

TECNICAS TUTORIALES DE OBSERVACION

Por M.^o Teresa
Díaz Allué

Profesora de
"Orientación Escolar
y Profesional", Universidad
Complutense, Madrid

INTRODUCCION

Si admitimos que es función primordial del tutor la tarea orientadora y se entiende ésta "como una actividad esencial del proceso educativo que, interesándose por el desarrollo integral del alumno, individual y socialmente considerado, le ayude en el conocimiento, aceptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de su personalidad y para que llegue a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria" (1), todo tutor deberá procurar los medios que le proporcionen la mayor información posible para el logro de estos objetivos. Los datos que busque o adquiera no podrán reducirse al rendimiento de los alumnos en el campo intelectual; será preciso conocer también los hábitos, destrezas, actitudes e ideales; procurar, en suma, la comprensión del educando en todas sus facetas.

¿Qué técnicas e instrumentos son aconsejables para conseguir un conocimiento objetivo, vasto y profundo del estudiante y así llevar a cabo con eficacia su acción orientadora? El cometido de este artículo es tratar de dar respuesta adecuada a esta interrogante, centrando el interés en las técnicas de observación individual. Procedimiento básico para obtener datos y, sin duda, uno de los mejores medios al alcance del tutor para conocer lo que el alumno hace, piensa o siente y, en función de ello, realizar su actividad formadora.

I. QUE ES LA OBSERVACION

1. Observación y experimentación, dos técnicas complementarias.

Observación y experimentación constituyen dos técnicas complementarias en el conocimiento de los alumnos, dos métodos no distintos en su esencia pues, en definitiva, la experimentación es una "observación provocada" que permite prever ciertas reacciones. Su diferencia fundamental radica en la disposición del educador —o investi-

gador— ante una y otra; en la experimentación hay una intención explícita de intervenir en la producción del fenómeno objeto de análisis; la observación, aun la científica y sistemática, se limita a penetrar en el hecho sin modificarlo.

La invención por Cattell de la "medida mental" a fines del XIX y los éxitos alcanzados por la psicometría en el primer cuarto del siglo XX postergaron el papel de la observación a un segundo plano; hoy cabe afirmar que comienza a ser revalorizada y se le sitúa de nuevo en el puesto que merece, convencidos de que, de otro modo, no sería posible el conocimiento de ese complejo mundo que constituye cada ser humano. Hay aspectos de la vida psíquica —afectos, emociones, vivencias de ideales, etc.— que escapan a toda medida tomada en sentido estricto y que sólo una observación inteligente y aguda puede captar. Hay resultados de aprendizaje y aspectos dinámicos de la conducta que requieren técnicas de observación que van más allá de los tests. El descubrimiento en el sujeto de hábitos de trabajo (planificación, utilización del material, capacidad creadora, perseverancia, etc.), de conductas sociales deseables (cooperación con los demás, sensibilidad ante sus problemas, respeto, etc.), de ajustes (adaptación escolar y social, reacción ante la alabanza o el reproche, etc.), de preferencias e intereses manifiestos en el comportamiento (inclinación hacia el arte, la naturaleza, las actividades sociales, el deporte, etcétera), que reclaman del tutor una observación atenta y perspicaz (1).

Si en esta cuestión no hay claridad de ideas se corre el grave riesgo de intentar reducir el conocimiento de los alumnos a los resultados —siempre restringidos— de unos tests, mientras el aspecto cualitativo, lo peculiar e irrepetible de cada muchacho, se escapa de las manos.

Tan errónea sería la postura del que tiene una fe ciega en el uso de los tests, ignorando sus limitaciones, como la del que niega su eficacia en el campo psicopedagógico.

(1) Vid. Gronlund, N. E.: *Medición y evaluación en la enseñanza*. Ed. Pax, México, 1973 (en la página 468 presenta una tabla de "productos" de aprendizaje reflejados en comportamientos que precisan de la observación como técnica).

(1) Orden ministerial de 31 de julio de 1972, por la que se establecen los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria. Exposición de motivos (B. O. E. núm. 203, de 24 de agosto).

