

Observación y Práctica Docente III y IV

Licenciatura en
Educación
Preescolar

Programa para
la Transformación
y el Fortalecimiento
Académicos de las
Escuelas Normales

Programas y materiales
de apoyo para el estudio

5^o
y
6^o

semestres

Zeichner, Kenneth M. y Daniel P. Liston (1996). ["Raíces históricas de la enseñanza reflexiva"] "Historical roots of reflective teaching", en *Reflective Teaching. An Introduction*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 8-18 (también se puede consultar en SEP (2004), *Observación y Práctica Docente III y IV. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 5º y 6º semestres, México*).

La práctica docente reflexiva

Raíces históricas de la enseñanza reflexiva*

Kenneth M. Zeichner y Daniel P. Liston

Para iniciar nuestra exploración de la enseñanza reflexiva, nos centraremos en algunas de las contribuciones de John Dewey (1904/1965, 1933, 1938) para promover la acción reflexiva de los maestros. Dewey, como filósofo educativo de principios del siglo XX, hizo contribuciones fundamentales al pensamiento sobre la educación. Fue uno de los primeros teóricos educativos en los Estados Unidos que consideró a los maestros como profesionales reflexivos con la capacidad de desempeñar papeles muy activos en el desarrollo de programas y en la reforma educativa. La obra de Dewey fue el fundamento para el siguiente pensador que tomaremos en cuenta, Donald Schon (1983, 1987) y su visión de la práctica reflexiva. Schon ha escrito mucho sobre la práctica reflexiva y destaca sus usos en áreas como la arquitectura y la medicina, entre otras. Tras haber estudiado las contribuciones de Dewey y Schon, continuaremos con un análisis del trabajo reciente en la literatura sobre la enseñanza reflexiva. Nuestro propósito no es proporcionar un estudio exhaustivo de las concepciones sobre la reflexión, sino ofrecer un punto de vista bien perfilado y defendible sobre la enseñanza reflexiva y los aspectos que la distinguen de otras concepciones.

* "Historical roots of reflective teaching", en *Reflective Teaching. An Introduction*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, pp. 8-18. [Traducción realizada con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales.]

La contribución de Dewey: ¿qué es la enseñanza reflexiva?

Según Dewey, el proceso de reflexión empieza para los maestros cuando se enfrentan con alguna dificultad, algún incidente problemático o una experiencia que no se puede resolver de inmediato, lo que Hugh Munby y Tom Russell (1990) califican como los *acertijos de la práctica*. Impulsados por una sensación de incertidumbre o incomodidad, los maestros tratan de tomar distancia para analizar sus experiencias. Como veremos, este “tomar distancia” ocurrirá ya sea durante la acción o después de completarla.

Mucho de lo que Dewey decía a los maestros sobre el concepto de la enseñanza reflexiva se puede encontrar en su libro *Cómo pensamos* (*How we think*, 1933).¹ En este libro, el autor hace una distinción importante entre la acción rutinaria y la acción reflexiva. De acuerdo con él, la acción rutinaria está motivada principalmente por la inercia, la tradición y la autoridad. Afirma que en toda escuela existen una o más definiciones de la realidad que se asumen sin ser cuestionadas y un “código colectivo” conforme al cual los problemas, metas y medios para alcanzarlas son definidos de una manera específica (como suele decirse, “este es el modo de hacer las cosas en nuestra escuela”). Mientras los eventos se desenvuelvan sin alguna alteración mayor, esa realidad se percibirá como no problemática, lo que sirve de barrera para el reconocimiento y la experimentación de posiciones alternativas.

Para Dewey, los maestros que son irreflexivos sobre su enseñanza con frecuencia aceptan esta realidad cotidiana sin protestar en sus escuelas y se dedican a encontrar los medios más efectivos y eficientes para resolver a través de este código colectivo los problemas que se les plantean. Es frecuente que estos maestros pierdan de vista el hecho de que su realidad cotidiana es sólo una de muchas alternativas, una selección dentro de un universo más grande de posibilidades. Asimismo, es común que pierdan de vista cuáles son los propósitos y fines que motivan su trabajo, se conviertan en simples agentes de los otros y se olviden de que hay más de una manera para delimitar cada problema. Los maestros irreflexivos aprueban automáticamente el punto de vista comúnmente aceptado sobre algún problema específico en una situación determinada.

En la definición de Dewey, la acción reflexiva implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica, tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro. La reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serán utilizados por los maestros, es más bien una forma holística de atender y responder a los problemas, una forma de ser maestro. La acción reflexiva también es un proceso que requiere de ir más allá de los procesos racionales y lógicos de resolución de problemas. Involucra intuición, emoción y pasión y no es

¹ John Dewey, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Marco Aurelio Galmarini (trad.), Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano), 1989. [*How we think*, Lexington: Health and Company, 1933.]

algo que se pueda empaquetar ordenadamente como una serie de técnicas para que el maestro las aplique (Greene, 1986).

Debe recalcarse este rasgo holístico. Muchos de nosotros nos adentramos en el ámbito de la enseñanza porque tenemos ideas y sentimientos muy fuertes acerca de cómo mejorar las condiciones del aprendizaje de los niños. Creemos que podemos influir de forma importante en las vidas de nuestros estudiantes y cuando reflexionamos sobre ello en nuestros salones de clases, tenemos que aprender a escuchar y aceptar muchas fuentes del entendimiento. Necesitamos utilizar de modo similar nuestras cabezas y corazones, nuestras capacidades de razonamiento e intuiciones emocionales. El arte de enseñar cuenta con muchos recursos y fuentes. No debemos descontar o limitar innecesariamente las herramientas que sirven como fuentes y recursos de nuestra labor. En la acción reflexiva, al contrario que en la rutinaria, se usan simultáneamente la razón y la emoción. Para Dewey, hay tres actitudes básicas para esta acción: mente abierta, responsabilidad y honestidad.

Mente abierta

La mente abierta implica tener un deseo activo de escuchar varios puntos de vista, prestar atención a las alternativas y reconocer la posibilidad de estar equivocado incluso en nuestras creencias más arraigadas. Los maestros que tienen la mente abierta constantemente examinan las razones que fundamentan lo que se toma como natural y correcto y se ocupan de buscar elementos que demuestren lo contrario. Los profesores reflexivos se preguntan a sí mismos por qué están haciendo lo que hacen.

Puede resultar útil comparar el concepto de mente abierta de Dewey con los conceptos del sociólogo C. Wright Mills sobre las creencias y los creyentes. Mills sostenía que hay tres tipos de creyentes: vulgares, sofisticados y críticos (Valli, 1993). Los creyentes vulgares no tienen interés en escuchar argumentos que se opongan a lo que creen ni en analizar sus propias creencias, y en sus acciones sólo se distinguen razonamientos prefabricados y estereotipados. Por su parte, los creyentes sofisticados sí se interesan en conocer otros puntos de vista, pero con el único fin de refutarlos; no se abren a la posibilidad de que su sistema de creencias tenga fallas. Sin embargo, los creyentes críticos están dispuestos a tomar el lugar de sus oponentes porque se dan cuenta de que todos los sistemas de creencias tienen debilidades que se pueden fortalecer a través de la confrontación con otros diferentes. El concepto de mente abierta de Dewey es paralelo a la idea de los creyentes críticos de Mills. Una mente abierta acepta los puntos fuertes y las limitaciones de las diferentes maneras de ver a los estudiantes, al aprendizaje y a los métodos de enseñanza. Un individuo que esté abierto, no intenta ser el portavoz de una y sólo una perspectiva y no se acerca a otros puntos de vista con afán de argumentar. Por el contrario, este individuo escucha y acepta las fortalezas y debilidades de sus propias perspectivas y las fortalezas y debilidades de las perspectivas de los demás.

Responsabilidad

La segunda condición necesaria para la acción reflexiva, según Dewey, es una actitud de responsabilidad que implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción. Los maestros responsables se preguntan por qué actúan de cierta manera, más allá de la pregunta inmediata (por ejemplo, "¿funcionará esto?") y se preocupan por las formas en que funciona, por qué y para quién está funcionando.

Esta actitud responsable requiere que se consideren al menos tres diferentes tipos de consecuencias de la enseñanza de un maestro: a) personales: los efectos de su enseñanza sobre los autoconceptos de los alumnos; b) académicas: los efectos de su enseñanza sobre el desarrollo intelectual del estudiante, y c) sociales y políticas: los efectos proyectados de sus enseñanzas en las oportunidades para varios alumnos. (Si desea profundizar en estos tres últimos puntos, véase Pollard y Tann, 1993.)

La responsabilidad de la reflexión requiere que se examinen estos puntos y más. No sólo se trata de contestar la superficial pregunta de si los objetivos de uno se han cumplido. Es necesario reflexionar acerca de los resultados inesperados, porque la enseñanza, incluso en condiciones óptimas, siempre tendrá resultados esperados e inesperados. Los maestros reflexivos evalúan su enseñanza a través de preguntas más amplias: "¿son buenos los resultados?, ¿para quién?, ¿de qué manera?"; y no solamente: "¿se han cumplido mis objetivos?".

Honestidad

Para Dewey, la honestidad es la tercera actitud necesaria para la reflexión. Al decir honestidad, Dewey se refería a que la mente abierta y la responsabilidad deben ser los componentes centrales de la vida profesional del maestro reflexivo. Los maestros honestos examinan sus propias suposiciones y creencias de forma periódica y evalúan los resultados de sus acciones mientras conservan la actitud de que pueden aprender algo nuevo de cualquier situación. Como maestros, continuamente buscan comprender su propia enseñanza y cómo ésta influye en sus estudiantes. Hacen esfuerzos conscientes por apreciar las situaciones desde diferentes perspectivas. Las actitudes de mente abierta, responsabilidad y honestidad, combinadas con el dominio de las capacidades de investigación como la observación y el análisis, definen para Dewey al maestro reflexivo. La reflexión:

[...] nos libera de la actividad meramente impulsiva y rutinaria [...] nos permite dirigir nuestras acciones con previsión y planear de acuerdo con las metas que deseamos alcanzar tomando en consideración los propósitos de los cuales estamos conscientes. Nos permite saber qué queremos lograr cuando actuamos (Dewey, 1933, p. 17).

Sin embargo, saber qué buscamos al actuar no necesariamente logra que siempre salgan bien las cosas, que involucremos y alcancemos a todos los alumnos o que esto-

mos llenos de intuiciones poco comunes sobre nosotros mismos, nuestros estudiantes o la comunidad escolar. Los maestros reflexivos son falibles. Los maestros reflexivos no son una especie de supermujer o superhombre, simplemente están comprometidos por completo en la educación de todos sus estudiantes y en la suya propia. Cuando se equivocan no son demasiado duros consigo mismos. Siguen adelante. La disposición de una mente abierta, responsabilidad y honestidad los empujan hacia un análisis que es a la vez un apoyo y una crítica de sus capacidades como educadores.

- Como estudiante, ¿sería usted capaz de distinguir estas cualidades en sus maestros? Como nuevo maestro o como estudiante practicante, ¿sería usted capaz de distinguir estas cualidades en usted o en sus colegas?
- ¿De qué forma la organización de los salones de clases y de las escuelas contribuye a desalentar y/o alentar la reflexión de los maestros?

La reflexión y las presiones de enseñar

- Hay quienes señalan que la enseñanza es una tarea demasiado rigurosa y compleja como para exigir a los maestros que sean muy reflexivos sobre su trabajo. ¿Cuál es su opinión?

Las ideas de Dewey acerca del concepto de la enseñanza reflexiva pueden parecer un poco idealistas y divorciadas de la realidad compleja e incierta del trabajo docente. Después de todo, si se pudiera elegir, ¿quién no querría ser considerado un maestro reflexivo? Pero, ¿y qué pasa cuando nos transportamos al mundo del salón de clases donde las cosas son urgentes y complejas? Se ha señalado con frecuencia que los salones de clases son medios donde las cosas ocurren a gran velocidad y de forma impredecible, lo cual obliga al maestro a tomar cientos de decisiones instantáneas al día. Además, hay restricciones institucionales que aumentan la complejidad del trabajo del maestro, como la falta de tiempo, la cantidad de alumnos por grupo y la presión por cubrir un programa obligatorio y definido de forma muy general. Es común que se comente que los docentes no tienen tiempo de reflexionar porque se ven obligados a responder rápidamente en el ambiente acelerado y limitante de un aula.

¿Es ésta una crítica adecuada de la enseñanza reflexiva? A nosotros no nos lo parece. Dewey no sugería que los maestros reflexivos reflexionaran sobre todo y todo el tiempo. Obviamente no es adecuado, ni posible, que éstos tomen sólo una actitud contemplativa; Dewey buscaba un equilibrio entre la reflexión y la rutina, entre el pensamiento y la acción. Un poco de rutina es necesaria para que nuestras vidas sean manejables. Sin rutina, sin algunas suposiciones seguras, no seríamos capaces de actuar o de reaccionar. Necesitamos lograr algún tipo de equilibrio entre la aceptación y la crítica de los supuestos y las rutinas que nos guían cotidianamente. Dewey sostenía que es necesario que los maestros busquen el balance entre la arrogancia que rechaza ciegamente lo que es aceptado como verdad común y el servilismo que aprueba sin

objetar. Para Dewey, es ciego actuar sin cuestionar las verdades recibidas y es arrogancia cuestionar todo, durante todo el tiempo. De verdad es posible pensar las cosas demasiado, como cuando una persona no puede llegar a una conclusión definitiva y vaga sin rumbo entre la amplia gama de elecciones que le presenta una situación. Por otra parte, afirmar que el mundo atareado y complejo del salón de clases hace imposible la reflexión para los maestros, es distorsionar las ideas de Dewey sobre la práctica reflexiva.

El punto principal en esto es: hasta qué grado, si es que así sucede, las decisiones de los maestros están sobre todo dirigidas por otros, por inercia o por convenciones, sin llegar a una decisión consciente de cuáles son las cosas correctas que se deben hacer o, por otro lado, si se están haciendo cosas que se quieren y se decidieron de forma consciente. Muchos seguidores de las ideas de Dewey sobre los maestros como profesionales reflexivos, ven a éstos como líderes educativos que pueden aprender de otros y a veces incluso aceptar su dirección, pero que no dependen de quienes no están involucrados en el salón de clases. El difunto Lawrence Stenhouse, del Reino Unido, describió esta tensión entre la dirección externa e interna en la vida de los maestros de forma muy clara y apoyó el tipo de acciones reflexivas que Dewey promovía:

Los buenos maestros son necesariamente autónomos en su juicio profesional. No necesitan que se les indique qué hacer. No son profesionalmente dependientes de los investigadores o los superintendentes, de los innovadores o los supervisores. Esto no significa que no estén abiertos a ideas generadas por otras personas, en otros lugares o en otros momentos. Tampoco rechazan los consejos, consultoría o apoyo. Sin embargo, saben que las ideas de la gente no son muy útiles sino hasta que se digieren al punto en que el maestro puede aplicar su propio juicio. En resumen, es la tarea de los educadores fuera del aula servir a los maestros. Sólo ellos están en la posición de generar una buena enseñanza (Ruddick y Hopkins, 1985, p. 104).

- Piense en esto. ¿Está de acuerdo o en desacuerdo? ¿Qué implicaciones específicas ve usted sobre su propia técnica de enseñanza en los puntos de vista de Stenhouse?

Histórica y conceptualmente, Dewey proporciona las bases para nuestra comprensión de la enseñanza reflexiva, sus ideas forman parte importante para el entendimiento sobre este tipo de enseñanza. Las nociones de mente abierta, responsabilidad y honestidad son los factores claves de un maestro reflexivo. No obstante, si nos detuviéramos en la visión de Dewey no tendríamos una idea muy detallada acerca de la reflexión. Dewey es útil porque sus puntos de vista nos muestran la dirección correcta. Pero otros, especialmente Schon, han adoptado la noción de la práctica reflexiva y nos han ayudado a definir cómo puede utilizarse más claramente en nuestro trabajo diario.

Schon: "reflexión sobre la acción" y "reflexión en la acción"

Otro pensador importante en el movimiento de la práctica reflexiva es Donald Schon, académico del Instituto Tecnológico de Massachussetts (MIT, por sus siglas en inglés). En su multicitado libro, *El profesional reflexivo* (*The Reflective Practitioner*, 1983),² nos presenta una minuciosa crítica de la racionalidad técnica que ha permeado la práctica profesional durante casi todo el siglo XX. No queremos profundizar aquí en esta crítica, sino enfocarnos en su punto de vista sobre la práctica reflexiva. Según Schon, la reflexión se puede ver desde dos marcos temporales diferentes. En primer lugar, puede darse antes y después de la acción, y la llamó *reflexión sobre la acción*. En la enseñanza, ésta se da antes de la clase, cuando planeamos y pensamos en lo que impartiremos, y después de la instrucción, al evaluar lo que ha ocurrido. La reflexión también puede darse durante la acción. Con frecuencia, los profesionales se acercan de forma reflexiva a la resolución de problemas, esto es, intentan definirlos y resolverlos en el momento en que éstos surgen. Al enseñar, es frecuente toparnos con alguna reacción o percepción inesperada de un alumno. En ese momento, intentamos ajustar nuestra instrucción de manera que tome en cuenta esas reacciones. Schon llamó a esto la *reflexión en la acción*. Según él, los profesionales reflexivos reflexionan tanto "en" la acción como "sobre" la acción.

