

Rogelio Bermúdez Sarguera  
Marisela Rodríguez Rebutillo

# ¿Cómo utilizar el método de observación?

Sistema de Guías para la observación  
de la instrumentación metodológica  
del docente

**¿Cómo utilizar el método  
de observación?**

**Sistema de Guías para la observación de  
la instrumentación metodológica del  
docente**

---

*Autores:*

*Rogelio Bermúdez Sarguera  
Marisela Rodríguez Rebustillo*

¿Cómo utilizar el método  
de observación?  
Sistema de Guías para la observación de la instrumentación  
metodológica del docente

Autores.

Rogelio Bermúdez Sarguera  
Marisela Rodríguez Rebutillo

Primera edición: mayo 2019

© Ediciones Grupo Compás 2019

ISBN: 978-9942-33-128-1

Diseño de portada y diagramación: Grupo Compás



Este texto ha sido sometido a un proceso de  
evaluación por pares externos con base en la  
normativa del editorial.

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las  
sanciones en las leyes, la producción o  
almacenamiento total o parcial de la presente  
publicación, incluyendo el diseño de la portada, así  
como la transmisión de la misma por cualquiera de  
sus medios, tanto si es electrónico, como químico,  
mecánico, óptico, de grabación o bien de  
fotocopia, sin la autorización de los titulares del  
copyright.

Guayaquil-Ecuador 2019

Cita.

R, Bermúdez, M, Rodríguez (2019) ¿Cómo utilizar el método de observación? Sistema de Guías para la observación de la instrumentación metodológica del docente, Editorial Grupo Compás, Guayaquil Ecuador, 62 pag

<i>Introducción</i>	3
I) <i>Observar no es percibir; es pensar</i> .....	4
II) <i>La observación no es un método empírico</i> .....	12
II.a) <i>Sobre la clasificación de los métodos de investigación</i> .....	15
II.b) <i>Sobre la autoobservación</i> .....	32
III) <i>La escala analítico-sintética: un instrumento válido para evaluar el dominio de la observación</i> .....	40
IV) <i>¿Por qué el método constituye la categoría rectora en el ejercicio de la “observación” a clases?.....</i>	46
V) <i>Propuesta de instrumentos metodológicos que pueden ser usados como Guía para realizar la “observación” a clases</i> .....	53
V.I. <i>Guía para la observación de ejecuciones profesionales dirigidas al condicionamiento de la formación de cadenas verbales</i> .....	53
V.IIa. <i>Guía para la observación de la instrumentación metodológica del docente dirigida a la introducción de un concepto empírico</i> .....	55
V.IIb. <i>Guía para la observación de la instrumentación metodológica del docente dirigida a la introducción de un concepto científico</i> .....	56
V.III. <i>Guía para la observación de la instrumentación metodológica del docente dirigida a condicionar la aplicación de los conocimientos construidos por los estudiantes</i> .....	57
<i>Conclusiones</i>	61
<i>Bibliografía</i>	62

***“Observar significa construir una conexión  
entre un fenómeno y la concepción del fenómeno”***

***Einstein***  
*en conversación con Heisenberg*  
*(1926)*

## ***Introducción***

Es muy probable que las siguientes ideas nos hagan pensar sobre la veracidad de aquello que con extrema regularidad hemos denominado observación, predominantemente en el contexto pedagógico, en el que la enseñanza y el aprendizaje de este método constituye uno de los objetivos inaplazables de los docentes y de los estudiantes, respectivamente. No cabe duda de que un diseño curricular para la formación del profesional de la educación o de la salud o de cualquier investigador en general, resultaría insuficiente si en su núcleo no se hallara dosificado un determinado número de horas para dirigir el aprendizaje de este método.

El denominado método de observación constituye un epígrafe ineludible de cualquier libro de texto o de consulta, dedicado a los problemas teóricos o metodológicos de la temática investigativa. Es así como la observación, en sí misma, ha sido diferenciada como método general o universal, o por el contrario, particular o específico, de acuerdo con su aplicabilidad a diferentes contextos de actuación profesional o formativa.

Todo ello nos hace pensar no sólo en la vulnerabilidad del término esgrimido, sino también en la insuficiencia de los argumentos empleados en función de su pertinencia a una clase de conceptos dada. De ahí la importancia de velar por la definición estricta de los términos que en materia de ciencias sociales se acceden, y de hallar, por lo tanto, un lenguaje único que nos permita ser rigurosos en la ciencia, siempre bajo la más cuidadosa observancia de los parámetros de relación; en este caso, de los propios conceptos que se asumen como criterios de valoración.

No sería ocioso entonces formular determinadas preguntas, cuyas respuestas podrían esclarecernos algunas posiciones teóricas y metodológicas ostensibles en la palestra pedagógica con relación a la observación. Dichas preguntas pudieran ser formuladas como sigue.

- a) ¿Por qué la observación ha sido tratada como método de aprendizaje y, al mismo tiempo, como método de investigación?
- b) ¿Es posible que un método posea dualidad funcional, aun cuando por definición se trate de un mismo modo de actuar personal?
- c) ¿No sería psicológicamente inconsistente legitimar la variabilidad de la posible estructura de un método, a partir de los cambios probables del contexto en el que la persona opera?  
¿Con qué oportunidad de aprender o dominar un método contamos, si el cambio y la variabilidad de las condiciones bajo las cuales es aplicado, constituye el factor más vulnerable de nuestra vida profesional cotidiana?

- d) ¿Cuán suficiente sería la razón del tratadista norteamericano Murray, cuando expresaba la imposibilidad de aplicar un único método al conocimiento de la persona, si en el plano general todos los hombres eran iguales a todos los hombres; si en el plano particular, muchos hombres eran semejantes a muchos hombres, en tanto, todos los hombres eran, en el plano singular, diferentes a todos los hombres?, ¿qué método, se preguntaba el destacado científico, sería capaz de resistir tal embate de la universalidad?
- e) ¿No sería lógicamente contradictorio pensar que un método de naturaleza empírica pueda ser compatible con el carácter científico de una investigación? Dicho de otra manera, ¿podría ser efectivo el uso de un método empírico para la obtención del conocimiento científico?
- f) ¿Qué razones defienden la idea con arreglo a la cual la observación es un método empírico de la investigación científica?

La observación ha sido siempre clasificada como uno de los métodos empíricos por excelencia, al igual que el experimento, dentro de la concepción metodológica de la investigación científica. Por esta razón, nos vemos en la necesidad de defender una vez más la naturaleza empírica que a la observación se le adjudica o de abjurar de tales posiciones bajo determinados fundamentos teóricos coherentes.

Asimismo, en el análisis no debe pasar inadvertido la propia definición que sobre la observación se tiene. Considerándola como percepción especial, la observación ha sido elevada a un lugar epistémico que no le corresponde y que puede ser cuestionada a raíz de las preguntas siguientes. ¿Qué razones existen para conceptualizar como observación la ejecución que la persona realiza a nivel perceptual?, ¿se hace necesario esgrimir su carácter premeditado, es decir, consciente, como argumento definitorio de su tan cacareado carácter especial? Si tomamos como silogismos de nuestro razonamiento el hecho de que, al devenir observación, a la percepción le es inherente el carácter premeditado o mediato y, al mismo tiempo, advertimos que el pensamiento también se caracteriza por dicho carácter mediato, a propósito, criterio más defendido para lograr diferenciarlo de aquella, entonces, ¿no podría ser admitido, por analogía, el hecho de que la observación y el pensamiento sean una y la misma cosa? ¿Cuál sería la validez psicológica y lógica de esta conclusión?

Si, por el contrario, defendemos la naturaleza ineluctablemente diferente de cada uno de estos

objetos de estudio psíquicos, ¿cuál sería la relación necesaria que habría de establecerse entre ellos?

En última instancia, ¿qué argumentos sostienen la proximidad de la comunidad de investigadores a tales conclusiones conceptuales y metodológicas sobre la observación?

### ***1) Observar no es percibir; es pensar***

A nuestro modo de ver, uno de los contextos o áreas del saber de mayor complejidad para su estudio la constituye la psiquis humana, en primer lugar, por los elevados niveles de abstracción que el investigador debe desplegar para formular hipótesis de trabajo y su inapreciable compromiso con la elaboración del dispositivo de pruebas necesario para la confirmación o refutación de aquella en la práctica investigativa. En consecuencia, la debilidad o fortaleza del cuerpo metodológico-instrumental con que cuenta la ciencia, y en particular la psicología, puede devenir, y de hecho deviene, condición o premisa de generalizaciones vulnerables o lícitas bajo la óptica teórica.

Debe ser *conditio sine qua non* de todo nuestro análisis posterior, tanto desde el punto de vista psicológico como lógico, considerar que cada objeto de estudio cobra existencia a través y gracias a su diferenciación con los restantes. Una de las *Reglas para la Dirección del espíritu* de Renato Descartes dictaba la necesidad de dividir el objeto en tantas partes como fuera posible para su investigación, idea que pone al descubierto la virtud del hombre de ciencia de sacar a la luz las escondidas diferencias que subyacen en el objeto como unidad aparentemente indivisible. No sería desacertada la idea de adjudicar la posibilidad de establecer la diferenciación de nuevos objetos de estudios al pensamiento científico, pues sólo la persona que penetra en las esencias del objeto es capaz de hallar diferencias dentro de él mismo, mientras otros sólo advierten semejanzas. Hoy día, la escuela universal está pugnando por enseñar a problematizar la realidad al estudiante y eso, en nuestra opinión, puede acuñarse con el legítimo concepto de diferenciación. No pasemos por alto que la diferenciación identifica los niveles superiores de cualquier proceso en la naturaleza. La diferenciación neuronal, por ejemplo, ha condicionado a los organismos superiores la complejización de su conducta; la especialización de las neuronas ha promovido la ejecución de operaciones cada vez más específicas en los mamíferos con el solo propósito de adaptarse a los medios altamente cambiantes. Y ese cambio constante y continuo no debe ser inadvertido por el investigador.

De ahí que la construcción del conocimiento científico tenga que respetar, ante todo, la disimilitud, la diferencia que dicta el estudio de objetos distintos. Este respeto ha de traducirse, en primer lugar, en la no yuxtaposición o superposición de los criterios de relación que se utilizan para diferenciarlos. Pongamos un ejemplo. Sería lógicamente inconsistente afirmar que la percepción y el pensamiento se diferencian por el carácter inmediato de la primera y el carácter mediato del segundo, en tanto sus semejanzas se sustentan en lo mismo. En igual sentido, no es lo mismo hablar de la mediatez (o inmediatez) como criterio de diferenciación y de semejanza al mismo tiempo que del carácter mediato o inmediato como atributo de un objeto de estudio. Es decir, de acuerdo con este criterio, estamos abocados a referirnos de manera diferenciada al pensamiento por su carácter mediato y a la percepción por su carácter no mediato.

Detengámonos entonces en la defensa de la idea, según la cual la percepción y el pensamiento no son, ni podrán ser, objetos de estudios de igual naturaleza.

La percepción, como todo objeto de naturaleza psíquica, se haya configurada por la relación que el sujeto establece con su realidad, dentro de la cual ha de ser incluido el propio sujeto como realidad subjetiva. De ahí que si tomamos como premisa para nuestro análisis la idea de que la percepción es un objeto de estudio psíquico y lo psíquico es el reflejo subjetivo de la realidad objetiva y/o subjetiva susceptible de ser reflejada, entonces la percepción es un reflejo psíquico. Es oportuno no obviar que existen otros tipos de reflejo: mecánico, químico, biológico, fisiológico, etc., pero de lo que se trata es de abordar el reflejo de naturaleza psíquica como inherente a la materia altamente organizada, como propiedad ineludible de ella. En función de los criterios de clasificación que en nuestras investigaciones hemos esgrimido (ver Rodríguez Rebutillo y Bermúdez Sarguera, 1996, 2001), a saber, la configuración del reflejo en imágenes o en conceptos, el reflejo psíquico puede discriminarse en perceptual o racional, atendiendo al contenido en imágenes del reflejo obtenido o en virtud de la naturaleza conceptual de dicho contenido, respectivamente.

En conformidad con el reflejo perceptual, la característica que lo destaca es su inmediatez. Por ende, no es inadvertido el hecho de que la percepción se caracterice por el reflejo inmediato del objeto, cuya presencia es imprescindible en el momento en que tiene lugar el proceso de percepción.

Asimismo, a todo objeto de estudio psíquico le es inherente la regulación, hecho que transcurre

en dos niveles simultáneamente: a nivel inconsciente y consciente. Así, la posibilidad reguladora de lo psíquico, sus mecanismos de acción, se manifiesta a través de lo inconsciente y de lo consciente. Al considerar que la percepción transcurre de manera inmediata, estamos abocados a reconocer que ella regula el comportamiento del individuo a nivel inconsciente. Decimos individuo porque nos estamos refiriendo tanto a determinadas especies del reino animal como a las primeras etapas del desarrollo psíquico humano. A la idea de la inmediatez de la percepción debe sumársele que el reflejo psíquico perceptual se configura en virtud del conocimiento de la realidad objetiva o de sí mismo, por lo que también aludimos, al hablar de la percepción, a la naturaleza cognitiva de la regulación psíquica.

Tales posiciones nos conducen a la conclusión de que la percepción es un proceso psíquico de naturaleza cognitiva, en el que su carácter inconsciente y, en consecuencia, la inmediatez del establecimiento de relaciones que tiene lugar a través de ella, pueden ser consideradas propiedades determinantes como objeto de estudio de la psicología.

En este sentido, podría objetárse nos la consistencia lógica de nuestro análisis, al señalar que la persona también puede percibir de manera consciente en tanto "se da cuenta" de algo, es decir, en tanto puede evocar conscientemente en imágenes, digamos, a la persona que pasó a su lado o el objeto que manipulaba cuando simultáneamente hacía otra cosa. A nuestro juicio, lo único que confirmamos con adjudicar crédito a esta idea es que la persona no puede desprenderse de la otra forma que tiene de conocer el mundo: la racional. Dicho de otra manera, los mecanismos de obtención del conocimiento racional, ya instaurado en la persona como modo de reflejar lo que le rodea, no podrá nunca más separarse de aquellos que apuntan a la obtención del conocimiento perceptual y viceversa. Por lo tanto, el hecho mismo de centrar su atención en un objeto implica para la persona un proceso de reflexión en torno a él. Y eso es pensamiento, no percepción. Es decir, el "darnos cuenta" de la existencia de un objeto (sujeto) no es el indicador primero de que se ha percibido, sino de que sobre él se ha pensado. Lo perceptual y lo racional pudieran ser mutuamente excluyentes. No necesariamente la realidad conceptual existió antes en imágenes.

La identificación de lo perceptual con lo racional es, parafraseando al investigador ruso Leontiev (1981), sólo una ilusión psíquica.

...La coincidencia directa entre lo percibido y lo concientizado --señala el autor-- se debe a que tan pronto como nos preguntamos si concientizamos un determinado fenómeno, éste se convierte inmediatamente en objeto de nuestra conciencia, se concientiza. (p.201)

Complementa esta idea el hecho de que "la percepción sensible --al decir de Jung (1944)-- nos

dice que algo es. Pero no nos dice que sea”. ...”Este conocimiento procede de un fenómeno que designamos como pensar. El pensar nos dice lo que algo es” (pp.126-127).

Nuestras ideas también pueden confirmarse a raíz de las posiciones filosóficas de Lenin (1986) cuando preguntaba: “¿la representación (la imagen del objeto) *se acerca* más a la realidad que el pensamiento (el concepto)?” (p.206). Al enfatizar en su respuesta que “la representación no puede abarcar el movimiento *en su totalidad*; ..., mientras que el pensamiento lo capta y debe captarlo” (p.206), Lenin admite y defiende la idea de que a la percepción y al pensamiento le son propias funciones bien distintas.

Por su parte, el filósofo idealista Mach, atenido inconsecuentemente al punto de vista materialista sobre la experiencia, expresaba que "lo que observamos (percibimos) en la naturaleza se imprime en nuestras representaciones, *aun cuando no lo comprendamos ni lo analicemos* [las cursivas son añadidas]..." (p.64). Esta idea puede ser interpretada, a la luz de nuestras posiciones, en dos direcciones fundamentales.

Por un lado, el filósofo austríaco sentencia explícitamente, con estas palabras, la identidad de lo percibido con lo pensado. No necesariamente ha de concientizarse (conocerse, pensarse) lo que se percibe. Si esto es así, entonces la realidad puede ser reflejada (percibida) sin que la persona “tome cuenta” en el asunto, sin que se percate de ello. Y eso sólo puede acontecer en virtud de la regulación inconsciente de lo psíquico. Hechos de esta naturaleza han podido demostrarse mediante la hipnosis, bajo cuyo estado la persona ha logrado describir los detalles de un lugar por el que ha transitado en otras ocasiones o de un objeto que frecuentemente se ha hallado dentro de su campo perceptual, mientras que en estado consciente ha resultado imposible recordarlo. Eso pone al descubierto, en última instancia, que la persona puede conservar huellas mnémicas de aquello que jamás se propuso conocer.

