

F011
372.3
4

01944

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION
SUBSECRETARIA DE EDUCACION

ORGANIZACION DE ESTADOS AMERICANOS
PROYECTO DE EDUCACION INICIAL

Dto. de DOCUMENTACION	
Entró	13/7/89
Remite	Ang.
Intervino	S2082

**EL DESARROLLO DE LA AUTONOMIA
EN EL JARDIN DE INFANTES**

ALGUNAS OBSERVACIONES DE CLASE

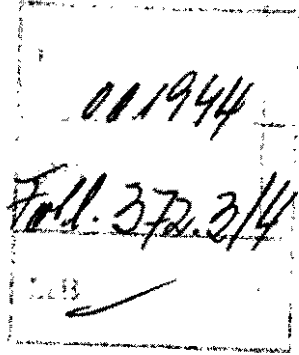
Buenos Aires

1983

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1052 - 1er. Piso

1052 Central Telefónica



MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION

Ministro:

Contador Cayetano A. LICCIARDO

Subsecretario de Educación:

Ingeniero Ricardo Manuel DE LA TORRE

Unidad de Coordinación de los Proyectos con Organismos Internacionales:

Profesor J. Roberto BONAMINO

Directora del Proyecto Nacional de Educación Inicial:

Licenciada J. Susana BAGUR de BOUQUET

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

- Programa Regional de Desarrollo Educativo

Director del Departamento de Asuntos Educativos:

Doctor Raúl ALLARD

Director de la Oficina de la Secretaría General de la OEA en la Argentina:

Señor Roberto C. MONTI

02303

Lic. J. Susana Bagur de Bouquet

Lic. Cecilia Leonor Gómez

Colaboró: *Lic. Julieta L. de Horenstein*

“La supervivencia de todo ser vivo depende, en última instancia, de su habilidad para responder al mundo circundante, y para regular su propio mundo interior”.

W. Miller

Marco referencial

La teoría psicogenética plantea que el sujeto construye su conocimiento a partir de la acción sobre la realidad que lo circunda y de las respuestas que obtiene del medio. Al comenzar su vida el niño está centrado en sí mismo. Primero actúa sobre su propio cuerpo, luego sobre las personas u objetos del espacio exterior. Mediante el intercambio con el mundo exterior va construyendo el conocimiento físico, lógico y social.

El aprendizaje es asimilación de nuevos elementos a los ya existentes, y es acomodación de éstos a los nuevos datos de la realidad. Este proceso dista de ser pasivo. El nuevo conocimiento debe ser comprendido, asimilado a un sistema que está en condiciones de recibirlo, de otro modo no hay aprendizaje.

De lo antedicho se desprende que:

- el aprendizaje es un proceso activo, al implicar no sólo recepción sino transformación de información.
- es el mismo niño el que da las pautas de los datos que está posibilitado de incorporar.

Por lo tanto, no puede imponerse un conocimiento de afuera sin la activa participación del niño.

Muchas veces, al comenzar la vida escolar, el desarrollo de la inteligencia del niño se orienta dentro de marcos preestablecidos por los adultos no respetándose ni el nivel alcanzado, ni los estilos cognoscitivos, intereses o ritmo natural de aprendizaje.

Cuando el niño no construye sino que acepta lo transmitido por el adulto, desarrolla un sentimiento de dependencia. Su acción y su pensamiento buscan el estímulo y la aprobación en grado excesivo. Puede llegar a creer que no es capaz de descubrir y adquirir nuevos conocimientos por sí mismo. Esta dependencia del otro ha sido definida por Kamii como “heteronomía”; mientras que su opuesto, el concepto de “autonomía” implica la regulación interna de la conducta.(1)

Para favorecer la autonomía en el niño, éste debe poder ejercer su iniciativa,

(1) Kamii, C. y Devries, R. La teoría de Piaget y la Educación Preescolar (copia mimeográfica).

canalizar sus intereses, experimentar, preguntar, plantearse problemas, buscar las respuestas y poder equivocarse en un marco mínimo de imposiciones. Estas condiciones desarrollan en el niño el sentido de su propia competencia o eficacia lo que a su vez le da la confianza para emprender nuevas experimentaciones. Estos conceptos, lejos de negar la importancia del rol docente, lo valorizan. El maestro organiza un ambiente de aprendizaje favorable y ayuda al niño en la estructuración de sus nuevos conocimientos.