Estos conceptos acerca de la reflexión en y sobre la acción se basan en un punto de vista sobre el conocimiento y el entendimiento de la teoría y la práctica que son muy distintos a los tradicionales que han dominado el discurso educativo. En la visión tradicional de la racionalidad técnica, existe una separación entre la teoría y la práctica que debe resolverse de alguna forma. Aquí se presenta la creencia de que las teorías se generan exclusivamente en las universidades y los centros de investigación y que la práctica sólo se da en las escuelas. El trabajo del maestro, según este punto de vista, es aplicar la teoría de la universidad en su práctica en la escuela. Se da poco reconocimiento aquí al conocimiento que está implícito en las prácticas del maestro, es decir, lo que Schon denominó el *conocimiento en la acción*. Schon sostiene que la aplicación de la investigación externa en el mundo de la práctica profesional no es muy útil para ayudar a los profesionales a resolver los problemas importantes a los cuales se enfrentarán en el diario batallar de su trabajo. Escribe:

En la variada topografía de la práctica profesional, existe un terreno alto y sólido donde los profesionales pueden hacer uso efectivo de la teoría y la técnica basadas en la investigación, y existe un terreno bajo y pantanoso donde las situaciones son enredos muy confusos a los cuales no se les puede aplicar una solución técnica. La dificultad es que los problemas de los terrenos altos, independientemente de su gran interés técnico, suelen no ser

² Donald A. Schon, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, José Bayo (trad.), Barcelona, Paidós, 1983. [*The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Harper Collins Publishers, 1983.]

Definir y redefinir los problemas

Schon enfatiza la importancia de los profesionales reflexivos como maestros que definen y redefinen los problemas con base en la información que han adquirido a partir del medio ambiente en que trabajan. De acuerdo con él, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción son los mecanismos que utilizan los profesionales reflexivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias. Schon sostiene que este proceso de reconstrucción de experiencias a través de la reflexión implica el planteamiento de un problema y su resolución, ya que en la vida real, como Schon (1983) mismo dice:

Los problemas no se presentan al profesional como algo dado. Deben construirse a partir de los materiales de situaciones problemáticas que son confusas, agobiantes e inciertas... Cuando se establece el problema, seleccionamos lo que deseamos tratar como "cosas" en la situación, establecemos las limitantes de atención que tendremos y le imponemos alguna coherencia que nos permita decir qué está mal y en qué dirección se tiene que cambiar. El planteamiento de problemas es un proceso en el cual, de manera interactiva, nombramos las cosas que atenderemos y definimos el contexto en que las atenderemos (p. 40).

Según Schon, mientras los profesionales continúan reflexionando en y sobre la acción y aprendiendo de la práctica, el proceso de reflexión pasa por las etapas de apreciación, acción y reapreciación. Los profesionales interpretan y enmarcan (aprecian) sus experiencias a través de los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teorías y prácticas que ya han adquirido. Schon llama a estos conjuntos los *sistemas apreciativos*. Más adelante, durante y/o después de sus acciones, reinterpretan y redefinen la situación con base en su experiencia al tratar de cambiarla. Cuando los maestros entran al proceso de redefinición, ven sus experiencias desde una nueva perspectiva. Munby y Russell (1990) describen la importancia de este proceso de la siguiente manera:

Al reinterpretar algo se describe el proceso conocido en el cual un evento que nos ha puesto a pensar por un tiempo, repentinamente se "ve" desde otro punto de vista y de una manera que sugiere un nuevo enfoque al problema. La importancia de reinterpretar estriba en que coloca el problema en otra posición y es frecuente que lo haga de una forma que no sea lógica y parece rebasar nuestro control consciente (p. 116).

[...] Un ejemplo de este proceso es Raquel, la persona que estaba estudiando para maestra en una escuela primaria multicultural y quien primero calificó a seis estudiantes como problemáticos. Después de pensarlo con más cuidado y de comentarlo en su seminario semanal sobre enseñanza, que enfatizaba la dinámica racial y social de la situación en el salón de clases, Raquel empezó a tomar en cuenta estas dinámicas y a redefinir su tarea como algo que proporcionaba una instrucción cultural más relevante a su muy diverso grupo de alumnos. De la misma manera, empezó a distinguir la impor-

tancia de ciertos fenómenos, no se trataba simplemente de los estudiantes sino de características del contexto inmediato y mediato. También empezó a ver la situación desde otro punto de vista. Ya no tomaba el problema como simple mala conducta de los estudiantes, sino que empezó a mirar la situación con conciencia de las estrategias particulares que deberían ser apropiadas para cada tipo de niño. Después evaluó su propio énfasis y el de su maestra asistente en la elección del estudiante, con base en el proceso de redefinición propuesto en el artículo de Lisa Delpit (1986). Como resultado pudo "ver" la situación desde otro punto de vista. En vez de tomar el enfoque disciplinario que se centra exclusivamente en el comportamiento del estudiante, pensó en otro enfoque que les facilitaría y permitiría tener mejores opciones y uso de su tiempo. Para Raquel y otros maestros reflexivos, el proceso de interpretar y definir nuestras experiencias de enseñanza para después reinterpretarlas y redefinirlas es un elemento de crucial importancia.

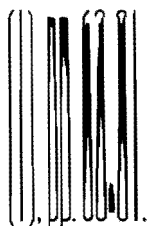
Como parte de este proceso de reinterpretar y redefinir se debe tener una actitud que algunas personas han descrito como una concentración casi zen.³ Según Robert Tremmel (1993), una de las principales cualidades de la noción de Schon sobre la práctica reflexiva fue su énfasis en que los maestros deberían entregarse a la acción del momento e investigar y ser artistas en el laboratorio de la práctica, el salón de clases. Tremmel trazó paralelismos entre esta intensa atención a la acción en la cual uno está involucrado y la práctica de budismo zen de la concentración, que define como la capacidad de "prestar atención al aquí y al ahora y dedicar nuestra completa conciencia y concentración al momento presente" (p. 443). Tremmel sostiene que aprender el arte de prestar atención, no sólo a lo que pasa a nuestro alrededor sino también dentro de uno mismo, es un elemento necesario de la concentración y una parte importante de la enseñanza reflexiva. Asimismo, sugiere que la concentración es un elemento esencial para el procedimiento de plantear y/o redefinir procesos.

Bibliografía

- Delpit, L. (1986), "Skills and other dilemmas of a progressive black educator", en *Harvard Educational Review*, 56 (4).
- Dewey, J. (1965), "The relation of theory to practice in education", en M. Borrowman (ed.), *Teacher education in America: A documentary history*, Nueva York, Teacher's College Press. (Original work published 1904)
- Dewey, J. (1933), *How we think*, Chicago, Henry Regnery.
- (1938), *Experience and education*, Nueva York, Collier Books.
- Elliot, J. (1991), *Action research for educational change*, Buckingham, Reino Unido, Open University Press.

³ Se refiere a una variante del pensamiento budista.

Greene, M. (1986), "Reflection and passion in teaching", en *Journal of curriculum and Supervision*, 2



Munby, H. y T. Russell (1990), "Metaphor in the study of teachers' professional knowledge", en *Theory into Practice*, 29 (2), pp. 116-121.

Pollard, A. y S. Tann (1994), *Reflective teaching in the primary school*, 2ª ed., Londres, Cassell.

Ruddick, J. y D. Hopkins (1985), *Research as the basis for teaching*, Londres, Heinemann Books.

Schon, D. (1993), *The reflective practitioner*, Nueva York Basic Books.

— (1987), *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.

Tremmel, R. (1993), "Zen and the art of reflective practice", en *Harvard Educational Review*, 63 (4), pp. 434-458.

Registro de observación*

Día: lunes.

Horario: 8:00 a 10:40.

La escuela primaria donde practicará Josué² se sitúa en un poblado pequeño y semirrural, cercano a la escuela normal donde él estudia. En esta localidad la mayoría de la gente se dedica a las labores del campo o a la albañilería. A lo largo del camino se ven, todavía, algunas de las casas tradicionales de estilo maya, construidas con adobe, techo de palma y cimientado de piedras de cantera blanca, la mayoría no poseen ventanas y cuentan con un traspatio donde se siembran, a veces, alimentos para las familias que las habitan; por los materiales con que están contruidos sus techos, la gente de la localidad dice que son peligrosas cuando hace más calor y hay sequía, pues se incendian fácilmente.

A lo largo del camino también se observan casas de estilo colonial, con paredes gruesas y techos altos, muchas de las construcciones son nuevas, de bloque de cemento. En casi todas las viviendas hay bardas elaboradas con piedras de cantera blanca, colocadas unas sobre otras, sin ningún material que las adhiera. Hay poca gente en las calles, uno que otro auto pasa; sólo se ven los taxis-bicicletas que en este lugar son usuales para transportarse.

La escuela primaria donde realizarán su jornada de observación y práctica docente dos estudiantes de la escuela normal está pintada de colores ocre, cuenta con seis salones, de primero a sexto año y una dirección, las cuales rodean el patio de la institución. Al fondo hay algunos árboles frutales.

Cerca de las ocho de la mañana, en el patio, inicia la ceremonia usual de todos los lunes: el homenaje a la bandera. A un extremo, se encuentra Manuel, el compañero de Josué en la normal, quien con maleta en mano saluda, un poco tímido y serio. Josué todavía no llega.

Los niños están colocados alrededor del patio. pocos de ellos utilizan el uniforme de la escuela: la falda o pantalón rojos con cuadros verdes y la playera blanca; visten en cambio toda una gama de colores y texturas distintos, pero casi todos ellos calzan sandalias de plástico o van descalzos, debido al calor que impera en el lugar, o bien, porque no cuentan con otro tipo de zapatos para ir a la escuela.

* Primera jornada de observación y práctica docente. 4... semestre. Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2002

Poco tiempo después de haber iniciado la ceremonia cívica, llega Josué, mientras por el aparato de sonido se escucha el himno nacional; él rápidamente se coloca al lado de su compañero y saluda a la bandera portada por la escolta, la cual pasa enfrente de ellos. Durante la ceremonia, se recitan poemas, se hace alusión al día del niño, se entregan los premios a la puntualidad y se avisa que el martes no habrá clases por los juegos magisteriales.

Los estudiantes normalistas, que por primera ocasión aplicarán sesiones completas de educación física, ya han observado al maestro titular de la asignatura, quien señaló: “llegamos al acuerdo de que yo trabajaría primero y segundo grados y ellos, de tercero a quinto”.

El educador físico es el primero en dar clase, dos sesiones, que Josué observa junto con su compañero, colocado debajo de un árbol que ofrece un poco de cobijo del sol, pues hay cerca de 35° de temperatura y apenas son las 9:50 de la mañana. Ambos jóvenes, mientras tanto, aprovechan para preparar sus materiales, un poco de papel periódico que cortan en trozos.

El siguiente grupo le corresponde a Josué, es de tercer año. Él tiene planeados dos juegos: “la guerra de papeles” y “mar y tierra”, el propósito que ha acordado con el educador físico es “el desarrollo de la lateralidad”. El maestro titular les deja aplicar juegos y actividades diversas, en parte porque él utiliza actividades de este tipo (es músico) y porque los maestros de la escuela normal, en una reunión previa con los educadores físicos, le plantearon a éstos la importancia de que los jóvenes lleven a cabo las actividades que ven en sus clases con el nuevo Plan de Estudios.

Josué y el educador físico entran al salón de tercero, los niños están terminando un examen; el educador que lo acompaña dice: “niños el maestro Josué les va a dar clase hoy, al igual que Ernesto (estudiante de 4° semestre de la Licenciatura en Educación Física), por favor pónganle mucha atención, y compórtense bien, él les va a enseñar muchas cosas”. Josué comienza su intervención frente al grupo: “Tengo entendido que manejan los números ordinales ¿verdad?, ¿cuáles son?”. Los niños le dicen “primero”, él repite junto con ellos: “primero, segundo, tercero...”, los invita a participar y a que se diviertan en la clase y les menciona que van a trabajar “la lateralidad”.

Los alumnos se forman en dos filas “no salimos hasta que estén todos formados”, les dice el joven. El grupo, al salir de la escuela, no va al patio, sino a una cancha localizada al otro lado de

¹ El nombre del estudiante observado y el de sus compañeros fue modificado para conservar el anonimato.

la calle. Es una cancha de basquetbol, de cemento, con dos canastas a los lados y una portería algo oxidada en otro; en una esquina está un grupo de jóvenes, con sus bicicletas, platicando y tomando algo de beber, a los lados de la cancha hay calles y casas abandonadas.

Josué vigila a los niños al cruzar la calle, por sí algún auto o bicicleta pasa. El maestro de educación física y la maestra titular van platicando.

Inicia la sesión cuando Josué le pide a los niños que caminen alrededor de la cancha; algunos de ellos se quitan sus sandalias pues corren mejor descalzos, aunque el piso esté muy caliente. Mientras, Josué distribuye algunos aros en el patio y les dice “corran por los aros”, así hacen los niños; varios se pelean por los pocos aros que hay de colores, ya que la noche anterior se robaron los aros y el maestro de educación física tuvo que comprar algunos, por eso la mayoría eran negros: “fueron los únicos que encontré”, dijo. Cuatro niños no alcanzan aros, así que el estudiante decide darles pelotas a los que faltaron, porque ya empezaban los jalones entre ellos.

Josué le pide a los pequeños que corran por una parte de la cancha, ya que en un extremo hay un grupo de jóvenes platicando y restos de botellas y vidrios rotos. Los niños, sin poner atención a ello, alzan o avientan el aro con la mano que el futuro maestro les indica: “ahora la derecha”, “ahora la izquierda”; algunos niños hacen eso, otros utilizan sus manos indistintamente y corren por toda la cancha.

Al finalizar la actividad, Josué junta los aros, le pide a los niños que formen un círculo y a cada uno le da un pedazo de papel, “háganlo bolita”, los pequeños se apresuran a tomar el papel: “lo aventamos a donde sea” les dice el normalista. Los niños avientan las bolitas de papel, mientras Josué deja caer otros trozos de periódico al piso y les pide que en uno de los costales, “el de la derecha” pongan las bolitas, y en el de la izquierda, los trozos de papel; los niños se apresuran y se agachan para colocar el papel donde se les pidió.

Ya con todos los papeles recolectados en los costales, Josué forma a los alumnos en dos filas. Él se coloca al frente, “vamos a jugar el juego de ‘mar y tierra’, pero en vez de decir ‘mar y tierra’ ahora diremos ‘izquierda, derecha’, y según yo diga se moverán de lugar”, él les muestra el ejercicio y ellos miran. Inician; “derecha”, grita el joven, los niños ven que él mueve ligeramente la cabeza a un lado y saltan hacia allá, parece que Josué no se da cuenta de ese movimiento, pero los niños lo siguen y esperan para poder saltar, él sonríe mientras juegan juntos.

Termina el primer juego, Josué va por los costales: “vamos a hacer un círculo al centro del patio”, dice. Ahí voltea los costales y les pide a los niños que todos hagan bolitas de papel, ellos rápidamente se agachan y comienzan a hacerlas.

En esta actividad se forman en dos filas, Josué les explica: “ésta será la guerra de papeles, cada equipo lanzará al otro todos los papeles que pueda, el que al final tenga menos papeles ganará”. Inicia el juego, los niños se avientan bolitas, al principio de una en una, después toman todas las que pueden para aventarlas. Termina el juego, gana un equipo y reinician. Como los niños ya saben de que se trata, ahora, durante el juego, pasan a la cancha del contrario y corren al final del patio cargando muchas bolitas para aventarlas ahí, mientras Josué, les grita: “avienten las bolitas, todas las que puedan, vamos”. Algunos niños reclaman: “maestro, él no puede pasar al otro lado de la línea”, otra niña le contesta: “el maestro dijo que no importa”. Termina el juego y gana el otro equipo. Ahora el desempate, ya la mayoría de los niños opta por no lanzar las bolitas, sino recoger las más que pueda y llevarlas al extremo contrario de la cancha. El juego lleva cerca de 25 minutos o más.

Es hora de relajarse, soplan y desinflan un globo imaginario y Josué pide a los alumnos que recojan los papeles y los coloquen en el costal que él sostiene, así lo hacen ellos.

Después, en círculo, les da un pedazo de papel sin arrugar y les pregunta “¿quién sabe construir aviones?”, varios no saben, así que les enseña, “también pueden construir un barco si quieren”. Ya terminados los aviones, los colocan en el saco, por petición de Josué, y él les pregunta “¿qué vimos hoy?”, “derecha e izquierda” le dicen; “a ver, levanten su mano derecha, ahora la izquierda”, “¿Qué no les gustó?”, “¿de qué se quejaban mucho?”, los niños le dicen que “se pasaban de un lado”, y él a su vez les cuestiona “¿qué podemos hacer?”, los niños le dicen que “poner una red”, “no pasarse” y Josué a su vez les responde “también una fila de niños que impida el paso”. El normalista termina de juntar los aviones, se forma una fila de niños y otra de niñas y regresan a la escuela.

Sobre las actividades que realizó, Josué, piensa que “me faltaron muchos materiales, porque fueron pocos, la verdad, pude haber trabajado con globos, trabajar con otro material que no sólo fuera papel periódico, porque después de un tiempo de uso ya no sirve, se humedece”; pero, pesar de ello considere que pudo lograr el propósito de sus actividades, ya que “hice dos juegos que específicamente se fueron a manejar izquierda y derecha, los niños con eso aprenden a diferenciar si son zurdos o no, porque un niño no sabe eso, aprenden a desarrollar mejor una parte de su cuerpo que la otra, incluso hago que experimenten uno y otro lado; apliqué técnicas para que utilizaran el lado que usan menos. para que no sólo desarrollen el lado que tienen

dominado, sino también el otro, porque aprenden a manejar sus dos lados y a realizar actividades igual con la derecha y la izquierda”.

También él dice que: “Los niños me respondieron bastante bien, no sentí que hubiera un niño que no quisiera participar, planeé todas mis actividades: te pones a pensar qué vas a poner, te pones a pensar en la planeación y en actividades extra, para, en determinado momento, si alcanza el tiempo, tener otra actividad, no mantenerlos parados; que todos puedan experimentar, no sólo los más aptos, sino que todos tengan esa experiencia: aprendes a tratarlos, a querer trabajar con ellos, a tenerles paciencia, en lo personal a mí me gusta y sí me interesa que cada uno salga adelante y si tienen problemas, intentar ayudarlos”.