Un ejemplo más que puede ser ilustrativo del carácter inconsciente de la percepción puede identificarse tras la llamada percepción subliminal. Bajo este tipo de percepción subyace la concepción de que el estímulo debe ser expuesto en un tiempo tan breve que, aun cuando es percibido por la persona, para esta no existe la posibilidad de reflexionar o de razonar sobre él, es decir, de tomar conciencia de su presencia.

Por otro lado, el admitir convincentemente que la percepción y el pensamiento no están en igualdad de funciones con relación a la regulación psíquica, es reconocer la elevada probabilidad de que la percepción responda a la naturaleza inconsciente de lo psíquico. La percepción y el

pensamiento se excluyen por la naturaleza de la regulación a la que tributan, aun cuando ambos configuren el hecho psíquico cognitivo en la persona. Así, quedamos liberados de la idea, según la cual se acepta que la observación es un tipo especial de percepción. La refutación tácita se hace evidente en considerar que lo consciente no puede devenir tipo especial de lo inconsciente, pues lo consciente (la observación), como reflejo superior, no es un tipo especial de lo inconsciente (la percepción).

En realidad, nos parece oportuno hacer explícita la reserva de algunos enfoques psicológicos a reconocer las actuaciones a nivel inconsciente de la persona, al defender a ultranza y en detrimento del aquel, el carácter consciente de la regulación psíquica. La participación de lo consciente en dicha regulación ineludiblemente implica la participación de lo inconsciente en ella por la dualidad existencial de los contrarios. El gran problema estriba en explicar coherentemente cómo funciona la persona a nivel de lo inconsciente, pues esto último, en la Psicología de sesgo marxista (sobre todo representado por el enfoque histórico-cultural), no ha sido tratado consistente y suficientemente.

Todo esto trae a colación el problema de la relación de la percepción con la observación.

No sería ocioso partir, una vez más, de la hipótesis, probablemente ya confirmada, de que la observación no es una forma de percepción.

En la literatura especializada, la observación es definida como un tipo de percepción, cuya característica distintiva es la intencionalidad con que la persona refleja lo que lo circunda. Esa es una de las razones por la que por observación se entiende la "...percepción sistemática, premeditada y planificada, cuyo resultado es una información más rica y precisa del mundo circundante" (González et al., 1996, p.155). De esta manera, la observación es considerada como forma especial de percepción, pues en ella "...pueden distinguirse las particularidades esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad" (González et al., 1996, p.156).

Si asumimos como legítima la premisa, según la cual la observación es premeditada y planificada o, lo que es lo mismo, intencional, consciente, entonces ya no se trata de la percepción, pues para planificar algo la persona debe necesariamente reflexionar sobre su organización, sobre la forma de ejecución, sobre los medios o recursos de que dispondrá para llevarla a cabo, etc. Y eso concierne al pensamiento. En otras palabras, antes de la ejecución de la observación, tenemos previamente que seleccionar y estructurar los indicadores susceptibles de ser confirmados en el comportamiento conductual de la persona observada. Estamos

aludiendo, en primer término, a la determinación del objetivo de la observación, de los indicadores funcionales o comportamentales que reflejan las manifestaciones fenoménicas a observar, así como a la elaboración del registro de la información conforme a los indicadores comportamentales previstos. Todo ello presupone la participación del pensamiento, pues anticiparse al hecho que tendrá lugar no es más que establecer relaciones entre momentos que aún no han ocurrido, que aún no han estado presentes en nuestro campo perceptual y que por lo tanto es necesario que algo medie entre la realidad y el reflejo psíquico, y eso se lo debemos al concepto –empírico o teórico.

Por su parte, la ejecución de la observación --presentada en la **Tabla 2**-- tampoco es percepción, pues la percepción es sólo su medio de realización; la ejecución de la observación es el establecimiento de relaciones entre el indicador previamente elegido en la planificación y lo comportamentalmente expresado por el objeto.

Muchas veces se ha reconocido que observar no es mirar. De hecho, al admitir que mirar es pasar la vista por un objeto sin hacer valoración alguna o meditar acerca de sus propiedades o relaciones con otros objetos, corrobora la diferencia existente entre percibir (mirar) y observar (pensar simultáneamente con la presencia del objeto).

El **análisis** del objeto que se percibe y la **identificación** de los indicadores seleccionados en las manifestaciones fenoménicas de él, constituyen instrumentaciones de naturaleza intelectual que necesariamente han de correlacionarse con el conocimiento previo a la ejecución de la observación y el que se obtiene producto de ella.

En segundo lugar, considerar como criterio de valoración la posibilidad de distinguir las particularidades esenciales de los objetos, según el cual la observación es caracterizada como forma especial de percepción, sería admitir que aquella nos permite identificar la esencia que está presente en la realidad. Y eso sería filosófica y psicológicamente inconcebible. Sólo las formas de reflejo mediato pueden penetrar en las causas originarias del objeto, en las contradicciones que generan su desarrollo y, por lo tanto, en su esencia. Y eso sólo compete al pensamiento, al pensamiento científico.

## ***II) La observación no es un método empírico***

Ni teórico. Fundamentemos con la mayor rigurosidad posible esta idea.

Si tomamos como pivote de nuestro análisis que el método es una instrumentación y que esta

última no lleva en sí misma implícito el contenido, entonces el método no puede ser clasificado como empírico ni teórico. ¿Qué argüir en nuestra defensa?

Ante todo, deberíamos responder a la pregunta: ¿qué significa lo empírico y lo teórico? y, desde allí, hallar solución a interrogantes inmediatas que se desprenden o coexisten con ella, a saber: ¿cuáles son los criterios de diferenciación que separan la realidad teórica de la empírica?, ¿puede ser igualmente adjudicable lo empírico y lo teórico al método y al conocimiento?, ¿no sería vulnerable filosófica y metodológicamente la idea de concebir un método científico?

Una de las razones que pueden haber incidido en la clasificación del método en empírico y teórico es la propia concepción que sobre lo empírico y lo teórico generalmente se tiene.

Así, lo empírico ha sido identificado con la praxis, con la práctica. Bajo la rigurosidad filosófica, a la práctica sólo es posible acceder partiendo de lo concreto sensible y considerando su reflejo abstracto (pensamiento) como instancia mediadora del conocimiento en su ascensión hacia niveles superiores de su existencia. De ahí que estemos de acuerdo con la expresión leninista, según la cual el camino dialéctico del conocimiento de la verdad parte “de la intuición (contemplación) viva, al pensar abstracto, y de éste a la práctica,...” (Lenin, 1986, p.150). Con ella, no se deja margen a otra interpretación que no sea la de que “la práctica es superior al conocimiento (teórico), porque posee...*la dignidad de la universalidad* [la cursiva es añadida]...” (Lenin, 1986, p.192). Y esto no es inherente a lo empírico. Sobran razones para aceptar, parafraseando a K.Lewin, que no hay nada más práctico que una buena teoría.

Por otro lado, lo empírico también ha sido igualado a la experiencia del hombre. La experiencia humana, ante todo histórico-social, debe su existencia al reflejo de la realidad objetiva, el cual también se configura en conceptos. Y dichos conceptos pueden ser empíricos o teóricos. Por eso, la experiencia no puede ser reducida a lo empírico, pues además de que el término en sí significa “prueba”, “ensayo”, “lo que está por comprobarse”, su contenido puede trascender lo reflejado a niveles de mayor concreción. No debe escapar de nuestro análisis el hecho de que lo empírico no es lo concreto perceptible (lo perceptual). Lo concreto es a lo abstracto, como lo perceptual es a lo racional. Y lo empírico forma parte de lo abstracto, es decir, de lo racional, no de lo concreto perceptual, aunque este se caracterice por un menor grado de abstracción.

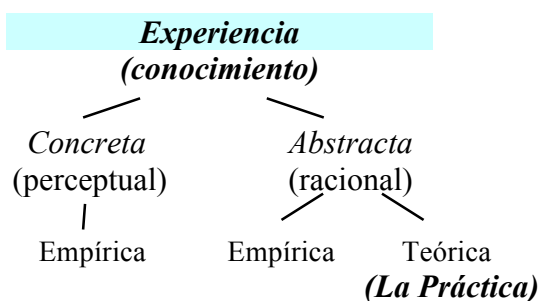
En tercer lugar, lo empírico no necesariamente es lo directamente contrastable, pues lo que sí no puede pasar inadvertido es la identidad de lo empírico con una parte de lo racional, o sea, con lo conceptual. Lo conceptual-empírico, a diferencia de lo conceptual-teórico, se halla

necesariamente configurado por abstracciones de primer orden, en las que, aun cuando el objeto es reflejado de manera mediata, sus límites están estrictamente marcados por la descripción de las propiedades determinantes de aquel.

Al referirnos a las abstracciones de primer orden, presuponemos la posibilidad de que la experiencia, asimismo, pueda estar conformada por abstracciones de órdenes superiores, en las que necesariamente aparece reflejada la esencia del objeto de estudio. Todo esto nos hace pensar en lo inadecuado que sería absolutizar la diferencia del conocimiento empírico sobre el conocimiento teórico, al tomar como criterio el reflejo de lo esencial en él, pues las abstracciones a nivel empírico pueden contener las propiedades determinantes del objeto y ellas constituyen una parte de su esencia.

De esta forma, no hay ninguna razón para que la práctica, la experiencia y lo empírico se acepten como una misma realidad conceptual, es decir, como un mismo concepto. A nuestro modo de ver, estos tres conceptos podrían quedar correlacionados en el siguiente esquema como sigue.

**Esquema 1: “Relación del conocimiento perceptual con el racional”**



Fuente: elaboración propia.

Como bien puede ser valorado, lo empírico y lo teórico sólo concierne al conocimiento, no al método.

A propósito, es curioso como desde la cultura griega se entiende por “*theoria*” la acción de observar. Del latín *teatrū* (mirar, contemplar) y del griego (examinar, estudiar, meditar), el término teoría devino investigación por su significado en el siglo XVII. De la misma forma, lo empírico se resumía como lo que estaba guiado por la experiencia, en tanto el término experiencia admitía la posibilidad de ensayar, intentar.

El conocimiento puede considerarse científico (teórico) al reflejar la esencia del objeto que se investiga. La esencia del objeto, por su parte, debe traducirse en las propiedades determinantes de aquel, en las contradicciones que le son inherentes, en las causas de su surgimiento, en las leyes de su comportamiento y en las tendencias de su desarrollo. Si aceptamos estas variables

como indicadores de la esencia. ¿Acaso podrían estos indicadores señalar también esencia alguna en el método?

En efecto, al hablar de propiedades, contradicciones, causas, leyes y tendencias, no se está aludiendo más que a formas de expresión del conocimiento, no de instrumentaciones, es decir, de acciones o métodos.

El método, por lo tanto, no puede ser ni empírico ni teórico, sino que puede conducir a la obtención de un conocimiento empírico o teórico. ¿Qué razones nos conducen a pensar justamente así?

**Primero.** Si definimos al método como acción y al conocimiento como reflejo subjetivo de la realidad objetiva --o subjetiva--, o sea, como generalización, entonces no puede lógicamente suceder que el método responda a los mismos cánones clasificatorios con que lo hace el conocimiento. El criterio de clasificación no puede bajo ningún concepto ser el mismo para ambos casos. A naturaleza distinta de objetos, diferentes han de ser los tratamientos metodológicos que se les apliquen.

**Segundo.** Mientras el método es estudiado por la metodología, el conocimiento lo aborda una ciencia bien distinta: la gnoseología --o la epistemología, en caso de tratarse del conocimiento científico. La metodología se dedica al origen, estructura y condiciones de aplicabilidad del método, mientras la gnoseología lo hace a favor del conocimiento. Aun cuando sin método no existe teoría alguna y viceversa, no debe reducirse lo uno a lo otro.

**Tercero.** Es muy poco convincente la idea de que el análisis, por poner solo un ejemplo, deba aceptarse como método teórico de la investigación científica, cuando es innegable que no sólo el científico analiza. También analiza el campesino, el obrero, la ama de casa, y hasta algunas especies de animales como los vertebrados terrestres, si de descomponer el todo en sus partes constituyentes se trata. Lo mismo sucede con la clasificación. ¿No cree Ud. que resultaría más conveniente para la salud profesional futura de nuestros estudiantes enseñarlos a analizar teóricamente en lugar de analizar simple o empíricamente? Si el método científico fuera posible de enseñar, no habría más que armar al alumno con él para obtener al hombre de ciencias que la sociedad hoy necesita. Una cosa es la concepción científica que de la realidad puede poseer el hombre, como conocimiento teórico de aquella, y otra cosa, bien distinta, es lo relativo

al método que empleó para obtenerla o aplicarla; de lo contrario, no tendría razón de ser el conocido principio de la consistencia interna del método, según el cual el uso de todo método debe responder a la finalidad para la cual ha sido creado. Y bien sabemos que el uso de un método no necesariamente garantiza su finalidad. Nadie puede abjurar de la idea de que no solo clasifica el científico de ciencias naturales, sino también la ama de casa, por ejemplo, al lavar la ropa o fregar, pues, para lavar, primero se ha de empezar por la ropa blanca y, luego, las de color, en tanto que para lavar los platos se ha de comenzar por los utensilios que tienen menos grasa, como los vasos y los cubiertos y, por último, los calderos y las cazuelas. Y eso es también clasificar.

**Cuarto.** Hay determinadas instrumentaciones, a juicio nuestro, que están ligadas predominantemente a la obtención o aplicación del conocimiento científico, en tanto otras lo hacen a favor de la obtención del conocimiento empírico. Mientras la deducción y la demostración apuntan a la construcción y aplicación del conocimiento científico, respectivamente, la inducción y la identificación están dirigidas a la obtención y aplicación del conocimiento empírico (ver Rodríguez Rebutillo, M. y R. Bermúdez Sarguera, 2001). Si correlacionamos la observación, como método, con lo anteriormente expuesto, tendríamos la posibilidad de acceder con ella tanto al conocimiento empírico como al teórico, pues al identificar las propiedades determinantes del objeto en estudio o los objetos pertenecientes a una clase, estamos relacionados con el nivel empírico del conocimiento, en tanto al demostrar determinadas hipótesis que pueden ser confirmadas o impugnadas mediante ella, la relación focalizaría el nivel teórico del conocimiento.

***Idea conclusiva.***

- a)** A los hombres de ciencia no les asiste razón alguna para defender la idea con arreglo a la cual los métodos puedan ser clasificados en empíricos y teóricos.
- b)** La observación como método de investigación no puede estar ligada sólo a la naturaleza empírica del conocimiento, sino también a su naturaleza teórica.

Ahora bien, sería oportuno formular la siguiente pregunta de rigor: ¿si los métodos, por el hecho de tratarse de acciones –de enseñanza, de aprendizaje o de investigación propiamente dichas-- no

pueden ser clasificados en empíricos ni teóricos, entonces cómo proceder si de clasificarlos de todas formas se trata?

### ***II.a) Sobre la clasificación de los métodos de investigación***

Probablemente amparados en el carácter teórico de la investigación, no solo lo científico le ha sido adjudicado al conocimiento que en ella se obtiene, como referíamos con anterioridad, sino también al método con el que se obtiene. ¿Existe alguna probabilidad lógica que sostenga la consistencia metodológica de la clasificación de los métodos que en dicha ciencia se instituyen? ¿Qué razón asiste a la defensa de la idea, con arreglo a la cual la metodología de la investigación científica se erige a través de métodos empíricos, cuando, independientemente de que lo empírico constituya la fuente del conocimiento científico, lo teórico y lo empírico son naturalezas excluyentes del conocimiento? ¿Qué argumentos esgrimir en aras de demostrar la falsedad de la tesis en la que conocimiento y método devienen idénticos de acuerdo con su naturaleza científica? ¿Podría el método elevarse a categoría rectora en lugar de la cacareada hipótesis para la ciencia metodológica, así como se presupone al objetivo en la ciencia de la didáctica por su supuesta y connotada determinación del método de enseñanza y del método de aprendizaje? ¿Por qué se aferra sin duda alguna el pensamiento pedagógico universal a los cánones absolutos y medievales que del concepto de método como vía o camino sostiene?, ¿no estaríamos lejos de la científicidad que a él por antonomasia y definición debe conferírsele?

La idea basal a defender y que ha de subsumir los cuestionamientos con anterioridad formulados ha de ser la relación irremisiblemente dialéctica entre el método y el conocimiento, de la cual necesariamente proviene la clasificación del primero.

Las ideas apremiantes que se han de poner en la palestra valorativa de este epígrafe giran en torno a las siguientes hipótesis de trabajo.

***Primero.*** Que la formación de todo profesional no solo depende de la construcción inapelable del conocimiento científico socialmente existente, sino también del sistema metodológico-instrumental correspondiente a la obtención de aquel.

***Segundo.*** Que, si a medida que la ciencia avanza y los conceptos por ella definidos para una realidad histórica dada dejan de ser estrictamente pertinentes en las investigaciones teóricas más novedosas, entonces el concepto de ***método*** debe verse sometido a tales

cambios semánticos teóricos a favor de su precisión.

