la comprensión de los hechos, fenómenos y procesos que nos permitirá *actuar en consecuencia*: introduciendo objetos materiales, actitudes, reorientaciones, cambios, etc.

### Complejidad de la situación observational

A simple vista puede parecer que observar sea algo relativamente sencillo. Podemos suponer que será suficiente que pongamos intérpretes en captar los hechos tal como suceden, que agudicemos nuestros sentidos y que tomemos papel y lápiz —o mejor una cámara de vídeo— y registremos todo cuanto veamos y oigamos.

Sin embargo, difícilmente los datos así recopilados, sin objetivo definido, no contrastables y sin sistema de análisis previsto, serán útiles para comprender y actuar en consecuencia. Habitualmente la resultante de unas formas de observar más o menos esporádicas, asistemáticas, no encajadas dentro de ningún proyecto definido, no arbitradas por ningún método en concreto, se reducen a un cúmulo de libretas, o de cintas magnetofónicas o de vídeo, que contienen gran profusión de datos cosiosamente analizables.

Las situaciones educativas, como todas las situaciones sociales, son eminentemente complejas, dinámicas, con diversidad de protagonistas puestos en relación a través de los elementos del contexto en que se da tal situación y que entablan entre sí interacciones ricas y variadas. De todos los elementos que configuran el contexto, cada protagonista captará, o utilizará, aquellos que le resulten significativos atendiendo a su estado (resultante de la experiencia acumulada, de los intereses, de las necesidades, de las habilidades adquiridas, de los conocimientos que dispone, etc.). La interacción entre el protagonista y tales elementos contextuales dará lugar al desarrollo de los hechos, el cual, a su vez, modificarán el estado del protagonista.

Si a este esquema, aparentemente sencillo, le añadimos los correspondientes a los diversos protagonistas participantes en una misma situación, nos percataremos de como se complica extraordinariamente, resultándonos muy difícil dilucidar qué elementos influencian a otros y cuáles son los influenciados.

Más aún, al disponernos a hacer una observación directa interviene un nuevo elemento: el *observador* que tiene también un universo significativo por medio del cual realizará el registro e interpretación de los datos.

Una red tan compleja de interacciones exige necesariamente que nos dotemos de una metodología de observación rigurosa y científica que nos permita pasar del nivel meramente intuitivo y minimizar al máximo las dificultades que aún hoy presenta. Para ello es absolutamente impres-

cindible que elaboremos un proyecto que nos defina claramente los objetivos, procedimientos y proceso a seguir.

### Elaboración del proyecto

Hacer un *proyecto* consiste en explicar qué es lo que uno se propone y prever y planificar todos los medios que será preciso articular para conseguirlo.

Como toda definición de propósitos y previsiones, no se excluye la posibilidad que durante su realización sea necesario reorientarlo o incluso modificar aspectos importantes del mismo. Tal flexibilidad no exime, sin embargo, de definir el proyecto con toda precisión y detalle, así como de intentar cumplirlo con el máximo rigor sin dejarnos vencer por pequeñas dificultades. Flexibilidad y rigor no se contradicen, se complementan.

Al diseñar el proyecto de observación nos formularemos una serie de interrogantes: ¿Qué deseamos observar? ¿Por qué razón deseamos hacerlo? ¿Para qué? ¿Cómo lo haremos? ¿Quién lo hará? ¿Cuándo? ¿Con qué instrumentos? ¿Qué es lo que conocemos respecto a lo que deseamos observar? ¿De cuánto tiempo disponemos? ¿Con qué recursos humanos y materiales contamos?

Las respuestas a todos estos interrogantes nos conducirán a esbozar el plan más apropiado a nuestras intenciones y posibilidades. Tal plan debe prever todos los elementos recogidos en el esquema 1 en la página 110.

#### Tema

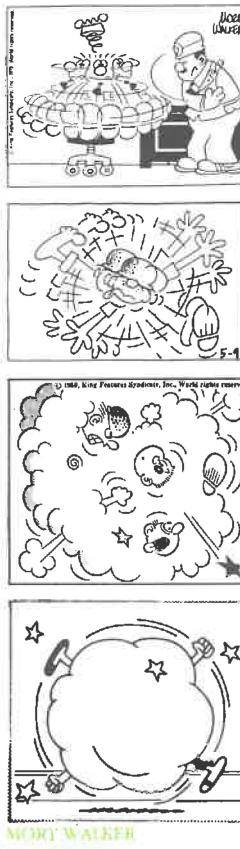
Consiste en delimitar con precisión a qué ámbito o aspecto de la realidad va a referirse el estudio que vamos a emprender.