2. Papel de la observación en el conocimiento humano.

Desde el punto de vista intelectual y aptitudinal los tests, bien utilizados, son poderosos auxiliares para descubrir, entre otros aspectos, las aptitudes mentales primarias y funcionales del alumnado, etcétera, y, aun así, este conocimiento "minucioso y acertado de las aptitudes se nos queda en un plano abstracto e inconcreto, hasta que no averiguemos su definida organización, uso y desuso en la unidad de la persona". Y esto requiere dar el paso a la observación. Porque cuando se piensa en el alumno total, que convive a nuestro lado, que cada día se nos revela con nuevos matices, incapaz de ser reducido a una fórmula matemática, se comprende todo el sentido de aquella frase de Gabriel Marcel "mi vida es literalmente inaprehensible" (2). El hombre, nos dice José de Ercilla, es un ser "con un especial y específico señorío en la acción, que desafía con insistencia todo conato de incondicional determinismo sobre el que opera lo cuanto" (3). En definitiva, es confesar en el siglo XX lo que Heráclito decía siete siglos antes de Jesucristo: "Nunca podrás medir los límites del alma humana, tan grandes son sus confines."

En síntesis cabe afirmar que si en el estudio psicométrico de aptitudes y capacidades se han dado grandes pasos, en el estudio global y dinámico de la personalidad y la conducta debemos, con sencillez, confesar nuestro límite.

3. Observación científica y sistemática.

Esto nos lleva a concluir que si los métodos en el conocimiento científico del hombre son dos—observación y experimentación— y si de modo tan pertinaz escapa la persona humana a un conocimiento que le abarque en su totalidad, sería una insensatez no valorar en su justa medida la aportación del "método observacional" a este conocimiento.

Lejos de nosotros la idea de una observación incidental y, a partir de ella, formular un juicio sobre el sujeto: "Comporta un riesgo grave cuando un hecho aislado o un grupo de hechos, separados del conjunto, se utilizan como base para decisiones o asesoramientos de consecuencias trascendentes para el alumno o la escuela" (1).

(2) Marcel, G.: *El misterio del ser*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1964, pág. 142.

(3) Ercilla, J. de: "La observación como método psicopedagógico", en *Revista Educadores*, núm. 1, enero-febrero 1959, pág. 34.

(1) Jones, A.: *Principios de orientación y asistencia personal al alumno*, EUDEBA, Buenos Aires, 1964, pág. 112.

La observación de que hablamos ha de ser sistemática y continuada, exige tiempo y preparación. Sólo así se puede hablar de una aproximación al conocimiento del alumno, estudiado y comprendido en todas sus manifestaciones.

Exige tiempo, hemos dicho, para poder observar en continuidad la conducta propia de cada educando. Esto constituye uno de los grandes valores de la observación—y su gran dificultad también—y hace de las instituciones docentes, como de la familia, lugares óptimos para el conocimiento del muchacho.

4. Requisitos de una observación científica.

Advierte Best que la observación—como proceso de recogida de datos— requiere y exige una rigurosa fidelidad al espíritu de investigación y que un buen observador deberá tener en cuenta lo siguiente:

"1. La observación se planea cuidadosamente, es sistemática y perspicaz. El observador sabe lo que busca y lo que carece de importancia en una situación. No se distrae por lo dramático o lo espectacular.

2. El observador percibe el aspecto de totalidad en lo que observa. Mientras se halla vigilante para los detalles importantes sabe que el todo es mayor que la suma de las partes.

3. El observador es objetivo. Reconoce sus posibles errores y aspira a eliminar su influencia sobre lo que ve y recoge.

4. El observador separa los hechos de la posible interpretación de los mismos. Los observa y hace su interpretación posteriormente.

5. Las observaciones son comprobadas y ratificadas, en lo posible, por la repetición o por la comparación con las de otros observadores competentes.

6. Las observaciones son registradas cuidadosa y expertamente. El observador usa instrumentos apropiados para sistematizar, cuantificar y conservar los resultados de su observación" (1).

5. Limitaciones y riesgos de la observación en el estudio de la conducta humana.

La observación como método de conocimiento del alumno, siendo muy valiosa y, por ello, imprescindible para todo tutor, tiene sus limitaciones y riesgos que no se pueden ignorar, para intentar

(1) Best, J. W.: *Cómo investigar en educación*, Ed. Morata, Madrid, 1969 (2.ª ed.), págs. 119-120.

preservarnos de su influjo en la medida de lo posible.