**Tercero.** Que todo razonamiento, aún el más simple, bien puede reducirse a la triada sujeto-método-objeto de conocimiento, donde no solo el método ha de considerarse el núcleo inexcusable de aquella triada, sino el núcleo mismo de la relación.

**Cuarto.** Que los métodos de investigación no deben ser clasificados en empíricos ni teóricos, sino en métodos de recopilación de información y métodos de procesamiento de la información recopilada.

El problema de la formación del conocimiento, y especialmente la del conocimiento científico, así como la formación metodológico-instrumental de quien aprende en los más altos niveles de enseñanza, adquiere hoy día una importancia perentoria, si tomamos como pivote la incidencia de este último en la preparación pertinente de los futuros profesionales. "*...Una nación que quiere mantenerse a la altura de la ciencia, --expresa el pensador alemán Engels (1965) -- no puede prescindir de un pensamiento teórico [la cursiva es añadida]" (p.403). Y, en efecto, de la formación y el desarrollo del pensamiento científico depende también la profesionalidad de la persona, sostenida en su estructura cognitiva e instrumental, entendiendo por lo instrumental, a juicio nuestro, todas aquellas ejecuciones --acciones y operaciones y sus respectivos niveles de dominio: habilidades y hábitos—que le permiten conocer la realidad y transformarla.*

Parafraseando a Albert Einstein, las creaciones del intelecto experimentan el estruendoso revuelo de las generaciones y a lo largo de los siglos llenan el mundo de luz y calor. Pero no es el caso de las ciencias sociales en su relación con el método como objeto de investigación. ¿Por qué se aferra sin duda alguna el pensamiento pedagógico universal a los cánones absolutos y medievales que del concepto de método como vía o camino sostiene? ¿Hasta cuándo adjudicar actualidad a lo que "...Ketteler decía de Döllinger: "este hombre ha defendido en su vida tantos absurdos, que bien puede defender uno más, el de la infalibilidad" (Engels, 1968, p.40), y que, como ruido de latón trascendental, suena en nuestros intelectos metodológicos como idea prefijada? Duele advertir cómo las ciencias sociales en general, salvando la distancia de las ciencias del Derecho, quizás por su implicación con la justicia, se han convertido ya en perenne arena movediza, donde los conceptos se promiscuen, se sobreponen, se confunden, se imprecisan, se igualan por definición, sin razón teórica alguna. ¿Dónde ha de hallarse el límite canónico de tolerancia conceptual de estas ciencias, que dictamine, sin ambages, la

obligatoriedad de observar la ley aristotélica de la identidad que al pensamiento correcto concierne?

Creemos que no nos arriesgaríamos al presuponer que este período del desarrollo de las ciencias sociales se está caracterizando especialmente por una supresión y violación, sin fundamento alguno, de la científicidad que debe permear rigurosamente el saber teórico. No quisiéramos equivocarnos, pero lo cierto es que a medida que avanzan las investigaciones en este campo, se hace cada vez mayor el quebrantamiento de la mencionada ley, que tiene que estar presente inapelablemente en el pensamiento correcto. Se ha desatado una peculiar concepción de conjunto, cuyo punto central es la idea del absoluto menosprecio por el empleo correcto de la palabra-concepto en el lenguaje de estas ciencias. En otras palabras, las ciencias sociales están en una ineludible encrucijada: tienen que sostenerse y expresarse a través de las palabras, pero solo de aquellas que se han convertido en conceptos, en conceptos científicos.

Hagamos una digresión necesaria.

El concepto científico es un concepto, pero no todo concepto es de naturaleza científica. Asimismo, todo concepto es una palabra, pero no toda palabra, es un concepto. Todo concepto es una generalización –empírica o teórica--, pero no toda palabra es una generalización. De este modo, palabra, concepto empírico y concepto teórico (científico) son tres formas de expresión bien distintas de la vida psíquica humana. La palabra es un modo de manifestación de lo psíquico, pero no necesariamente de la conciencia, la cual se configura en conceptos. La palabra en el niño de edad temprana, como bien afirman las investigaciones en psicología evolutiva, se encuentra fundida al objeto, o lo que es lo mismo, palabra y objeto son una y la misma cosa. A partir de la aparición de la conciencia de sí, alrededor de los 3 años, y bajo la égida de los grupos sociales como la familia y la escuela, el menor comienza a construir conceptos de naturaleza empírica. Pero, no nos llamemos a engaño, la prioridad del desarrollo del psiquismo en estas primeras edades, le corresponde a la naturaleza inconsciente de la regulación psíquica humana, o sea, a la palabra, no al concepto. De modo tal que el niño no aprende conceptos, sino palabras. Todo el bagaje cultural y lingüístico del niño de edad temprana es de naturaleza inconsciente, y por ende, perceptual-motor. Para aseverar una vez más esta idea, solo basta apoyarse en las investigaciones del psicólogo ginebrino Jean Piaget (2013), en las que se destacan, al periodizar el desarrollo del intelecto infantil, las etapas sensorio-motriz y operacional en los primeros estadios de su desarrollo, brillando por su ausencia lo que al concepto concierne. El concepto

aparece a partir de los 3 años, con la posibilidad de generalización, que otorga la activación de los lóbulos frontales y prefrontales del cerebro.

Este hecho psíquico es imprescindible advertirlo a la hora de operar con conceptos, como lo es el caso cuando de ciencia trata. Las ciencias sociales no se constituyen por palabras cualesquiera, sino por aquellas que, convirtiéndose en conceptos, responden, en primer lugar, a la lógica, a la ley de la identidad, como ley *sine qua non* del pensamiento correcto.

En efecto, querámoslo o no, un lugar cimero para las ciencias lo ocupan las definiciones de los conceptos que las configuran, sobre todo de los conceptos científicos.

Si aceptamos la idea de que es el uso del método quien descubre no solo la verdad, sino también su belleza, expresada en términos de esencialidad, entonces el método deviene concepto rector (categoría), no solo para las ciencias metodológicas, sino, y, sobre todo, para la construcción misma de la teoría, para la configuración del conocimiento. De ahí la necesidad ineludible de hurgar en la definición de aquel concepto, que, como caballo de Troya, introduce la duda en el corazón mismo de la filosofía instrumental, de la filosofía del método. Si el método es el principal instrumento del hombre para reflejar y transformar la realidad y, con ello, a sí mismo; si el método es imprescindible para la investigación de la verdad y es quien perfecciona las así llamadas capacidades humanas que sostienen la búsqueda de aquella, entonces el método deviene estatuto axiomático en el que se sustenta el conocimiento. Es por ello que el método no puede obviarse como objeto de investigación minuciosa y como foco indudable de atención y razonamiento. A eso dedicó su vida y obra el metodólogo francés del siglo XVII, Renato Descartes: a esgrimir una y otra vez el enfoque analítico en la investigación del método en sí.

Detengámonos en la definición del concepto de método.

A juicio nuestro, ha sido desmedida la superposición del concepto de método a los conceptos de *técnica, procedimiento, operación, medio y proceso*. Descompongamos por análisis la siguiente definición.

“*Se pueden llamar técnicas*, afirman Cervo y Bervian (1992), *aquellos [Sic] procedimientos [la cursiva es añadida] específicos utilizados por una ciencia...*” (p.43). Y prosiguen estos mismos autores diciendo: “*las técnicas en una ciencia son los medios correctos de ejecutar las operaciones [la cursiva es añadida] de interés de tal ciencia*” (p.43). Y más adelante, no toman cuidado en expresar: “*el conjunto de estas técnicas generales constituye el método. Métodos son, por tanto, técnicas suficientemente generales para convertirse en procedimientos [la cursiva es*

añadida] comunes a un área de las ciencias o a todas las ciencias” (p.43). Por último, estos autores, sin pulcritud ninguna y adversos hostiles a la cientificidad en el análisis, declaran que “*existe, pues, un método fundamentalmente idéntico para todas las ciencias. Comprende un cierto número de procedimientos y operaciones científicas...*[la cursiva es añadida]” (p.43). Y sin detenerse ni un ápice a pensar en lo que escriben, sostienen que “...se entiende por *método el conjunto de procesos* que el hombre debe emprender en la investigación y demostración de la verdad [la cursiva es añadida]” (p.19). ¿Cómo es posible que conceptos tan importantes para el quehacer pedagógico sean vilipendiados y denigrados de esa manera tan absurda?, ¿cómo es posible que estos autores no presten la mínima atención a los conceptos que definen?, ¿cómo pueden relacionar todos estos conceptos al libre arbitrio, sin advertir la diferencia sutil, pero de extrema envergadura que los encierra?, ¿qué derecho lógico, gnoseológico o epistémico le asiste a estos autores para identificar primero a las técnicas con los procedimientos y, acto seguido, con los medios?, ¿será que los conceptos de *técnica, procedimiento y medio, por definición*, son una y la misma cosa?, ¿da lo mismo aplicar el concepto de *técnica* que los de *procedimiento y medio*? No hay que ser muy avezado en el análisis para advertir que aquellos autores no solo identifican el concepto de *método* con el de *técnicas*, sino también con el de *procesos*. Comparando hasta aquí todas las definiciones que con anterioridad se han formulado, no se hace difícil concluir que los conceptos de *método, técnica, procedimiento, medio y proceso* son una y la misma cosa. ¡Que desvarío! ¡Que dislate! ¡Que aberración! Pero con anterioridad, en sus escritos, y haciendo gala reiterada de su “inmunidad conceptual”, estos autores expresan: “*el proceso está subordinado al método* [la cursiva es añadida] y es su auxiliar imprescindible” (p.21). ¿Y ahora? Resulta que el método ya no es un proceso en sí, como declaraban, sino que está supraordinado al proceso. De manera que el método ya no es un proceso, como afirmaban, toda vez que el primero está sujeto a la presencia del segundo, sin identificarse con él.

¿Qué ciencia resiste el embate de tamaña superposición de términos? ¿Qué profesional de la educación se arriesga a emplear uno de esos conceptos tan llenos de ambigüedad, imprecisión y vaguedad en la planificación y ejecución de una investigación científica o de una actividad pedagógica tan vital como la clase?

Otro tanto sucede cuando en la literatura especializada se hace referencia al concepto de *metodología*.

*La metodología de la investigación científica –asevera Meza (2015)--, constituye por su parte un conjunto de métodos, categorías, leyes y procedimientos que orientan* [la cursiva

es añadida] los esfuerzos de la investigación hacia la solución de los problemas científicos con un máximo de eficiencia. Se trata pues, de las *formas de aplicación consciente del método científico* [la cursiva es añadida] en la solución de problemas (o algunas) [Sic] del conocimiento. (p.18)

No hay que detenerse mucho en el análisis del concepto de metodología, pues, por etimología, metodología significa la ciencia que estudia los métodos, como la Gnoseología (gnosis) lo es al estudio del conocimiento, como la Psicología lo es al estudio de la psiquis, como la Axiología lo es al estudio de los valores, como el Derecho lo hace a favor de la justicia, etc. Sin embargo, este autor identifica esta ciencia con múltiples conceptos que pueden o no pertenecer al sistema teórico que se segmenta, como lo es el caso de las *categorías, leyes y procedimientos*. Verdad de Perogrullo es pensar que una ciencia, sea cual fuere, no se sostenga sobre la base de sus leyes, principios, categorías y conceptos, así como de un cuerpo metodológico a ella privativo, en el cual han de inscribirse los procedimientos, tal y como lo describe el autor arriba señalado.

Pero en el texto de este autor citado subyacen varias inconsecuencias lógicas y epistémicas. Veamos.

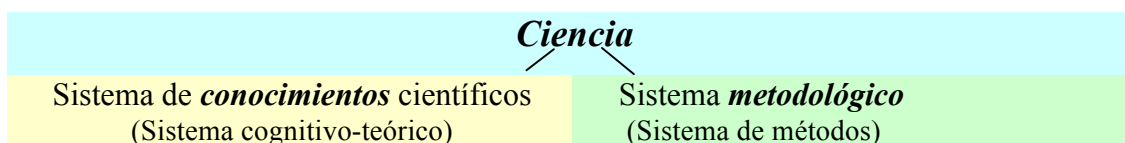
**Primero.** Que los métodos, categorías, leyes y procedimientos no responden a la misma naturaleza epistemológica. Mientras las categorías y leyes configuran el cuerpo epistemológico de una ciencia, como también el de la metodología como ciencia, los métodos y los procedimientos estructuran su cuerpo metodológico. A nuestro juicio, el sistema cognitivo-teórico de cualquier ciencia ha de expresarse a través de sus leyes, principios, categorías y conceptos, propios de la ciencia en cuestión, mientras que el cuerpo metodológico debe erigirse sobre la base de los métodos, los procedimientos y los medios que a esa ciencia le son inherentes, y solo a ella. En efecto, cuando se trata de ciencias particulares, la solución del problema se simplifica, no así cuando de ciencias más generales se trata, como la metodología. Y estamos aludiendo al carácter general y singular de las ciencias en virtud del grado de aplicabilidad de su cuerpo cognitivo-teórico y metodológico. En el caso de la filosofía, la lógica, la epistemología y la metodología, por ejemplo, son ciencias de elevado grado de generalidad, pues sus categorías y conceptos, lo mismo que sus métodos, procedimientos y medios constituyen elementos de elevado grado de aplicabilidad en las ciencias particulares. Solo hay que responder a la pregunta: ¿qué campo del saber científico no emplea métodos de investigación, procedimientos de

investigación y medios o recursos propios de una investigación? Allí anida la metodología como ciencia de máxima generalidad, por su aplicabilidad.

*Segundo.* Otra cuestión de extrema importancia reside, para el caso que nos ocupa, en resolver la eterna aporía que apunta al hecho de que la metodología, como cualquier otra ciencia, le sea inherente un cuerpo metodológico. Dicho de otra manera, si a toda ciencia le es privativo un cuerpo cognitivo-teórico y un cuerpo metodológico, como habíamos apuntado más arriba, sin los cuales dejaría de existir como tal, ¿cómo justificar, desde el punto de vista epistémico, que la metodología también ha de contar con un cuerpo metodológico? Si aceptamos lícitas sus ideas, entonces el callejón sin salida al cual nos aboca el autor es incuestionable e insoluble. De considerar que la metodología constituye un conjunto de métodos, ya es suficiente para extender la brecha de identidad entre metodología y método, lo cual no es lógicamente admisible. La parte no se reduce al todo, aun cuando la primera refleje a pequeña escala ese todo. Y eso, sin considerar la máxima gestaltista de que el todo es más que la suma de sus partes. Dicho, en otros términos, si la metodología es una ciencia, ella tiene que erigirse en su cuerpo metodológico correspondiente, pero, al mismo tiempo, sería tautológico decir que la metodología posee un cuerpo de la misma naturaleza que ella. Y es justo a esa incertidumbre o contradicción a la que implacablemente nos empuja aquel autor.

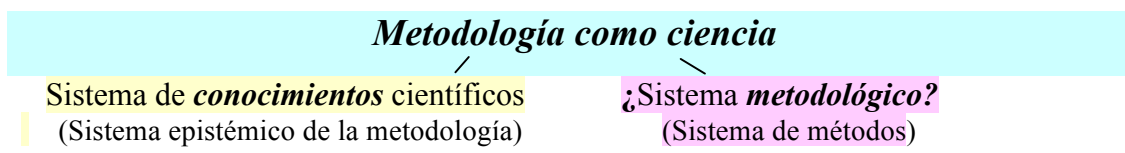
Permítanos representar lo dicho en el siguiente esquema analítico.

**Esquema 2.- “Estructura general de las ciencias”**



**Fuente:** elaboración propia.

**Esquema 3.- “¿Estructura general de la metodología como ciencia?”**



**Fuente:** elaboración propia.

- 
- Tercero.** Si la metodología se constituye por *categorías y leyes*, como lo asevera el autor, entonces estaríamos presuponiendo que se trata de las categorías y leyes estricta y rigurosamente metodológicas. Pero, ¿podría él mencionarnos de qué categorías y leyes metodológicas se trata, sin superponerlas, digamos, a las categorías y leyes de la Didáctica, como ciencia de la enseñanza y del aprendizaje, declarada así desde Juan A. Comenius, el Maestro de las Naciones, en su *Didáctica Magna* de 1630?
- Cuarto.** Si la metodología se identifica con un conjunto de *procedimientos*, como lo refiere el mencionado autor, y estos no forman parte del cuerpo de conocimientos como sucede con las categorías y las leyes de una ciencia dada, entonces solo nos queda una brecha en el razonamiento y es que los procedimientos formarían parte del cuerpo metodológico de la metodología como ciencia. Por consiguiente, si también los métodos forman parte del mismo cuerpo, tendríamos por ende que el método y los procedimientos serían una y la misma cosa. Conclusión absurda. Claro, y todo ello sin contar con las definiciones bien diferenciadas de los conceptos de *método y procedimiento*. Y a eso bien pudiéramos añadirle: y teniendo máxime cuidado en no yuxtaponer los conceptos de *método, procedimiento, medio, técnicas e instrumentos*.
- Quinto.** Si el conjunto de métodos, categorías, leyes y procedimientos *orientan* los esfuerzos de la investigación, como lo afirma el autor mencionado, todo el razonamiento sobre la cita que se analiza cambia radicalmente, a favor de posiciones contradictorias en aquel. Psicológicamente hablando, una cosa es la ejecución metodológica de la persona en una determinada investigación y otra, bien distinta, es la orientación de ella hacia el ejercicio investigativo. ¡Cuidado! O sea, no es lo mismo orientarse hacia una investigación que ejecutarla. Cuando de orientación se habla, estamos aludiendo, ante todo, al sistema de objetivos que impele a la persona a la ejecución de la actividad investigativa, pero eso no es razón para igualarla al dispositivo metodológico-instrumental que el investigador está sujeto a esgrimir para llevarla a cabo. Orientación y ejecución no es lo mismo. Para realizar una actividad, máxime de naturaleza investigativa, primero debemos orientarnos. Todo método se subordina, como acción, a un objetivo consciente. Cuando no sabemos qué pretendemos hacer, cuál es el propósito que perseguimos o el objetivo de nuestro hacer, no hay nada que

hacer. Así de simple. En la adultez, nuestras ejecuciones están mediadas y esa mediatez se configura en virtud de las expectativas –objetivos— de la persona. No en balde, antes de la ejecución de una investigación se nos exige un proyecto, una planificación de lo que vamos a hacer, de los métodos que vamos a emplear, de los plazos a cumplir, de los objetivos general y específicos a conseguir.