Múltiples son los temas susceptibles de ser estudiados en la situación educativa: aspectos del desarrollo/aprendizaje de los niños y de las niñas, las relaciones interpersonales, las intenciones educativas, los métodos y recursos didácticos, los materiales e instrumentos pedagógicos, los espacios escolares, los condicionantes socio-culturales, el impacto de determinados hechos o situaciones, etc.

#### Objetivos

Se trata de definir, dentro del tema objeto de estudio, cuáles son los aspectos

**"Esta necesidad de ajustar pedagógicamente nuestras intervenciones educativas lleva aparejada la exigencia de una evaluación continua del contexto donde los procesos ocurren, así como de nuestra propia intervención educativa en relación a todo ello"**



que pretendemos poner en relación, qué es lo que nos interesa conocer.

Así por ejemplo, un estudio que tenga por tema las relaciones interpersonales puede tener como objetivo: describir el repertorio comunicativo que utilizan los interlocutores, o estudiar la estructura interna del intercambio, o analizar cuáles son los recursos discursivos, o constatar la coincidencia o no de significados, o discriminar las actitudes y sus influencias, etc. Podría también pretender dos o más de estos objetivos de modo simultáneo.

#### Hipótesis

Se trata de suposiciones referidas a cuáles van a ser las conclusiones del estudio. Surgen de la reflexión sobre los conocimientos que uno posee antes de comenzar el estudio.

No siempre es necesario avanzarlas.

#### Función

Consiste en definir cuál es el servicio que pretendemos nos presten las conclusiones del estudio que vamos a emprender: para tomar decisiones educativas, para proponer estrategias educativas conjuntas con los familiares, para realizar intercambios con otros profesionales de la educación, para realizar o participar en una investigación educativa, etc.

#### Circunstancias en que van a ser recogidos los datos

Se trata de elegir la *situación* o situaciones, el *sujeto* o sujetos y el *momento* o momentos más apropiados para que el tema y objetivos que nos proponemos se hagan fácilmente patentes con una garantía de credibilidad y transferibilidad.

#### Duración, frecuencia y período

Consiste en decidir los parámetros de temporalización del trabajo de campo.

La *duración* se refiere a la delimitación temporal de la situación o situaciones elegidas. Se trata de decidir qué es lo que marca el inicio y el final de la recogida de datos, así como si éstos serán recogidos a tiempo real o fraccionado y qué se va a hacer en el caso de que uno (o varios) de los sujetos observados abandonen tempo-

ralmente y de forma esporádica la situación que se está observando.

La *frecuencia* hace referencia a la cantidad de tiempo transcurrido entre dos observaciones referidas a una misma situación y sujeto o sujetos.

El *periodo* es la porción de tiempo que separa la primera y la última observación del estudio en cuestión.

#### *Observador y actitud que debe tomar*

El observador puede ser el *propio maestro* (miembro del grupo donde se realiza la observación) o una persona *no perteneciente al grupo* observado. Ambos casos presentan ventajas e inconvenientes y exigen que se tomen las medidas y precauciones pertinentes para que sea factible captar prolífa y objetivamente los datos, sin provocar alteraciones en el desarrollo natural de las situaciones.

Cuando el observador es el *propio maestro*, las ventajas más destacables son las siguientes:

- no es preciso introducir ningún elemento extraño en la situación a observar, evitando así que los pequeños actúen diferentemente de como lo hacen habitualmente. Ello exige que el maestro no tome una actitud especial de observador, sino que actúe naturalmente, para lo cual se tendrán que elegir unas circunstancias de observación y un sistema de registro de datos que posibiliten cumplir las tareas de educador y las de observador de forma simultánea.

- el conocimiento previo que tiene el maestro observador de las situaciones, de sus actores y de los contextos en que están inmersos. Este conocimiento le proporciona agilidad en el registro de datos así como referencias en el momento del análisis de los mismos.