El niño autónomo se mueve dentro de un contexto de relaciones sociales basadas en el respeto mutuo, el afecto y la confianza. Es esencial que el adulto libere al niño de todo temor y le permita el uso creativo de sus energías. El niño usa, así, esa fuente que el adulto le brinda para ampliar sus experiencias a un entorno cada vez mayor.

En este entorno no sólo se hallan los objetos físicos, sino los "otros". En el marco del Jardín este "otros" está constituido por maestra y niños. La acción compartida entre los niños permite la cooperación, no sólo en la acción externa sino en el pensamiento. La cooperación facilita el desarrollo de la autonomía pues al salir de su egocentrismo, el niño toma conciencia de su yo, en interacción con los demás.

Este hecho sugiere la conveniencia de favorecer las relaciones entre los niños enfrentándolos a situaciones diversas que provoquen la conversación y la discusión que los compromete con la existencia de otros puntos de vista.

Aun cuando en la etapa preescolar las conductas de tipo cooperativo son todavía raras y normalmente de escasa duración, la "libertad de acción" que el maestro deja al niño es sin duda muy beneficiosa para su integración en el grupo de compañeros.

Consideramos que en un marco de autonomía se favorece la creatividad ya que ésta requiere un ambiente en el cual el niño se anime a probar acciones e ideas diversas sin temor a la sanción.

Con este marco teórico nos propusimos observar en qué medida la propuesta pedagógica en salas de Jardín de Infantes favorece el desarrollo de la autonomía del niño.

Muestra

Se observaron 7 salas en 4 Jardines de Infantes dependientes de Escuelas Normales Nacionales de Capital Federal, que tienen una población escolar con un amplio espectro socio-económico. (1). Dentro de cada Jardín se observaron 1 ó 2 salas, según el caso. Estas fueron seleccionadas por las autoridades de la misma escuela. (Ver Apéndice).

Procedimiento de Observación

Las instrucciones a las observadoras indicaban visitar cada sala 6 días, consti-

(1) Estas observaciones forman parte de un estudio más comprensivo. El diseño contemplaba observaciones en 10 salas de Jardín, las que no pudieron realizarse.

túfdos en 3 bloques de 2 días consecutivos cada uno. Las observaciones se realizaron durante segmentos de 10 minutos con intervalos de 10 minutos, no registrándose los períodos de la merienda, descanso, ordenamiento de la sala, y las sesiones de música y educación física con maestras especiales.

El plan de observaciones no pudo cumplirse de acuerdo a lo previsto.

El número de días que cada sala fue observada varía de 2 a 5.

En total se observaron 93 segmentos de 10 minutos, es decir 15 1/2 horas. En el análisis no se consideraron los 10 primeros minutos de iniciación de clase.

Instrumento de Observación

Se seleccionaron variables de clase relacionadas con el concepto de autonomía, de acuerdo al planteamiento de Kamii. Estas variables fueron integradas en un instrumento de observación. (Ver Apéndice).

Se completó un instrumento para cada segmento de 10 minutos observado.

Las observadoras

Las 6 observadoras que realizaron la tarea son licenciadas en Ciencias de la Educación o maestras jardineras.

Cada una de ellas tuvo a su cargo visitar 1 ó 2 salas. Previo a la iniciación del trabajo asistieron a 4 sesiones de entrenamiento y, en grupos de 2, realizaron observaciones de práctica en otros Jardines que los de la muestra.

Resultado de las Observaciones

Presentamos los datos recogidos en conjunto, y no separadamente por sala, dado que las observaciones en algunas salas no reunieron las condiciones requeridas. Por la misma razón, consideramos estos datos sólo como sugerentes de una realidad que debemos observar con mayor detenimiento y rigor.

Dentro de la variedad de actividades que se realizan diariamente sobresalen aquellas que tienden al desarrollo de la motricidad fina. La mayor parte de estas actividades se realizan mediante el empleo del cuadernillo y consisten en pegado, recortado siguiendo una línea de puntos o continúa, plegado y armado de formas preestablecidas. Casi en su totalidad, las tareas están estructuradas de modo tal que no presentan posibilidad de introducir variaciones. Estas actividades se realizan en un marco que permite la espontánea interacción verbal entre los niños.