*Sexto.* Manifiesta el autor que la metodología deviene *formas de aplicación consciente del método científico*. ¿Cuáles son las formas de aplicación consciente del método científico? Si entendemos por *formas de aplicación* la manera, el modo en que algo se emplea, se usa, se utiliza, y ese algo es el método, entonces la pregunta de rigor sería: si el método a emplear es la observación, ¿cuántas y cuáles son las formas que existen para usarlo? Pregunta mal formulada, por cierto, y sin respuesta alguna. ¿Será que el método científico podría entenderse aquí como metodología?, ¿hay alguna diferencia entre los conceptos de método científico, metodología y formas de aplicación?, ¿no contiene por antonomasia el método científico los métodos de investigación que deben aplicarse para confirmar o impugnar la hipótesis formulada como hecho orientador en la investigación? Definitivamente, el lenguaje especializado le ha jugado una mala pasada a este autor que no podrá salir jamás del laberinto epistemológico en el que tristemente se ha metido.

Este comportamiento intolerable de las ciencias sociales proviene del poco dominio del conocimiento filosófico y de la ciencia de la lógica que necesariamente coadyuvan a la estructuración del conocimiento científico. Decimos poco dominio del conocimiento filosófico porque la metodología, como parte constituyente de la filosofía, debe ampararnos en el uso del método histórico-lógico, que por antonomasia ha de permitirnos rastrear las etapas por las que ha transcurrido el objeto de estudio en su desarrollo y valorar los niveles de esencia con el que ha sido generalizado al concepto pertinente. No es ocioso advertir, como lo hace Engels (1965), la necesidad de ordenar sistémicamente el enorme material positivo del conocimiento, acumulado por la investigación empírica en función de sus relaciones internas, lo cual responde a la lógica, ciencia que ha de ocuparse preponderantemente de la organización del conocimiento científico. La tesis suprema y cardinal a la que debemos remontarnos en este epígrafe ha de ser la diferenciación estricta de la ciencia metodológica y del concepto de método, sin apartarnos un ápice de la clasificación de este último.

Así, se impone hoy con fuerza mayor la necesidad de sistematizar –reducir a un sistema—estos términos en aras de verter claridad a la estructura cognitiva en la que ellos se hallan insertos.

No es difícil afirmar que la metodología como ciencia debe dedicarse al estudio de los métodos.

¿Por qué ha de existir un campo del saber teórico que se centre precisamente en el examen de los métodos? Porque de aceptar lícito que haya una ciencia dirigida a la investigación del conocimiento en sí, como lo es el caso de la gnoseología, sin la que la ciencia no le sería posible hablar de los niveles de esencia de aquel, ni de su origen, ni de su estructura, etc., tiene que existir una ciencia que se dedique al estudio de aquellas ejecuciones en virtud de las cuales se obtiene dicho conocimiento, como lo es el caso de la metodología. De manera que la base de la certidumbre científica hay que hallarla en el método. De ahí que el método se instituya como concepto primero –si es que hay otro— de la ciencia metodológica. Y esta idea, a nuestro juicio, debe convertirse en una máxima metodológico-investigativa.

En última instancia, ¿qué entender por método? La respuesta a esta pregunta nos aboca a dos ideas importantes. Aun cuando sobre el particular hayamos hablado con anterioridad, no es ocioso que nos detengamos una vez más en ello.

**Primero.** Que el conocimiento y el método, con el que aquel se obtiene, no son una y la misma cosa.

**Segundo.** Que mientras el conocimiento es una generalización, *el método es la acción* con la que se construye aquella. De manera que cuando Ud. habla de metodología, está haciendo alusión al estudio de los métodos, de su estructura, de su función dentro de la ciencia.

¿Por qué considerar al método una acción?

Comparemos primero el concepto de método que el cuerpo profesoral sometido a encuesta de las siguientes universidades, esgrimen en su gestión profesional-investigativa.

<b><i>Respuestas de mayor frecuencia</i></b>	
<i>Profesores de la Universidad Metropolitana del Ecuador. Sede Guayaquil</i>	<i>Profesores de las facultades de Sociología, Ciencias Administrativas y Filosofía de la Universidad de Guayaquil</i>
<b>¿Qué entender por <i>método</i>?</b>	
Vía, Camino, Lo que utilizamos para adquirir información y conocimiento, Técnica para recopilar información, Forma de llegar a un objetivo,	Vía, Camino, Forma para realizar un proceso, Pasos para realizar algo, Dirección para realizar una determinada acción o estudio,

Manera de concretar el objetivo, Procedimiento, Herramientas para llegar a una conclusión, Ejecución para llegar al objetivo, Procedimiento para alcanzar un objetivo, Instrumento para recoger información, Proceso para alcanzar resultados, Pasos en un proceso, Técnica.	Medios para llegar a un fin, Táctica para poder formar lo que se necesita, Modo, forma o manera, de realizar algo sistemáticamente organizado y/o estructurado, Técnica o conjunto de tareas, Forma habitual de realizar algo por una persona, basada en la experiencia, costumbre y preferencias personales.
--	---

Tabla No.1.- “Concepto de método, según la opinión profesional”

Fuente: elaboración propia.

De la *tabla 1* no es difícil inferir, una vez más, cómo en las ciencias sociales se hace incuestionablemente visible el hecho de la superposición de términos, lo que las hace inexorablemente vulnerables, frágiles, en el sentido de sostener y defender un cuerpo de conceptos privativos o inherentes únicamente a ellas. Baste someter a definición el concepto que nos asiste de método y nos daremos de bruces con su polivalencia de significados.

Detengámonos oportunamente en un poco de historia de este divinizado —o satanizado— concepto e imbriquémonos también con la definición general que consideramos de él.

R.Descartes, como ningún otro pensador del siglo XVII, consideró que su objetivo no solo era, e incluso no tanto, la indagación sobre la estructura de sus trabajos teóricos, sino de convertir al método en el instrumento fundamental de la creación de la nueva ciencia, por lo que trató de construirlo gracias a la retrospección constante del camino por él mismo trillado. No olvidemos su *¡de omnibus dubitandum!* (¡duda de todo!) con el que indicaba el despojarse de la escolástica y organizar metodológicamente el destino de la ciencia. En consonancia, cambia su modo de explicar el movimiento y, en lugar del círculo, en cuyos elementos había que representar todos los desplazamientos posibles, emerge la descripción del proceso metodológico mediante un algoritmo. ¡Genial! Doscientos cincuenta y cuatro años más tarde, el psicólogo norteamericano B.F.Skinner proponía al mundo uno de sus conocidos principios de aprendizaje en las ciencias psicológicas: la *progresión lenta* o *principio de los pequeños pasos*, mediante el cual se desprende la idea de ejecutar la actividad a través de un determinado número de pruebas —acciones u operaciones, dentro de nuestro sistema conceptual. Desde entonces, no existe nada más plausible en términos metodológicos: ¡el algoritmo!, entendiéndose como acciones —u operaciones— sucesivas concatenadas —organizadas jerárquicamente o no— que se ejecutan para obtener un resultado. Esta tesis se ha impuesto incluso al cerebro antiteórico. Tal es la

aseveración de este hecho.

¿Qué razones nos asisten para afirmar que el método puede ser definido como una acción?

El conocimiento científico en sí es el mismo, solo que los conceptos divergen para cada uno de los contextos en los que la ciencia se erige, o sencillamente son extrapolados de un área del saber a otra. Digamos, cuando abordamos el examen de los *valores*, concepto en extremo bien ponderado en nuestros días y que constituye la categoría indudable de la axiología, en la psicología se haya acuñado como *sentido personal*. De tal suerte que *valor* y *sentido personal* es una y la misma cosa, al menos en el sentido moral, para la ética, o en el sentido parcializado, como propiedad inherente a lo psíquico. No es difícil advertir cómo muchos de los investigadores de las ciencias sociales recurren, probablemente sin fundamento alguno, a conceptos que pertenecen a las ciencias exactas o naturales. Baste señalar la propia teoría de la *asimilación-acomodación* del biólogo ginebrino Jean Piaget para explicar y periodizar el desarrollo psíquico del intelecto infantil o la *situación social del desarrollo* de L.S.Vigotsky, hombre de ciencias bielorruso, graduado en historia, para explicar el origen y evolución de lo psíquico en el ser humano. */En este mundo traidor, nada es verdad ni es mentira/*, --afirmaba el poeta Fernando de Campoamor-- */todo es según el color del cristal con que se mira/*. Y en efecto, tómesese a guisa de ejemplo, los hechos que más abajo exponemos.

Supongamos que nos hallamos frente a un hombre y una mujer que se están besando en la boca. De este hecho, que supuestamente ha de ser el mismo para cualquier observador, pueden extraerse múltiples ideas, de acuerdo, digamos, con el contexto profesional al que las personas pertenezcan. Si la persona que observa el hecho fuese microbiólogo, es muy probable que su interpretación apunte a la idea de la mutua transmisión de bacterias bucales o microorganismos patógenos. Si el observador ahora fuese demógrafo, es muy probable que la idea girase en torno al crecimiento de la población, mientras que, si de la observación se extrae la idea del afecto y el cariño entre aquellos, es alta la probabilidad de que quien observe sea un psicólogo; si fuese un abogado que busca pruebas para demandar un divorcio, referiría que ya ahorita aquellos entrarían en litigios e irían a parar ante un tribunal.

El hecho, querámoslo o no, es el mismo. Pero la subjetividad humana, al parcializarse con él, lo adecua, lo “transporta” a su cabeza, en virtud de sus recursos cognitivos e instrumentales, o sea, preponderantemente en función de los conocimientos y habilidades que posee para construir el nuevo conocimiento.

De ser válida y razonable esta idea, entonces no es un absurdo definir el concepto de método desde la psicología. ¿Por qué? No solo por la lógica ya expuesta, sino también porque constreñirlo a la definición de vía o camino, como lo hizo Comenius desde el siglo XVII, no resulta viable y mucho menos operacionalizable para la ciencia. El concepto que no pueda ser operacionalizado en indicadores, no tiene validez instrumental o de constructo y, por ende, no es metodológicamente funcional en la investigación científica. Si el método está irrevocablemente llamado a “...convertirse en el instrumento fundamental de la creación de la nueva ciencia” (Descartes, citado en Laitker, 1990, p.49), entonces se impone con extrema perentoriedad elevarlo a otros planos de esencia, dados, a nuestro juicio, en la identidad con la acción. En otras palabras, bien podemos definir el concepto de método, categoría metodológica, como una acción, concepto de naturaleza psicológica. Lo que en la metodología como ciencia se le denomina método, en la psicología se le denomina acción. De manera que método y acción son una y la misma cosa.

Ahora bien, si la acción --según Leontiev (1981)-- es una ejecución que se subordina a un objetivo consciente, el método como acción es una ejecución de naturaleza consciente que se subordina a un objetivo de igual naturaleza. Así, una vez formulado el objetivo, como representación anticipada del resultado a alcanzar, --según este mismo investigador-- la acción ha de ejecutarse para conseguir el resultado representado en el objetivo. Ahora, el método se subordina a un objetivo y se aplica para conseguir el resultado deseado, proyectado en el objetivo. En resumen, el método es una acción que, subordinada a un objetivo, se ejecuta para alcanzar el resultado esperado.

*El método es una acción que, subordinada a un objetivo, se ejecuta para alcanzar el resultado deseado.*

Si bien la definición de los términos a emplear en las ciencias sociales es *conditio sine qua non* de rigurosidad teórica, su clasificación es igualmente importante. La pregunta de rigor a estas alturas sería: ¿cómo avanzar en términos clasificatorios sobre el concepto de método?

Si nos focalizáramos en la metodología de la enseñanza y del aprendizaje como ciencia, los métodos inherentes a ella, indiscutiblemente serían los métodos de enseñanza y los métodos de aprendizaje. Sobre el particular no debemos ser más explícitos, debido a que el objetivo de nuestro epígrafe está dirigido a la caracterización de la metodología de la investigación científica

y, específicamente, a la caracterización del método de investigación.

Justamente en el contexto de la clasificación de los métodos que a la metodología de la investigación científica atañe, bien sabemos que aquella ha girado en torno a los métodos empíricos y teóricos. Detengámonos en este hecho.

La clasificación de los métodos de la investigación científica en empíricos y teóricos es filosófica, lógica y psicológicamente inconsistente. En primer lugar, es contradictorio que el conocimiento y el método respondan a una misma clasificación, cuando se trata de objetos de estudio filosóficos, lógicos y psicológicos bien distintos. Desde el punto de vista filosófico, el conocimiento es una categoría gnoseológica, epistemológica, en tanto el método es una categoría metodológica. Desde el punto de vista lógico, una cosa es el concepto, como conocimiento, y otra diferente el razonamiento como método. Desde la óptica psicológica, el conocimiento es una generalización, empírica o teórica, de acuerdo con las investigaciones de Davidov (1985), cuyos resultados compartimos plenamente y que se obtienen en virtud, según el propio autor, de las vías inductiva y deductiva, respectivamente. ¿Qué son aquellas vías, sino las acciones de inducir o deducir para obtener el conocimiento, empírico o teórico? Lógicamente expresado, si el conocimiento y el método son dos fenómenos psíquicos de naturaleza diferente, ¿existe la posibilidad de clasificarlos de igual manera? ¿Podríamos admitir el mismo criterio de clasificación para configurar una tipología del conocimiento y una del método? De verdad de Perogrullo es la respuesta: ¡no! Desde el punto de vista psicológico, el conocimiento empírico se obtiene mediante la percepción y el razonamiento; en tanto el conocimiento conceptual – racional— se construye en virtud del razonamiento –de las instrumentaciones intelectuales de obtención del conocimiento, a saber, la comparación, la clasificación y la valoración y las instrumentaciones de aplicación del conocimiento: la identificación, la caracterización y la demostración, a juicio nuestro. Ninguna acción es empírica o científica, pues con una misma acción, digamos valorar, podemos obtener un conocimiento sustraído de la experiencia cotidiana, o un conocimiento científico, de acuerdo con los indicadores de esencia, expuestos por nosotros en otras obras (ver Rodríguez Rebastillo y Bermúdez Sarguera, 2001) y referidos también con anterioridad en este mismo epígrafe.

Aun cuando de bruces nos damos con estas ideas, en la literatura especializada hay autores que avizoran, quizás sin proponérselo, la incongruencia clasificatoria con que ha sido tratado el método. “*La observación participante se entiende* –expresan Rodríguez et al. (2003)-- *como “un*

*método interactivo de recogida de información* [la cursiva es añadida] que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando” (p.165). ¡Excelente idea! A nuestro juicio, obviamente, los métodos de la investigación científica bien pueden ser clasificados en métodos de recopilación de información, que, una vez obtenida, debe ser axiomáticamente procesada. De ahí los métodos de procesamiento de información. De acuerdo con nuestras posiciones, estos últimos métodos pueden subdividirse en intelectuales y estadísticos. Dentro de los métodos intelectuales empleados en el procesamiento de la información recopilada pueden considerarse el método analítico-sintético, el histórico-lógico, la sistematización (reducción a un sistema o enfoque sistémico-estructural) de la información, la modelación, etc., en tanto los métodos estadísticos pueden subdividirse de acuerdo con el tipo de estadística empleada, v.g., la estadística descriptiva o la inferencial, a la cuales subyacen otros métodos de igual naturaleza, como los estadígrafos para la distribución de frecuencias, las medidas de tendencia central, de dispersión, etc., o la estadística paramétrica y no paramétrica, respectivamente.