Sin embargo, esta ventaja es un arma de doble filo que es conveniente usar con mucha precaución, si no se quiere caer en la trampa de avanzarse a los hechos adivinándolos antes de que sucedan, con lo cual se corre el riesgo de recoger datos falsos o al menos tergiversados y de analizarlos subjetivamente guiándose básicamente de los juicios previos. Tales riesgos sólo pueden ser afrontados siguiendo una rigurosa metodología de registro y análisis de datos.



El observador que *no es miembro del grupo a observar* tiene a su favor en relación al maestro-observador que no necesita implicarse en las situaciones, ni tiene ninguna responsabilidad respecto a ellas, pudiendo así concentrar toda su atención en recoger los datos.

En cuanto las dificultades que presenta la introducción de un observador que no pertenece al grupo, se pueden destacar las siguientes:

- su inclusión puede ser vivida como un elemento extraño y provocar alteraciones en el decurso habitual de los hechos. Para contrarrestar tal dificultad se debe establecer claramente cómo va a ser presentado al grupo, dónde se va a ubicar, cómo va a actuar, cómo va a responder a las interacciones que los niños y las niñas o el maestro le puedan hacer, qué hará en situaciones imprevistas o que supongan una determinada emergencia.

- El desconocimiento del contexto y de los protagonistas. Ello representa a su vez una ventaja pues de este modo la recogida y análisis de datos no corre el riesgo de verse mediatisada por juicios previos. El desconocimiento puede ser parcialmente paliado mediante un breve periodo de adaptación del observador al grupo, periodo que a su vez puede ayudar a contrarrestar las dificultades (mencionadas en el párrafo anterior) de inclusión de un observador extraño al grupo.

Respecto al sesgo que puede presentar el hecho de que el observador (sea el propio educador o no) tiene un universo significativo resultante de sus conocimientos teórico-prácticos y su experiencia profesional, no debe preocuparnos. Justamente porque dispone de un universo significativo puede emprender un estudio empleando la observación como sistema de análisis de la realidad; es preciso que tome conciencia de él y lo emplee para definir con rigor el proyecto y que sea permeable a lo que la observación le aporte.

#### *Documentación*

Todo proyecto de observación parte de un conocimiento, intuitivo o reflexionado, práctico o documental, de la realidad y del tema que se pretende estudiar.

**"La observación, aun a pesar de no haber resuelto todas sus dificultades metodológicas, se ha revelado como uno de los medios más idóneos para el estudio de la interacción educativa en su contexto habitual"**

*"Las situaciones educativas, como todas las situaciones sociales, son eminentemente complejas, dinámicas, con diversidad de protagonistas puestos en relación a través de los elementos del contexto en que se da tal situación y que entablan entre sí interacciones ricas y variadas"*

Al elaborar el proyecto, es necesario tomar conciencia de este conocimiento, detectar las lagunas existentes y diseñar un plan de la documentación que será necesario refrescar y de la que será preciso obtener para ampliar el conocimiento que se dispone.

Parte de la documentación a obtener será referida al tema y parte a las características e historia personal y grupal de los participes de la situación o situaciones a estudiar. Puede ser también necesario documentarse sobre el micromedio y el macromedio donde se realiza el estudio.

El tipo de datos documentales que será preciso recoger estará en estrecha relación con el tema y objetivos de observación que nos propongamos.

Respecto al momento más adecuado para obtener la documentación decidida, no existe ninguna regla fija ni exclusiva. Es obvio que antes que nada debe decidirse el tema. En todo caso, la documentación debe haber sido recogida y asimilada y su conjunto antes de iniciar el análisis que habrá de conducirnos a la extracción de conclusiones.

#### *Guion de recogida de datos*

Consiste en hacer una previsión lo más pormenorizada posible de los datos que necesitaremos recoger. El guion no es un formulario que sea preciso rellenar, sino un marco referencial que nos organiza la tarea de captación de lo que sucede. A menudo el guion contempla datos que luego en la realidad no suceden y que consecuentemente no se pueden recoger y, viceversa, en la realidad pueden ocurrir hechos o darse elementos que en el guion no habíamos previsto y que será necesario recoger.

La elaboración del guion está siempre en relación con el tema, los objetivos y las situaciones elegidas para observar.