1. La primera gran dificultad la constituye el peso del subjetivismo del observador; nuestra percepción de la realidad —acontecimientos, personas o cosas— y su consiguiente interpretación están condicionadas por nuestra propia experiencia, nuestra formación, nuestras actitudes ante la vida y es difícil liberarnos de esa influencia. De ahí el valor del requisito 5.º exigido por Best.

2. Este riesgo de visión subjetiva de la realidad que tenemos delante —cada alumno, en nuestro caso— puede ofrecer otro matiz no menos perjudicial en la labor orientadora del tutor: proyectar y juzgar con mentalidad de adultos las acciones del niño o del adolescente. De aquí la obligación que tiene todo tutor de unir a los conocimientos específicos de su carrera el estudio de la Psicología de la Educación, de la Psicología Evolutiva y de la Pedagogía Diferencial.

3. El efecto “halo” es otro de los riesgos más comunes: hemos formado un juicio sobre alguno de los rasgos de la personalidad de un alumno —inteligencia, carácter, etc.— y ese juicio, positivo o negativo, se tiende a hacerlo extensivo a los demás componentes de su personalidad, con los que no necesariamente guarda relación. Esto es muy frecuente en los Centros educativos. De ahí la necesidad que tiene el tutor de conocerse a sí mismo antes de emprender la tarea, siempre delicada, del conocimiento de los demás.

4. En un orden aún más concreto cabe destacar, entre las dificultades y exigencias de la observación, la perseverancia y fidelidad en constatar los hechos, el contraste de juicios con los demás profesores, para confirmar o rectificar los resultados, y, por fin, esa mirada siempre atenta que reclama del tutor no perder ocasión de aumentar su conocimiento y comprensión de cada alumno: el centro, como lugar de convivencia en situaciones muy diversas, brinda oportunidades inmensas a quien lleva muy dentro la vocación de educador.

6. Valor pedagógico de la observación.

Las dificultades que hemos señalado y otras que cabría añadir no disminuyen el valor educativo de la observación ni menos justifican el prescindir de la misma en tantos casos.

La observación, cumplidos los requisitos que entraña, tiene, entre otros, los siguientes valores pedagógicos:

— Sirve para evaluar en cada uno de los alum-

nos el logro de los objetivos trazados y para determinar la naturaleza de los efectos no planeados.

— Complementa la información obtenida por otros medios —tests psicométricos, de aprovechamiento, etc.— y proporciona datos que no se pueden adquirir por otros procedimientos que reducen o anulan la espontaneidad del educando.

— Ofrece oportunidad para conocer la conducta real, en ambiente natural.

— Proporciona, de modo inmediato, una información para “realimentar” los resultados de la acción tutorial.

— Favorece al tutor, que se ve estimulado a una preparación continua y a un interés constante por cada alumno.

— Hace posible el seguimiento de la conducta del educando, en acciones y reacciones, y contribuye así eficazmente a su orientación como “proceso ininterrumpido”.

II. TECNICAS DE OBSERVACION

Centramos nuestra atención en este artículo en la llamada observación directa, dejando para otra ocasión la observación indirecta, que comprende cuestionarios, entrevistas, etc.

“La observación directa” suministra el único medio que tenemos para evaluar algunos aspectos del aprendizaje y del desarrollo... y proporciona información complementaria relativa a otros. El problema es... ¿cómo obtener un registro objetivo de la conducta más plena de significado? La tarea —añade Gronlund— puede facilitarse enormemente gracias al uso de técnicas, tales como: 1), registros anecdóticos; 2), escalas de calificación; 3), listas de corroboración” (1).

1. Registros anecdóticos.

Advierte Knapp que ninguna otra técnica para obtener información por vía observacional ha sido objeto de una atención mayor en estos últimos años que la del anecdotario. Quizá esta afirmación del profesor norteamericano no sea válida todavía para España.

“Observaciones o anécdotas —nos dice— son registros de incidentes de comportamiento que tienen lugar en el curso normal de los acontecimientos y que son destacados como significativos para describir modelos de desarrollo” (1).

(1) Gronlund, N. E.: *Ob. cit.*, pág. 467.