De esta forma, los métodos de recopilación de información no se constriñen a la observación o al experimento, sino que constituyen toda una pléyade de métodos, cuya función no es otra que la de obtener información sobre el objeto de estudio de la investigación planificada. Dentro de estos últimos, podemos hallar la encuesta, la entrevista, los grupos focales, el test sociométrico, los documentos (los archivos), el método etnográfico, las grabaciones de audio/video, las autobiografías, etc.

*Los métodos de la investigación científica deben ser clasificados en métodos de recopilación de información y métodos de procesamiento de la información recopilada.*

Permítanos mostrar tales ideas bajo el siguiente esquema.

**Esquema 4. “Propuesta de clasificación de los métodos de la investigación científica”**



<i>de información</i>	<i>de la información recopilada</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Archivos</li> <li>○ Biografías</li> <li>○ Criterio de expertos</li> <li>○ Composición</li> <li>○ Documentos (Materiales escritos)</li> <li>○ Diarios</li> <li>○ Experimento</li> <li>○ Entrevista</li> <li>○ Encuesta</li> <li>○ Estudio de caso</li> <li>○ Episodios</li> <li>○ Escalas de mediciones de actitudes y opiniones</li> <li>○ Etnográfico</li> <li>○ Grupos focales</li> <li>○ Grabaciones de audio/video</li> <li>○ Observación</li> <li>○ Pruebas proyectivas</li> <li>○ Registro de la actividad</li> </ul>	<p><b><i>Intelectuales</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Análisis-síntesis</li> <li>○ Deductivo-demostrativo</li> <li>○ Enfoque de sistema</li> <li>○ Histórico-lógico</li> <li>○ Inductivo-identificadorio*</li> <li>○ Modelación</li> </ul>	<p><b><i>Estadísticos</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Estadística descriptiva</li> <li>○ Estadística inferencial</li> <li>○ Pruebas paramétricas</li> <li>○ Pruebas no paramétricas</li> <li>○ Análisis multivariados</li> <li>○ Razones y tasas</li> <li>○ Puntuaciones Z</li> <li>○ Moda</li> <li>○ Media</li> <li>○ Mediana</li> <li>○ Análisis porcentual</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia.

\* **Observación:** El método identificadorio-demostrativo constituye la negación dialéctica del método inductivo-deductivo de las ciencias, según la fundamentación teórica de Rodríguez Rebastillo, M. y Bermúdez Sarguera, R. (Ver Rodríguez Rebastillo, M. y Bermúdez Sarguera, R., 2007)

No es difícil percatarse que el grupo mayor de métodos se justifica en la zona de los métodos de recopilación de información y que el grupo menor está representado por los métodos intelectuales de procesamiento de información. Este hecho no es casual. Con el dominio de las investigaciones y del cuerpo metodológico-instrumental de aquellas, surgen nuevos métodos que, negando a los existentes dialécticamente, permiten la obtención de una información mucho más fidedigna y la mayor aproximación deseada a su objetividad. Contrariamente, los métodos intelectuales no pueden expandirse más de las fronteras ya señaladas, pues ellos tienen lugar en virtud de la compleja actividad del pensar. Y pensar no es otra cosa que comparar, clasificar, valorar, identificar, caracterizar y demostrar, defendemos. En la oportunidad que nos asiste, se

han mencionado los métodos analítico-sintético, el histórico-lógico, el enfoque de sistema, la modelación, que tal pareciera que no tienen relación alguna con las instrumentaciones que hemos destacado. Pero no es el caso. Todos ellos no solo se relacionan con los expuestos, sino que están allí representados, que son una y la misma cosa.

Solo deseamos ahora añadir la clasificación de los métodos de investigación que para la ciencia psicológica hemos realizado, asumiendo como criterio la actuación del investigador o del sujeto de investigación. De ahí que los métodos de investigación para esta ciencia pudieran quedar organizados como sigue (véase esquema 5).

**Esquema 5.** “Propuesta de clasificación de los *métodos de recopilación de información de la investigación psicológica*”



**Fuente:** elaboración propia

No sería ocioso terminar este epígrafe blandiendo la idea de que, aunque la didáctica haya impuesto en la arena de las ciencias sociales el pensamiento de que el objetivo es categoría rectora en comparación, digamos, con el método, no hay razón suficiente ni hay razón de ninguna índole para demostrarla. El objetivo es esencialmente un concepto psicológico, no

didáctico y el método es el pináculo categorial de la metodología, sea de la enseñanza, del aprendizaje o la investigación. Eso sí, es en la actuación de la persona, en su actividad o comunicación, en la que se precisa de la determinación y formulación de un objetivo antes de llevar a cabo una acción, la ejecución del método. El método como acción no tiene otra función que no sea la de reflejar o transformar nuestra realidad, siempre orientados por la proyección del objetivo. El método como acción y el objetivo son inseparables como inseparables son las ciencias del hombre, las ciencias sociales, que deben tratar de explicar con la más cuidadosa lógica posible la conducta y el comportamiento humanos. La metodología, como ciencia, será el estudio de la acción del hombre, en un determinado contexto: investigativo, docente, de aprendizaje o de vida cotidiana.

A título de conclusiones del epígrafe no queremos pasar por alto que la formación de todo profesional no solo depende de la construcción inapelable del conocimiento científico socialmente existente, sino también del sistema metodológico-instrumental correspondiente a la obtención de aquel.

La definición del concepto de método ha sido acuñada bajo su origen etimológico, como vía o camino para alcanzar un fin. Impelidos por el juicio de que tales definiciones no resisten el embate de la validez metodológico-instrumental, consideramos definirlo como una acción que, subordinada a un objetivo consciente –instrumental o cognitivo— está estructurado en acciones que se ejecutan para lograr el resultado deseado.

Aun cuando el método se ha subordinado al objetivo, debido a su carácter orientador, no le asiste razón alguna a la ciencia para defender *a priori* la idea de que el objetivo (cognitivo) se erige en categoría fundamental de la metodología de la investigación, asumido allí como hipótesis, o de la didáctica, representado en el objetivo de naturaleza instrumental. El concepto rector –si es que existe un concepto rector— de la metodología de la investigación científica es el concepto de método de investigación, como el núcleo de la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto del conocimiento.

La problemática abordada en relación con la clasificación de los métodos de la investigación científica es de extrema actualidad, pues la generalidad de la literatura especializada que a esta temática concierne los separa en métodos empíricos y teóricos. En consecuencia, los argumentos esgrimidos en su contra desplegaron la plataforma teórica sobre cuya base construimos la nueva clasificación de aquellos, la cual se sostiene en los métodos de recopilación de información y

métodos de procesamiento de la información recopilada; estos últimos, a su vez, debieran clasificarse en métodos intelectuales y métodos estadísticos.

### ***II.b) Sobre la autoobservación***

Para la Psicología, la búsqueda de métodos más objetivos sobre el estudio de los objetos de naturaleza psíquica, como la experimentación y la observación, ha constituido, desde siempre, un problema álgido en el que los tratadistas se han visto en la necesidad de detenerse en pos de la asunción de determinadas posiciones teóricas --y filosóficas-- para la comprensión de la actuación psíquica humana.

En este sentido, la experimentación misma ha sido examinada, por múltiples autores, como un tipo de observación sistemática y controlada, lo que para otros constituye la condición *sine qua non* de la Psicología de laboratorio o Psicología experimental. Es poco probable negar que el razonamiento experimental, como factor que trasciende la mera observación, está inevitablemente presente en todos los resultados obtenidos en dichos estudios. No debe obviarse que el método clínico es, asimismo, concebido como un caso particular de la observación, por lo que se identifica como paso primero en el camino de la experimentación. Ello constituye la razón suficiente para afirmar que la observación es el método más general de todos. Dicho de otro modo, independientemente del método que se emplee en una investigación dada, siempre habremos de recurrir a la observación porque no sólo es la única manera de registrar los datos a recopilar, sino también porque nos ayuda a sistematizarlos.

Los investigadores en Psicología han estudiado extensamente métodos para apoyar la observación y han desarrollado condiciones para hacerla cada vez más objetiva. De esta forma, la observación se ha combinado con el método de entrevista, de registro de la información, pluralidad de jueces o método de expertos, escalas de estimación e, incluso, con el psicoanálisis del observador.

A nuestro juicio, la observación de sí mismo, desde el punto de vista psicológico, debe preceder la observación de los demás. La observación implica razonamiento, por el cual entendemos la identificación de determinadas propiedades que han de asumirse a modo de variables de la actuación humana. Este hecho hace explícito el significado que para la persona adquiere la propiedad devenida variable.

Por su parte, toda guía de observación configura su contenido a través de las variables

(dimensiones, indicadores o parámetros) que fueron previstas en el diseño de la investigación. En consecuencia, también la autoobservación tiene que desglosarse en indicadores objetivos. Confirman nuestras ideas las palabras de Leontiev (1981), al expresar que

para la persona poco avezada ... el proceso de fraccionamiento o ampliación de las unidades de la actividad y el reflejo psíquico --tanto ante la observación externa, como ante la introspectiva-- no se manifiesta de manera evidente. El investigador puede examinar este proceso valiéndose de un análisis especial y *de indicadores objetivos* [la cursiva es añadida]. (p.90)

La necesidad de ilustrar este hecho puede hacer valernos del ejemplo siguiente.

Si pretendiéramos observar el tipo de relación padre-hijo que se produce en una familia, nos fuera difícil hacerlo si no la desglosáramos en dimensiones, entendidas estas como operacionalización de las variables contenidas en la hipótesis. Por ejemplo, la variable interacción padre-hijo pudiera estar dada a través de las dimensiones que a continuación exponemos.

Variable: interacción padre-hijo

Dimensiones:

- *La manifestación de la autoridad empleada por el padre*
- *Grado de información acerca de las peculiaridades del desarrollo de la personalidad del hijo y de su actuación*
- *Nivel de participación en la satisfacción de las necesidades del hijo*
- *Mecanismos utilizados para comunicarse con el hijo*

Como bien puede apreciarse, aún este nivel de dimensiones resulta abstracto para lograr observar los actos conductuales pertinentes a la consecución del objetivo de la investigación propuesto. Ello implica la necesidad de continuar con el desglose de aquellas dimensiones en indicadores más concretos, o sea, que se hallen aún más cerca de la realidad, de lo empíricamente contrastable. Tomemos para ello la dimensión “*mecanismos utilizados para comunicarse con el hijo*”. En este sentido, los indicadores que señalan su existencia, pudieran ser:

Indicadores:

- Código empleado en la comunicación (palabras o frases para designar hechos u objetos, convertidos en claves, entendiendo por estas últimas las palabras, frases o gestos que se emiten y reciben por los que participan en la comunicación, denotando que esta se sucede

con un significado peculiar.

- Cantidad de actividades que realizan de conjunto.
- Toma de iniciativas en la conversación, etc.

Tales indicadores sí pueden ser observados en una actuación concreta o conjunto de actuaciones que la persona realice. No es difícil escuchar y advertir las palabras, frases o gestos que el padre, en su interacción con el hijo, le prodiga.

Ahora bien, ¿de dónde surgen los indicadores que conforman la guía de observación?

Wilhelm Wundt, padre de la Psicología Moderna, por su tenacidad en la elaboración de un programa científico-experimental para esta ciencia, no sin razón aseguraba que “si quisiéramos estudiar el modo psicológico en que surge una representación, no podríamos usar de ningún modo otro método que el de imitar a este proceso en su desarrollo natural” (citado en De la Torre y Calviño, 1985, pp.7-8). Para W. Wundt, la representación constituye la forma en que se refleja el objeto externo por el sujeto cognoscente. A nuestro modo de ver, el hecho de “imitar”, reproducir o modelar el proceso en su desarrollo natural significa poseer conocimiento de las propiedades a través de las cuales se manifiesta el objeto. Si partimos de la idea, según la cual nadie nos puede conocer mejor que nosotros mismos, es necesario hacer uso de la autoobservación, justo como forma de modelar una determinada actuación en cualquiera de sus funciones.

El análisis de la problemática ha derivado en que a la autoobservación también se le conoce como observación interna o introspección, término acuñado por la Psicología experimental. Abordado como método fundamental para la Psicología subjetiva, la introspección debía conducir al “sujeto cognoscente” a penetrar, con ayuda de los “sentidos externos”, en el contenido de su experiencia: sentimientos, conocimientos y actos volitivos. Sin embargo, no es casual que esta escuela, al igual que las restantes escuelas psicológicas, no desconociera el papel del sujeto en la *interpretación* de la realidad por él representada en forma de dichas experiencias. De ahí que sea poco probable hallar los contenidos psíquicos en forma de sensaciones “puras”, pues resulta imposible abstraerse del contenido concreto de dicha experiencia, es decir, de los objetos que forman parte de aquella. A la sensación de frío, acude siempre la imagen de algo frío y, necesariamente, ese algo es el objeto que la engendra. Si de sentir frío se trata, entonces podemos pensar que ese algo frío bien puede ser la nieve o sala fría. Esta misma idea era sugerida por E.B.Titchener, destacado discípulo de W.Wundt y fundador de la Sociedad de

psicólogos experimentales, al expresar que sólo “el psicólogo experto puede ser capaz de localizar una sensación, hacerla tan vívida, que logre aislarla casi como si estuviera en condiciones de laboratorio; pero este es un caso excepcional” (citado en De la Torre y Calviño, 1985, p.45).

Cuando hablamos de autoobservación o introspección no aludimos a la búsqueda de la experiencia abstraída del contenido mismo de los objetos, sino como la posibilidad del sujeto - en nuestro caso, el psicólogo-investigador, para explorar sus propios procesos o estados psicológicos, con vistas a delimitar las propiedades determinantes o dimensiones que la caracterizan.

Con lo expuesto se hace ostensible nuestra posición acerca de la imposibilidad de reconocer mediante la observación externa a un determinado proceso en cualquier sujeto, si antes ese proceso no ha sido reconocido en nosotros mismos mediante la autoobservación (observación interna o introspección).

Todo ello justifica la idea de que debemos convertirnos en expertos de nuestro propio comportamiento. De alguna manera esta idea la esbozábamos al determinar, por el maestro, las invariantes estructurales de una instrumentación dada (R.Bermúdez Sarguera y M. Rodríguez Rebutillo, 1996). En aquella oportunidad, enfatizábamos que no debe haber persona alguna que logre diferenciar las invariantes estructurales, digamos, de la instrumentación de valorar, si él mismo no domina dicha instrumentación. En efecto, ¿cómo identificar en el otro lo que para nosotros aún anda oculto?, ¿cómo enseñar al alumno lo que nosotros como maestros aún no sabemos? Este ejemplo no agota la posibilidad de que lo mismo ocurra con respecto a cualquier otro objeto de estudio psíquico. No ha de constituir para nadie un secreto que los objetos de estudio psíquicos de naturaleza inductora o movilizador-direccional-afectiva resultan considerablemente mucho más difíciles de explorar que los de naturaleza cognitivo-metacognitivo-instrumental.

Aun cuando para las investigaciones psicológicas no quede explícitamente declarada la necesidad que posee el investigador de convertirse en un verdadero experto en el uso del método de autoobservación, esta idea debe constituir uno de los preceptos fundamentales para su planificación y ejecución. Es más, dicho precepto no ha de soslayarse en la etapa exploratoria, cuando la dirección de nuestra observación se focaliza hacia un fenómeno de cierta familiaridad.

La observación interna sólo es posible aplicarla luego de haber sido empleada la observación

externa. En otras palabras, la observación interna o autoobservación debe preceder a la externa u observación a los demás.

Como habíamos referido en trabajos anteriores (Rodríguez Rebutillo, M. y R.Bermúdez Sarguera, 2001), la problemática concerniente al conocimiento susceptible de construir por la persona se haya ineluctablemente imbricado con el conocimiento de la realidad de aquella y de su propia realidad subjetiva. En otras palabras, la persona crea conocimientos acerca de la realidad que lo circunda --objetiva y subjetiva-- producto de la interacción con su mundo objetal y con las demás personas, así como también configura conceptos e imágenes sobre lo que en él mismo acontece. A estas últimas relaciones resultantes, es decir, a aquellas que sintetizan el conocimiento de sí mismo, las hemos generalizado en el concepto de metacognición, la cual pudiera clasificarse en instrumental y cognitiva en conformidad con el tipo de realidad que la persona refleje de sí mismo. Esto nos hace pensar que no se puede usar la introspección si previamente no existe un estadio psíquico superior en el desarrollo de la metacognición.

En general, el conocimiento - empírico y teórico - devenido de una realidad que está fuera de la persona que lo construye, puede poseer como contenido la propia realidad subjetiva de la persona que lo crea. A este hecho, en Psicología, se le ha denominado autoconocimiento o conocimiento de sí mismo. Cuando el conocimiento contiene la vida psíquica de la propia persona que lo configura, entonces hablamos de metacognición.

La autoobservación sólo es posible aplicarla en el estadio de formación metacognitiva, denominado autoconcepto (Rodríguez Rebutillo, M. y R.Bermúdez Sarguera, 2001). Es importante no perder de vista que solo en el estadio de autoconcepto la persona puede fundamentar propiedades tan abstractas como la responsabilidad, honestidad o creatividad que la caracterizan, al igual que su estilo de actuación, como resultado de una reflexión consciente dirigida al conocimiento de sí. Por esta razón, sólo a través del autoconcepto, como estadio superior de desarrollo de la metacognición, podemos hablar de autoobservación.