CICLO
FORMATIVO
CS
Grado Superior

Educación infantil I

Desarrollo cognitivo y motor

Desarrollo socioafectivo

Animación y dinámica de grupos

Bartolomé, Rocío et al. (1997), "La observación", en *Educación infantil I. Didáctica. Desarrollo cognitivo y motor. Desarrollo Socioafectivo. Animación y dinámica de grupos*, Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España (Ciclo formativo. Grado superior), pp. 137-139.

Rocío Bartolomé
Dolores Gutiérrez
Natividad Alagüero
Ángeles de Blas
Araceli Escudero

10.2.4. Evaluación de los programas de intervención

Los propios programas también son objeto de evaluación, sea cual sea el ámbito de atención en que se enmarquen. Con ella se pretende conocer la idoneidad del programa de acuerdo con los objetivos que éste persigue.

En relación con el ámbito escolar, la Orden Ministerial sobre evaluación en la educación infantil señala:

En el Proyecto Curricular se deben incluir las medidas oportunas para realizar la evaluación, no sólo de los aprendizajes de los alumnos, sino también de la práctica docente y del propio Proyecto Curricular. El equipo de profesores de la etapa llevará a cabo la planificación del proceso evaluador en el Proyecto Curricular...

...Se tomarán decisiones sobre las estrategias de evaluación que mejor se adapten al propio Proyecto Curricular...

Los aspectos que se han de evaluar en un programa son éstos:

- Adecuación de los objetivos a las características del centro y de los niños y niñas a quienes va dirigido.
- Secuenciación y organización conveniente de los contenidos y de los objetivos educativos.
- Eficacia de las estrategias metodológicas llevadas a cabo.
- Utilización de los criterios y procedimientos de evaluación.
- Medidas de individualización.
- Organización del centro.

Es competencia del equipo directivo y del educativo, así como también de los responsables del organismo externo que promueva o de quien dependa este programa si es el caso. En la escuela, la Inspección Técnica de MEC cumple esta función.

RECUERDA:

Los ámbitos de la evaluación son:

- Niños, educadores y resto del personal del centro.
- Elementos materiales: edificio, recursos materiales, condiciones ambientales.
- Elementos organizativos: el proceso de enseñanza-aprendizaje, los proyectos.

10.3. La observación

A lo largo de esta unidad se están empleando indistintamente los términos evaluación y observación, y conviene diferenciarlos.

La evaluación es un concepto amplio que incluye la recogida de información y la formulación de un juicio valorativo, a partir de la misma, sobre alguno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente a esto, la observación es una técnica empleada para obtener la información que se precisa.

La observación se puede realizar por dos medios, de forma directa o indirecta. La **observación directa** es la técnica mediante la cual el evaluador comprueba por sí mismo aquellas conductas que quiere analizar; por ejemplo, qué materiales utiliza el pequeño en el juego, o si llora o no en el momento de despedirse de los padres cuando le dejan en el centro. En la **observación indirecta**, en cambio, la información sobre lo que se evalúa se obtiene a través de pruebas o de terceras personas, padres, u otros educadores: por ejemplo, son los datos que se consiguen a través de un cuestionario que cumplimentan los padres.

Un educador infantil tiene que ser un gran observador, ha de desarrollar esta capacidad imprescindible para conocer al niño, aprender a respetarlo, interpretar sus peticiones, poder establecer una buena relación y comprenderle.

Observar no es tarea fácil, requiere estar habituado a ello, disponer del tiempo necesario y que se de en unas condiciones adecuadas. Es una tarea muy beneficiosa, pues ayuda al educador a desarrollar su actitud de investigación, a ser crítico y objetivo y, por supuesto, aumenta su conocimiento sobre los niños y niñas.

10.3.1. Condiciones para realizar una observación de forma adecuada

Hacer una buena observación de una conducta y su registro puede ser complicado: por un lado, el observador se encuentra con que el niño cambia continuamente de acción y, evidentemente, no puede esperar a que la repita. Tampoco todas sus conductas son tan significativas como para ser registradas. Por tanto, el observador, si no es experimentado, debe poner especial cuidado en su tarea para elegir las conductas realmente significativas y registrarlas convenientemente, de modo que se vea facilitada su interpretación y valoración.

Algunos de los requisitos que se han de tener en cuenta para realizar una observación y su registro son los siguientes:

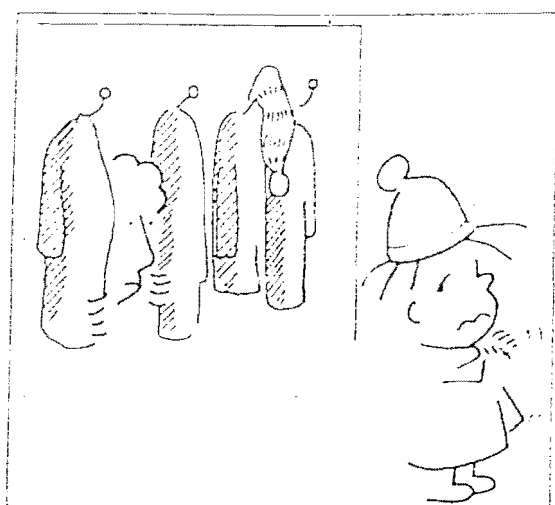
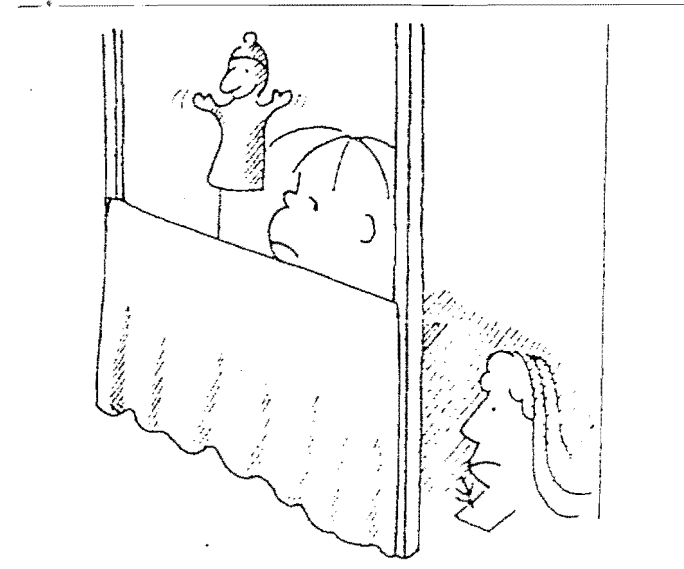
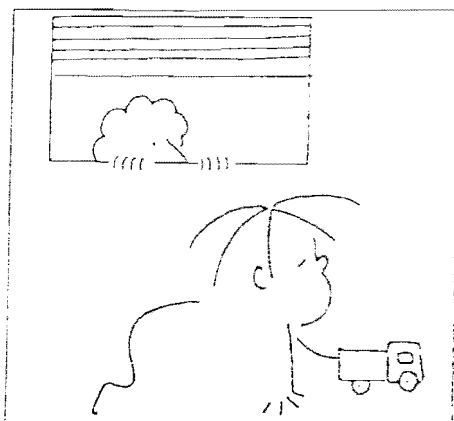
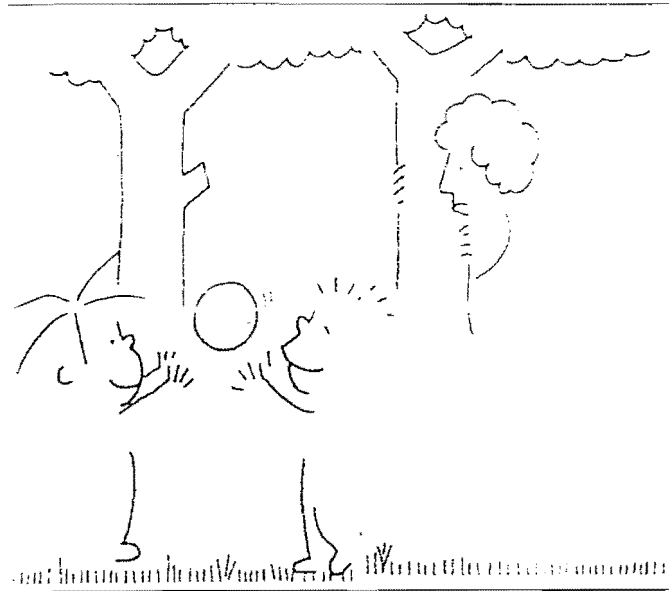
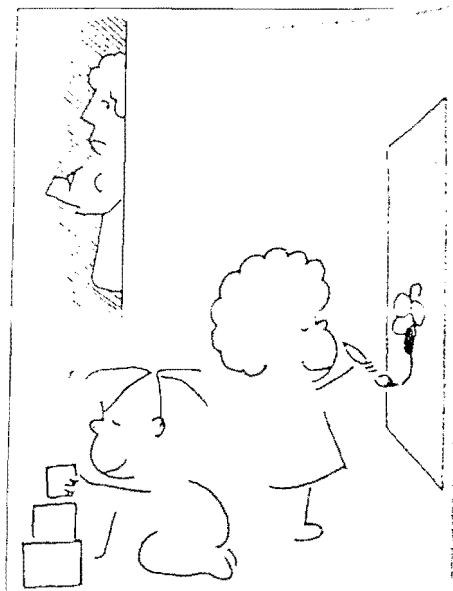


Figura 10.3. «Hay que observar atentamente el comportamiento del niño». (Tomado de Tonucci, F.: *Con ojos de niño*, Barcelona, 1983.)

- Determinar el objetivo de la evaluación (para qué se va a observar) y las conductas (observables) que van a permitir evaluar posteriormente las capacidades definidas en los objetivos.
- Establecer el momento y el lugar más apropiado para hacer las observaciones.
- Elegir el mejor método e instrumento más adecuado según el objetivo de la evaluación.
- En el registro de observación deben quedar reflejados, al menos, el nombre y la función del observador, el nombre y las características más significativas del sujeto observado, la fecha, el lugar de la observación y el momento del día en que se realiza.
- Tener un perfecto conocimiento de las técnicas que se han de emplear. La experiencia del evaluador así como su capacidad de observación pueden influir en la recogida de una información exacta.
- Anotar las conductas observadas tras producirse éstas, pues, de otro modo, se pueden olvidar, con el riesgo que esto supone de registrarlos de forma equivocada.
- Utilizar un lenguaje preciso, conciso y claro para expresar las distintas observaciones, evitando ambigüedades. El lenguaje debe ser el mismo en las distintas observaciones hechas del grupo y de cada uno de los niños y niñas.
- Eliminar la subjetividad. Se ha de ser totalmente objetivo, anotando lo que se ve, no lo que se espera ver. Hay que evitar buscar la confirmación de las ideas previas que tenemos sobre los comportamientos de los niños.
- No hacer interpretaciones. Hay que diferenciar entre lo que se observa y las posibles conclusiones que se pueden obtener de ello. Las interpretaciones deben realizarse *a posteriori*, a partir de las observaciones efectuadas.
- Realizar la observación en condiciones naturales, tratando de no influir en el niño, de que no se sienta observado.

10.3.2. Instrumentos de observación

Es preciso anotar las observaciones, pues es imposible retener mentalmente toda la información que se obtiene. Si se tiene experiencia en observar, cabe recordar observaciones efectuadas para, posteriormente, registrarlas, ya que no siempre es posible, por la dinámica de la actividad educativa, anotar lo que ha sucedido en el momento mismo en que se produce. El final del día es un buen momento para hacer anotaciones, por ejemplo, en el diario.

RECUERDA:

CONDICIONES PARA UNA BUENA OBSERVACIÓN

1. Definir el objeto de la evaluación.
2. Determinar el momento y lugar más adecuado.
3. Elegir el método e instrumento más idóneo.
4. Que tenga espacio para datos del observado, observador y condiciones.
5. Conocer bien las técnicas que se van a utilizar.
6. Anotar las conductas observadas inmediatamente que se producen.
7. Emplear un lenguaje claro, preciso y conciso.
8. Eliminar toda subjetividad.
9. No hacer interpretaciones al recoger las observaciones.
10. Realizar la observación de modo natural.

Estas observaciones registradas pueden tener un carácter puntual, si se hacen en un momento determinado, o llevarse a cabo a lo largo del tiempo en sucesivas ocasiones, esto permite un análisis de la evolución de lo observado.

Las observaciones se plasman en los registros de observación.

Estos registros de observación son los llamados instrumentos de evaluación. Los que se explican en esta unidad son los más habituales en educación infantil y están ordenados según sean de observación directa o indirecta.

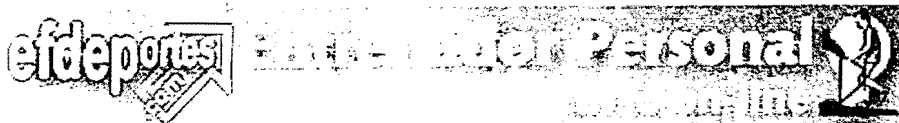
Todas las observaciones que un educador o educadora va recogiendo sobre los niños son archivadas en un expediente individual que ha de tener carácter confidencial.

□ Instrumentos de observación directa

- **Diario.** Puede ser un cuaderno o tener otro tipo de formato, en el que se van haciendo anotaciones durante un período de tiempo más o menos largo y de forma regular. El observador registra aquellas conductas que cree de interés: puede que se trate de nueva adquisición, o de distintos comportamientos que servirán después para evaluar el desarrollo del niño o la evolución del grupo. Se anotan también interpretaciones, impresiones propias y explicaciones.

Da una información secuenciada del desarrollo, posibilitando un conocimiento general del niño. Comparado con otros instrumentos requiere bastante tiempo de elaboración. Se suele completar al final de la jornada.

efdeportes
com



El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de educación física

Licenciado en Educación Física,
Profesor de Educación Física y Preparador Físico

Raúl Gonzalo Prieto
info.raulgonzalo@yahoo.es
(España)

Resumen

A raíz de la implantación del paradigma naturalista, se incrementa la utilización de los documentos personales como instrumento para el conocimiento del pensamiento de los profesores.

El documento personal más utilizado es el diario del profesor pues suministra información respecto a la estructura y funcionamiento de la actividad mental de los profesores y constituye uno de los instrumentos básicos de evaluación que debe elaborar cualquier docente que pretenda una actitud reflexiva en su labor. No es un método objetivo de observación, ni una catalogación exhaustiva de las actividades de la clase. Permite recoger observaciones de hechos calificados como relevantes que nos permitirán conocer, a raíz de su descripción e interpretación, parte de la realidad escolar.

Unitermos: Diario. Profesor. Educación Física. Paradigma Positivista. Paradigma Naturalista. Investigación. Formación.

<http://www.efdeportes.com/Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 60 - Mayo de 2003>

Lecturas: EF y Dep
revista dig
www.efdeportes.com

Introducción y concepto

Hasta hace relativamente poco tiempo, sólo eran tenidas en cuenta, a la hora de realizar investigaciones en el aula, las conductas directamente observables, que eran interpretadas de forma aislada sin ser ubicadas correctamente en el ámbito en el que se originaban. Todo ello estaba enormemente influenciado por el **paradigma positivista**.

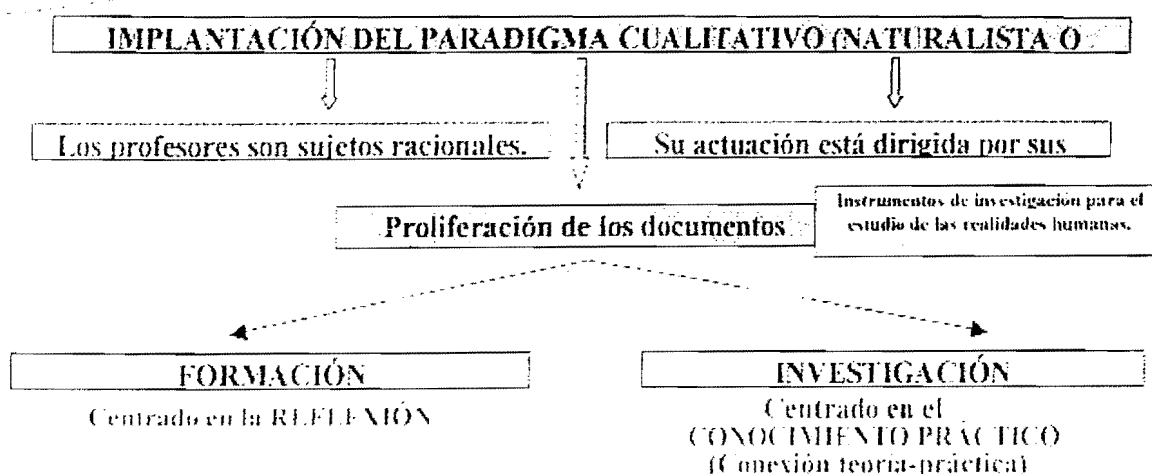
Por ello surge el **paradigma naturalista** (también denominado interpretativo o cualitativo). Este paradigma no se preocupa únicamente de las conductas aisladas en categorías sino que pretende comprender lo que sucede en el aula desde diversos puntos de vista (profesores, alumnos, observadores externos, etc.) descansando sobre el supuesto de la existencia de múltiples realidades, considerando que las generalizaciones no son posibles, que lo máximo que uno puede esperar son hipótesis de trabajo (que se refieren a un contexto particular) y sosteniendo que el investigador y las personas investigadas están interrelacionados influyendo el uno en el otro, por lo que los investigadores naturalistas procuran mantenerse a una distancia óptima del fenómeno.

Utiliza métodos cualitativos, con la **relevancia** como criterio más importante para medir la calidad de las investigaciones y prefiere la teoría nacida de los datos sobre sí mismos (GLASER y STRAUSS (1967), citados por GUBA (1981) en GIMENO y PÉREZ (1985)). Además los naturalistas se inclinan a utilizarse a sí mismos como instrumentos perdiendo de buena gana fiabilidad y objetividad, utilizando un diseño abierto que se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada y que nunca estará completo hasta que la investigación concluya de forma arbitraria, cuando lo aconseje el tiempo, etc.