Con la misma frecuencia distinguimos las actividades que corresponden al desarrollo del lenguaje: narración o cuento leído, conversación y poesía. En todas las ocasio-

nes observadas, la actividad involucra a la docente liderando el grupo de niños. Los temas de conversación giran en torno a los contenidos de las unidades didácticas, las actividades de los participantes o las celebraciones patrias. La maestra apela mayormente a la memoria sobre hechos vividos o tratados oralmente con anterioridad, o a observar láminas o materiales naturales. También es frecuente la transmisión de información por parte de la docente. En más de la mitad de estas situaciones observamos que la actividad está estructurada no permitiendo alternativas de acción por parte del niño. Las jardineras dedican igual cantidad de tiempo a la lectura de cuentos. Registramos algunas instancias de enseñanza o repaso de poesías; durante estos períodos los niños repiten las palabras tras la maestra, o la poesía ya aprendida.

Sigue en orden de frecuencia el período de juego en rincones. En general, las jardineras preguntan a los niños en qué rincón prefieren jugar y qué pueden hacer en él. Los niños planifican de antemano lo que harán en cada área. En 3 de los 16 períodos de juego en rincones que observamos los niños evaluaron lo realizado; en una ocasión esta evaluación no se realizó inmediatamente después de terminado el juego sino un largo rato después. En una de las salas visitadas la docente pidió a los niños que relacionaran la actividad con la unidad didáctica que se trataba en ese momento. En algunas salas se observó que las maestras consideran los rincones como compartimentos estancos y no permiten a los niños cambiar de área una vez que han optado por una. En una de las salas la maestra decidió la rotación en los rincones después de un cierto tiempo que los niños habían estado jugando.

Creemos que el trabajo en rincones es un momento que se presta especialmente para que la jardinera trabaje individualmente con cada niño, o en pequeños grupos, respondiendo y estimulando la acción del pequeño de acuerdo a su nivel e intereses. Registramos sólo una maestra y su ayudante participando en forma activa en los distintos rincones. Otra de las maestras, sin estar directamente involucrada en la actividad, observaba y respondía a los requerimientos de los niños. En dos ocasiones las docentes jardineras utilizaron el período para cumplir tareas administrativas.

De los 8 períodos de expresión plástica observados, 6 correspondieron a dibujo y 2 a modelado. En los casos de dibujo los niños debían ilustrar una película vista por todos, un cuento escuchado o una poesía. Las actividades permitían -siempre dentro del tema propuesto- libertad de interpretación. Mientras los niños trabajaban podían conversar libremente.

No observamos ninguna instancia en la que el niño pudiera elegir el tipo de actividad en la que participaría. Como ya lo indicamos, sólo en el período de juego en rincones se posibilita elegir el área de juego y, en la generalidad de los casos qué hacer en ella.

En todas las instancias, las actividades propuestas responden a la planificación previa de la docente; no presenciamos ninguna ocurrencia del momento o vivencia importante para el niño que motivara la realización de una acción.

Durante los períodos registrados fueron más las actividades realizadas sin pre-

via incentivación. Al respecto debemos recordar que los niños no realizaban tareas elegidas por ellos mismos.

En cuanto al tipo de interacción preponderante, las actividades grupales dirigidas por la Jardínera, son casi tan frecuentes como las tareas en la que el niño interactúa con el material. Las acciones que para su realización requieren del intercambio de opiniones y de la cooperación de 2 ó más niños son poco frecuentes.

Las actividades observadas tienen un alto grado de estructuración. Se advierte que más de la mitad de ellas no ofrecen al niño posibilidades de expresar su individualidad.

Se advirtió receptividad de las docentes a las ideas y opiniones expresadas por los niños, no así a las que eran poco comunes o creativas. Pudieron observarse numerosas reacciones inhibitorias a las expresiones creativas de los niños.

Las maestras jardíneras facilitan, en general, la comunicación afectiva entre ellas y los niños. La interacción verbal entre los niños está permitida. Registramos pocos ejemplos en los que la conversación fue reprimida, esto ocurrió mayormente durante los períodos de interacción grupo-maestra en los que la atención hacia la docente era necesaria para la realización de la tarea.