La tipología de guiones existentes es muy variada. Podemos agruparla en tres grandes bloques:

- narrativos
- listados de datos
- escalas estimativas

Los guiones narrativos son aquellos que pretenden conducir a describir los hechos, sin opinar, juzgar o emitir interpretaciones por parte del observador.

En todo guion narrativo se deben prever dos grandes apartados: aquel que hace referencia a los datos contextuales y el que hace referencia al desarrollo de los hechos propiamente dichos.

Para recoger los datos contextuales se suele elaborar un guion por "notas de campo".

#### *Ejemplo nº 1*

- Época del año. Condiciones climatológicas.
- Hora o momento del día. Actividades anteriores o posteriores. Duración de la actividad.
- Características físico-ambientales del lugar: dimensiones, mobiliario, objetos, situación espacial, iluminación, aparatos en marcha, ruidos ambientales, etc.
- Adultos presentes. Su ubicación desplazamientos. Actividades y actitudes.
- Niños y niñas presentes. Edades. Ubicación y desplazamientos. Actividades y actitudes. Inter cambios.
- Miembros del grupo ausentes y motivos.
- Objetos directamente relacionados con la actividad a observar. Características. Ubicación. Autonomía de uso por parte de los niños y las niñas.
- Consignas, ayudas, normas, etc. directamente relacionadas con la actividad a observar.
- Otros aspectos a destacar.

Para recoger cómo se desarrollan los hechos hay guiones narrativos que conducen a describirlos cronológicamente ("narrativos por anécdotas") y otros que conducen a hacerlo por bloques o aspectos comportamentales ("narrativos por categorías").

#### *Ejemplo nº 2:*

"Guion narrativo por anécdotas" empleado para el estudio de las competencias en vestirse (después de la siesta) (niños y niñas de 2 a 6 años).

- ¿Viste pijama? En caso negativo, ¿qué trae puesto?: camiseta, calzoncillos/bragas, calcetines,...
- ¿Cómo se quita el pijama? (orden, recursos,...)
- ¿Cómo lo deja? (lo pliega, lo lanza al aire,..)
- ¿Dónde lo deja?
- Anotar lo que *hace* y lo que *dice*.
- ¿Cómo se viste la camiseta, el jersey, la camisa, el vestido,...
- delante/detrás
- derecho/revés

- pasar por la cabeza.  
 pasar las mangas.  
 evitar que la manga de debajo suba.  
 abrochar (botones, cremalleras, velcros, lazos,...).  
 (delante, detrás, costado).  
 Anotar lo que hace y lo que dice.  
 - bragas, calzoncillos, pantalón.  
 delante/detrás.  
 derecho/revés.  
 pasar pernera.  
 abrochar (botones, cremalleras, hebillas, velcros,...)  
 poner cinturón (colocarlo alrededor de la cintura, pasarlo por las trabillas, abrocharlo).  
 poner la camiseta o camisa dentro del pantalón o falda.  
 Anotar lo que *hace* y lo que *dice*  
 - etc.

#### Ejemplo nº 3

"Guion narrativo por categorías" (para el mismo estudio sobre las competencias en vestirse)

#### Noción del propio cuerpo

- posición delante/detrás de las prendas de vestir.
- acción del propio cuerpo en relación a las prendas: cabeza, brazos, manos, piernas, pies, tronco, cintura, puño,...
- control de la acción a través de un espejo.
- lateralidad en relación a las prendas de vestir.
- acción en el cuerpo de los demás cuando les ayuda a vestirse.



MUÑOZ Y SAMPAYO

#### Lenguaje

- reconocimiento de las diversas prendas de vestir cuando son nombradas por alguien.
- denominación de las diversas prendas de vestir.
- reconocimiento y denominación de partes y accesorios de las prendas de vestir: "manga", "puño", "cuello", "botón", "ojal", "cremallera", "hebillas", "cordón",...
- descripción de acciones.
- demandas de ayuda.

Al elaborar guiones narrativos se debe tener cuidado de no incluir ítems que conduzcan a la valoración de los hechos, en lugar de a describirlos.

Los *listados de datos* no pretenden describir los hechos, sin recopilar si se dan, o no, determinados índices de comportamiento.