### ***III) Un instrumento válido para evaluar el dominio de la observación: la escala analítico-sintética***

Sobre la base de los presupuestos teóricos de partida, resultaría oportuno acentuar que la observación no comienza con la identificación de los indicadores previamente determinados por el investigador, sino desde la propia determinación de dichos indicadores. Esta idea cobra

significado en la necesidad de diferenciar una primera etapa de planificación en la observación y otra de ejecución. La primera etapa ha de identificarse entonces con la elaboración de una guía que permita la ejecución de la observación. Es requisito indispensable que la observación deba ser planificada. ¿Qué sucedería si como maestros lleváramos a un grupo de niños a un laboratorio o a un parque y le preguntásemos a cada uno en que se fijó? Es muy probable que las respuestas fueran interminables, pues no sólo cada cual dirá en qué se fijó, sino en cuántas cosas cada uno se fijó.

Es importante no obviar la idea de que la ejecución de la observación no ha de dejar margen a la percepción casual y espontánea de expresiones fenoménicas del objeto que no fueron previstas.

Esto se debe fundamentalmente a que la ejecución de la observación es el momento secuencial inmediato que sigue a la planificación de ésta, en la que la propia ejecución ha tenido lugar en el plano de la idea. Es decir, la ejecución de la observación es a la confirmación como la guía es a la hipótesis. De manera que la ejecución debe responder fehacientemente a la guía elaborada de antemano.

Otro factor a considerar relevante en la relación planificación-ejecución es que la observación no funciona metodológicamente aislada del cuerpo teórico e instrumental de la investigación que se lleva a cabo. Esto debe entenderse como la aplicación ineludible del principio metodológico investigativo, ya aludido, que dicta la consistencia interna del método utilizado, el cual se traduce en la correspondencia del objetivo del método con el objetivo general de la propia investigación, o sea, con el objetivo del propio investigador. En otras palabras, la observación no se realiza arbitrariamente, ni tiene como fin la realización de sí misma, sino que indiscutiblemente responde de manera coherente y consecuente al denominado diseño teórico de la investigación en general.

Por eso, tanto para la elaboración de la guía de observación, como para su ejecución, hemos considerado efectivo el uso de la escala analítico-sintética, la cual integra en su construcción las escalas sintética y analítica, como su nombre lo indica.

La escala sintética sólo resume los parámetros pertenecientes a la estructura del sistema que se estudia, en tanto la analítica debe reflejar el desglose pormenorizado del comportamiento de un determinado parámetro adjudicado al objeto. Por ejemplo, si tomamos como objeto de estudio la propia observación es posible advertir cómo la elaboración de una guía de observación debe organizarse secuencialmente en los pasos siguientes: *determinar el objetivo de la observación,*

*determinar indicadores funcionales de las manifestaciones del objeto y elaborar el registro para la recogida de información*, lo cual denota la síntesis de toda la estructura del sistema “elaboración de la guía de observación”, en tanto, el análisis de uno de sus parámetros implica cómo ha de comportarse o funcionar el objeto de acuerdo con él. Digamos, la determinación del objetivo de la observación se manifiesta funcional e indistintamente, lo mismo a través de aquella *definición suya que está en función de una manifestación del objeto no susceptible de ser observada*, como de aquella en la que *la manifestación seleccionada es susceptible de ser observada, pero el objetivo presenta más de una intención* o en aquella donde *la intención del objetivo no refleja totalmente la manifestación seleccionada*. En otras palabras, la escala analítica describe cualitativamente o en gradientes el funcionamiento del objeto de estudio.

Al combinar estas dos escalas, se obtiene como resultante la escala analítico-sintética. La relevancia significativa de la escala como instrumento está en su efectividad para evaluar el grado de dominio que debe alcanzar la persona que aprende a ejecutar una instrumentación dada, un método determinado. En este punto, la escala es posible adecuarla a las exigencias de la observación.

Quisiéramos detenernos en dos cuestiones que nos parecen de necesario esclarecimiento para aquellos que se acercan por vez primera a nuestras ideas. Nos estamos refiriendo a la problemática de las invariantes y a los denominados niveles de dominio de las ejecuciones.

En lo que concierne a las invariantes, el concepto fue introducido por el destacado psicólogo ginebrino Jean Piaget. En sus estudios, este autor considera invariantes a las ejecuciones que obligatoriamente la persona debe realizar para hacer algo. Digamos, si una persona va a realizar un resumen de un texto, entonces ella necesariamente tendrá que leer analíticamente el texto presentado, seguidamente, determinar las ideas esenciales y, por último, jerarquizarlas. Independientemente de lo que la persona haga antes, después o mediando estas ejecuciones, tendrá sin falta que pasar por ellas, pues de otra forma no logrará redactar el resumen deseado. A esas ejecuciones, sin las cuales la persona no puede bajo ningún concepto resolver la tarea prevista, el científico suizo las calificó como invariantes funcionales.

Ahora bien, a nuestro modo de ver, a partir de la estructura de la actividad y, por lo tanto, de la acción, de acuerdo con la teoría de Leontiev (1981), tales invariantes deben ser adjetivadas como estructurales, no funcionales. Por supuesto, si de lo que se trata es de la estructura de la acción, en la que esta se compone de operaciones, según el nombrado autor, entonces, ha de existir la

posibilidad de llamar a las acciones constitutivas de una actividad o a las operaciones constitutivas de una acción, invariantes de su estructura. De ahí el término invariantes estructurales.

Con los denominados niveles de dominio, no sólo pretendemos que se pongan al descubierto la correspondencia analítica o descriptiva de lo que la persona hace al ejecutar una acción, sino también hacer explícito, con la mayor riqueza posible, lo comportamentalmente expresado por la persona que ejecuta la acción. En otras palabras, los niveles de dominio no tienen por qué reducirse a cinco, ni tampoco han de extenderse a esa misma cantidad. La idea que queremos transmitir es que, razonablemente, mientras más niveles de dominio sean susceptibles de ser descritos, mayor es la rigurosidad reflejada en el registro del comportamiento de la persona. No cabe dudas de que la descripción de más de tres o cinco niveles de dominio hace compleja cualquier investigación de sesgo pedagógica, pero tampoco cabe la menor duda de que el estricto control de variables es una condición basal para el ejercicio de cualquier experimento de esta naturaleza.

Los niveles de dominio no sólo le permiten al docente reconocer de inmediato cuáles son las acciones más o menos dominadas, sino también, y eso es lo principal, organizar en lo adelante el proceso de aprendizaje del estudiante en conformidad con el diagnóstico de dichos niveles. Además, la propia descripción de lo que ha de ejecutarse para cada nivel de dominio de la acción, le facilita al estudiante autodirigirse en el proceso de aprendizaje. Es decir, reconocer en cuál de los niveles está actualmente, es condición previa para saber cómo seguir y qué hacer a favor del nivel más alto de dominio, allí donde la acción se convierte en habilidad.

El nivel de dominio más alto de una acción dada tampoco tiene que ser alcanzado en los primeros años, ni en un mismo año académico. El alumno puede centrarse en el logro de un determinado nivel de dominio para un año académico y, en lo adelante, propiciar a sí mismo la elevación a nuevos niveles de preparación profesional.

En la **Tabla 1** presentamos los parámetros a tomar en cuenta para elaborar la guía de observación, como paso correspondiente a la etapa de planificación y previo a la ejecución de aquella.

Más abajo describimos la etapa de ejecución de la observación (*Tabla 2*), la que, a nuestro juicio, al igual que su planificación, debe ser desglosada en sus invariantes estructurales de modo que el docente logre dirigir conscientemente su entrenamiento (ejercitación) como acción que debe ser

dominada por múltiples profesionales en función de la investigación, entre los que se pueden señalar aquellos, cuya gestión se realiza en el contexto pedagógico.

### ***Escala analítico-sintética***

#### **Diagnóstico de los niveles de dominio**

**Instrumentación:** *Elaborar guía de observación*  
*Etapa de planificación de la observación*

<b><i>Invariantes estructurales</i></b>	<b><i>Muy bajo</i></b>	<b><i>Bajo</i></b>	<b><i>Medio</i></b>	<b><i>Alto</i></b>	<b><i>Muy alto</i></b>
Determinar el objetivo de la observación	No precisa objetivo	El objetivo definido está en función de una manifestación del objeto no susceptible de ser observada	La manifestación seleccionada es susceptible de ser observada, pero el objetivo presenta más de una intención	La intención del objetivo no refleja totalmente la manifestación seleccionada	El objetivo es preciso en función de una manifestación susceptible de ser observada
Determinar indicadores funcionales de las manifestaciones del objeto	No define dimensiones de las manifestaciones fenoménicas del objeto	Define dimensiones pero no las desglosa en indicadores	Algunos de los indicadores definidos no se corresponden con las dimensiones seleccionadas	Al menos un indicador no se corresponde con una de las dimensiones seleccionadas	Define indicadores suficientes para identificar cada una de las manifestaciones del objeto a observar
Elaborar registro para la recogida de información	No elabora registro alguno	El registro no se elabora sobre la base de los indicadores, sino de dimensiones	Más de un indicador de la dimensión no se refleja en el registro	No se ordenan, en forma de escala, las dimensiones con sus indicadores	En el registro aparecen todas las dimensiones con sus correspondientes indicadores en forma de escala

***Tabla 1***

## Escala analítico-sintética

### Diagnóstico de los niveles de dominio

**Instrumentación:** *Observar (II)*

**Etapa de ejecución de la observación**

<i>Invariantes estructurales</i>	<i>Muy bajo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Muy alto</i>
<b><i>Analizar el objeto a observar</i></b>	Percepción global y difusa del objeto (no análisis)	No distingue más de dos manifestaciones del objeto percibido	Distingue más de tres manifestaciones del objeto percibido	Al menos una manifestación del objeto no es distinguida	Distingue cada una de las manifestaciones del objeto percibido
<b><i>Identificar los indicadores seleccionados en las manifestaciones del objeto</i></b>	No identifica los indicadores en las manifestaciones fenoménicas del objeto	Atribuye indicadores que no se corresponden con las manifestaciones fenoménicas percibidas	Todos los indicadores identificados se corresponden con las manifestaciones fenoménicas, pero se omite más de un indicador presente en dichas manifestaciones	Omite un indicador presente en las manifestaciones del objeto	Identifica la presencia o ausencia de todos los indicadores seleccionados en las manifestaciones del objeto
<b><i>Registrar la información que se obtiene</i></b>	No registra la información	El registro no tiene en cuenta los indicadores identificados	Queda más de un indicador identificado sin registrar	No se registra un indicador identificado	Todos los indicadores identificados son registrados

**Tabla 2**

A continuación, exponemos una Tabla para integrar los resultados obtenidos en el análisis de las escalas analítico-sintéticas anteriores, empleadas en el diagnóstico de los niveles de dominio de la observación como instrumentación.

<i>Niveles de dominio</i>	<i>Invariante 1</i>	<i>Invariante 2</i>	<i>Invariante 3</i>
<b><i>Muy Bajo</i></b>	Muy Bajo Bajo	Muy Bajo Muy Bajo	Muy Bajo Muy Bajo
<b><i>Bajo</i></b>	Bajo Bajo Medio Medio	Bajo Bajo Bajo Bajo	Bajo Muy Bajo Bajo Muy Bajo
<b><i>Medio</i></b>	Medio Medio Alto	Medio Medio Medio	Medio Bajo Medio
<b><i>Alto</i></b>	Alto Alto Muy Alto	Alto Alto Alto	Alto Medio Alto
<b><i>Muy Alto</i></b>	Muy Alto Muy Alto	Muy Alto Muy Alto	Muy Alto Alto

**Fuente:** elaboración propia.

***IV) ¿Por qué el método constituye la categoría rectora en el ejercicio de la observación a clases?***

El objetivo que perseguimos con la redacción de este epígrafe es fundamentar el carácter rector del método con relación al objetivo durante la impartición de una clase. A esto nos ha movilizado una de las problemáticas más álgidas que sin falta aparecen en el ejercicio de la profesión magisterial: la evaluación que unos docentes ejercen sobre otros o las que aquellos ejercen sobre los propios estudiantes durante las prácticas pre-profesionales que esta carrera universitaria exige.

Ante todo, la pregunta de rigor concerniente a la correlación entre la observación de una clase y la evaluación de lo observado en ella, debería estar formulada en términos metodológicos y no didácticos.

¿Qué pretendemos hacer evidente con esta idea?

En primer lugar, que la observación de una clase tiene que focalizar el uso del método de enseñanza y no el objetivo que persigue el docente.

Para ningún profesional de la Educación es un secreto que la excelencia de una clase se evalúa hoy, en primer lugar, sobre la base del cumplimiento del(os) objetivo(s) propuesto(s). Y este hecho pedagógico trae a colación dos problemáticas más a él subordinadas.

En primer lugar, no nos vamos a detener en el análisis de cuáles son los objetivos que han de observarse, si los del docente, los del discente, o ambos inclusos. El problema reside en que la supuesta medición del cumplimiento de los objetivos es ya, de hecho, insoluble cuando de observar una clase se trata. Esto nos conduce a pensar que quien pretenda, independientemente de que siempre se ha pretendido, valorar a un docente o a un practicante a raíz del cumplimiento de los objetivos como criterio valorativo, se verá irremediabilmente abocado a los riesgos y provocaciones de la subjetividad. ¿Cuál es el argumento psicológico que ha de esgrimirse para defender esta idea?

**Primero.** Que el hecho mismo de “dar” una clase ya está expresando la ejecución de un determinado método.

**Segundo.** Que sólo puede ser susceptible a la observación aquello que sea posible de expresarse comportamentalmente.

**Tercero.** Que el objetivo no es susceptible de ser expresado comportamental o conductualmente. Por lo tanto, no puede ser observado, lo mismo que la motivación.

De todo esto puede inferirse, entonces, que la evaluación tiene que fundamentarse necesariamente en la observación realizada sobre el uso del método y no del cumplimiento del objetivo. Seamos más ilustrativos.

Por mucho que se abjure de nuestras posiciones teóricas, no puede ser atenuado el hecho de que el análisis de lo observado, cuando hay más de un controlador de la clase, no siempre transcurre sin contraposiciones o discusiones que pueden conllevar a un callejón sin salida no deseable. Una de las razones que puede sustentar este fenómeno es la expresión marcada de la subjetividad de las personas que participan en el análisis de lo observado en relación con la objetividad que debería caracterizarlos. Por eso, es muy probable escuchar al docente decir, al recibir una

evaluación que no ha sido la que él esperaba: “todo es relativo; si me hubiesen evaluado otros compañeros, seguramente yo hubiese salido mejor. Lo que sucede es que cada cual desea ver “su” propia clase, repetida en la del otro”. Esto es un hecho innegable, que no pierde vigencia ni actualidad.

No olvidemos, además, el uso, a veces indiscriminado, que se hace del denominado método de expertos. ¿Acaso los profesionales considerados como expertos, sobre todo en el contexto educacional, logran ponerse de acuerdo en aquella temática en la que precisamente son considerados como tales? Es poco probable que un experto se pliegue a su posición o desista de sus consideraciones por el hecho de admitir las opiniones de otro experto. Generalmente, sucede que tras la frase: “*respeto su opinión*”, siga inmediatamente la siguiente: “*pero, yo pienso que...*”, con lo cual hace valer su connotación como persona experimentada. ¿Cómo proceder para al menos atenuar tales hechos?

A nuestro juicio, la lucha profesional en el campo de la investigación magisterial tiene que abrirse paso cada vez más hacia los problemas de naturaleza científico-metodológica. ¿Es posible evaluar al docente por la motivación generada en sus alumnos? Claro que no. ¿Cómo confirmar, con la mayor objetividad posible, que la mayoría de los estudiantes estuvieron o no motivados por el discurso del maestro? Regularmente, nos satisface que la justicia en la evaluación ha estado presente, gracias a que los dos profesionales que han visitado la clase en calidad de expertos han “visto” lo mismo. ¡Lógico! ¿Y qué otra cosa hubiesen podido ver, sino lo que su experiencia reglamentaria dicta? Sobre el particular nos detendremos más adelante.

En efecto, si la naturaleza de lo que se desea observar no es susceptible de serlo, las interpretaciones sobre lo que ha ocurrido tendrán que tomar necesariamente otros derroteros, los cuales, en última instancia, serán concebidos como los hechos mismos. En otras palabras, se asumirá como cumplimiento del objetivo lo que se ha observado como método.