El procedimiento verbal de enseñanza-aprendizaje a que más apelan las maestras es la observación y, en segundo lugar, la memoria. También se observó muy a menudo a las docentes transmitiendo información. Se registraron pocos planteos problemáticos o estímulos a ver relaciones, comparar, evaluar.

CONCLUSIONES

Nos permitiremos hacer algunos comentarios a partir de las observaciones realizadas.

Observación

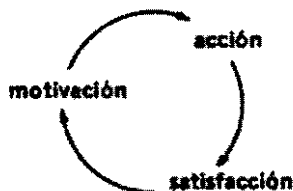
- Las actividades desarrolladas son propuestas por la docente. En su mayoría son estructuradas, con pocas posibilidades de introducir variaciones y sujetas a planificaciones previas de la Jardinera. (Items 2 y 6 del Instrumento de Observación).

Comentario

Cuando el niño elige y estructura la tarea que ha de realizar afianza su sentimiento de seguridad y confianza en sí mismo. La dirección y organización permanente de la actividad por parte de la docente, coarta su iniciativa y favorece la dependencia. El niño siente que no debe -pero peor aún, que no puede- tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

El Jardín debe proveer numerosas oportunidades para que, en un ambiente de aprendizaje adecuado a su nivel evolutivo, los niños puedan tanto elegir como planificar muchas de sus acciones, convirtiéndose ellos mismos en promotores de su aprendizaje. Piaget expresa la necesidad de permitir a los niños efectuar su propio aprendizaje: "No se puede desarrollar la comprensión en un niño simplemente hablando con él. La buena pedagogía debe abarcar situaciones que, presentadas al niño, le den la oportunidad de que él mismo experimente, en el más amplio sentido del término: probando cosas para ver qué pasa, manipulando símbolos, haciendo preguntas y buscando sus propias respuestas, conciliando lo que encuentra una vez con lo que descubre la siguiente, comparando sus descubrimientos con los de otros niños . . .".(1)

La confianza en sus propios recursos es motivo para seguir experimentando, estableciéndose el siguiente ciclo:



(1) Schwebel, M. y Raph, J. Piaget en el aula. Edit. Huemul. 1981. Bs. As. Pág. 248.

El proceso propuesto no excluye de ningún modo la activa participación docente. La Jardinera debe estar a mano para intervenir en caso que la dificultad sea demasiado grande, orientando al niño hacia carriles de acción de los que pueda derivar conocimiento.

Observación

- Las acciones propuestas por la docente derivan de una planificación previa. No se desarrollan acciones surgidas de un estado del momento o de experiencias vividas por los niños. (Item 3).

Comentario

Hay situaciones de clase o vivencias de los niños, cuyos efectos se hacen sentir en el Jardín, y en base a las cuales las maestras podrán organizar experiencias de aprendizaje en forma individual o colectiva. Estas resultan enriquecedoras por su inmediatez o por su carga afectiva. Se evitaría así la rigidez que se produce al ajustar las acciones estrictamente a lo planificado.

Observación

- Hay un énfasis en la enseñanza verbal y pocas oportunidades para que el niño aprenda mediante la exploración. (Item 1 e Impresiones Generales).

Comentario

En el convencimiento de que el aprendizaje más efectivo se produce por el método de enseñanza, muchas veces la docente sobrevalora su rol de "informadora" en detrimento del de "facilitadora", no percibiendo que la acción propia del niño, orientada por una cuidadosa organización de estímulos, genera un aprendizaje real.

Consideramos que la responsabilidad más importante del maestro es la de organizar un ambiente que promueva experiencias motivantes y canalizadoras de intereses, y enfrentar a los niños a situaciones problemáticas que signifiquen un estímulo al ejercicio del pensamiento reflexivo.

El Jardín debe posibilitar que el niño realice su propio aprendizaje por el descubrimiento, exploración, relación y comparación de objetos, hechos e ideas no sólo en el plano verbal sino -primordialmente- en el de la acción.

Esto no implica oponerse a la provisión de información en el momento oportuno. Nos referimos en especial al conocimiento social, relativo a convenciones y normas arbitrarias que el niño no descubre fácilmente por sí mismo. Creemos conveniente que la

Jardinera ordene su tiempo de modo de poder ayudar a individuos o pequeños grupos de niños a relacionar nuevos aprendizajes con los viejos y a organizar sus descubrimientos de acuerdo a estructuras jerárquicas de un nivel cada vez superior.