Algunos listados de datos llevan implícita una previsión de las posibilidades de acción y las califican y organizan por categorías. Otros se limitan a enunciar las acciones que es previsible encontrar.

#### Ejemplo nº 4:

"Listado de datos por categorías" extraído de COTS, J. y ROIG, A.M. (1973: 20-21)

"..."

#### Actitud hacia los demás niños

Compañerismo:

.....  
.....  
.....

Le gusta la compañía / sólo tiene un amigo / casi ignora a los demás / distante / a menudo está solo / ansioso de entrar en el grupo / trata de comprar el favor de los demás / se deja llevar fácilmente / le gusta que se fijen en él.

Nunca se pelea / busca maraña / toma actitudes violentas si le provocan / se pelea a menudo / presume ante los demás / se hace el gracioso / cuando el maestro sale de clase, se comporta mal.

En las actividades: .....

.....  
.....

Juega solo / juega con niños mayores que él / juega con niños menores que él / juega con los niños de su edad / imita a los demás / habitualmente es honrado en el trabajo de escuela / coopera en el trabajo de equipo / no sabe trabajar en equipo / enreda en clase.

*Actitudes de los otros niños hacia él.....*

.....

.....

Le quieren / le rehuyen / aislado / se burlan de él / es popular / "líder".  
(...)”.

*Ejemplo nº 5:* “listado de datos simple” elaborado por una observación que tenía por función hacer un seguimiento de la evolución individual de 1 a 4; 6 años de edad (ver esquema 2 en la página 110 de la sección Anexo de ejemplos).

Cuando se hace un listado de datos es necesario definir operativamente y con toda precisión qué es lo que quiere decir cada uno de los enunciados. Ya que el observador se ve obligado a hacer una primera valoración al mismo tiempo que anota lo que observa.

Los listados de datos presentan la ventaja de que, al mismo tiempo que son guiones de observación, pueden ser también pautas de registro de datos. Con todo es preciso tomar precauciones y no usarlas indiscriminadamente de una situación a otra de un observador a otro.

Las *escalas estimativas* pretenden recoger los datos cuantificándolos al mismo tiempo. Exigen siempre una valoración y una interpretación “in situ”.

Es una metodología arriesgada que produce muchos sesgos de subjetividad. Por otra parte los datos que genera no explican nada sobre lo que sucede y sus motivos.

En otro lugar ofrecemos ejemplos de “escalas estimativas” (ver esquemas 3 y 4 en la página 111).

#### *Instrumentos de registro de datos*

Se trata de decidir por qué medios (manuales o mecánicos) se va a dejar constancia de los datos seleccionados como significativos de acuerdo con el guion de recogida de datos.

La elección estará en relación al tema, objetivos, función y circunstancias en que se vayan a recoger los datos, así como a los recursos que se dispongan.

Mientras los medios técnicos (registro magnetofónico, fotografía, película, vídeo, etc.) han resultado excesivamente caros, difíciles de manipular o engorrosos, el único sistema extendido de registro de datos en

**“Al diseñar el proyecto de observación nos formularemos una serie de interrogantes:**

**¿Qué deseamos observar? ¿Por qué razón deseamos hacerlo?**

**¿Quién lo hará?**

**¿Cuándo?**

**¿Con qué instrumentos?**

**¿Qué es lo que conocemos respecto a lo que deseamos observar? ¿De cuánto tiempo disponemos?**

**Con qué recursos humanos y materiales contamos?”**



el marco de la escuela ha sido el papel y el lápiz. La popularización, abaratamiento, facilidad de manejo y ligereza de determinados sistemas tecnológicos ha puesto al alcance de maestros e investigadores otros instrumentos de registro de datos. Sin embargo, es preciso recordar que por más fiel y preciso que sea el instrumento de registro, es imprescindible elaborar previamente un guion orientativo de recogida de datos, los cuales una vez registrados tendrán que ser transcritos y analizados.

Entre los instrumentos más frecuentes de registro de datos de observación en la escuela, podemos mencionar:

- apuntes escriptográficos
- parrillas de observación
- planos acompañados de anotaciones
- registro magnetofónico
- secuencias fotográficas
- registro viedográfico

En algunas ocasiones se utilizan dos o más instrumentos combinados y/o se complementan con *entrevistas*, *cuestionarios*, etc.