A raíz de la implantación del paradigma naturalista, se incrementa la utilización de los documentos personales como instrumento para el conocimiento del pensamiento de los profesores (VAN MANEN (1975), GRUMET (1980), BURGESS (1984), citados por ZABALZA (1991) y por DEL VILLAR (1994)).

Estos documentos personales son utilizados para el estudio de las realidades humanas y sociales, y en el campo de la enseñanza más concretamente como instrumentos de investigación para analizar la vida mental de los profesores (DEL VILLAR (1994)).

El documento personal más utilizado es el diario del profesor pues suministra información respecto a la estructura y funcionamiento de la actividad mental de los profesores (DEL VILLAR (1994)) y constituye uno de los instrumentos básicos de evaluación que debe elaborar cualquier docente que pretenda una actitud reflexiva en su labor. No es un método objetivo de observación, ni una catalogación exhaustiva de las actividades de la clase. Permite recoger observaciones de hechos calificados como relevantes que nos permitirán conocer, a raíz de su descripción e interpretación, parte de la realidad escolar.



Según PORLÁN (1987) el diario es *"una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes"*, un instrumento básico para la investigación en el aula, pues puede adaptarse, por su carácter personal, a todo tipo de circunstancias. LATORRE (1996) lo define como *"un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la autoobservación recogiendo observaciones de diferente índole"*.

Para KEMMIS y McTAGGART (1988) (citados por TRAVÉ (1996)), el diario es: *"un informe personal sobre una base regular en torno a temas de interés o preocupación. Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y explicaciones"*.

TORRES (1986) considera que el diario no sólo es un elemento primordial para conocer lo que sucede en las aulas, sino que también es un instrumento adecuado para la investigación del propio profesor.

PORLÁN y MARTÍN (1993) (citados por TRAVÉ (1996)) definen el diario como un *"instrumento de análisis del pensamiento reflexivo de profesores tanto en formación como en ejercicio"*.

En el diario se recoge lo sucedido en el aula desde el punto de vista del docente. No obstante no será fundamental solamente la descripción de lo ocurrido, sino también las interpretaciones y las impresiones del propio profesor-observador pues constituye la única forma de ver las razones profundas del comportamiento del docente.

Por lo tanto será conveniente redactarlo lo más rápidamente posible con el fin de no dejar en el tintero ningún aspecto relevante que pudiera olvidarse. En primer lugar describiremos, de la forma más precisa posible, lo sucedido. Posteriormente interpretaremos lo acaecido.

El diario es un valioso instrumento que posibilita el abandono de conductas robotizadas y rutinarias en las clases de Educación Física, permitiendo la reflexión y potenciando la capacidad de los docentes como generadores de conocimiento profesional, lo que le caracterizará como investigador en el aula o profesor crítico.

PORLÁN (1991) considera que *"su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia"*

Un profesor investigador no deberá moverse bajo unas pautas consideradas como convenientes y fijadas por otros, asumiéndolas sin cuestionar nada, sino que conocerá como debe actuar a raíz de contrastar su práctica cotidiana con otras prácticas y teorías educativas, sociológicas y psicológicas. Además deberá cuestionarse no sólo cómo se deben hacer las cosas sino que también se preguntará los porqués y estará obligado a la reflexión constante, sometiendo a contrastación crítica cualquier comportamiento, creencia o teoría (TORRES (1986)).

Según PORLÁN (1987) los posibles objetivos del diario son:

- Recoger información significativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Acumular información histórica sobre el aula y el centro.

- Favorecer actitudes investigativas del profesor:
 - Descripción de sucesos.
 - Detección de problemas.
- Reflexión crítica:
 - Diseño de alternativas (hipótesis).
 - Capacidad de observación, etc.

Además enumera los posibles objetivos del diario como estrategia para investigar en el aula:

- Racionalizar las impresiones generales.
- Acumular información histórica.

Generalidades

No es posible transformar cualitativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje sin contar con la evolución del conocimiento personal, pues podrá sentar las bases para el diseño de un modelo de formación de profesionales autónomos, críticos y reflexivos.

El diario es un elemento adecuado para reflexionar sobre la enseñanza y para explorar el **pensamiento docente** -el modo en el que el pensamiento personal práctico del profesor se configura a través de sucesivos intercambios e interrelaciones con su entorno profesional- centrándose fundamentalmente en el estudio del **conocimiento práctico**, conocimiento construido en la experiencia, guiado por la acumulación de la experiencia de la comunidad de profesores a lo largo del tiempo (MARTÍNEZ BONAFÉ (1988)) y que incluye el conjunto de creencias y valores que permiten conceptualizar la enseñanza (ELBAZ (1983), YINGER (1988), MEDINA (1989), citados por DEL VILLAR (1994)).

BROMME (1988) (citado por AZCÁRATE, CUESTA y NAVARRETE (1994)) entiende por **conocimiento profesional o práctico** *"la síntesis dialéctica resultante de la interacción entre el conocimiento teórico adquirido a lo largo de su formación y su propia experiencia, tanto la que emana de la práctica educativa, como la procedente del conocimiento cotidiano"*.

Por lo tanto parece claro que existe una estrecha relación entre las concepciones y creencias del profesor y su acción didáctica. Todo cambio de la acción didáctica del profesor ha de pasar necesariamente por un cambio de sus concepciones o creencias.

La propia biografía personal, el marco institucional y burocrático, las relaciones personales y profesionales, la cultura profesional de la comunidad educativa, las exigencias educativas de padres y de alumnos, etc. actúan sobre la actividad cognitiva y práctica del profesor. A través del diario podemos llegar a conocer todo esto, convirtiéndose entonces en un instrumento mediante el cual los profesores pueden plasmar y a continuación reflexionar críticamente su propia actividad teórico-práctica.

En Educación Física se hace necesario estructurar la formación permanente a partir del establecimiento de grupos de trabajo en donde se comparta el conocimiento práctico. Para ello será muy útil el análisis de los diarios de clase.

La utilización de los diarios en la formación del profesorado ha sido justificada por varios autores:

YINGER (1988) (citado por DEL VILLAR (1994)) considera que el proceso de escritura del diario:

- Es activo y personal.
- Implica una reflexión sobre lo narrado y sobre la conducta docente.

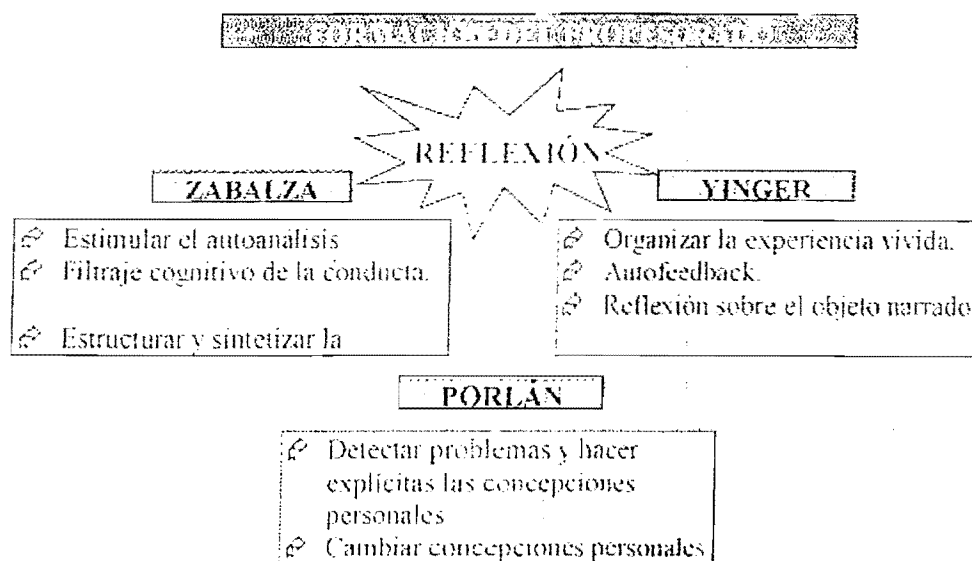
- Requiere una estructuración deliberada de su significado relacionando la información obtenida con la ya experimentada con anterioridad.
- Es multirrepresentacional e imaginativo y favorece la organización de la experiencia vivida en la clase.
- Facilita la reconstrucción del proceso seguido, con lo que obtendremos información sobre la evolución del pensamiento del profesor.
- Permite la obtención de autoinformación reforzadora e informativa.

ZABALZA (1986) (citado por DEL VILLAR (1994)) cree que la escritura del diario:

- Favorece la estructuración, síntesis y análisis de la información.
- Fomenta el autoanálisis.
- Facilita la inclusión de la acción en los comentarios del profesorado.
- Produce un filtraje cognitivo de la conducta y un alejamiento respecto a ella.

PORLÁN (1991) entiende que el proceso de escritura del diario permitirá:

- Detectar problemas y explicitar las concepciones personales.
- Cambiar concepciones.
- Transformar la práctica.



Instrumento para detectar problemas, cambiar concepciones y transformar la práctica

El diario es un instrumento útil para la descripción, análisis y valoración de la realidad escolar que debe desarrollar desde su inicio un nivel profundo de descripción de la dinámica de la clase mediante un relato sistemático y pormenorizado de lo sucedido. Además debe facilitar una visión general de lo que desde el punto de vista del profesor ocurre en el aula, describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando las diferentes observaciones

realizadas. Aún así puede resultar complicado diferenciar entre la descripción de la dinámica general de la clase y las valoraciones espontáneas, debido fundamentalmente a la carga de subjetividad que impregna toda actividad escolar.

SHAVELSON (1983) (citado por DEL VILLAR (1994)) considera que la escritura del diario *"permite al profesor analizar lo ocurrido durante la clase, descubriendo problemas ignorados y sobre todo permitiéndole ser consciente de sus creencias educativas, en definitiva consciente de su conocimiento profesional"*.

A raíz de detectar los problemas y hacer explícitas las concepciones personales, el profesor deberá considerar o no un cambio en dichas concepciones.

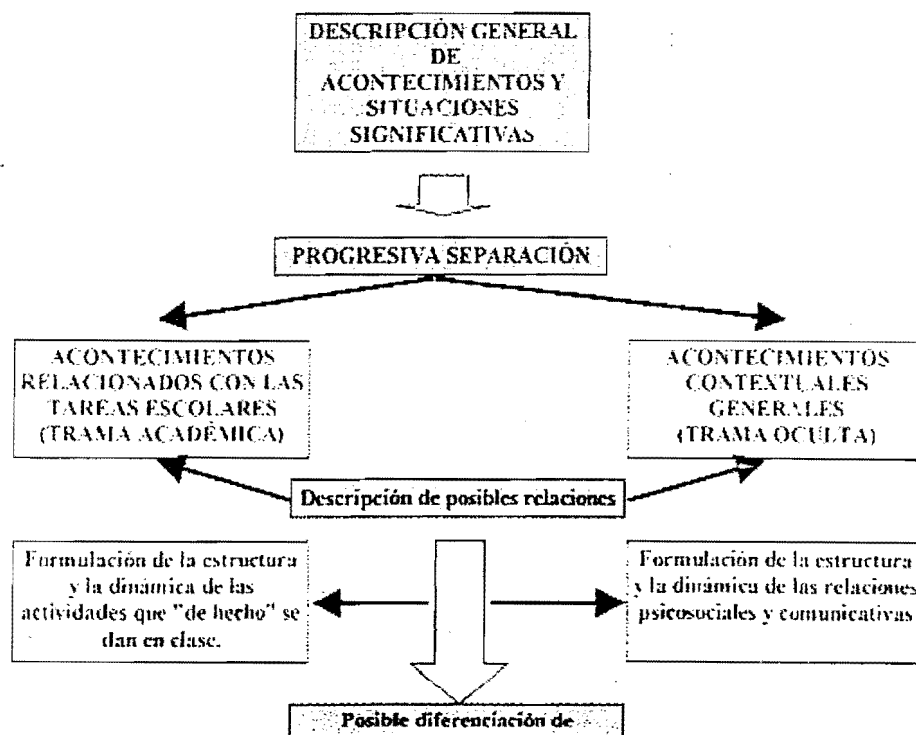
PORLÁN y MARTÍN (1991) consideran que *"la caracterización de la dinámica de la clase responde a la manera de conceptualizar la realidad que tiene cada profesor; a sus propias ideas y puntos de vista"*. El contenido de estas concepciones (muy resistentes al cambio) hace referencia a los aspectos esenciales del contexto educativo (PORLÁN y MARTÍN (1991)):

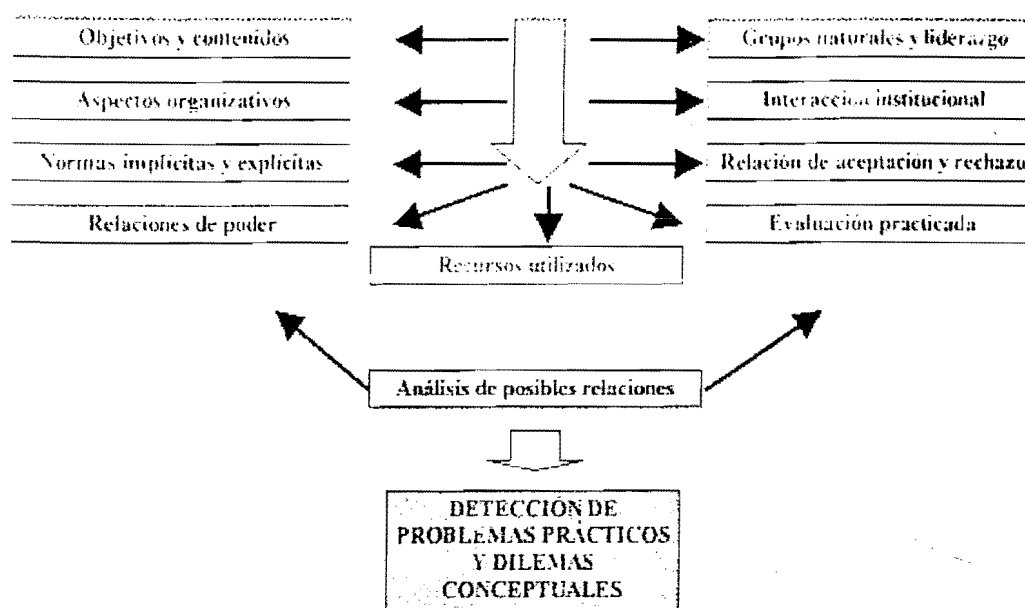
- Concepciones referidas al alumno: Como aprenden, como se facilita el aprendizaje, etc.
- Concepciones referidas al papel del profesor: Autoridad, relación con el currículum, etc.
- Concepciones referidas a la materia: Carácter del conocimiento (absoluto o relativo), naturaleza del conocimiento escolar, etc.
- Concepciones referidas al ambiente: Relaciones psicosociales, democracia escolar, etc.

El estructurar el contenido de las sesiones en torno a la lectura y discusión de los diarios facilita el descubrimiento de *"obstáculos internos"* y muestra estrategias de reflexión grupal acerca de la acción. Además permite imbuirnos en una dinámica de intercambios de puntos de vista que elevará el nivel comunicativo.

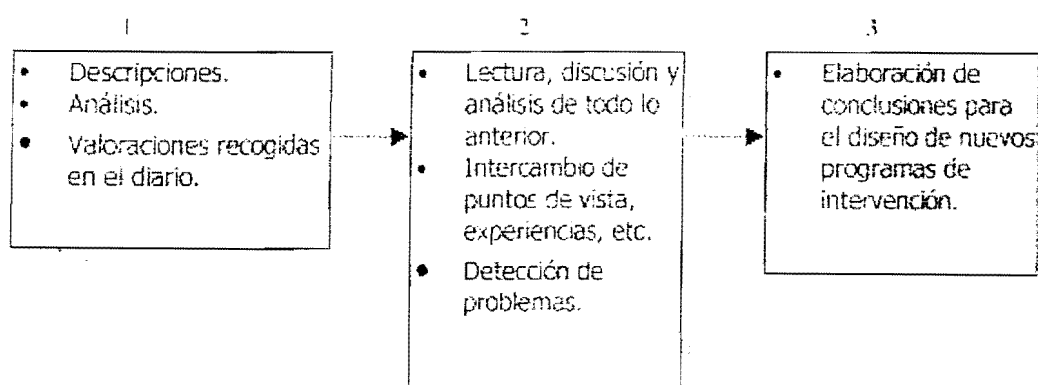
Por lo tanto, según PORLÁN y MARTÍN (1991) aquel profesor con el propósito de modificar las concepciones propias deberá compartir el conocimiento práctico con otros profesores mediante Seminarios Permanentes o Grupos de Trabajo.

Este cambio de concepciones ha de dotarse de una metodología de desarrollo profesional que garantice la coherencia global y la continuidad del proceso.

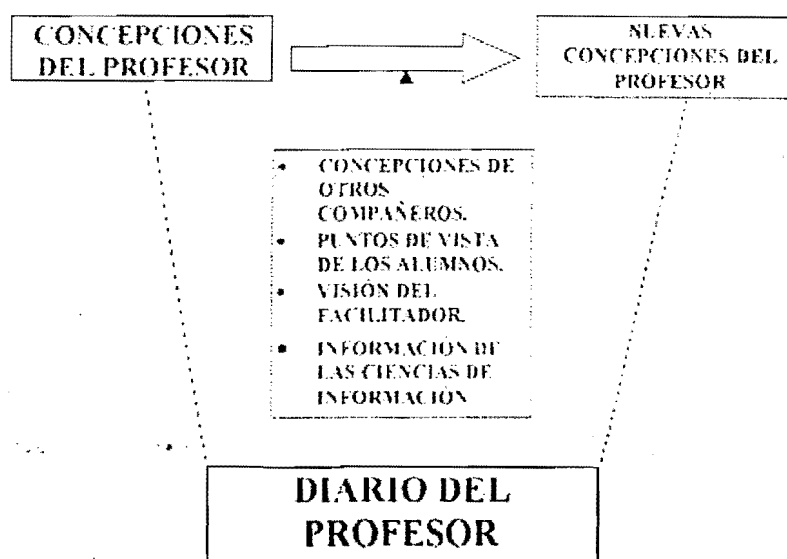




Los comienzos del Diario: de lo general a lo concreto; de la descripción al análisis
(PORLÁN y MARTÍN (1991)).