(1) Knapp, R. H.: *Orientación del escolar*, Ed. Morata, Madrid, 1965, pág. 40.

Pero advierte inmediatamente: nunca un incidente aislado tiene valor particular. Sólo ha de ser tomado en consideración cuando constituye una parte del desarrollo continuado del alumno. La razón es obvia: una misma manifestación de la conducta puede obedecer a causas muy diversas; un comportamiento en apariencia agresivo puede deberse a un enfado pasajero, a una actitud rencorosa o a una simple broma, frecuente entre niños. Por este motivo, un registro de anécdotas, para que tenga valor, ha de ser "acumulativo".

1.1. *Requisitos de una buena anécdota.*

La primera condición de una anécdota correcta es la objetividad. Nada de mezclar el hecho con la opinión del observador. Traxler advierte con acierto que podríamos establecer una analogía entre la redacción de una buena anécdota y la buena redacción de noticias en un diario: "La función del relator de anécdotas, como la función del redactor de noticias, consiste en informar sobre los hechos con exactitud, con objetividad y desaparicionamiento" (2).

El relato del suceso debe ser breve, claro y preciso. Sin embargo, la mayor parte de los educadores coinciden en que se puede añadir una interpretación personal del hecho e, incluso, una recomendación, siempre que estos dos aspectos queden separados del incidente como tal. Entre las ventajas de esta separación cabe señalar la de que las personas interesadas en una estimación imparcial pueden considerar los incidentes proporcionados por otros, sin recibir el influjo de su juicio sobre el hecho.

De aquí se deduce fácilmente que la redacción de buenas anécdotas constituye todo un aprendizaje por parte del tutor.

1.2. *Tipos de comportamientos a registrar.*

Con frecuencia se ha circunscrito el uso de los anecdotalios al campo de la adaptación social. Sin embargo, su aplicación puede extenderse a diversas áreas de aprendizaje. "El problema —como advierte Gronlund— no es tanto lo que puede evaluarse como lo que debe valorarse; hemos de ser selectivos en nuestras observaciones":

— En primer lugar, deben anotarse todas aquellas anécdotas que ponen de manifiesto algún aspecto significativo de la conducta del alumno. Hacer referencia únicamente a los rasgos negati-

vos es presentar una visión parcial del educando y el anecdotalio debe reflejar la personalidad total.

— Un comportamiento que se repite con cierta frecuencia es también significativo, ya que, al cabo de un período de tiempo, es reflejo de una conducta típica o característica y puede ayudar a comprender la personalidad *in fieri* del alumno, por ejemplo: el modo de relacionarse con sus compañeros, su ritmo de trabajo habitual, sus aficiones, etc.

— Otro tipo de conducta representativa —que se debe constatar— es la insólita y desacostumbrada; el caso, por ejemplo, de un alumno estudioso, colaborador y sociable que, de pronto, se muestra negligente, irresponsable y huraño. Estos comportamientos pueden ser revelación de problemas personales transitorios y, en ocasiones, de un giro en el desarrollo, que es preciso diagnosticar.

1.3. *Modelo de ficha anecdótica.*

Las anécdotas referidas a cada alumno deben agruparse; por eso se aconseja tener un modelo único de ficha donde se registre el incidente. En ella se reserva la parte anterior para la exposición objetiva del hecho y en la posterior se puede incluir la interpretación que el educador dé al suceso y hasta alguna recomendación, si lo cree conveniente.

UN MODELO DE FICHA	
ALUMNO	FECHA
CURSO	LUGAR
INCIDENTE:	
OBSERVADOR	

REVERSO DE LA FICHA	
INTERPRETACION:	
RECOMENDACION:	
OBSERVADOR	

(2) Traxler, A.: *La escuela y las técnicas de conducción*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1965, pág. 258.

1.4. *Ventajas e inconvenientes de los registros anecdóticos.*

El ideal sería poder desarrollar con amplitud y detalle los valores y limitaciones de los anecdotarios. La reducción de espacio me obliga a ser selectiva en la exposición. Indicaré tan sólo, sin apenas comentario, algunos de los aspectos positivos y negativos destacados por los distintos autores y que mi experiencia en el uso de esta técnica ha ratificado, pero, dada la importancia del tema para todo tutor, señalaré una bibliografía de ampliación que puede aportar mucha luz. Esta observación es válida también en lo referente a procedimientos para mejorar la eficacia de los anecdotarios y los pasos a seguir en la elaboración de un plan de registros anecdóticos (1).