Observación

- Hay pocas oportunidades para intervenir en actividades cooperativas entre un pequeño grupo de niños. (Item 5).

Comentario

Si bien se observó que la interacción verbal entre los niños es permitida se registraron pocas actividades cuya naturaleza requería de la cooperación de los participantes.

La propuesta que presentamos sugiere que el Jardín debe ofrecer posibilidades de trabajo grupal entre pares tanto como trabajo individual y grupal con la docente. Todos estos niveles de interacción tienen sus propios e importantes objetivos.

La interacción grupo-maestra favorece la internalización de un modelo de comportamiento social, entre pares, con respecto a una persona que representa la autoridad. Esta forma de interacción es necesaria para la transmisión de cierto tipo de conocimiento y para la práctica del lenguaje. Sin embargo, la preponderancia de la interacción grupo-maestra impide otros tipos de interacción: niño-niño y niño-material.

La interacción niño-material, a su vez, favorece el conocimiento físico y la construcción del pensamiento lógico.

El trabajo cooperativo entre pares ayuda a descentrar, es decir a entender la realidad de una manera objetiva, al contemplarla no sólo desde el punto de vista de uno mismo, sino teniendo en cuenta la perspectiva del otro. Las actividades cooperativas brindan oportunidades para que los niños se enseñen unos a otros, ya sea en forma directa o en forma indirecta, como cuando un niño sirve de modelo a sus compañeros. Este proceso tiene un efecto beneficioso para su yo.

Kamii, expresa que Piaget estaba profundamente convencido que la cooperación entre los niños es tan importante para el desarrollo intelectual como la cooperación del niño con el adulto. Sin la oportunidad de ver la relatividad de perspectivas el niño sigue siendo un prisionero de su natural punto de vista egocéntrico. Un choque de convicciones entre niños puede fácilmente despertar la conciencia de diferentes puntos de vista. Otros pequeños de similares niveles cognoscitivos pueden a menudo ayudar al niño a salir de su egocentrismo más que el adulto.(1)

Confrontado con el adulto, el niño aceptará más fácilmente, sin cuestiona-

(1) Schwabel, M. y Raph, J. Op. cit. Pág. 248/9.

miento, el punto de vista de éste. Con sus pares se permitirá discentir gradualmente, su percepción tenderá a un grado de mayor ajuste con la realidad.

Muchos de los principios pedagógicos que expresamos son frecuentemente mencionados en la literatura y nuestro énfasis en ellos parece una perogrullada.

Sin embargo, vemos que las actividades, la interacción, el sistema de control y la disciplina del Jardín no están, a menudo, orientados por estos principios.

Como condición básica de una propuesta pedagógica que respete al niño como ser autónomo, sugerimos a las docentes las siguientes recomendaciones de Kamii:

- * Descentrarse e imaginar lo que ocurre en la mente del niño.
- * Justificar las decisiones pedagógicas basándose en el modo de pensamiento de los niños.

En síntesis, la tarea prioritaria del docente es investigar qué sabe el niño, en qué medio se desenvuelve y cómo razona. De este modo, el maestro podrá organizar el ambiente adecuado, brindarle al niño los estímulos necesarios, en el momento oportuno efectuarle las preguntas que orienten su pensamiento para que pueda construir su propio conocimiento.

APENDICE

DATOS POR SALA

Tiempo observado y número de días en que se distribuyeron las observaciones

Se observó Sala	Períodos de 10 minutos	Total de minutos	Días
1	10	100	2
2	16	160	5
3	5	50	2
4	10	100	4
5	19	190	4
6	15	150	4
7	18	180	5
TOTAL	93	930	—

Item 1 Veces que determinado tipo de actividad fue observado

Sala Actividad	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
1. Motricidad fina	4	4	1	2	8	6	1	26
2. Motricidad gruesa	—	—	1	2	—	—	—	3
3. Lenguaje	1	3	2	3	4	3	10	26
4. Expresión plástica	—	2	1	—	—	2	3	8
5. Expresión musical	—	—	—	—	—	1	—	1
6. Expresión corporal	1	—	—	—	—	—	3	4
7. Madurez intelectual	1	4	—	2	3	2	—	12
8. Rincones	3	3	—	—	4	3	3	16
9. Discriminación sensorial	—	—	—	—	—	—	1	1
10. Juego libre	—	—	—	1	—	—	—	1

DATOS DE LAS SALAS EN CONJUNTO

• Actividad

Item 2 ¿Quién propone la actividad?