Esquema orientativo para el trabajo en equipo de los profesores
(PORLÁN y MARTÍN (1991)).



El cambio de concepciones del profesor (PORLÁN y MARTÍN (1991)).

Sería interesante del mismo modo la realización, por parte de los alumnos, de autoinformes en donde expondrían su valoración sobre lo ocurrido durante el transcurso de la clase.

A raíz de detectar los problemas y hacer explícitas las concepciones personales y de considerar los posibles cambios en dichas concepciones, el profesor deberá transformar la práctica. Una vez que conoce y analiza lo que sucede en la clase (ya sea individualmente o mediante sus compañeros) es fundamental la aparición de un "compromiso de cambio" (DEL VILLAR (1994)).

El profundizar en los problemas más importantes favorece la aparición de "dilemas teóricos" (PORLÁN y MARTÍN (1991)) y provoca, a buen seguro, cierto nivel de enfrentamiento al propio modelo didáctico en el docente. Todo ello puede crear condiciones idóneas para asumir mayores riesgos teóricos y una mayor apertura a otros puntos de vista que provocará una evolución de las concepciones y deberá traducirse en el diseño de una nueva intervención y en su posterior aplicación a la práctica (posiblemente el paso más problemático).

En este momento el diario pasa a ser el eje conductor de nuestra investigación en el aula mediante el despliegue de técnicas más concretas y específicas encaminadas a conocer el funcionamiento del nuevo programa en la realidad de la clase siendo además el desencadenante de otros instrumentos de investigación (entrevistas, cuestionarios, etc.).

Por lo tanto su objetivo no es generalizar los resultados, sino actuar sobre la práctica tratando de resolver los problemas facilitando, cuando se concluya, su experiencia relatada al grupo de profesores con el propósito de marcar las pautas a seguir en su actuación docente cuando deban enfrentarse a dificultades parecidas en situaciones similares.

El diario es por lo tanto "el cuaderno de trabajo del experimentador, donde anota sus observaciones, donde recoge las entrevistas, donde describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona las informaciones y donde establece las conclusiones y toma de decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación" (PORLÁN y MARTÍN (1991)).

Bibliografía

- AZCÁRATE, P., CUESTA, J. y NAVARRETE, A. (1994) "Presupuestos Iniciales para un Trabajo de Investigación sobre Formación del Profesorado". Revista Investigación en la Escuela, 22 (pp. 85-89).
- DEL VILLAR, F. (1987) "El Diario del Profesor". Revista Investigación en la Escuela, 2 (pp. 77-78).
- DEL VILLAR, F. (1994) "El Diario de los Profesores de Educación Física. Un Instrumento de Investigación y Formación Docente". Revista Española de Educación Física y Deportes, 4 (pp. 20-23).
- GUBA, E. (1983) "Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista" en GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1985) "La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica". Madrid: Ed. Akal.
- LATORRE, A. (1996) "El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel". Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ed. Ferloprint.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988) "Pensamiento del Profesor y Renovación Pedagógica". Revista Investigación en la Escuela, 4 (pp. 15-19).
- PORLÁN, R. (1987) "El Maestro como Investigador en el Aula. Investigar para Conocer, Conocer para Enseñar". Revista Investigación en la Escuela, 1 (pp. 63-69).
- PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1991) "El Diario del Profesor". Sevilla: Ed. Diada.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983) "Investigación sobre el Pensamiento Pedagógico del Profesor, sus juicios, decisiones y conducta" en GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1985) "La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica". Madrid: Ed. Akal.

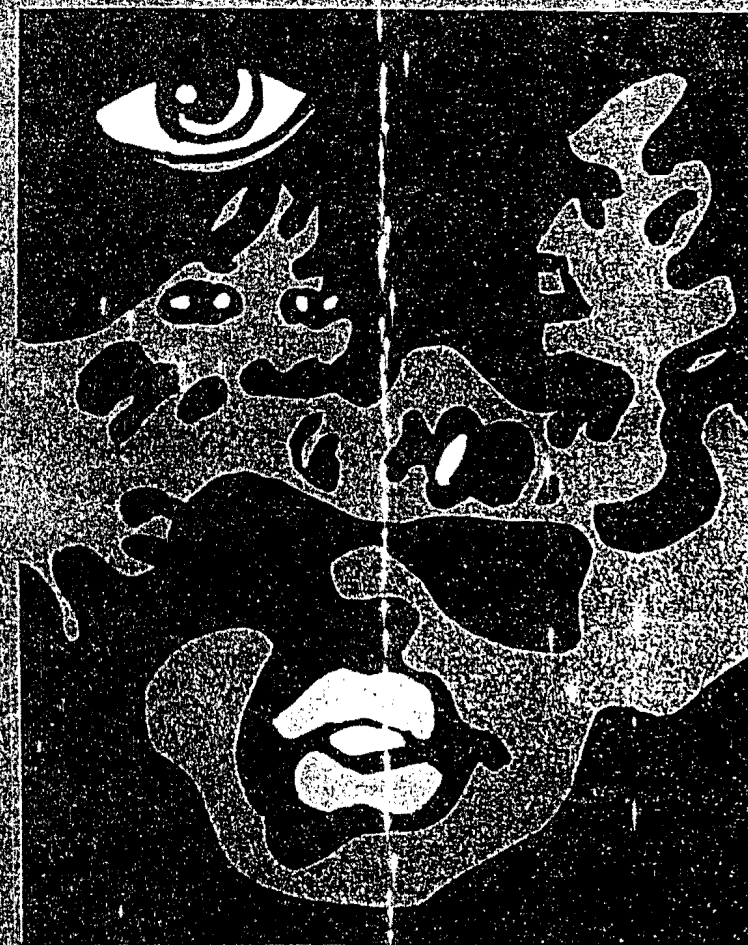
- TORRES, J. (1986) "El Diario Escolar". Revista Cuadernos de Pedagogía, 142 (pp. 52-55).
- TRAVÉ, G. (1996) "Consideraciones sobre la Utilización de Técnicas e Instrumentos de Investigación Educativa para la Evaluación de Unidades Didácticas de Contenido Social". Revista Investigación en la Escuela, 30 (pp. 87-97).
- ZABALZA, M. A. (1991) "Los Diarios de Clase". Barcelona: Ed. PPU.

Otros artículos sobre Formación docente

Recomienda este sitio

efdeportes .com	http://www.efdeportes.com/ FreeFind
	Buscar
revista digital Año 9 N° 60 Buenos Aires, Mayo 2003 © 1997-2003 Derechos reservados	

Rodríguez Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez (1999), "Entrevista", en *Metodología de la investigación cualitativa*, 2ª ed., Málaga, Aljibe (Biblioteca de educación), pp.167-184.



Metodología de la investigación cualitativa

Gregorio Rodríguez Gómez
Javier Gil Flores
Eduardo García Jiménez



EDICIONES

Digitizado por CES de la UCA, Alberto Toribio de la Cerda
mailto:toribioalberto@beca.unesp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de *interacción verbal*.

Conforme el propósito profesional con que se utiliza la entrevista, ésta puede cumplir con algunas de estas funciones: (a) obtener información de individuos o grupos, (b) influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos), o (c) ejercer un efecto terapéutico.

En el desarrollo de la entrevista hay que considerar aspectos relativos a la relación entrevistador-entrevistado, la formulación de las preguntas, la recogida y el registro de las respuestas o la finalización del contacto entrevistador-entrevistado. No obstante, hemos de reconocer la existencia de estrategias diferentes en el desarrollo de las mismas según las diferentes modalidades de entrevista.

Con el análisis e interpretación de los resultados, el entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado. Los datos poco elaborados recogidos en una fase anterior son transformados en información valiosa sobre el problema estudiado o bien en claves que conducen a la modificación de ciertas conductas o actitudes de los sujetos entrevistados. En el proceso de análisis e interpretación de los resultados, debemos distinguir una fase distinta que afecta a las distintas modalidades de entrevistas.

De los diferentes tipos de entrevistas que pueden utilizarse en la investigación cualitativa (entrevista estructurada, no estructurada o en profundidad, entrevista de grupo, etc.), en este capítulo vamos a centrarnos en la entrevista no estructurada, en profundidad o etnográfica. En el capítulo siguiente abordaremos el cuestionario como una técnica de recogida de información similar a la entrevista estructurada, pero que no

implica una interacción cara a cara entre quienes formulan las preguntas y quienes ofrecen las respuestas.

1. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

En la entrevista en profundidad el entrevistador desea *obtener información* sobre determinado problema y a partir de él establece una *lista de temas*, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano. En este sentido, puede decirse que quienes preparan las entrevistas focalizadas no desean contrastar una teoría, un modelo o unos supuestos determinados como explicación de un problema. Tienen ciertas ideas, más o menos fundadas, y desean *profundizar* en ellas hasta hallar explicaciones convincentes. Puede, incluso, que en ocasiones sólo desee conocer *cómo otros* -los participantes en la situación o contexto analizado- *ven el problema*.

Este tipo de entrevistas tienen un origen ligado a planteamientos *sociológicos y antropológicos*. En este sentido, aparece como esencial llegar a obtener el conocimiento del punto de vista de los miembros de un grupo social o de los participantes en una cultura. La entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos.

Su preparación requiere cierta experiencia, habilidad y tacto para saber buscar *aquellos* que desea ser conocido; focalizar progresivamente el interrogatorio hacia cuestiones cada vez más precisas (a veces se necesitan varias entrevistas para ello) y ayudar a que el entrevistado se exprese y aclare pero sin sugerir sus respuestas.

Desde su formato a la intención que la preside, todos los elementos que definen esta modalidad de entrevista, tienden a caracterizarla como opuesta a la entrevista estructurada. Lo que el entrevistador persigue con ella no es contrastar una idea, creencia o supuestos, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros. No es el propio conocimiento o explicación lo importante, lo realmente interesante son las explicaciones de los otros. Incluso los conceptos que utilizamos para preguntar reflejan la manera en que otros nombran a las cosas, son el significado que atribuyen a los objetos, personas que les rodean o a las experiencias que han vivido. En este sentido, la entrevista se desarrolla a partir de cuestiones que persiguen reconstruir lo que para él -el entrevistado- significa el problema objeto de estudio.

A este tipo de entrevistas también se les suele identificar como *entrevistas informales*, porque se realizan en las situaciones más diversas: mientras se ayuda al entrevistado a realizar determinada tarea; en la cafetería donde se reúne con un grupo de colegas; o en el transcurso de cualquier acontecimiento que se está compartiendo con él. También se las identifica como informales porque en ellas no se adopta el rol de un entrevistador inflexible. Todo es negociable. Los entrevistados pueden hablar sobre la conveniencia o no de una pregunta, corregirla, hacer alguna puntualización o responder de la forma que estimen conveniente (Agar, 1980).

A diferencia de las entrevistas estructuradas se desarrollan en una situación *abierto*, donde hay mayor flexibilidad y libertad. Aunque los propósitos de la investigación gobiernen las preguntas a formular, su contenido, declaración y secuencia están en manos del entrevistador (Cohen y Manion, 1990).

Es posible concebir la entrevista en profundidad como "una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse con o tal" (Spradley, 1979:58).

Desde esta perspectiva no resulta difícil confundirla con la conversación libre. De hecho, autores como Woods (1987) prefieren hablar de *conversaciones o discusiones*, y Goetz y LeCompte (1988) han acuñado un término mediador -*entrevistas conversacionales*- para aludir a ellas. Sin embargo, la introducción de ciertos componentes de carácter etnográfico le dan un sentido intencional a esas conversaciones convirtiéndolas en verdaderas entrevistas.

1.1. Elementos diferenciadores de la entrevista en profundidad

Según Spradley (1979) los elementos diferenciadores de la entrevista en profundidad son la existencia de un propósito explícito, la presentación de unas explicaciones al entrevistado y la formulación de unas cuestiones.

La entrevista parte de un *propósito explícito*. Comenzar hablando de algún asunto intrascendente para la investigación que realizamos, tocar en ella los temas más variados de manera que el informante se sienta confiado y exprese sus opiniones con naturalidad, no debe hacernos olvidar la razón que nos ha reunido allí con una persona que hace unas horas era completamente desconocida.

La persona a la que entrevistamos puede tener una idea más o menos confusa sobre ese propósito, pero el entrevistador gradualmente va ejerciendo un mayor control sobre lo que se está hablando, dirigiendo progresivamente la conversación hacia aquellos temas que le ayudarán a descubrir lo que piensa su informante.

Un segundo elemento que define a este tipo de entrevista es la presencia de explicaciones al entrevistado. La entrevista en profundidad supone un proceso de aprendizaje mutuo. Mientras se está conociendo la cultura de un informante, éste también aprende algo -quizás llegue a ser más consciente de su rol como profesor o de sus relaciones con los alumnos-. Por esta razón, desde el primer encuentro hasta la última entrevista, el investigador debe ofrecer una y otra vez explicaciones al informante. Para autores como Taylor y Bogdan (1986) estas explicaciones no son necesarias e incluso pueden ser contraproducentes. Desde nuestro punto de vista, deben ofrecerse explicaciones sobre la *finalidad y orientación general* del estudio que pretendemos realizar. Así podemos comentar con el informante: "Estoy interesado en tu trabajo. Me gustaría hablar contigo sobre lo que hacen los miembros de un E.P.O.E." (Equipo de Promoción y Orientación Educativa). Posteriormente, podemos ser más específicos: "Quiero saber cómo ve su trabajo un orientador, en qué términos habla de lo que hace, cómo alude a sus relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa; quiero estudiar a los orientadores desde tu punto de vista".

Por otra parte, puesto que toda investigación cualitativa busca aprehender los significados que los informantes atribuyen a los elementos del contexto en el que participan, si pretendemos que nuestros informantes *se expresen utilizando sus propios términos* y hablen con nosotros como si estuviesen charlando con los demás miembros de su contexto, no estará de más que les recordemos que no deben hacernos *traducciones*. Una explicación típica solicitando de nuestro informante que se exprese en su propio lenguaje podría ser: "Si le estuvieses hablando a un orientador qué le dirías".

A lo largo de la entrevista, también es posible que debamos explicar a nuestro informante lo que se espera de él, de modo que pueda ofrecernos una información más precisa. Por supuesto, este tipo de explicaciones es más pertinente cuando se han realizado ya varias entrevistas con el mismo informante y nos encontramos en una situación en que podemos desviarnos más y más del modelo de conversación libre y pedirle que desarrolle tareas como clasificar los términos escritos en un cuadro o ordenar los conceptos que él mismo ha utilizado.

En esos momentos es necesario introducir una *explicación de la entrevista que vamos a desarrollar*: "Hoy me gustaría preguntarte algunos tipos de cuestiones. He escrito algunos términos en tarjetas y me gustaría que me dijeras cuáles de ellos son semejantes y cuáles son diferentes".

A veces, incluso, debemos ofrecer *explicaciones de las propias preguntas* que se plantean. Dado que el principal instrumento con que cuenta el etnógrafo para descubrir lo que piensa su informante es la pregunta etnográfica y que existen muchos y variados tipos de cuestiones que se pueden plantear, es importante explicar su verdadero sentido y la razón por la que se introduce en un determinado momento. En algunos casos, puede bastar con un "quiero formularte un tipo de cuestión diferente...". En otros casos, la explicación de la pregunta debe ser mucho más detallada.

El *tipo de cuestiones* que se formulan en una entrevista en profundidad presenta, como veremos en un apartado posterior, unas peculiaridades que tienden a acentuar el carácter específico y diferencial de este tipo de entrevistas. No obstante, junto a los rasgos distintivos, cabría identificar además aspectos que permiten diferenciar este tipo de entrevista de la conversación libre.

El *diálogo* que se mantiene entre entrevistador e informante es *asimétrico*: el primero formula todas las preguntas y el segundo habla sobre sus experiencias. Así, aunque pueden establecerse turnos de palabra no suelen preguntarse por sus respectivas visiones del problema y no informan por igual de las mismas.

El entrevistador busca deliberadamente la *repetición* de lo que ha afirmado el informante, bien repitiéndolo él mismo bien haciendo que lo repita el informante. Incluso en entrevistas largas puede llegar a preguntar una y otra vez cuestiones que son similares: "¿Puede pensar en otros tipos de alumnos que hay en tu clase o en la escuela, aparte de los que ya me has descrito?".

Un nuevo elemento que diferencia la entrevista en profundidad de la conversación libre es que *implica expresar interés e ignorancia* por parte del entrevistador. Durante buena parte de la entrevista aparecerá como el único verdaderamente interesado y con curiosidad hacia lo que piensa, dice o cree su interlocutor.

En una entrevista en profundidad no se busca abreviar -como ocurre a menudo en las conversaciones libres-, más bien *las preguntas estimulan una y otra vez al informante a que entre en detalles*, a que exprese sin prácticamente limitación alguna sus ideas o valoraciones.

2. DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

El desarrollo de la entrevista en profundidad se apoya en la idea de que el entrevistado o informante es un ser humano, no un organismo que responde a la manera pauloviana a un estímulo externo; es una persona que da sentido y significado a la realidad. Desde esta perspectiva, la entrevista se concibe como una interacción social entre personas gracias a la que va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación.

Los elementos que van a analizarse aquí, pretenden subrayar los aspectos más destacados de esa interacción social que es la entrevista en profundidad. Comenzaremos, en este sentido, examinando la relación entrevistador-entrevistado.

2.1. Relación entrevistador-entrevistado

La *entrevista en profundidad* requiere para su desarrollo un tipo especial de *relación* entre las personas en ella implicadas. Esa relación es tan importante que llega a condicionar la calidad de la información recibida. Si tuviésemos que *resumir* en un concepto el carácter de esa relación seguramente hablaríamos de *confianza*. De este modo, podríamos decir que la entrevista en profundidad es un proceso de entendimiento y confianza mutua entre entrevistador y entrevistado.