El *apunte escriptográfico* consiste en hacer la crónica escrita de los hechos que suceden en la situación o periodo de tiempo determinados previamente.

El guion previo de recogida de datos suele ser “narrativo”. En el momento de registrar, además de tener presente el guion, hemos de agudizar nuestros sentidos y recursos memorísticos, así como arbitrar sistemas de notación rápidos: taquigrafía, signos arbitrarios, planos de localización, etc.

Se trata de una técnica que exige necesariamente refundir y transcribir de forma inmediata los datos anotados.

Las *parrillas de anotación* son instrumentos que permiten dejar constancia de determinados índices de comportamiento de una forma rápida. Generalmente parten de guiones de registro de datos tipo “listado” o “escalas estimativas” en los cuales se anota (mediante punteado, colocación de un pequeño adhesivo,...) los índices comportamentales como se producen.

Su inconveniente principal es que permiten dejar constancia de lo que se

produce pero no de todo aquello que lo contextualiza y que puede explicarlo.

Las *anotaciones en planos* permiten situar las localizaciones y desplazamientos de los protagonistas de los hechos. Es conveniente que vayan acompañados de anotaciones complementarias. Podemos ver un ejemplo en el esquema 5 de la página 110 de la sección Anexo de ejemplos.

El *registro magnetofónico* recoge las conductas orales y los sonidos y ruidos ambientales. Suele partir de un guión de recogida de datos de tipo "narrativo" o de "listado" y presenta el inconveniente de que no selecciona los datos que registra.

Es recomendable tomar anotaciones complementarias y exige transcripción posterior.

Las *secuencias fotográficas* recogen estáticamente, y de forma visual, momentos de la actividad, así como aspectos contextuales. Parten de un guión de recogida de datos de tipo "narrativo" o de "listado" y exigen anotaciones complementarias y transcripción posterior.

*Ejemplo nº 8* [Extraído de Equip de L'Escola Bressol "El Cargol" (1986: 36-37)]. (Ver esquema 5, en la página 111 de la sección Anexo de ejemplos).

Los *registros videográficos* recogen conductas verbales y no verbales en un soporte magnético que después puede ser visionado en un monitor o televisor.

Suele partir de un guión de registro "narrativo" o de un "listado". En determinados casos la grabación con la cámara debe ir acompañada de planos de situación o de anotaciones complementarias. Exige una transcripción posterior.

#### *Sistemas de transcripción*

La mayoría de procedimientos de registro de datos "in situ" exigen que los datos recogidos sean rehechos para que puedan ser analizables. En determinados casos eso sucede dada la precariedad del sistema de registro de datos (por ejemplo las anotaciones escriptográficas); en otros casos, debido a la fidelidad y profusión de elementos recogidos (por ejemplo en las grabaciones videográficas).



**"El guión no es un formulario que sea preciso llenar, sino un marco referencial que nos organiza la tarea de captación de lo que sucede. A menudo el guión contempla datos que luego en la realidad no suceden y que consecuentemente no se pueden recoger y viceversa"**

Para decidir cómo debe ser realizada la transcripción deberemos tomar en cuenta cuál es la función que vamos a confiarle. Si los datos transcurridos queremos que nos sirvan para otros estudios además de para el que estamos realizando, nos convendrá hacer una transcripción exhaustiva de todo lo recopilado. Si sólo pretendemos utilizarla para el estudio en cuestión, es mejor que la transcripción se corresponda con las categorías que vamos a utilizar cuando realicemos el análisis.

Podemos resaltar, por su utilidad en los estudios sobre la práctica educativa, cuatro procedimientos de transcripción:

- narrativo o descriptivo
- narrativo por columnas
- por indicaciones o categorías brutas
- por categorías significativas

La transcripción *narrativa o descriptiva* pretende relacionar los hechos de la forma más fiel, objetiva y amplia posible. Su lectura ha de permitir a personas que no han estado presentes en la situación enterarse de todo lo que ha sucedido. Quien redacta la transcripción no debe hacer ninguna valoración de los hechos de modo que cada lector tenga oportunidad de efectuar sus análisis.

#### *Ejemplo nº 9:*

##### *Transcripción "narrativa"*

Las niñas y niños de la clase de 2 años y medio a 3 años están comiendo.