Maestra: 98

Niño: —

Ambos: —

Item 3 Situación a la que responde la actividad

Planificación previa: 98

Situación de clase: —

Item 4 Existencia de incentivación

Sí: 42

No: 56

• Dinámica de clase y conducta docente

Item 5 Tipo de interacción preponderante

Grupo/Maestra: 43

Niño/Maestra: —

Niño/Material: 45

Niño/Niño: 1

Niño/Niño/Material: 13

Item 6 Grado de estructuración de la actividad

Sin variación: 55

Permite alguna variación: 17

Permite varias alternativas: 26

Item 7 Estímulo de la creatividad

Estimula o acepta: 46

Inhibe: 79

Ni estimula ni inhibe: 32

Item 8	Respuesta a las ideas del niño	
	Acepta ideas:	88
	Limita ideas:	32
	No hubo expresión de parte del niño:	31
Item 9	Grado de comunicación afectiva	
	Facilitó expresión:	60
	No facilitó o inhibió expresión:	22
	Ni facilitó ni inhibió:	46
Item 10	Interacción verbal	
	Se permite:	74
	No se permite:	22
Item 11	Procedimiento de enseñanza-aprendizaje	
	Maestra informa, transmite datos:	63
	Maestra apela a la memoria:	89
	Maestra apela a la observación:	105
	Maestra estimula inducción:	14
	Maestra propone problemas, estimula a ver relaciones:	33

FICHA DE OBSERVACION DE CLASE

Observador:

Sala:

Escuela:

Fecha:

Segmento: 1 2 3 4 5 6

A. ACTIVIDAD

<p>1. Descripción actividad (tipo, característica, consigna)</p>	<p>4. Existencia o no de incentivación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí <input type="checkbox"/> • No <input type="checkbox"/>
<p>2. Sugiere la actividad primordial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maestra <input type="checkbox"/> • Niño (s) <input type="checkbox"/> • Ambos <input type="checkbox"/> 	<p>5. Tipo de Interacción primordial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo/Maestra <input type="checkbox"/> • Niño/Maestra <input type="checkbox"/> • Niño/Niño <input type="checkbox"/> • Niño/Material <input type="checkbox"/> • Niño/Niño/Material <input type="checkbox"/>
<p>3. Situación a la que responde la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • por situación de clase <input type="checkbox"/> • por planificación previa ... <input type="checkbox"/> 	<p>6. Nivel de estructuración de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasos de la tarea especificados, sin posibilidad de variación ... <input type="checkbox"/> • Se ofrecen algunas variaciones, en la forma de realización o el producto <input type="checkbox"/> • La actividad permite varias alternativas de acción <input type="checkbox"/>

B. CONDUCTA DOCENTE

<p>7. Estímulo de la creatividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimuló o aceptó respuestas diversas, no convencionales <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Enfatizó única forma de acción; inhibió respuestas no convencionales <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Ni se estimuló ni inhibió explícitamente... <input type="checkbox"/> 	<p>9. Grado de comunicación afectiva (maestra-grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitó o aceptó la expresión afectiva <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • No facilitó o inhibió la expresión afectiva <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Ni facilitó ni inhibió explícitamente <input type="checkbox"/>
<p>8. Grado de respuesta a las ideas y opiniones del niño</p> <ul style="list-style-type: none"> • M aceptó que N expresara ideas y opiniones espontáneamente <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • M limitó la expresión de ideas y opiniones .. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • No hubo expresión de parte de los N <input type="checkbox"/> 	<p>10. Interacción entre los niños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitió la interacción <input type="checkbox"/> • No permitió la interacción <input type="checkbox"/>
	<p>11. Procedimiento enseñanza-aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • M informa, trasmite datos-ofrece soluciones <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • M interroga apelando a memoria <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • M interroga apelando a observación <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • M interroga estimulando inducción <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • M propone problemas, estimula ver relaciones <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Impresiones Generales: (sólo para ser completado al final del día de observación)