Los *primeros momentos* de la relación entrevistador-entrevistado suelen estar presididos por una *desconfianza mutua*, por un sentimiento de aprensión. Uno no sabe muy bien cómo el otro va a interpretar lo que decimos, nuestros gestos o incluso cómo nos ve físicamente. En esos momentos iniciales, la *estrategia* que mejor puede favorecer el comienzo de una relación de confianza es la de *procurar mantener hablando al entrevistado*. Es importante que perciba que se le escucha con atención y que aquello que dice tiene algún sentido para nosotros, que el entrevistado comparte un mismo lenguaje y quizás un mismo significado y llama a las cosas de la misma manera.

Tras estos momentos de desconfianza inicial propios de una *primera entrevista*, es posible identificar una *fase de exploración*, que se desarrolla en la *primera entrevista* o en otras posteriores. Una persona estudia las reacciones que está produciendo en la otra y se siente a su vez estudiada en sus propias reacciones. Ganar la confianza del otro (el informante) en esta fase de la entrevista, puede ser una meta alcanzable si ponemos en marcha estrategias como *repetir las explicaciones* del informante o al menos utilizar sus propias palabras cuando se intente aludir a un mismo concepto, *apoyar lo que dice el entrevistado, preguntar por el uso*, no por el significado de las cosas a las que alude

el informante. Estas estrategias hacen que el entrevistado se sienta escuchado, comprendido y reforzado en el empleo de un determinado lenguaje.

La cooperación entrevistador-informante puede entenderse ya como un avance significativo en el proceso para desarrollar una relación de confianza. Cooperar supone efectivamente una unidad de acción frente a un mismo problema. El informante está dispuesto a colaborar con el entrevistador para llegar a explicar su visión del problema. No obstante, y aunque con este nivel de confianza ya es posible concluir el proceso de entrevista, es preferible intentar alcanzar un mayor grado de confianza con el entrevistado que nos proporcione información de mayor calidad.

Podemos decir que existe una verdadera relación de confianza entrevistador-entrevistado cuando éste último aporta información personal comprometedora para él y cuando tiene suficiente libertad para preguntar al entrevistador. En ese momento, podemos hablar de la participación del informante. Mantener esa participación requiere que, por parte del entrevistador, se pongan en práctica estrategias como la de recordar al entrevistado que se va a guardar el anonimato, que en cualquier caso él tiene la última palabra, una vez concluida la entrevista, éste podrá revisarla y negociar con el entrevistador sus posibles variaciones.

2.2. El comienzo de la entrevista

El comienzo de una entrevista en profundidad se asemeja al de una conversación libre en la que los interlocutores hablan de un modo relajado sobre distintos temas cotidianos. El entrevistador poco a poco introduce preguntas buscando respuestas que proporcionen puntos de vista generales sobre un problema, descripciones amplias de un acontecimiento o narraciones que cuentan el desarrollo de una institución, el trabajo en una clase, etc. No es aconsejable, en estos primeros momentos de la entrevista, preguntar por los detalles concretos de una actividad o por las razones que explican determinada conducta. Lo que perseguimos -aparte de una primera aproximación al punto de vista de nuestro informante- es desarrollar en él un sentimiento de confianza y el permitirles hablar sobre temas y aspectos que conoce o ha experimentado sobradamente contribuye a crear ese sentimiento. Nuestro informante debe percibir que en la entrevista vamos a preguntarle por cosas para las que va a tener una respuesta sencilla, que no vamos a contrastar sus conocimientos o a comprometer su status dentro del grupo al que pertenece.

En estos primeros momentos, e incluso en las primeras entrevistas, el informante puede desviarse del tema inicial de la pregunta y extenderse en consideraciones diversas sobre otros temas. Entendemos que esta actitud responde a su propia incertidumbre e inseguridad ante el hecho mismo de sentirse entrevistado, interrogado sobre algo. En este sentido, dejarle hablar y escucharle, permitiéndole autocorregirse en sus divagaciones puede ayudarle a vencer esa incertidumbre.

En las entrevistas siguientes, quizás sea preciso ir enfocando cada vez más la conversación hacia un grupo convergente de temas. Para ello, debemos mostrar al informante interés por unos temas y un cierto desinterés por otros. La reconducción de la

entrevista hacia otro tema, o hacia preguntas ya planteadas y que no han quedado suficientemente aclaradas, puede hacerse después de una pausa o simplemente dejando de tomar notas o de asentir tras una larga exposición del entrevistado. Pueden ser signos que muestren a éste que ha llegado el momento de hablar de otra cosa.

A la hora de reconducir las entrevistas, hay entrevistadores que llevan un pequeño guión escrito, otros prefieren memorizar una serie de aspectos sobre los que desean dirigir la entrevista. Esto les permite cierta independencia para improvisar sus preguntas sobre la marcha sin detener el flujo de la conversación con el entrevistado.

2.3. Situación de entrevista

Superados los primeros momentos, una situación normal de entrevista debe realizarse en un clima que respete la interacción natural de las personas. En el seno de una conversación, todos tendemos a hablar sobre nosotros mismos y esa tendencia no debe ser abortada sino más bien aceptada como natural. Hay que dejar hablar al entrevistado sobre el tema de modo que pueda expresar libremente sus ideas.

Algunos elementos, que no deben entenderse como un modelo sino más bien como elementos tendentes a favorecer ciertos procesos, ayudan a conseguir ese clima de naturalidad y de libre expresión propio de las entrevistas etnográficas:

- No emitir juicios sobre la persona entrevistada. Se trata de escuchar a la otra persona sin hacer juicios negativos o reprimendas. Si no se está de acuerdo con ciertos planteamientos, debe evitarse el ataque global a la persona. Más bien se trata de comprender su punto de vista, aunque no lo aceptemos; de transmitirle nuestra simpatía y nuestra comprensión.
- Permitir que la gente hable. Sobre todo en las primeras entrevistas, la gente debe tener espacio y tiempo suficiente para contar lo que desee sobre un tema; hay que animarla a seguir, a que las ideas fluyan libremente. A veces será necesario suavizar las situaciones que puedan generar discrepancias con el entrevistado, incluso será necesario ponerse en su lugar ejemplificando situaciones semejantes a las vividas por esta persona.
- Realizar comprobaciones cruzadas. Hay que volver una y otra vez a lo que una persona ha dicho, para aclarar ciertos aspectos o comprobar la estabilidad de una opinión. En este sentido, muchas veces las preguntas del entrevistador permiten que los propios entrevistados clarifiquen sus propias ideas. Como diría Spradley (1979), hay que enseñar a los informantes a que se comporten como tales.
- Prestar atención. El entrevistado debe percibir que seguimos su conversación y que comprendemos e interpretamos correctamente sus ideas. En este sentido, pueden ser recomendables las repeticiones aclaratorias utilizando los propios términos empleados por los informantes.
- Ser sensible. Se trata de seguir en el plano de los sentimientos el discurso de esas personas, es decir, implicarse afectivamente en lo que se está diciendo.

2.4. Cuestiones

Existen diferentes clasificaciones sobre el contenido de las preguntas de una entrevista. Nosotros vamos a presentar aquí, en primer lugar, la elaborada por Patton (1980). Este autor distingue entre preguntas demográficas/biográficas, preguntas sensoriales, preguntas sobre experiencia/conducta, preguntas sobre sentimientos, preguntas sobre conocimiento, preguntas de opinión/valor.

Las preguntas *demográficas o biográficas* se formulan para conocer las características de las personas que son entrevistadas. Aluden a aspectos como edad, situación profesional, formación académica, etc.

¿Cuántos años llevas en este centro?

¿En qué curso estás?

Las preguntas *sensoriales* son cuestiones relativas a lo que se ve, escucha, toca, prueba o huele.

Cuando entras en la clase, ¿qué ves?

Describe cómo ves, hueles y escuchas las personas/objetos en el espacio que configura tu clase.

Las preguntas sobre *experiencia/conducta* se formulan para conocer lo que hace o ha hecho una persona. A través de ellas se pretende que el entrevistado describa experiencias, conductas, acciones y actividades que habrían sido visibles de haber estado presente un observador.

Si estuviera una semana en tu clase, ¿qué habrías hecho para crear un buen clima de clase?

¿Qué cosas harías para conseguir un ambiente agradable de clase?

Las preguntas sobre *sentimientos* están dirigidas a recoger las respuestas emotivas de las personas hacia sus experiencias.

¿Qué sentimientos te inspira tu enseñanza/aprendizaje (ansiedad, felicidad, satisfacción, etc.) en el ambiente de tu clase?

Las preguntas de *conocimiento* se formulan para averiguar la información que el entrevistado tiene sobre los hechos o ideas que estudiamos.

¿Qué características tiene el ambiente de la clase de este centro?

¿Cómo reaccionan las personas (profesores y alumnos) que interaccionan en el ambiente de la clase?

Las preguntas de *opinión/valor* se plantean al entrevistado para conocer el modo en que valoran determinadas situaciones. Las preguntas de este tipo nos indican lo que piensan las personas sobre un tema. También nos permiten recoger información sobre sus intenciones, metas, deseos y valores.

¿Cómo piensas que debe ser el ambiente en el aula de un centro de formación del profesorado?

¿Cuál es tu opinión sobre las características, atributos, rasgos, cualidades, matrices que debería tener el ambiente en una clase de este centro?

Como ya se ha comentado en otro momento, el tipo de cuestiones que se plantean en las entrevistas en profundidad terminan definiendo el propio carácter de estas entrevistas. Efectivamente, si bien la temática (biográfica, sensorial, experiencial, de conocimiento, de sentimientos, de opinión, valor) que se aborda en las preguntas no difiere en esencia a la planteada en otras entrevistas, el enfoque o formato de esas cuestiones sí que resulta específico. En este sentido, vamos a considerar aquí tan sólo este último aspecto.

En las entrevistas en profundidad pueden plantearse, al menos, tres tipos generales de cuestiones: descriptivas, estructurales y de contraste. Estos tipos de preguntas, identificados por Spradley (1979), suponen considerar respectivamente tres momentos diferentes en el proceso de acercamiento ante un problema; que son el conocimiento, la comprobación y la relación. En este sentido, pueden utilizarse sobre todo dependiendo del grado de información y comprensión en el que se halle el estudio de los diferentes aspectos de un problema. Así, dentro de una misma entrevista y al tratar distintos aspectos del problema, es posible utilizar los tres tipos de cuestiones.

Al plantear *cuestiones descriptivas* el entrevistador intenta acercarse al contexto en el que el informante desarrolla sus actividades rutinarias. Se anima a hablar al entrevistado sobre una parte de las actividades que cotidianamente desarrolla o acerca de los lugares o materiales que utiliza al desarrollar esas actividades. Se pregunta de modo que sea posible extraer una gran muestra de declaraciones en el lenguaje propio de los informantes. Lo que interesa son descripciones abundantes que faciliten un primer acercamiento al problema.

Dentro de este tipo de preguntas podemos diferenciar varias modalidades, tales como preguntas gran recorrido, preguntas mini-recorrido, preguntas ejemplo, preguntas de experiencia y preguntas de lenguaje nativo.

Las *preguntas gran recorrido* se formulan para obtener una descripción verbal de las características significativas de una actividad o escenario sociales. Aluden a espacios, tiempo, hechos, personas, acciones y objetos.

¿Podrías describirme el interior de la escuela?
 ¿Podrías hablarme de los hechos más significativos que tienen lugar en una jornada escolar?
 ¿Podrías describirme los materiales que utilizas en la clase?
 ¿Podrías hablarme de tus alumnos, atendiendo a sus rasgos más característicos?

Las *preguntas mini-recorrido* presentan el mismo formato que las anteriores con la salvedad de la amplitud de su demanda para los informantes. Se circunscriben a espacios, hechos, lugares, personas, actividades y objetos más limitados.

¿Podrías describirme el interior de tu clase?
 ¿Podrías hablarme de la clase de Sociales?

Las *preguntas de lenguaje nativo* piden a los informantes que expresen sus ideas utilizando las palabras y frases más comúnmente empleadas por ellos para describir un hecho, un lugar, objeto, etc. En realidad, sirven para recordar a los informantes que el investigador quiere aprender su lenguaje.

¿Cómo lo dirías tú?
 Si estuviera sentado en el fondo de tu clase, ¿qué cosas oiría decir a los niños?
 ¿Cuáles son las frases que oiría junto a la expresión "dar clase"?

Las *preguntas de experiencia* intentan aproximarse a las circunstancias y prácticas que afectan a las personas, actividades, lugares, etc. Se formulan con la idea de resaltar los sucesos atípicos, los incidentes críticos. En este sentido, su uso es recomendable tras numerosas preguntas de gran recorrido y de pequeño recorrido.

¿Podría hablarme de sus experiencias más significativas como Jefe de Estudios de este Centro?
 ¿Podría hablarme de sus vivencias como miembro del grupo...?
 ¿Puede hablarme de su práctica con ese método onomatopéyico?

Las *preguntas ejemplo* parten de algún acto o suceso identificado por el informante y solicitan una aclaración a través de un referente o ejemplo del mismo. Son, por tanto, un tipo de preguntas muy habituales en las entrevistas etnográficas.

Un estudiante dice:
 "La profesora me lo hizo pasar mal en la clase del Lunes".
 Una pregunta ejemplo sería:
 ¿Podría ponerme un ejemplo de alguien haciéndotelo pasar mal?

Las *cuestiones estructurales* se formulan para comprobar las explicaciones extraídas de los informantes a partir de anteriores entrevistas, al tiempo que para descubrir nuevos conceptos, ideas, etc. Cuando los informantes hablan acerca de un problema utilizan conceptos e ideas que son interpretadas por el entrevistador. Las cuestiones estructurales permiten al entrevistador comprobar la interpretación que ha hecho de los significados que emplea su informante. Este tipo de cuestiones se apoyan en algunos principios:

- El *principio de concurrencia* establece que las cuestiones estructurales son complementarias de las cuestiones descriptivas; más que sustituir complementan a las cuestiones descriptivas. En ese sentido, su formulación obedece a la idea de completar la información recogida con las cuestiones descriptivas.
- El *principio de explicación* recoge la necesidad que tiene el entrevistador de clarificar al informante el sentido de las preguntas que se van a formular.
- El *principio de repetición* subraya la importancia de volver una y otra vez sobre las explicaciones y declaraciones aportadas por el informante hasta que éstas queden suficientemente clarificadas.
- El *principio de contexto* destaca la necesidad de situar al informante dentro de un marco más general en el que tengan cabida todas sus respuestas (ej.: si define qué son los malos alumnos, debería preguntarse si para él hay otra clase de alumnos).
- El *principio del esquema de trabajo cultural* intenta señalar la importancia que tiene que el informante sea capaz de abstraer los elementos concretos de su actividad, quehacer, ideas, etc. y se sitúen en el esquema de interpretación propio de la cultura a la que pertenece.

Dentro de las cuestiones estructurales podemos identificar hasta cinco modalidades diferentes de preguntas: de verificación, de términos inclusores, de términos excluidos, de esquemas de sustitución y relativas a las tarjetas de clasificación.

Las *preguntas estructurales de verificación* se formulan para confirmar o rechazar las hipótesis extraídas a partir de los conceptos utilizados por los informantes. Aunque también nos permiten verificar expresiones típicas o propias de los informantes.

tes, relaciones semánticas, conceptos, etc. Por tanto, originan respuestas afirmativas o negativas.

Las *preguntas estructurales sobre términos inclusores* se plantean al informante para comprobar una categoría utilizada por éste para aludir al conocimiento propio de una cultura.

Si un informante ha planteado una categoría como "tipos de trastornos en el aprendizaje", podríamos preguntarle:

¿Existen diferentes tipos de trastorno del aprendizaje?

Las *preguntas estructurales sobre términos incluidos* se formulan para comprobar si un término forma parte de una categoría. En este sentido confirman tanto la categoría como los elementos que forman o que podrían llegar a formar parte de ella.

Si un informante ha hablado de dificultades de pronunciación, de dificultades de escritura y de dificultades en el cálculo, podríamos preguntarle:

Entrevistador: Las dificultades de pronunciación, de escritura y de cálculo ¿tienen algo en común?

Entrevistada: Sí, todas ellas indican trastornos del aprendizaje.

Entrevistador: Existen otros tipos de trastornos de aprendizaje?

Las *preguntas estructurales de esquema de sustitución* se utilizan para generar nuevos elementos de una categoría a partir de otros que previamente ha identificado el informante.

1. *Declaración original:*

En la clase de adultos hay gente que trabaja.

2. *Esquema de sustitución:*

En la clase de adultos hay _____.

3. *Pregunta de esquema de sustitución:*

¿Podrías pensar en otro tipo de personas que podrían ir en esa sentencia?

4. *Respuestas:*

(a) Jóvenes que no tienen el graduado.

(b) Mujeres mayores.

(c) Analfabetos que quieren sacar el carnet de conducir.

Las *preguntas sobre tarjetas de clasificación* se utilizan para hacer explícita una lista de conceptos propios de una cultura. Su construcción es muy simple y parten de un

conjunto de términos escritos en tarjetas que ayudan a sacar a la luz, verificar y discutir sobre los elementos de una categoría. Por ejemplo, podemos escribir en tarjetas los conceptos que identifican a los diferentes tipos de alumnos que acuden a un centro de adultos. Después colocaríamos las tarjetas delante del informante y le preguntaríamos: "¿Representan éstos todos los tipos de alumnos que están en el centro de adultos?".

Las *cuestiones de contraste* se plantean para extraer diferencias entre los términos utilizados por un informante como parte de una misma categoría. En este sentido, permiten descubrir (oponiendo términos) las relaciones tácitas entre los términos. Este tipo de cuestiones se apoya en cuatro principios fundamentales:

- a) El *principio de relacionalidad* señala que el significado de un símbolo puede descubrirse averiguando el modo en que se relaciona con otros símbolos.
- b) El *principio de uso* establece que el significado de un símbolo puede descubrirse preguntando por su uso más que por su significado.
- c) El *principio de similitud* señala que el significado de un símbolo puede descubrirse hallando el modo en que es similar a otros símbolos.
- d) El *principio de contraste* establece que el significado de un símbolo se puede descubrir hallando el modo en que es diferente de otros símbolos.