De primer plato hay patatas y verdura. Carlos (el educador), a medida que va sirviendo los platos, chafa las patatas y verdura y se lo entrega a los niños.

Cuando le entrega el plato a Sergio, éste lo aparta de un manotazo diciendo:

- ¡No quiero!
- Carlos se acerca a él
- Sergio, no me gusta lo que has hecho.
- No se dan empujones al plato, y las cosas se dicen bien. Vamos a ver, ¿qué ocurre?
- Sergio repite que no quiere en un tono más apaciguado.
- ¿Por qué no quieras? Si a ti la verdura te gusta mucho —mientras le acerca el plato.
- Sergio espera a que se vaya el educador y luego aparta de nuevo el plato.

*"Por más fiel y preciso que sea el instrumento de registro, es imprescindible elaborar previamente un guión orientativo de recogida de datos, los cuales una vez registrados tendrán que ser transcritos y analizados"*

Transcurre un rato. Los niños van comiendo. Sergio no ha comido nada. Está con los brazos cruzados encima de la mesa. De vez en cuando mira al educador.

Finalmente Carlos se acerca a él.

- Vamos Sergio, haremos un trato —hace dos porciones de la comida y señalándole una de las partes— Te tomas ésto y aquello lo dejas ¿De acuerdo? —Sergio empuja de nuevo el plato—.
- ¡No quiero!
- Sergio, has de comer. Sólo este poco.
- ¡No quiero! Chafado, ¡no!

La transcripción "narrativa por columnas" consiste en relacionar los hechos distribuyendo por columnas de acuerdo con las intervenciones de los diversos protagonistas y/o según el tipo de intervención de que se trate. Presenta la ventaja respecto al procedimiento de transcripción "narrativo simple" de clasificar los comportamientos y de recoger la simultaneidad o solapamiento de los mismos.

#### *Ejemplo nº 10:*

Transcripción "narrativa por columnas" (ver esquema 6, en la página 111 de la sección Anexo de ejemplos).

La transcripción por *indicadores o categorías brutas* consiste en clasificar por índices de comportamiento lo que ha sucedido. Se trata de índices no valorados, es decir se transcriben tal como han ocurrido sin conferirles ningún significado.

Respecto a la transcripción narrativa, presentan la ventaja que quien no ha estado presente en la situación, con este procedimiento por categorías, no se entera de lo ocurrido.

#### *Ejemplos nº 11 y 12*

Transcripción por "indicadores o categorías brutas" (ver esquema 7 en la página 112 de la sección Anexo de ejemplos).

La transcripción por *categorías significativas* consiste en dar un valor, un significado, a los diferentes índices comportamentales y/o a los distintos segmentos de la acción. (Ejemplo: ayuda, anima, informa, sugiere, protege,...). Ver esquema 8 de la página 112 de la sección Anexo de ejemplos.

Con este tipo de transcripción, al mismo tiempo que se transcribe, se está ya realizando una primera fase del análisis.

#### *Elaboración y análisis de los datos*

Se trata de buscar un sistema para relacionar entre sí todos los datos y sacar conclusiones respecto a los objetivos propuestos.

Es el momento en que se da significado a todo el material recopilado, se interpretan cuáles son las relaciones existentes, se buscan las relaciones causa/efecto se constata si se han verificado o no las hipótesis o expectativas iniciales.

Es preciso explicitar cuáles son los aspectos que queremos tratar cuantitativamente y cuáles cualitativamente, qué es lo que pretendemos comparar, cuáles serán los datos utilizados como indicativos y cuáles como explicativos.

Del cumplimiento riguroso de esta fase del proceso dependerá que nuestras observaciones sean algo más que un montón de datos, de los cuales sólo se saque un provecho asistemático y de dudosa credibilidad.

Del análisis de los datos registrados van a extraerse las conclusiones así como nuevas vías de investigación, reflexión y acción educativa.