Ventajas:

— Facilitan una descripción de la conducta del alumno en situaciones naturales.

— El estudio de cada educando se hace de modo más singular y diferenciado, evitando las generalidades al describir la conducta, que carecen de todo valor pedagógico.

— Si llega a ocurrir, y sucede con frecuencia, que algunos alumnos tienen pocas —o ninguna— anécdotas, constituyen por sí solo “una llamada” al educador para que preste atención a aquellos miembros del grupo cuya individualidad le ha pasado inadvertida.

— Los profesores y tutores comprenden y se interesan más por aquellos problemas de su “comunidad educativa”, manifestados a través de una información objetiva, acumulada.

— Proporcionan valiosos datos a los alumnos para su autoevaluación, siempre que sean comunicados convenientemente.

— Suministran información de primer orden para las entrevistas orientadoras con los padres.

Inconvenientes y riesgos.

— Apuntar no el hecho, sino la interpretación que del mismo hace el tutor.

— Constatar incidentes sin suficiente “marco de referencia” que los haga comprensibles: indicación de lugar, circunstancia, etc.

(1) Vid. Gronlund, N. E.: *Ob. cit.*, págs. 469-477; Lafourcade, P. de: *Evaluación de los aprendizajes*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1969, páginas 169-177; Morales, P.: *Manual de evaluación escolar*, Ed. Hechos y Dichos, Zaragoza, 1972, págs. 147-150; Traxler, A. E.: *Obras citadas*, págs. 257-276.

— Dejarse llevar de “prejuicios” sobre el alumno y “seleccionar” —a veces de modo inconsciente— los incidentes que anota.

— Dificultad de lograr una muestra adecuada de comportamientos que reflejen lo que el educando es realmente y juzgar, en consecuencia, por unos cuantos hechos que no lo representan.

2. Escalas de estimación.

Consisten en un conjunto de rasgos o características por valorar y una indicación del grado o frecuencia con que se hacen ostensibles.

Comparadas con los anecdotarios —descripciones no estructuradas— las escalas de estimación facilitan un “procedimiento sistemático” para recabar información de los educadores; información en la que se halla implícito un juicio de valor sobre el alumno, el grupo, etc., en el rasgo que se observa.

Como las restantes técnicas, su empleo debe limitarse a aquellas áreas en las que se pueden hacer las observaciones pertinentes.

2.1. *Tipos de escalas.*

Entre los diferentes modelos de escalas, las de uso más común son las llamadas escalas numéricas, gráficas y descriptivas. Veamos brevemente en qué consiste cada una de ellas.

Escalas numéricas.

Los grados en que pueden ser estimadas la intensidad o frecuencia de la característica observada se simbolizan con números cuyo significado (conocido por los observadores) permanece invariable para todos los rasgos que componen esa escala.

Ejemplo: Indique el grado (en otro caso, la frecuencia) con que el alumno participa en las discusiones de clase, poniendo una (x) debajo del número correspondiente:

	5	4	3	2	1
1. Grado de participación en las discusiones		x			
2. Relación de sus intervenciones con el tema que se trata			x		
3.	

CLAVE (grado)

- 5.—Excelente.
- 4.—Bueno.
- 3.—Normal.
- 2.—Insuficiente.
- 1.—Muy insuficiente.

CLAVE (frecuencia)

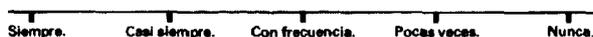
- 5.—Siempre.
- 4.—Casi siempre.
- 3.—Con frecuencia.
- 2.—Pocas veces.
- 1.—Nunca.

Escalas gráficas.

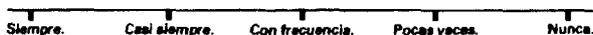
Muy parecidas a las numéricas, su diferencia estriba en la sustitución del número por la palabra que expresa la intensidad o frecuencia del rasgo observado.