La idea que preside estos principios es que podemos llegar a conocer el significado atribuido a un símbolo oponiéndolo a otros con los que mantiene diferencias pero no similitudes. Se trata pues de un contraste restringido: un término pertenece a un conjunto de términos que son al mismo tiempo semejantes y diferentes. Por ejemplo, es fácil reconocer que aunque profesor, alumno, padre, director, jefe de estudios son términos diferentes, todos ellos comparten importantes similitudes. Comparten la información fundamental de ser miembros de la comunidad escolar con diferente status, que desempeñan diferentes funciones y desarrollan diferentes tareas. En un sentido fundamental, el significado de "alumno" depende del hecho de que está en contraste restringido con profesor, director, padres, jefe de estudios. Cuando alguien dice "un alumno está leyendo" implica (para aquellos que forman parte de la comunidad escolar) que lee alguien que no es un profesor, un padre, un director o un jefe de estudios.

Las modalidades bajo las que pueden plantearse las cuestiones de contraste son las siguientes: de verificación, dirigidas, diálógicas, tridícticas, de verificación de grupo, el juego de las veinte preguntas y de verificación.

Las *cuestiones de contraste de verificación* buscan confirmar o rechazar las diferencias o similitudes entre un grupo de elementos o términos incluidos empleados por el informante.

Preguntando a un Director de un Departamento Universitario: "Estoy interesado en las diferencias entre todos los tipos de decisiones que has tomado en el curso de tu trabajo. Estudiando algunas de nuestras primeras conversaciones he encontrado algunas diferencias que me gustaría comprobar contigo. ¿Dirías que una decisión relativa a la contratación de nuevo profesorado debería ser discutida por el Consejo de Departamento, pero que una decisión rutinaria no?"

Las *preguntas de contraste dirigidas* se desarrollan a partir de un concepto o término conocido por el entrevistador, que forma parte de una categoría o grupo de contraste, y a partir de ahí se hace la pregunta.

En una entrevista posterior a ese mismo Director de Departamento... ¿Podrías revisar las decisiones que has adoptado en los últimos años y decirme cuáles de ellas requieren "hilar fino", para evitar conflictos con tus oponentes y cuáles no?

Las *cuestiones de contraste didácticas* se formulan cuando se intenta establecer un contraste entre términos sin tener ninguna información que sugerir al informante.

Se presentan al informante dos términos que ha utilizado en entrevistas anteriores y se le pregunta:

¿Puedes establecer algunas diferencias entre estos dos términos?

También podría prepararse una lista de todos los términos incluidos en un mismo grupo a contrastar y, a partir de ella, combinar pares de cuestiones como estas:

- ¿Ves alguna diferencia entre los términos 1 y 2?
- ¿Ves alguna diferencia entre los términos 2 y 3?
- ¿Ves alguna diferencia entre los términos 3 y 4?
- ¿Cuáles son todas las posibles diferencias entre el término 4 y el término 1?

Las *cuestiones de contraste tridácticas*, procedentes de la estrategia utilizada por Kelly (1955) para extraer los constructos que utilizan las personas para definir una determinada realidad social y personal, implican una petición al informante para que establezca contraste entre términos comparando entre sí dos de ellos con un tercero.

Entrevista con el portero de un colegio...

Entrevistador: Tú me has hablado en una de nuestras primeras conversaciones de tu trabajo como portero en varios colegios. Ahora me gustaría preguntarte una cuestión distinta, una que tiene que ver con las diferencias entre los colegios.

Entrevistado: Vamos a ver.

Entrevistador: Déjame comenzar con un ejemplo del tipo de pregunta que quiero formularte. Si tuviéramos delante de nosotros a la Sra. Belli, a D. Juan y a D. José Luis y yo te preguntara: ¿Cuáles son los dos que más se asemejan y cuál es diferente? Tú probablemente me dirías algo así como: "La Sra. Belli es mujer y D. Juan y D. José Luis son hombres". Ahora, siguiendo un procedimiento similar, quiero preguntarte acerca de los tipos de colegios. ¿Está claro?

Entrevistado: Bien, aunque no lo veo sencillo.

Entrevistador: De acuerdo. Procuraré ser más claro para que podamos entendernos. Existen tres tipos de colegios en los que has trabajado, según me contaste: el de la Iglesia, uno que era una cooperativa y otro del Estado. ¿Puedes decirme los dos que son semejantes y el que es diferente?

Entrevistado: Seguro que sí. Los de la cooperativa y el de la Iglesia siempre estaban mirando la peseta para todo lo que hacían, los del Estado hacían las cosas como si no les doliesen, como si no fuera con ellos.

Las *cuestiones de contraste de verificación de grupo* se formulan para contrastar a un tiempo todos los términos que integran una taxonomía o clasificación.

Presento a un muchacho que estudia en un Instituto, en el horario de noche, una serie de tarjetas escritas con términos que reflejan su opinión acerca de sus profesores. Luego le pido: "¿Podrías formar dos o más montones de tarjetas clasificándolas en función de su semejanza o diferencia?" Tras su primera clasificación, señalo uno de los montones de tarjetas y le digo: "¿Puedes colocar éstas en dos pilas en función de su semejanza o diferencia?" Repetida la operación dos o tres veces más, termino diciéndole: "De acuerdo, está muy bien, si quieres puede situar alguna tarjeta en diferentes pilas a la vez".

Las *cuestiones de contraste que siguen el juego de las veinte preguntas*, persiguen que el informante desvele tipos de relaciones presumiblemente implícitas en los términos que ha utilizado con anterioridad.

De nuevo, en una fase de la entrevista con el estudiante del nocturno.

Entrevistador: Me gustaría que me hicieras preguntas para ver si puedes adivinar en cuál de estos dos términos estoy pensando. Sólo puedes hacerme preguntas a las que yo pueda responder "sí" o "no".

Entrevistado: De acuerdo, ¿estás pensando en un tipo de profesor que siempre llega tarde a clase?

Entrevistador: Bien, antes de que pueda contestar a eso, ¿tú me dirías qué tipo de profesores son los que llegan tarde a clase?

(Mientras escribo debajo de cada tarjeta con los tipos de profesores, aquellos que siempre llegan tarde a clase). No, no es un tipo de profesor que siempre llega tarde a clase. ¿Puedes hacerme otra pregunta?

Entrevistado: ¿Es un tipo de profesor que hace "distinciones entre los alumnos"?

Entrevistador: Bueno, antes de que pueda responder a eso, tendrías que hablarme de aquellos profesores que hacen distinciones entre los alumnos. (...)

Las *cuestiones de clasificación* se formulan para descubrir los valores que aparecen asociados o unidos a un conjunto de símbolos. Estas cuestiones se formulan para establecer contraste de grados.

Después de extraer muchos contrastes diferentes del portero de un colegio acerca de los trabajos que había venido realizando en los centros, introduje una cuestión de clasificación como: ¿Qué tipo de trabajo prefieres?, o ¿qué tipo de trabajos te gustaría hacer primero, cuales en segundo lugar y cuáles dejarías para el final?

2.5. La respuesta del informante

El tipo de respuestas que los informantes ofrecen en una entrevista en profundidad es muy variado y no siempre se adecua a las preguntas formuladas. En este sen-

tido, el entrevistador debe utilizar determinadas estrategias para conseguir la respuesta adecuada a su pregunta. Así, a veces, el informante responde con otra cuestión, elabora una respuesta cuyo objetivo es desviar o eludir la pregunta formulada, o su respuesta resulta excesivamente larga. En el primer caso, cuando nos responde con otra pregunta o desvía la intención de la respuesta, puede ser conveniente explicar al informante el sentido de la pregunta utilizando los términos y conceptos que él utiliza y las categorías que emplea para agruparlos. Cuando la respuesta es excesivamente larga, podemos dejar de tomar notas, parar la grabadora, no seguirle con la mirada..., es decir, podemos apoyarnos en actuaciones que den a entender al informante que debe concluir su respuesta; después puede formularse la pregunta de otra manera, incluyendo una explicación a la pregunta que aclare exactamente lo que se le está pidiendo.

2.6. La utilización de grabadoras

Las grabadoras permiten registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se producen entre entrevistador y entrevistado. Asimismo, la utilización de grabadoras en las entrevistas permite prestar más atención a lo que dice el informante, favoreciendo así la interacción entrevistador-entrevistado.

No obstante, no siempre podemos hacer uso de las grabadoras en una entrevista. No deben utilizarse cuando la persona entrevistada se niega a ello o se siente incómoda ante la presencia del equipo de grabación. En este sentido, antes de utilizar la grabadora es recomendable mantener al menos una pequeña conversación introductoria con los entrevistados, tomar notas sobre lo que dice el entrevistado y destacar la importancia e interés que tienen sus aportaciones. De igual modo, debemos intentar reducir al mínimo (aparatos de pequeño tamaño) la presencia de la grabadora.

De este modo, en una entrevista tipo, tras haber formulado varias preguntas introductorias a nuestro entrevistado, tomando notas sobre lo más significativo, podemos destacar con un comentario la importancia de sus declaraciones. Esto puede servirnos para justificar nuestra intención de registrar lo que dice el informante.

Entrevistador: Encuentro muy interesante lo que estás diciendo, y me gustaría poder recogerlo todo y hacerlo con fidelidad.
¿Te importaría que lo grabase?
Me comprometo a dejarte luego una transcripción de la entrevista.
(Si hay algo que no desees que grabe, podemos apagar la grabadora).

En una revisión de los detalles técnicos que deben presidir la grabación de una entrevista, Ives (1980) establece algunos consejos que pueden ser de utilidad tanto en lo que alude al equipo, como en lo referente a la preparación y desarrollo de las entrevistas. En relación con el equipo, Ives aconseja comprobar el estado de la grabadora antes de iniciar la entrevista; de igual modo señala la conveniencia de utilizar una fuente de

alimentación (si se utilizan pilas es mejor comprobar primero su estado) y cintas de al menos sesenta minutos.

En la preparación de la entrevista, Ives recomienda la elección de un lugar tranquilo, libre de interrupciones. La grabadora -y en su caso el micrófono, aunque particularmente no recomendamos su uso- debe situarse cerca del entrevistado, pero sin convertir el equipo de grabación en un elemento extraño (de ahí que preferimos no usar el micrófono). También es conveniente situar la grabadora en una superficie estable y comprobar, de nuevo, el sistema de grabación.

Durante la entrevista debemos hablar despacio y con claridad. Es posible que de este modo el entrevistado haga lo mismo. Además, conviene formular las preguntas de manera que el entrevistado nos responda con claridad, no hacer ruidos extraños cerca del micrófono, utilizar la "Pausa" o apagar la grabadora en los momentos irrelevantes. Al finalizar la entrevista debemos establecer una indicación que nos ayude a identificar la persona entrevistada, la fecha, el lugar y el contenido de esa entrevista.

Este es el final de la entrevista con Juan González Martos, profesor itinerante de la O.N.C.E., realizada el 12 de mayo de 1996. En ella se recogen sus opiniones sobre el trabajo que realiza en los centros con niños ciegos integrados en aulas regulares.



La entrevista se concibe como una interacción social entre personas, gracias a la que va a generarse una comunicación de significados.

En el desarrollo de las entrevistas grabadas, el entrevistador puede tomar notas que le ayuden a formular nuevas cuestiones y a contrastar ciertos supuestos de partida. El registro de notas puede facilitar el proceso de análisis (notas que recogen listas de puntos esenciales, palabras o expresiones-clave) y, en ocasiones, puede salvar situaciones inesperadas (fallos en la grabación). Las notas también ayudan a llevar el control sobre la relación de preguntas formuladas/ preguntas contestadas.

Las notas que tome el entrevistador deben diferenciar claramente entre sus intervenciones y las del entrevistado, para ello pueden utilizarse comillas, barras, etc. Es importante utilizar también alguna estrategia que diferencie las interpretaciones que realiza el entrevistador, sus pensamientos, ideas, etc.

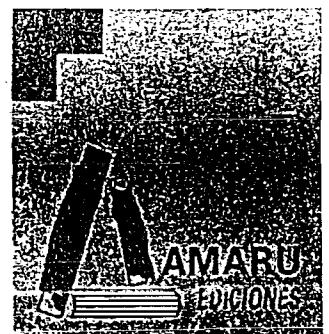
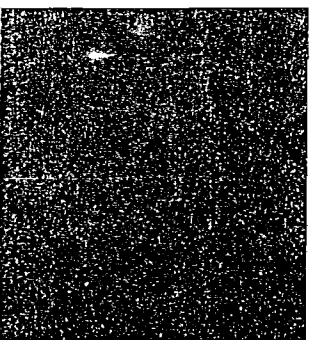
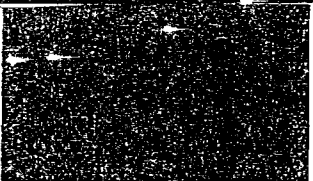
Por otra parte, también es recomendable que el entrevistador lleve un diario de investigación en el que puede incluir comentarios, anécdotas, descripción de situaciones, ambientes, etc., es decir, todo aquello que ilustre acerca del contexto en que se desarrolla la entrevista. Ese diario también podría incluir un bosquejo de la entrevista y todos aquellos comentarios que, aun teniendo relación con el problema investigado, no están directamente relacionados con la entrevista.

El maestro de educación física y su cambio profesional



Antonio Fraile Aranda

Fraile Aranda, Antonio (1995), "Instrumentos cualitativos", en *El maestro de educación física y su cambio profesional*, Salamanca, Amarú (Educación física). pp. 60-69.



3. INSTRUMENTOS CUALITATIVOS

A continuación haremos un repaso por aquellos instrumentos que nos permitirán la recogida de información en el aula y con ello posibilitar el posterior análisis de los resultados, dentro de la investigación cualitativa.

3.1. LA OBSERVACIÓN

A través de esta técnica el observador debe relacionar lo que observa en el aula, con preguntas referidas al significado y sentido del estudio.

* *Definir el objeto a observar.* Debemos comenzar estableciendo qué es lo que nos interesa observar. Para ello, debemos:

- Seleccionar las sesiones y actividades que atiendan los objetivos del observador; concretamente, se definirán a partir de las Unidades Didácticas.

- Revisar si durante la observación se produce algún acontecimiento que incida en la conducta del alumno; y aunque inicialmente la presencia del observador externo puede distraer el desarrollo de la clase. Posteriormente alumnos, y profesor se habitúan a su presencia.

- Controlar si existe algún tipo de ruptura temporal en el transcurso de la sesión, provocada por algún evento o circunstancia que altere la conducta observada.

- ¿Quiénes forman parte del grupo de clase?

- ¿Cuántos y cuáles son las identidades, características y funciones de los alumnos?

- ¿Qué hacen los profesores durante la clase de Educación Física?

- ¿Qué actividades realizan durante la sesión?

- ¿Cómo se comportan los componentes del grupo entre sí?

- ¿Quién toma decisiones y por qué, cómo se organizan?

- ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones?

- ¿Cómo hacen uso del espacio y de los materiales?
- ¿Cómo distribuyen el tiempo de trabajo?
- ¿Qué reglas y normas rigen en la organización social del grupo?

* *Respecto a las Unidades de Observación*, éstas se pueden centrar sobre hechos y respuestas que deben ser percibidas, distinguiéndose:

– Los registros narrativos sobre los rasgos de la conducta o características de un evento desde distintas perspectivas. Así, podemos comenzar describiendo la situación del centro, instalaciones, materiales, características de los alumnos...y aquello que facilite una visión del contexto...

– Intervalos temporales donde se identifique una serie de conductas o acontecimientos, dentro de un contexto temporal. Algunas observaciones se pueden realizar con intervalos de dos a cinco minutos, aprovechando el trabajo autónomo de los alumnos, anotando aspectos como:

- el tipo de organización del grupo.
- la situación del grupo en el espacio.
- el uso del material.
- el grado de participación de los alumnos.

Igualmente, en ocasiones es necesario focalizar la observación en un grupo determinado ya que nos interesa conocer su grado de participación, quién asume el liderazgo, qué alumnos son los protagonistas de la realización o quiénes quedan discriminados.

* *Para la recogida de los datos* podemos utilizar registros no sistematizados: a partir de una descripción narrativa de tipo cualitativo, sobre las características de la conducta, evento o situación que observamos. Esa información se ordena y relaciona con los objetivos inicialmente previstos. Así, al comienzo del curso, se puede reflejar en el diario de campo los problemas detectados en los alumnos, respecto: a las relaciones de grupo, al uso del material, al nivel de participación autónoma en las clases, el grado de coeducación, ...

– En otras ocasiones podemos emplear registros más sistematizados relacionados con los niveles de conducta a observar:

- Conducta no verbal: las expresiones faciales, los intercambios de mirada, los movimientos del cuerpo.
- Conducta verbal o vocal: la emisión de palabra.
- Conducta motriz en el espacio: Desplazamientos en el espacio.

Esa categorización, nos permite recoger los datos para su posterior análisis. Las unidades de observación a emplear se relacionan con:

- La organización de los alumnos:
 - En grupo (G)
 - Varios grupos (V.G)
 - Parejas (P)
 - Individualmente (I)

- La relación Profesor-alumno:
 - Directiva: El profesor establece las actividades (Di)
 - Democrática: El profesor deja iniciativas a los alumnos (De)
- El tipo de respuestas de los alumnos en la clase:
 - Físico-motriz (F-m)
 - Social-relacional (S)
 - Cognitiva (Cg)
- Los contenidos que desarrollan:
 - Habilidades (H)
 - Perceptivos (P)
 - Lúdicos-recreativos (L)
 - Deportivos (Dp)
 - Expresivos (E)
- Las técnicas de enseñanza:
 - Mando Directo (M.D)
 - Asignación de Tareas (A.T)
 - Enseñanza Recíproca (E.R)
 - Descubrimiento (Ds)
- Las actitudes que favorece el Profesor:
 - Cooperación (Co)
 - Competición (CP)
 - Automatización de gestos (M)
 - Experimentación y creatividad corporal (E)

* *En relación al tipo de selección del método* la observación aunque más flexible y natural que otros métodos, es menos potente, por la multiplicidad de variables y la imposibilidad de su control. Al comienzo del estudio observacional podemos elaborar un listado de elementos conductuales (lista de rasgos), de forma no sistemático, sin categorías, observando y registrando de forma exploratoria. Para pasar posteriormente a focalizar nuestra observación en determinadas conductas.