Permítasenos la siguiente ilustración. Estará Ud. probablemente de acuerdo con nosotros en que sería una falacia mensurar o interpretar la alegría de una persona a partir del llanto como expresión de su emotividad. Bien conocido es que el llanto lo mismo puede ser provocado por una emoción de valencia positiva como la alegría, que por una emoción de valencia negativa como la tristeza. Si Ud. se arriesga a extraer conclusiones *a priori*, léase, estrictamente en virtud de lo que puede ser observado, no estaría Ud. más que confirmando la “crónica de un fracaso anunciado”. En otras palabras, a la observación es sensible la risa o el llanto, pero no la alegría o

la tristeza. La risa, al igual que el llanto, puede observarse y nadie puede impugnar que otro rió o lloró cuando realmente lo hizo, o viceversa. Lo que nadie puede afirmar con certeza es si la persona lloró por estar contenta o por sentirse deprimida.

De ahí nuestra tesis, según la cual sólo puede *observarse lo comportamentalmente expresado, lo conductualmente explícito*.

Lo mismo sucede en el caso en que la intención profesional admite la posibilidad de medir el grado de motivación promovido en los estudiantes asistentes a la clase objeto de observación. ¿No considera Ud. desafortunada e infeliz la idea de preguntar si el profesor cumplió con la motivación de la clase? ¿Qué fue lo que lo condujo a tal conclusión? El objeto psíquico de naturaleza motivacional es el menos susceptible de ser observado, pues lo afectivo no se expresa en un rendimiento concreto. En otras palabras, puede ser empíricamente observable la resolución a un problema matemático planteado, pero no podrá ser observado si la persona estuvo o no motivado por resolverlo. Aun cuando la persona permanezca externamente inmóvil al escuchar una explicación, pudiera ser legítimo considerar que está siendo, en grado sumo, activo con relación a ella. Esta última idea exige la proposición cuidadosa de indicadores que señalen la presencia del objeto psíquico en el acto conductual directamente observable.

Al entender el método como acción (Bermúdez Sarguera y Rodríguez Rebutillo, 1996) y al objetivo como representación anticipada o imagen de lo que se desea alcanzar (Leontiev, 1981) es incuestionable que la expresión de la acción en su plano externo sea observable; lo que resulta imposible a la observación es el objetivo como imagen. Ud. podrá observar las ejecuciones de una persona, pero no las representaciones (objetivos) de tales ejecuciones.

Quizás el lector de notable experiencia profesional en el campo de la pedagogía pudiera objetarnos: ¿y qué sucede con las proposiciones metodológicas de la conocida taxonomía de R.Mayer y B.Bloom con respecto a los objetivos?, ¿acaso no son aquellos medibles, justamente en virtud del comportamiento del alumno?, ¿es que no fueron consistentes y consecuentes con la teoría conductista que los sustentaba? A las dos últimas preguntas, desde nuestra posición, tenemos que responder: sí y no. Sí, porque el Conductismo como escuela de la Psicología, de ahí considerada como segunda fuerza para la psicología, esgrimía precisamente como método fundamental la observación externa, entendiendo por ello que el objeto de estudio de dicha ciencia debería ser sólo lo que fuese susceptible a ese tipo de contrastación; y eso lo era sólo la conducta. A nuestro modo de ver, las posiciones de estos investigadores constituyeron un gran

paso de avance en la historia del pensamiento pedagógico y metodológico, pero no pudieron trascender su época porque quedaron prisioneros tras los muros de la propia teoría que defendían o aplicaban: el conductismo.

De ahí que nuestra respuesta también sea negativa. Por un lado, la concepción conductista dictaba, de una manera u otra, la necesidad de la objetividad en la evaluación, en la investigación. Y eso es plausible. Lo que no puede tolerarse es que se reduzca el estudio de lo psíquico sólo a lo comportamentalmente expresado, sin tomar en cuenta lo que simultáneamente tenía lugar en el plano interno de él (lo inducido). No en balde introducían en la ciencia psicológica el concepto de “caja negra”, para referirse a los mecanismos internos de lo psíquico. Esto arrojó a Mayer y a Bloom a un callejón sin salida, al tener que identificar el objetivo con una forma de ejecución. Por un lado, la hiperbolización del estudio de la conducta pudo haber generado en los investigadores la contaminación peligrosa de objetos de estudio distintos dentro de una misma ciencia y la superposición de dichos objetos los abocaba indiscutiblemente a la asunción de un hecho por otro.

Por eso los objetivos, incluso en la actualidad, aun cuando se promulguen como objeto de estudio psíquico de naturaleza motivacional, continúan tratándose metodológicamente como objeto de estudio de naturaleza instrumental. Aquí debemos ser muy cuidadosos. Permítanos ilustrar.

En obras recientes de sesgo pedagógico se puede leer sobre “...la enorme significación que tiene la correcta utilización de la *orientación hacia el objetivo* [la cursiva es añadida] como función didáctica” (colectivo de autores, 1995, p.231). Esta expresión no deja brecha a otra interpretación que no sea la de asumir como objetivo lo que es un resultado a alcanzar. Objetivo y resultado, desde el punto de vista psicológico, no son lo mismo. El objetivo es el concepto que, en el contexto psicológico, expresa el hecho psíquico de la orientación, la expectativa, la dirección que debe seguir la persona para lograr algo: el resultado. Por lo tanto, la persona se orienta hacia el resultado que debe ser por ella alcanzado, no hacia el objetivo; en otras palabras, el objetivo la dirige hacia el objeto de satisfacción de la necesidad en ella surgida. En resumen, la orientación es *hacia el objeto* en virtud de la representación anticipada que la persona configura conscientemente (objetivo) de él.

A nuestro modo de ver, el problema de la observación del cumplimiento de los objetivos ha sido generado por la concepción errónea que sobre el objetivo como meta o resultado a alcanzar se ha

inferido de las posiciones del investigador ruso Leontiev (1981) al respecto. Ante la pregunta: ¿qué es el objetivo?, generalmente los profesionales de la educación se acercan a su respuesta como la meta a cumplir, el fin a conseguir, como aquello que debe ser logrado, etc. De esta forma, ha sido generalizada la idea de que el objetivo es el resultado mismo a alcanzar y no la orientación hacia ese resultado, que son dos cosas totalmente distintas en el plano psicológico. De ahí la probabilidad de inferir que cuando el profesional de la educación enfoca las ejecuciones de otro profesional o del alumno esté considerando que está observando el objetivo. No debemos olvidar, bajo ningún concepto, que el objetivo refleja el carácter inductor-direccional de la actuación de la persona, aun cuando en su formulación dentro de los programas de disciplinas y de asignaturas aparezca definida la instrumentación (o la denominada habilidad) que debe ser ejecutada para aprenderse. ¿Cuántas veces el alumno pudo haber resuelto todos los problemas propuestos por el profesor en la clase y no haber estado orientado hacia ningún objetivo? Muchos estudiantes no logran responder los exámenes por la sencilla razón (que no es tan simple) de que no se han preguntado para qué tienen que hacer eso. A ellos, generalmente por su cabeza no les pasa el cuestionamiento sobre el *para qué* realiza lo que está haciendo; de manera que la orientación de su actuación sólo estuvo sustentada por la tarea, entendiendo por ella aquel objeto psíquico de naturaleza direccional, inconsciente e inmediato, cuya función es la de orientar al sujeto (animal o humano) en la ejecución de su actuación. La tarea puede concebirse también como ***representación anticipada*** de un resultado que debe ser alcanzado de modo inmediato. Por lo tanto, sólo es posible constatar la posesión de objetivos docentes mediante la entrevista que puede realizarse antes de entrar el profesor a la clase. Es decir, pudiera preguntársele cómo va a impartir su clase, cómo la planificó para ese día, etc. Eso siempre tendrá lugar antes de entrar al aula. Luego de salir de clase también puede preguntársele si pudo hacer todo lo que había planificado, etc. Pero lo que no podrán es encontrar respuestas a tales preguntas dentro del aula, durante la impartición misma de la clase, durante el ejercicio instrumental profesional. Puede que una ejecución muy brillante haya sido ejecutada de manera casual, sin haber estado planificada antes, o en el curso de la clase variar una ejecución por la deficiencia detectada en un determinado alumno.

No es baldío también señalar que no siempre el docente aplica lo que se ha propuesto, pues las condiciones de aplicación son en extremo variables, máxime en el contexto pedagógico. Por muy planificada que haya sido configurada una clase, las peculiaridades de su ejecución generalmente

se alejan de aquella, a tenor de las variaciones que genera(n) el(s) método(s) de aprendizaje, en el que no siempre está presente la direccionalidad que el método de enseñanza exige.

Transfiramnos nuestras generalizaciones a la observación de una clase.

¿Dejaríamos margen a la ambigüedad y a la indefinición si, en lugar de preguntarle al docente-observador por la ejecución del procedimiento inductivo por parte del profesor-observado, se le preguntara por la modelación experimental de situaciones de aprendizaje para que el alumno describiera los hechos propuestos? ¿Sería difícil responder si el profesor observado presentó en clase objetos que pertenecían al concepto que se deseaba introducir? Salta a la vista que es mayor el riesgo que se corre de cometer imprecisiones al preguntar si el maestro aplicó o no el procedimiento inductivo, pues este procedimiento no es un hecho, sino una conceptualización de su actuación metodológica. La aplicación del procedimiento inductivo no existe en sí mismo como realidad (hecho) empíricamente sensible, sino como síntesis conceptual de una secuencia de hechos que pueden ser expresados claramente en la conducta de aquel que dirige el aprendizaje.

***La aplicación del procedimiento inductivo no existe en sí mismo como realidad (hecho) empíricamente sensible, sino como síntesis conceptual de una secuencia de hechos que pueden ser expresados claramente en la conducta de aquel que dirige el aprendizaje.***

Con los cuestionamientos siguientes pudiéramos no dejar brecha alguna a la yuxtaposición de la observación y la interpretación. Digamos: ¿el profesor formula preguntas dirigidas a generalizar experiencias cotidianas acumuladas por el alumno con anterioridad?, ¿el docente modela experimentalmente situaciones de aprendizaje?, ¿presenta el profesor varios objetos que pertenecen al concepto que se desea introducir?, ¿se describen los hechos por el alumno para generalizar las condiciones en las que se producen? ¿El profesor formula preguntas dirigidas a la elaboración de las conclusiones de lo que el alumno ha observado en clase?, ¿el profesor presenta hechos semejantes o diferentes para que el estudiante aplique el concepto que se introdujo? Además, cuando la respuesta conferida a la pregunta sea afirmativa, es necesario que se le exija al observador ejemplificar, con la mayor fidelidad posible, la afirmación realizada.

En el plano metodológico, la observación comienza a partir de la planificación de lo observable. Por esta razón, la observación no es la percepción planificada, sino la propia planificación de la percepción. Esto significa que en la observación como medio de aprendizaje o de investigación

pudiéramos destacar dos momentos fundamentales que la conforman: la planificación y la ejecución.

La gestión de la persona que planifica una determinada observación está regida por la consecución de los objetivos formulados a tal efecto, en tanto su ejecución se halla bajo la égida del método. Ello implica, por una parte, que la persona que se dirige a evaluar el desempeño profesional de otra que imparte una clase no debe centrar su observación en el archiconocido cumplimiento de los objetivos (docentes y/o discentes), pues es poco probable que dicho cumplimiento sea susceptible de ser mensurado. Lo que se observa es la ejecución, no el objetivo, pues este último es de naturaleza inductora. Por lo tanto, no es directamente contrastable. De ahí que el profesor deba hacerle evidente al alumno, mediante su explicación, para qué se introduce un determinado concepto o qué relación tendrá éste con algo que el alumno necesitará hacer. En eso consiste la orientación requerida para que el estudiante se trace su objetivo. Sin embargo, con lo dicho no desestimamos el hecho de que no exista la completa seguridad de que fue justamente esa orientación la que estuvo presente o guió a dicho alumno hacia el aprendizaje de un concepto dado.

Se podrá observar el rendimiento (el resultado), pero de ninguna forma es ese el objetivo. Entonces, ¿podremos afirmar que el objetivo se ha cumplido? Sería difícil garantizar que justo ese objetivo haya configurado la orientación del estudiante (o del propio maestro), como también puede ocurrir que la construcción del concepto, como aquello que fue propuesto, no se haya logrado.

#### ***V) Propuesta de instrumentos metodológicos que pueden ser usados como guía para ejecutar la observación a clases***

A nuestro modo de ver, sobre la base de los argumentos esgrimidos con anterioridad, la ejecución de la observación a la clase que un docente o que un alumno en su práctica profesional imparten, debe sustentarse en la identificación de los indicadores que se proponen en las guías que a continuación presentamos y que fueron por nosotros elaboradas al efecto.

**I) Guía para la observación de ejecuciones profesionales dirigidas al condicionamiento de la formación de Cadenas Verbales.**

**Guía de observación (I)**  
(Formación de Cadenas Verbales)

Disciplina: \_\_\_\_\_ Asignatura: \_\_\_\_\_

Objetivo de la asignatura:

Objetivo de la observación realizada a través de la guía:

Identificar el tipo de método usado para la dirección del aprendizaje (método de enseñanza).

**Consigna para el observador:**

Marque con una cruz la proposición que considere afirmativa.

1. \_\_\_\_ El profesor define el (los) concepto(s) a tratar en clase.
2. \_\_\_\_ Las preguntas formuladas por el profesor presuponen respuestas de afirmación o negación.

Ejemplo de pregunta:

3. \_\_\_\_ Las preguntas formuladas por el profesor están dirigidas a que el alumno identifique las respuestas que como cadenas verbales ya están contenidas en el libro de texto.

4. \_\_\_\_ El propio profesor elabora esquemas (en la pizarra o con el auxilio de otros medios) que reflejan la posible sistematización (organización) del conocimiento que debe ser aprendido.

5. \_\_\_\_ El docente toma en cuenta la frecuencia de la repetición de las cadenas verbales para que estas se fijen:

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Cuántas veces aproximadamente? \_\_\_\_

6. \_\_\_\_ Presta atención individual a las respuestas emitidas por cada estudiante.
7. \_\_\_\_ El profesor desestima cualquier idea u opinión que no se ajuste al texto empleado en clase.
8. \_\_\_\_ El docente ejecuta la retroalimentación pertinente a la formación de cadenas verbales.

- \_\_\_\_\_ a) Acepta las respuestas como correctas  
 Emplea palabras o frases de refuerzo como:
- \_\_\_\_\_ Bien
  - \_\_\_\_\_ Así mismo es
  - \_\_\_\_\_ Está correcto
  - \_\_\_\_\_ Excelente
  - \_\_\_\_\_ Otras. ¿Cuáles?: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_ b) Corrige al estudiante el error cometido inmediatamente al alterar éste el orden establecido para la organización de los eslabones en la cadena
9. \_\_\_\_\_ El profesor elabora las notas de clase que deben ser tomadas por el estudiante
10. \_\_\_\_\_ En caso necesario, el profesor repite la nota que fue dictada por él con anterioridad, al no lograr ser copiada en un primer momento.

***II.a) Guía para la observación de la instrumentación metodológica del docente dirigida a la introducción de un concepto empírico.***

***Guía de Observación (II.a)***  
*(Procedimiento inductivo)*

***Objetivo:*** Introducción de un concepto empírico.

1. \_\_\_\_\_ El profesor formula preguntas dirigidas a generalizar experiencias cotidianas acumuladas por el alumno con anterioridad.
- Ejemplo(s) de preguntas:
2. \_\_\_\_\_ El profesor modela experimentalmente la situación que presenta el hecho a estudiar o la presenta en forma de situación natural para que el alumno describa los hechos propuestos.
- 2.a. El profesor presenta varios objetos que pertenecen al concepto que se desea introducir.
  - 2.b. Se describen los hechos para generalizar las condiciones en las que se producen.
3. \_\_\_\_\_ El profesor formula preguntas dirigidas a la elaboración de las conclusiones de lo que el alumno ha observado en clase.

Ejemplo(s) de preguntas:

4. \_\_\_\_\_ El profesor presenta hechos semejantes o diferentes para que el estudiante aplique el concepto que se introdujo.

***II.b) Guía para la observación de la instrumentación metodológica del docente dirigida a la introducción de un concepto científico.***

***Guía de observación (II.b)***  
(Procedimiento deductivo)

***Instrucción:***

Marque con una X aquella proposición que afirme su acuerdo con la gestión metodológica del docente.

1. \_\_\_\_\_ El profesor formula preguntas para explorar la definición de los conceptos que va a tratar en clase y/o que le servirán de base a aquellos.

2. \_\_\_\_\_ El profesor hace explícita la(s) contradicción(es) pertinente(s) a la situación presentada, sobre la base de las premisas que como juicios primarios se advierten.

Ejemplo de contradicción:

3. \_\_\_\_\_ El alumno formula una hipótesis como respuesta anticipada a la contradicción presentada.

4. \_\_\_\_\_ El profesor formula preguntas que implican la necesidad de verificar la respuesta por parte del alumno.

Ejemplo:

5. \_\_\_\_\_ El profesor ofrece condiciones para que el estudiante ejecute la aplicación práctica del conocimiento (concepto) aprendido.

6. \_\_\_\_\_ El profesor promueve el planteamiento de problemas por parte del alumno.