Ejemplo: Indique la frecuencia con que el alumno participa en las discusiones de clase poniendo una (x) a lo largo de la línea horizontal, en cada caso:

1. Participación en las discusiones.



2. Relación de sus intervenciones con el tema que se trata.

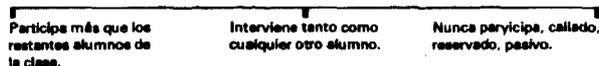


Escalas descriptivas.

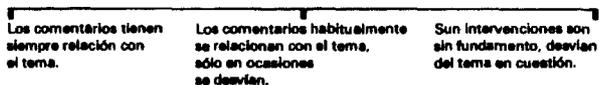
En ellas cada categoría describe sucintamente, en términos de comportamiento, las características a observar. Quizá son las más adecuadas para su empleo en los centros educativos. Su ventaja fundamental, a nuestro juicio, radica en que el rasgo está descrito con detalle y el tutor, como los profesores, evitan toda subjetividad en la interpretación.

Ejemplo: Califique cada una de las siguientes características del alumno poniendo una (x) a lo largo de la línea horizontal, debajo de cada rasgo.

1. Participación en las discusiones.



2. Relación de sus intervenciones con el tema...



Una modalidad de este tipo de escalas consiste en proporcionar espacios en blanco para que el observador añada algún comentario que esclarezca su evaluación.

2.2. Ventajas y errores frecuentes de las escalas.

Ventajas.

Entre sus múltiples ventajas cabe consignar las siguientes:

- Permiten el "ceñirse a objetivos más específicos" (objetivos que han debido definirse con precisión antes de confeccionar la escala).
- Centran la atención del observador en las características seleccionadas y evitan la dispersión.
- La observación en continuidad con esta técnica permite contrastar los resultados del alumno a lo largo del curso y, consiguientemente, la evolución que va sufriendo.

— Facilitan una información objetiva a los propios alumnos, las familias y profesores, y permiten entrevistas y sesiones del estudio más eficaces.

Errores frecuentes.

Las escalas, como las restantes técnicas de observación, no son "infalibles"; por ello, es preciso constatar las "fuentes de error más comunes":

— Errores por "propensión natural": son producidos por la tendencia a evaluar a todos los alumnos en la misma posición de la escala ("error por generosidad", por "severidad", por "tendencia central"). Si el observador incide en este fallo y no tiene elementos de contraste —otros profesores, por ejemplo— su evaluación ofrece poca garantía.

— No comprender el significado de la característica que se intenta valorar (error frecuente cuando las conductas a observar no se han definido con precisión y se prestan a interpretaciones diversas, o su significado es vago).

NOTA: Remito de nuevo a los autores mencionados a lo largo de este artículo, en cuyas obras se pueden encontrar abundantes modelos de "escalas de evaluación" y de "listas de control" y también indicaciones de interés educativo, relacionadas con su elaboración, uso e interpretación.

La obra de Gronlund, particularmente, describe con detalle los usos de escalas de valoración y listas de control para evaluar "procedimientos", es decir, la actuación en sí ("evaluación de un discurso", página 482), "productos" o resultados de la actuación (escritura, dibujo, etc.) y "desarrollo personal-social" (comportamiento social, pág. 486), con especificación de su utilidad en cada caso.

— No comprender el significado de las características que se intenta valorar (error frecuente cuando las conductas a observar no se han definido con precisión y se prestan a interpretaciones diversas, o su significado es vago).

— Efecto "halo", estereotipos, subjetivismo, etcétera (ya mencionados en otro momento).

2.3. Normas generales.

De ahí la conveniencia de respetar una serie de "principios" para que las escalas tengan valor efectivo:

— Los rasgos a evaluar han de tener importancia educativa y estar en conformidad con los objetivos trazados.

— Las características —y los puntos de la escala— han de estar definidos con claridad, de modo unívoco.

— Los rasgos deben ser "directamente observables".

— Los educadores deben abstenerse de valorar en el alumno aquellos rasgos que no han podido observar claramente.

3. Listas de control.

Las listas de control consisten en identificar si ciertas habilidades, características, rasgos de comportamiento, etc. están presentes o no en un sujeto o en un grupo.