Entre los procedimientos habituales de la observación a emplear están:

- La Observación participante que se define como un «acto interactivo» donde se anotan y registran las conductas perceptibles en situaciones naturales. En las notas de campo se recogen descripciones sobre las personas; así como de las situaciones y comentarios, que se relacionan con el objeto del estudio, percibiendo y anotando las reacciones, intenciones y motivaciones de los sujetos observados.

Para TAYLOR (1990:31) La observación participante representa la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático. Para facilitar la recogida de datos, debemos fijar códigos, símbolos o un lenguaje homogéneo para nuestras observaciones a partir de cate-

rias previamente establecidas, con objeto de evitar interpretaciones erróneas. La recogida de datos finaliza cuando los datos comienzan a ser repetitivos.

• La Observación no participante tiene que ver con la labor que realizan los observadores externos. En una primera fase, se toma contacto con el centro, realizando una observación abierta sobre: las características de los alumnos, las instalaciones y materiales; posteriormente, la observación se focaliza atendiendo a un ficha de registro, atendiendo a los aspectos objeto de estudio, ya expresados anteriormente.

Después de la observación, es importante hacer una puesta en común entre observadores externos y el profesor: confirmando, justificando, ampliando o rechazando los datos recogidos. Esta tarea sirve de «feed-back» para el profesor-observado, informándole sobre su actuación y la de sus alumnos, a nivel de: las conductas no controladas, las relaciones entre objetivos y actividades, los objetivos y metodología, e incluso sugerencias sobre su trabajo.

Para ANGUERA (1988), un error de observación pueden venir provocado por problemas de Reactividad o Interferencia que se produce, cuando el observado aprecia la presencia del observador, produciéndose una alteración en la situación; o cuando el propio observador comprueba que el sujeto observado no responde espontáneamente, influenciado por esa observación. No obstante, en algunos casos esa influencia que ejerce el auto-registro sobre la propia conducta, puede ser positiva, ya que puede reducir determinadas conductas o rutinas negativas, al hacerlas conscientes el profesor.

También, se crea un cierto grado de expectancia en el observador cuando realizan previsiones sobre las conductas aún no observadas, debido a un conocimiento previo de lo observado, o por el interés de conseguir un cambio de conducta. Para evitarlo, antes y durante el proceso de observación concretaremos una serie de criterios relacionados con: ¿qué se observa, cómo se observa, quién es observado, cuándo y dónde tenía lugar la observación, cómo registrar las observaciones y cómo analizar esos datos?.

En la ficha para observar, se deben distinguir, tres aspectos:

- Lo que el profesor tiene programado en su ficha de clase.
- Lo que observamos o descripción de los hechos
- La interpretación de lo observado, u opiniones que deben ser contrastadas con el profesor-observado..

Concretamente, los aspectos a observar pueden ser:

→ LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS QUE PERSEGUIA LA SESION

A nivel:

- CONCEPTUAL
- PROCEDIMENTAL
- DE ACTITUDES Y VALORES

→ LAS ACTIVIDADES QUE REALIZABA EN LA SESION

- PROPUESTAS DEL PROFESOR
- RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS

- LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE REALIZABA EL PROFESOR
 - ORGANIZACION DE LA CLASE: COOPERACION-COMPETICION
 - RELACION PROFESOR ALUMNO: AUTONOMIA-DEPENDENCIA
 - TIPO DE PROPUESTAS: CREATIVAS-MECANICAS
- LOS CRITERIOS DE VALORACION DEL APRENDIZAJE
 - ASPECTOS A OBSERVAR POR EL PROFESOR
 - ASPECTOS OBSERVADOS POR LOS ALUMNOS
 - PUESTA EN COMUN POR EL GRUPO

El rigor de la observación, se consigue contrastando los registros de los observadores, salvo cuando ésta la realiza un solo profesor, debiendo cuidar la consistencia en el registro, a partir de ese sistema abierto de categorías, evitando, dentro de lo posible, modificar su interpretación. Por último, la recogida de los datos debe ser contrastada, por los profesores observados, en el transcurso de un trabajo colaborativo.

3.2. LOS DIARIOS DE CAMPO

* *El Diario del Profesor*. A través de esta técnica podemos conseguir la mayoría de los registros escritos sobre las conductas de los participantes, ya sean profesores o alumnos, recogiendo de forma descriptivo-narrativa, lo que sucede y se genera durante las clases de Educación Física.

Los diarios deben tener una serie de características:

- Un formato que se acuerde previamente conteniendo una cierta estructura a partir de un enfoque previo al inicio de la redacción y unos procedimientos para su desarrollo.
- Prever los momentos para escribir en el diario.
- Tener en cuenta que deben ser compartidos con el resto de compañeros.

Según PORLAN y MARTÍN (1991:24), los diarios de campo pueden ser referidos a:

– El profesor. Tipos de comportamiento instruccionales: actividades y secuencias más frecuentes que plantea conductas normativas, sancionadoras y reguladoras y otras conductas de carácter más afectivo.

– Los alumnos. Comportamientos individuales, implicación y grado de participación en las actividades. Ideas y concepciones más frecuentes. Comportamientos relacionados con otros alumnos y con el profesor.

– La comunicación didáctica. Características físicas de la clase. Organización y distribución del espacio y el tiempo. Cronograma de la dinámica de la clase. Tareas más frecuentes que se dan en la clase. Acontecimientos generales relacionados con éstas u otras tareas.

A partir de esas propuestas, en nuestros diarios de campo se pueden anotar observaciones, comentarios y opiniones surgidas durante la actividad docente: separando lo que es puramente hechos descriptivos, de las valoraciones y opiniones personales del observador.

La utilización de los diarios es valorada positivamente por la casi totalidad de los

profesores, ya que les permite anotar y reflexionar sobre su clase, analizando los hechos que acontecen; posteriormente, ésto les permite revisar sus progresos, dificultades, problemas, estableciendo una mayor coherencia entre lo que piensan y lo que hacen. No obstante, su realización representa una gran dificultad: de tiempo, de lugar para escribir durante las clases, de saber que escribir...en algunos casos, resuelto por la ayuda de observadores externos. Cuando las anotaciones se hacen al final de la sesión, necesitamos más esfuerzo para retener dicha información; aunque en este caso, se consigue un análisis más profundo sobre lo sucedido.

Las cuestiones a recoger en los diarios de campo pueden ser:

- Qué objetivos desarrollo en mis clases.
- Cómo responden los alumnos ante mis propuestas.
- Qué tipo de estrategias empleo en mis clases
- Cómo se organizan los alumnos en la clase.

Los diarios de campo, pueden ser una herramienta básica para recoger y analizar nuestra intervención docente, como actividad que representa una gran ayuda para el desarrollo profesional; ya que este instrumento nos permite implicarnos en labores de reflexión crítica, ayudándonos en la planificación y puesta en práctica de nuevas propuestas.

«Hemos de valorar la importancia del diario, ya que ese documento escrito se relaciona claramente con los procesos que intervienen en el pensamiento del profesor, no sólo como un elemento que favorece la reflexión, sino que la naturaleza del proceso cognitivo requerido por la escritura la convierte en una forma efectiva de aprendizaje.» YINGER y CLARK (1977).

* *Los Diarios de los Alumnos.* Como complemento de los diarios del profesor, los diarios de los alumnos nos puede ayudar a tener un mejor conocimiento de la realidad, y enriquecer el proceso de investigación en el aula. Para PORLAN y MARTIN (1991:40), la necesidad de adecuar, adaptar y negociar con los alumnos, tanto su papel en la escuela, como el contenido y la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, requiere la explicación y la contrastación de aspectos como:

- La visión que ellos tienen de la escuela, del profesor y de la clase.
- La percepción que tienen de su papel en la clase y su relación con el resto de compañeros.
- Los intereses, necesidades y problemáticas que manifiestan.

Al finalizar la sesión el profesor y alumnos pueden realizar una puesta en común, comentando y reflexionando sobre la clase; contrastando opiniones y recuerdos de los observadores externos. Más tarde, los alumnos amplían dichas impresiones, como reflexión personal.

Sobre la validez de los diarios como fuente para la recogida de datos, tendremos presente que :

- Al preguntar a los profesores, sobre los diarios, ellos mismos atestiguan sobre la validez y representatividad de sus notas.
- Al escribir el diario de campo, el profesor conecta de forma directa con sus pensamientos e intenciones.

– La descripción e interpretación personal de cualquier suceso que ocurre en el aula, es una base para pensar y planificar.

– Las notas de campo y los diarios, que realizaban durante clase los profesores y alumnos, pueden ser utilizados en las reuniones de formación permanente, como base para las discusiones sobre los problemas de la clase, diferenciándose: las reflexiones, las valoraciones y las opiniones personales.

3.3. LA ENTREVISTA

Justificamos el empleo de la entrevista, como el medio que nos permite el encuentro cara a cara con los profesores o alumnos informantes, para llegar a conocer datos relacionados con el estudio, expresadas con sus propias palabras. Gracias a esa comunicación verbal la información de los profesores participantes, pueden tener un gran valor.

Para WOODS (1986) la confianza, la curiosidad y la naturalidad son los requisitos básicos de una entrevista, facilitándonos el descubrimiento del significado que permanece implícito en el pensamiento de los profesores, permitiéndonos comprender sus concepciones de la realidad: así como, el sentido y el significado que dan a sus acciones.

Durante las entrevistas con profesores o alumnos, se debe desarrollar un sentimiento de confianza y de relación con los entrevistados, con objeto de favorecer las condiciones que nos permita conocer sus opiniones sobre el tema objeto de estudio. Para evitar conducir o dirigir las respuestas, debemos cuidar los aspectos externos: lugar, duración, focalización de las preguntas. Destacamos el carácter de terapia de este instrumento, al conseguir que el profesor entrevistado exprese sus pensamientos íntimos de una manera cotidiana; necesitando en ocasiones expresar y transmitir sus experiencias.

Las entrevistas a los profesores también tienen como finalidad contrastar las observaciones externas realizadas durante la experimentación de la Unidad Didáctica y en las propias reuniones semanales, comprobando los numerosos cambios producidos en el profesor durante su formación.

Las entrevistas tienen como objetivo:

– Buscar opiniones entre los profesores participantes y alumnos, con objeto de que valoren sus experiencias de clase.

– Pedir aclaraciones sobre aspectos que evolucionan durante el curso y que, a su vez, pueden ser contrastados con la observación participante y los diarios de campo.

– Comparar entre los profesores o alumnos en diferentes momentos del curso.

En la recogida de los datos, se pueden tener en cuenta una serie de categorías relacionadas con los temas objeto de estudio:

– Desarrollo teórico, práctico y didáctico del profesor a lo largo de su formación permanente.

– Cambios producidos en su actividad docente.

– Cambios sobre su valoración profesional.

– Cambios en su autonomía profesional.

– Valoración del trabajo colaborativo.

Para ello, se pueden diseñar una serie de preguntas sobre los objetivos previstos en la formación. Concretamente, las cuestiones recogidas en las entrevistas son las siguientes:

- ¿Has adquirido nuevos conocimientos teóricos y didácticos como complemento del Curso de Postgrado? ¿Cuáles?
- ¿Consideras que el programa de formación permanente ha supuesto un ajuste de la formación inicial con la realidad del aula? ¿En qué?
- ¿Qué valoras del trabajo colaborativo entre los profesores?
- ¿En qué aspectos el programa de formación ha influido en la mejora de tus relaciones con otros profesores del centro? ¿Has comunicado tus experiencias a otros profesores del centro?
- ¿Consideras que ha mejorado tu valoración en el centro? ¿En qué?
- ¿En qué aspectos has conseguido nuevos conocimientos sobre la Reforma Educativa? ¿Cómo inciden en tu labor profesional?
- ¿Has desarrollado tu papel de profesor-investigador en el aula? ¿Cómo y en qué?
- ¿Esta formación permanente ha ido ligada a los problemas del aula?
- ¿Has logrado una actitud más crítica sobre tu trabajo? ¿Cómo?
- ¿Has adquirido un modelo de trabajo propio desde el programa de formación?
- ¿Gracias a qué?
- ¿Consideras válida la metodología de investigación-acción para analizar y resolver los problemas del aula? ¿Por qué?
- ¿Estás preparado para un trabajo de formación en grupo más autónomo, sin coordinador?

Los resultados de las entrevistas deben llevarse a un informe que será entregado posteriormente a los entrevistados, con objeto de que validen dichos resultados, reduciendo o ampliando aquello que consideren oportuno, llegar a la negociación de dicho documento.

Por último, destacaremos que los profesores pueden emplear este mismo instrumento con los alumnos con objeto de comprobar el cumplimiento de los objetivos previamente establecidos en sus respectivas Unidades Didácticas.

3.4. LOS REGISTROS

Los medios audiovisuales pueden representar una excelente ayuda en la recogida de información, permitiéndonos captar la realidad con escasa intervención del observador. Para ello, se pueden recoger algunas sesiones prácticas de Educación Física, para contrastar los datos obtenidos con otros diferentes instrumentos.

**Grabaciones magnetofónicas.* Durante las clases o las reuniones del seminario de formación se debe emplear una grabadora, con objeto de recoger los hechos y opiniones que expresen cada uno de los profesores participantes, no perdiendo el testimonio sobre el funcionamiento de dichas clases. Asimismo, este procedimiento puede emplearse al finalizar las sesiones para recoger los comentarios surgidos en las puestas en común y facilitar la recogida de información para los diarios de campo.

* El vídeo puede ser otro de los medios utilizados para completar la información recogida a través de: la observación, los diarios de campo....así la recogida de imágenes durante la clase de Educación Física nos permite:

- Realizar un análisis más completo y una descripción exhaustiva de lo sucedido en las clases, completando las observaciones.

- Repetir las imágenes observada en compañía de otros profesores o con los propios alumnos, con objeto de poder deliberar y reflexionar posteriormente sobre lo sucedido.

- Evitar la dependencia de los acontecimientos de apariencia frecuente, ya que al analizar una grabación se puede estudiar con más detalle los hechos menos frecuentes.

En la utilización de esos instrumentos, también surgen algunas dificultades: Inicialmente el video puede influir en el comportamiento de los alumnos e incluso del propio profesor, al no estar habituados. Hemos de tener en cuenta que con el video se reduce la información contextual, haciéndonos perder el sentido global de la clase; a veces se nos escapan de la cámara algunas imágenes, limitando el conocimiento de esa situación; y por último, las dificultades que supone llegar a codificar esas filmaciones.

A pesar de ello, los medios audiovisuales, nos ayudan a observar la realidad, ya que nos permiten retener informaciones complejas de recordar y analizar en ese momento. Asimismo, nos permite captar la interacción entre los alumnos más allá de la observación puntual, ya que los primeros planos nos ayudan a identificar expresiones y reacciones humanas; incluso en algunos casos nos permite revisar con alumnos y profesores lo sucedido en las clases de Educación Física; especialmente sobre los aspectos que precisan un análisis más profundo.

«al verme en el video encuentro situaciones y comportamientos, míos y de los propios alumnos, que me permiten adquirir un mejor conocimiento de la realidad.» (C.R)

«después de verme en el video me parece que soy más directiva de lo que pensaba... confirmando conductas individuales y colectivas que se repiten durante todo el curso»(C)

Una experiencia realizada con alumnos, consistió en que una vez finalizada su clase, pudieron visionar anotando y describiendo en un cuaderno lo más significativo de la sesión. Después, esa información se puso en común en pequeños grupos, valorándose los comportamientos observados. Por último, se elaboró una lista de aspectos comunes de esas observaciones, destacándose los siguientes puntos:

* Sobre el uso del material:

- No se respetaba el material durante la clase, algunos alumnos tropiezan con el material y no lo colocan de nuevo en su sitio.

- La recogida del material es en grupo y colaboran todos.

- Hay materiales que son más utilizados que otros.

* Sobre el comportamiento colectivo de los Alumnos:

- Los grupos no son mixtos.

- Siempre se crean los mismos grupos de trabajo.

- No hay un acuerdo inicial entre los alumnos de un grupo a la hora de colocar el material y proponer actividades.

– Algunos grupos no llegan a acuerdos en cuanto al uso del material y en el establecimiento de normas para el desarrollo de la actividad.

– Algunos alumnos se saltan el ejercicio si no les gusta.

– En la puesta en común al finalizar la clase no se respetan la palabra, todos hablan a la vez.

* Sobre las respuestas individuales de los Alumnos .

– Comenzamos a utilizar el material antes de que el profesor exponga sus propuestas.

– Nos faltan ideas para hacer mejores propuestas.

– No sabemos expresar nuestras ideas y copiamos de otros.

– Ni se respetan las filas, ni se hace un buen uso del espacio.

– Tenemos excesiva prisa por actuar y no esperamos a que nos toque.

– Mientras el profesor explica algunos alumnos no atienden.

Una vez analizada la clase, el grupo valoró positivamente el trabajo desarrollado. Concretamente, a partir del uso del video:

– Somos más consciente de lo sucedido en el aula, apreciando hechos que durante la clase resultaban difícil de valorar.

– Ampliamos nuestra idea de lo sucedido en clase, modificando y adaptando las propuestas a los intereses y capacidades del grupo.

– Valoramos más al profesor que actúa como observador, considerándole como colaborador y no como controlador.

– Por último, gracias a estos recursos ajustamos los objetivos y actividades de las siguientes sesiones.