Ejemplo(s):

**III) Guía para la observación de la instrumentación metodológica del docente dirigida a condicionar la aplicación de los conocimientos construidos por los estudiantes.**

**Guía de Observación (III)**  
(Aplicación de conocimientos adquiridos)

1. Conceptos empleados en clase:
2. Al aplicar el conocimiento, ¿cuál(es) instrumentación(es) el profesor propone al alumno que ejecute:  
Caracterizar \_\_\_\_\_ Explicar \_\_\_\_\_ Identificar \_\_\_\_\_  
Demostrar \_\_\_\_\_ Fundamentar \_\_\_\_\_  
Valorar \_\_\_\_\_ Comparar \_\_\_\_\_ Otras: \_\_ ¿Cuáles?: \_\_\_\_\_
3. ¿Qué tareas (problemáticas, ejercicios) planteó el docente para que el alumno ejecutara la instrumentación anteriormente señalada?

Ejemplo(s):

Detengámonos brevemente en el análisis del funcionamiento metodológico general de las guías presentadas y en la estructura de cada una de ellas.

Salta a la vista que son cuatro las guías que hemos propuesto. Ello se debe a que la actuación profesional del maestro no sólo descansa, desde la óptica metodológica, en el carácter directivo de la producción de conocimientos y/o instrumentaciones en el alumno. Generalmente, el docente de una especialidad no pedagógica, lo mismo que un estudiante en la práctica profesional pedagógica, no es consciente del método, de los procedimientos o de los medios metodológicos que usa al enseñar. Esto nos hace pensar que el observador de una actividad pedagógica debe contar con medios susceptibles de registrar todo cuanto acontece en materia de enseñanza en la clase. Es decir, al no tener el maestro pleno conocimiento de lo que hace, y no nos entusiasmemos con la idea de que lo tiene, lo mismo puede dirigir el aprendizaje del estudiante a favor de la construcción del conocimiento, que favorecer la formación de las temibles cadenas verbales en el futuro profesional. Ahora bien, al promover la construcción del conocimiento, lo mismo puede hacerlo sobre la base de la aplicación del procedimiento inductivo que deductivo o, por el contrario, podría dedicar su clase a la aplicación del conocimiento aprendido.

A nuestro modo de ver, justamente en esas actuaciones se sintetiza toda la gestión profesional

del maestro dentro del aula, al dirigir el aprendizaje del estudiante.

Antes de continuar, desearíamos enfatizar una vez más la idea siguiente: no es que el profesor tenga que realizar todo lo expresado con anterioridad, sino que, *generalmente*, el docente sin conocimiento de causa sobre la dirección del aprendizaje, usa *indistintamente* métodos, procedimientos o medios metodológicos que considera apropiados a la organización de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, sin discriminarlos en función de los propósitos a conseguir.

De esta forma, al emplear las guías simultáneamente, el observador logra registrar la mayor parte de los hechos que tienen lugar en la labor metodológica del que enseña. Así, las diferencias que se suscitan al usar un método u otro dentro de la misma clase, pueden ser reflejadas en la guía pertinente. Al final, la interpretación general de toda la información recogida en las guías de observación puede calificar la gestión profesional en función de la construcción del conocimiento o, por el contrario, de la apropiación o asimilación de las cadenas verbales dictadas por el profesor. De manera que el observador debe estar presto a sustituir una guía por otra en conformidad con lo que se evidencia en la actuación del docente. O sea, el observador podrá (o deberá) marcar ejecuciones en más de una guía. La disimilitud de las ejecuciones de un profesor durante una misma clase puede reflejar lo inadecuado de sus procedimientos metodológicos, en aras de obtener el resultado deseado. Muchos profesionales del magisterio, lo mismo dictan un párrafo, que formulan una pregunta, que “se pasean” por el auditorio como enciclopedias ambulantes o reservorios de ideas. Los segundos, pulsán la “participación” del alumno en dos direcciones: o los conducen a responder afirmativa o negativamente a las interrogantes por él planteadas, o los provocan a emitir juicios valorativos que pasan inadvertidos o que son desestimados por el profesor. Unos terceros, no dejan de promover la valoración, la comparación o la clasificación en aquellos, a favor del ejercicio intelectual. Y todo ello no debe quedar al margen.

¿Qué es lo que probablemente pudiera suceder si un docente, habiendo hecho consciente para sí una pregunta por él formulada, defiende, en el análisis de lo sucedido en clase, el uso generalizado del procedimiento deductivo? Para no omitir lo que se hizo o registrar lo que no se hizo, el diseño de las guías debe contener, por una parte, esas probabilidades de manifestación en sus ítems y, por otra, la posibilidad de ejemplificar los ítems contestados.

Las guías no son más que la descomposición del nudo gordiano metodológico que

necesariamente aparece en la actuación profesional.

La primera guía presentada apunta al registro de la información concerniente al condicionamiento de la formación de las cadenas verbales, en el que el docente, por regla general, es considerado la autoridad de la clase y, en consecuencia, es el encargado de estructurar la cadena, mientras el hacer del alumno consiste en la repetición de la cadena conformada. Esto no niega que hay casos en los que es necesario dirigir la formación de cadenas verbales, como, por ejemplo, en la enseñanza del idioma, de la historia, del cálculo aritmético, etc.

Los ítems presentados responden a las condiciones con las que hay que contar para favorecer la formación de cualquier cadena de naturaleza psíquica, sea esta de movimientos, digitales o verbales. La formación de conexiones y, por ende, la formación y cristalización de cadenas de ellas, presupone el respeto de determinadas exigencias metodológicas, a saber, el orden conveniente en que cada conexión quedará establecida con relación a la otra (condición a), la contigüidad estricta de esas conexiones (condición b), la repetición a la que deben ser sometidas (condición c) y el refuerzo que debe estar presente en el momento de aparición de la conexión a cristalizar (condición d).

Por ejemplo, en ocasiones, el profesor dicta el concepto (ítem 1) que debe ser copiado lo más fiel posible por los estudiantes. Como el concepto no está siendo elaborado para su construcción, el profesor tiene necesidad de dictarlo una y otra vez para que, al fin, quede fijado en la memoria escrita (la libreta) del alumno, el cual será una y otra vez leído en aras de fijarlo y conservarlo como huella mnémica. Esa es solo una de las condiciones de formación de la cadena sobre la definición de un concepto como cadena que el estudiante repite sin saber qué es lo que está diciendo. De ahí que hayamos incluido en la guía (I) el ítem 10, sensible a este hecho. Cumpliendo con la condición (b), el profesor generalmente formula preguntas-tipo (ítem 8) que, aun cuando son presentadas con palabras distintas, mantienen el mismo contenido y cumplen la función de reforzar o corregir la respuesta correcta o incorrecta, respectivamente. Para registrar la presencia de la condición (c), hemos propuesto el ítem 5. La condición (d) se hace explícita mediante el ítem 8. Es frecuente, incluso, que ni a la formación de cadenas verbales se contribuya, si sólo al final de la clase el profesor impone la repetición del concepto estudiado. En estos casos, el profesor lamenta: “es tanto el contenido que tengo que impartir, que el tiempo no me alcanza para comprobar lo que he dado”. No es para nadie un secreto advertir cómo los docentes desestiman valoraciones que hacen los alumnos acerca de lo que se habla en clase, pues

ello comprometería la rigidez secuencial con que deben ser aquellas tratadas (ítem 7). Ser sensible a las ideas propias del alumno, sería convertir el auditorio en un laboratorio y la formación de las cadenas verbales no puede dejar margen a la flexibilidad y al razonamiento. Las ideas propias es algo que hay analizar “cuando se esté fuera de clase”. De ahí la meticulosidad e inalterabilidad de los esquemas que en la pizarra el propio maestro elabora o copia del libro de texto, sin permitir que el alumno participe en su construcción (ítem 4).

Por su parte, las guías II.a y II.b se hayan sustentadas en nuestras concepciones sobre los procedimientos inductivo y deductivo, los que deben seguir, en su ejecución, las manifestaciones conductuales que aparecen reflejadas en sus ítems. A través de ellos, exponemos cómo el profesor procede metodológicamente, lo cual es posible observar cuando este, digamos, presenta al estudiante varios objetos pertenecientes al concepto que desea introducir con la intención de que el alumno logre generalizarlos en él (ítem 2a de la guía II.a) o formula la contradicción correspondiente a la situación por él presentada para que el estudiante, como un modo de aproximarse a su solución, produzca hipótesis y, con ello, condicione la formación del pensamiento científico del futuro profesional-investigador (ítems 2 y 3 de la guía II.b). En la guía III, la observación debe centrarse preponderantemente en la ejecución de las instrumentaciones, por lo que sus ítems señalan la posibilidad de advertir las condiciones que propone el docente para la aplicación de los conocimientos aprendidos por el estudiante.

Es nuestro interés destacar que lo anteriormente expresado no agota la temática explicada ni los órdenes de aproximación a la esencia de la observación como objeto de estudio de la psicología y de otras ciencias aplicadas. Esperamos que estas ideas puedan servir de punto de partida para nuevas y fructíferas investigaciones relacionadas con este medio de aprendizaje.

## ***Conclusiones***

A título de conclusiones, no sería ocioso destacar que el uso de la observación como medio metodológico generalmente tendrá lugar durante la gestión de aprendizaje de la persona y/o durante el proceso de investigación que esta realice. A diferencia de la percepción como reflejo inmediato de la realidad sobre la que actuamos, la observación compromete el carácter mediato del conocimiento racional, lo que significa la necesidad de proyectar, tras un diseño ideal, el algoritmo tentativo de ejecución personal que dirija el reconocimiento de las manifestaciones comportamentales del objeto en estudio, siempre que aquellas se expresen. De ahí que los indicadores que han de señalar dichas manifestaciones deban ajustarse a un requisito metodológico fundamental que ha de cumplirse al enfocar la planificación como etapa primera a través de la cual la observación tiene lugar, a saber, el carácter objetivo del(os) indicador(s) elaborado(s). Esto garantiza, con elevada probabilidad, márgenes poco apreciables a la expresión de la subjetividad interpretativa de quien observa.

El uso de la escala analítico-sintética, como instrumento sensible al diagnóstico de los niveles de dominio de la observación, permite una aproximación más rigurosa hacia la determinación de los recursos instrumentales con que la persona cuenta en su actuación de aprendizaje y condiciona, con ello, la estrategia de enseñanza que el docente debe seguir para lograr niveles de efectividad altos en la ejecución de la instrumentación de observar por el alumno.

Por último, la observación de una clase y, en consecuencia, las guías elaboradas al efecto, deben centrarse en el método empleado como hecho metodológico, evidentes tanto en el docente como en el estudiante y no en hechos cuya naturaleza no los haga susceptibles de ser observados, como el objetivo.

La observación es una de las formas de expresión de la práctica como criterio objetivo en busca de la verdad.

## Bibliografía

- Bermúdez Sarguera, R. y M. Rodríguez Rebastillo (2016). "Lo empírico y lo teórico. ¿Una clasificación válida cuando se trata de métodos de investigación científica?". Revista *Pedagogía Universitaria*. Vol.21, No.2.
- \_\_\_\_ (2017). "El concepto pedagógico de competencia. ¿Un concepto integrador o una usanza intelectual contemporánea?". Múnich, GRIN Verlag, <http://www.grin.com/e-book/320685/>. ISBN (Libro): 978-3-668-20096-8.
- \_\_\_\_ (2001). "Principio de interiorización: ¿Dialéctica de lo interno y lo externo?". Revista *Cubana de Psicología*, Vol.18, No.1. Pp.69-72.
- \_\_\_\_ (2000). "¡Cuidado!: zona de desarrollo próximo". Revista *Cubana de Psicología*, Vol.17, No.1. Pp.43-49.
- \_\_\_\_ (1999). "Presupuestos teóricos necesarios para la construcción del concepto de personalidad". Revista *Cubana de Psicología*, Vol. 16, No. 2. Pp. 129-136.
- \_\_\_\_ (1997). "Paradigmas actuales en la enseñanza de la Psicología". Trabajo presentado en el 35 Aniversario de la fundación de la Facultad de Psicología. U/H. Dic.
- \_\_\_\_ (1996): "Teoría y metodología del aprendizaje". (2ª reimpresión). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Betto, F. (2009): "La obra del artista. Una visión holística sobre el universo". (1ª edición). La Habana: Ciencias sociales.
- Cerro, A.L. y Bervian, P.A. (1992): "Metodología científica". (1ª edición). México: Editora McGraw-Hill.
- Colectivo de autores (1984). "Pedagogía". Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- De la Torre, C. y Calviño, M. (1985). "Historia de la psicología". (1ª edición). Ciudad de La Habana: Félix Varela.
- Díaz Barriga, A. (1991). "Evaluación del aprendizaje". En: Cuadernos REI, Argentina S.A., Buenos Aires.
- Davidov, D.V. (1985). "Tipos de generalización en la enseñanza". (1ª edición). Moscú: Progreso.
- Engels, F. (1978): "Del socialismo utópico al socialismo científico". En: Obras escogidas en dos tomos. (1º edición). Moscú: Progreso.
- Engels, F. (1968): "Dialéctica de la naturaleza". (1ª edición). La Habana: Pueblo y Educación.
- Engels, F. (1965): "Anti-Dühring". (4ª edición). La Habana: Pueblo y Educación.
- Guétmanova, A. "Lógica". (2ª edición). Moscú: Progreso.
- Gagné, R. (1971). "Las condiciones del aprendizaje". Editorial Aguilar, Madrid.
- Goode, W.J., & Hatt, P.K. (1977): "Métodos de investigación social". (9ª reimpresión). México: Trillas.
- González, V. y otros (1995): "Psicología para educadores". (1ª edición). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Hdez. Mujica, J.L., R. Bermúdez Sarguera y M. Rodríguez Rebastillo (1998). "Hacia una proposición de estructura interna de las habilidades generales intelectuales". En: *Revista Papeles: Modelos pedagógicos del siglo XXI*, Año 3, No.3, Universidad Antonio Nariño, Santa Fé de Bogotá, Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014): "Metodología de la investigación". (6ª edición). Best Seller. México: McGraw-Hill Education.
- Hilgard, E.R. (1972). "Teorías del Aprendizaje". Edición Revolucionaria, La Habana.
- Jung, C.G. (1944). "La psique y sus problemas actuales". Buenos Aires: Poblet.
- Leontiev, A.N. (1981). "Actividad, Conciencia, Personalidad". Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Lenin, V.I. (1986). "Cuadernos Filosóficos". O.C., T. 29. Moscú: Progreso.
- \_\_\_\_ (1985). "Materialismo y empiriocriticismo". O.C., Tomo 18. Moscú: Progreso.

- Liátker, Ya. (1990): *"Descartes"*. (1ª edición). Moscú-La Habana: Editorial Progreso-Editorial de Ciencias Sociales.
- Marx, C. y Engels, F. (1971): *"Introducción a la dialéctica de la naturaleza"*. En: Obras escogidas en dos tomos. (4ª edición). Moscú: Progreso.
- McLuhan (1994). *"Understanding media: The extensions of man"*. Nueva York: McGraw Hill Interamericana.
- Meza, L.A. (26 de enero del 2015). Recuperado de [http://www.sld.cu/galerías/pdf/sitios/rehabilitación-doc/metodología\\_delainvestigación-texto.pdf](http://www.sld.cu/galerías/pdf/sitios/rehabilitación-doc/metodología_delainvestigación-texto.pdf)
- Piaget, J. (2013). *"La Psicología de la inteligencia. Lecciones en el College de France"*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- \_\_\_\_ (1972). *"De la lógica del niño a la lógica del adolescente"*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_ (1965). "Rol de la acción en la formación del pensamiento". En: *Cuestiones de psicología*, No.6, Moscú. (En ruso).
- Rodríguez Rebastillo, M. y R. Bermúdez Sarguera (2007): *"Diagnóstico psicológico para la educación"*. (1ª edición). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_ (2004): *"Las leyes del aprendizaje"*. (1ª edición). La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_ (2001): *"Psicología del pensamiento científico"*. (1ª edición). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_ (2000): "Sobre el problema fundamental de la Psicología". *Revista Cubana de Psicología*, Vol.17, No.3. Pp.49-53.
- \_\_\_\_ (1996): *"La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio"*. (1ª edición). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_ (1993): "Algunas consideraciones acerca del estudio de las habilidades". En: *Revista Cubana de Psicología*, No.1, Facultad de Psicología, U/H.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (2003): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Versión digital.
- Rubinshtein, S.L. (1966): *"El proceso del pensamiento: el pensamiento y los caminos de su investigación. Las leyes del análisis, la síntesis y la generalización"*. La Habana: Editora universitaria.
- \_\_\_\_ (1979): *"El desarrollo de la Psicología. Principios y métodos"*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- "Taxonomía de R.Mayer y B.Bloom" (28 de febrero del 2017). Recuperado desde <https://mafrita.wordpress.com/>
- Varela, F. (1993): *"Miscelánea filosófica"*. (1ª edición). La Habana: Pueblo y Educación.
- Wilson, J., M.Robeck y W.Michael (1978): *"Fundamentos psicológicos del aprendizaje"*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.



ISBN: 978-9942-33-128-1



9 789942 331281

**compAs**  
Grupo de capacitación e investigación pedagógica