Semejantes en "aparición y uso" a las escalas de evaluación, su diferencia fundamental radica en el tipo de información que se pide de unas y otras:

— En el caso de las listas de control se trata de constatar si se da o no un rasgo determinado, pero no la intensidad o frecuencia de esa característica en el sujeto (como en el caso de las escalas).

3.1. Utilización de las listas de control.

Al igual que las escalas de valoración, sirven para evaluar:

— *Procedimientos*: es decir, la actuación en sí —sobre todo en aquel tipo de habilidades para la

actuación, susceptibles de ser parceladas en una secuencia de actos distintos, bien delimitados (1).

— *Productos* (o resultados): constatando nada más si cierta característica está o no presente.

— *Desarrollo personal-social*: relación de conductas o rasgos que se han seleccionado como expresivos de un tipo de comportamiento, por ejemplo, la lista de control para evaluar "el interés por los demás", de J. U. Michaelis (2) y que ofrecemos en la figura 4.

3.2. Ventajas e inconvenientes de las listas de control.

Ventajas.

— Se prestan a un empleo fácil para identificar características sobre las que se pretende una evaluación.

— El hecho de comprobar si ciertos rasgos "deseables" se dan o no en el alumno, o en el grupo, permite la programación de las actividades educativas convenientes para su logro.

— *Hacen posible una evaluación más comprensiva de cada alumno en un grupo relativa facilidad.*

Limitaciones.

— No pueden utilizarse cuando el grado o la frecuencia con que se da un hecho constituyan facetas a destacar en la observación.

— Apenas sirven cuando se intenta resumir las "impresiones generales" del tutor sobre la personalidad, la integración positiva del alumno en el centro educativo, etc.

— En aspectos tales como estabilidad emocional, sociabilidad, capacidad creadora, etc. no es suficiente con detectar si el rasgo existe o no; importa conocer el grado en que tiene lugar.

RESUMEN

He intentado presentar el papel que la observación del tutor está llamada a desempeñar en el conocimiento del alumno, personalidad *in fieri* que se resiste a una medida estática.

Su carácter complementario de esa otra técnica

(1) Vid. "Lista de corroboración para evaluar la destreza en el uso del microscopio, en Gronlund, N. E.: *Ob. cit.*, pág. 491.

(2) Citado por Knapp, R. H., en *Ob. cit.*, pág. 47.

que llamamos experimentación, hasta el punto de que la una sin la otra están mutiladas, no bastan.

He señalado que una observación, para que tenga valor, ha de cumplir ciertos requisitos; de lo contrario, su carácter incidental la incapacitaría para emitir un juicio verdadero.

He indicado, también, las limitaciones y riesgos que tiene la observación de la conducta ajena, el gran peligro del subjetivismo, del efecto "halo" o

de proyectar nuestra mentalidad de hombres maduros al enjuiciar el comportamiento de los alumnos, en plena evolución.

Y, por fin, he señalado algunas de las técnicas de observación directa de empleo más frecuente. La utilización de estas técnicas ha de exigir una mayor preparación psicológica y pedagógica, pero el haber contribuido a hacer de cada alumno un hombre, en el sentido pleno de la palabra, es la aspiración máxima de todo tutor.

FIGURA 4

LISTA DE CONTROL DE LA CONDUCTA QUE MUESTRA EL INTERES POR LOS DEMAS

Nota: Controlar a cada niño dos o tres veces durante el trimestre para determinar si ha tenido lugar algún progreso.		Escuela..... Fecha.....									
Comportamiento a observar	Nombre de los niños										
Si es sensible a las necesidades y problemas de los otros.											
Si ayuda a los otros a superar las necesidades y a resolver los problemas.											
Si está dispuesto a compartir ideas y materiales.											
Si acepta sugerencias y ayuda.											
Si hace sugerencias constructivas.											
Si se adhiere a los planes y decisiones del grupo.											
Si trabaja contento y es cortés con los demás.											
Si da ánimos a los otros.											
Si respeta la propiedad de los demás.											
Si disfruta con el trabajo en grupo.											
Si da gracias a los demás por su ayuda.											
Si alaba a los demás por sus contribuciones.											

De John U. Michaelis: *Social Studies for Children in a Democracy* (Nueva York: Prentice-Hall, Inc., 1950), pág. 389.