#### **Algunas posibles aplicaciones de las conclusiones extraídas de los estudios realizados mediante el método de observación**

Los resultados de los estudios sobre la práctica educativa realizados mediante el método de observación pueden ser útiles y necesarios en las tareas profesionales siguientes:

- la planificación de la acción educativa a partir de las necesidades y características —colectivas e individuales— del grupo-clase que está a nuestro cargo.
- Las entrevistas con los familiares de los niños y las niñas, con quienes el educador debe elaborar estrategias conjuntas de educación de sus hijos.
- La formación e información de padres.
- El trabajo en común con otros maestros y demás profesionales, la acción de los cuales recaiga —de una forma más o menos directa— en la educación de los niños y niñas: psicólogos, pedagogos, pediatras, inspectores de enseñanza, arquitectos, etc.
- El conocimiento teórico-práctico de las características y necesidades infantiles, de las características de nuestra cultura, de las necesidades referentes a equipamientos y servicios a nuestros barrios y poblaciones, etc.



PETE KNAPP

- La contribución en el avance de la psicopedagogía a través de la investigación psicopedagógica en el contexto natural de desarrollo de los hechos.

(\*) Lourdes Molina Simó es profesora de la Escola de la Universitat Autònoma de Barcelona. (Teléfono de contacto: 93-4273470).

## Bibliografía

- ANGUERA, M. T. (1982): *Metodología de la observación de las Ciencias Humanas*. Madrid. Cátedra.
- ANGUERA, M. T. (1983): *Manual de prácticas de observación*. México. Trillas.
- BONETTI, P., ROMAN, F. (1978): *L'osservazione sistematica degli alumni*. Milano. Fabbri.
- COLL, C. (1981): "Algunos problemas planteados por la metodología observacional: niveles de descripción e instrumentos de validación" en *Anuario de Psicología*, 24, (pp. 111-113)
- COLL, C. (coord.) (1985): *Métodos de observación y análisis de los procesos educativos*. Barcelona. Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- COTS, J., ROIG, A. M. (1973): *L'observació dels nois a l'escola*. Barcelona. Nova Terra.
- COULIBALY, A., DEMAN, C. (1982): "Observación de las situaciones educativas" en *Infancia y Aprendizaje*, 16 (pp. 43-60).
- Cuadernos de Pedagogía*, Monográfico: "Conocer al niño", nº 94, oct. 82.
- DE KETELE, J. M. (1984): *Observar para educar*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- DOMAHIDY-DAMI, C., BANKS-LEITE, L. (1983): "El método clínico en Psicología" en MARCHESI, A., CARRETERO, M., PALACIOS, J. *Psicología Evolutiva. I. Teorías y Métodos*. Madrid. Alianza. 401-419
- EQUIP DE L'ESCOLA BRESSOL "EL CARGOL": *On ets? El nen petit busca el seu mestre*, Patronat Municipal de Guarderíes de Barcelona, Barcelona, 1986.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Direcció General d'Ensenyament, "L'observació sistemàtica a l'escola" en *Full informatiu a les escoles*, nº 17. Barcelona, juny, 1982.
- GILLIERON, C. (1980): "El psicopedagogo como observador: por qué y cómo" en *Infancia y Aprendizaje*, nº 9 (pp. 7-21).
- IRWIN, M., BUSHNELL, M. (1984): *La observación del niño*. Madrid. Narcea.
- LATORRE, A.; RODRIGUEZ, M. L.: "Què és la recerca acció?", *Butlletí dels Mestres*, nº 193, febrer 1985: 5-8
- LATORRE, A.; RODRIGUEZ, M. L.: "La recerca acció a l'abast dels mestres", *Butlletí dels Mestres*, nº 196, Juny/Jul. 1985.
- PIAGET, J. (1973): "Los problemas y los métodos" en PIAGET, J., *La representación del mundo en el niño*, Madrid. Morata. (pp. 11-37)
- SERVEI MUNICIPAL D'ASSISTÈNCIA PSICOPEDAGÒGICA DE ST. BOI I DE ST. JUST DESVERN (1984): *Evaluación y seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial Pautas de observación*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- SIGUAN, M., COLOMINA, R., VILA, I. (1986): *Metodología para el estudio del lenguaje infantil*. Vic. Eumo.
- SORESI, S. (1981): *Guida all'osservazione in classe*. Città di Castello. Giunti Barbèra.
- WALLON, H. (1974): "¿Cómo estudiar al niño?" en WALLON, H., *La evolución psicológica del niño*. México. Grijalbo (pp. 19-32)