

La observación como técnica de evaluación en la etapa de educación infantil

Isabel TORROBA ARROYO

Grupo Evalinst.
Madrid

La Ley Orgánica del Sistema Educativo, mediante el mecanismo legal está introduciendo una reforma educativa de amplias dimensiones como lo fueron, en su momento, la Ley Moyano y la Ley General de Educación. Pero a diferencia de estas últimas, los cambios actuales constituyen profundas innovaciones: a nivel macro como consecuencia de la descentralización, y a nivel micro, por la configuración en el aula de adaptaciones curriculares individuales de acuerdo con las necesidades del alumnado y con los principios psicopedagógicos establecidos en la LOGSE. Así, las indicaciones metodológicas para impartir el currículum constituyen un capítulo de grandes contrastes: en la Educación Primaria y Secundaria, cada autonomía marcará sus mínimos prescriptivos, mientras que en la Educación Infantil, los mínimos metodológicos, para todo el Estado, están prescritos en los Reales Decretos 1330/1991 y 1333/1991, del 6 de septiembre (BOE del 9).

ENFOQUES METODOLOGICOS Y NECESIDADES FORMATIVAS

Toda la cadena de innovaciones recogidas en la LOGSE están marcadas y condicionadas por un nexo común: *la metodología educativa*. El reto que este nexo plantea no es tanto conocer y comprender la teoría psicopedagógica como plasmarla en un diseño que se pueda ejecutar y evaluar. Posiblemente de la asimilación y de la adaptación de este nexo dependa que la LOGSE no se convierta en la moda de una década, ya que la cuestión metodológica es muy compleja y no puede solucionarse con unas simples indicaciones, y mucho menos, con recetas generales, por la misma razón de que cada situación es en sí misma objeto de investigación independiente, teniendo en cuenta la descentralización y las adaptaciones curriculares indi-

viduales para cada sujeto y en cada contexto. La nueva configuración exigirá al profesorado esfuerzo y tiempo, sobre todo cuando no existe tradición en cuanto a planificación metodológica, aunque en este sentido, debemos hacer dos distinciones: la formación psicopedagógica del profesorado de EGB (cuyo plan de estudios programa un espacio dedicado a la psicología evolutiva de las personas, y otro a la didáctica para adecuar los contenidos a la población que los recibe), y la formación en otras ciencias del profesorado de EE.MM., que generalmente accede a la docencia desde la facultad o desde el mundo empresarial y su formación didáctica queda en manos de la experiencia, ya que los cursos ofertados por la Administración en esta disciplina, han sido escasos y no han cubierto todas las áreas. Por otra parte, el acceso a ellos, siempre ha estado limitado por el número de plazas y las necesidades de los centros para otorgar permisos.

En esta páginas abordamos la metodología enfocada a la evaluación, y siendo más concretos todavía, a la evaluación en Educación Infantil como la plantea la LOGSE. Para esta Etapa, los principios metodológicos desarrollados en los Reales Decretos mencionados prescriben dos metodologías, una didáctica de los aprendizajes y otra para evaluarlos. Sin embargo, ambas metodologías no pueden dicotimizarse, están íntimamente relacionadas, ya que si se adopta una didáctica orientada hacia la construcción de aprendizajes significativos, su evaluación no puede tomar otro referente que éstos. Si la construcción de aprendizajes significativos le exige al niño establecer relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes, la evaluación ha de sistematizarse de acuerdo con este principio, y por tanto, resulta obvio plantearse los dos momentos clave de la misma: *evaluación inicial* e individual sobre lo que el sujeto conoce, y *evaluación del desarrollo de su aprendizaje*, que indicará el nivel alcanzado en los diferentes momentos y en las diferentes áreas. La evaluación cuando, es concebida desde el punto de vista de marcar el nivel alcanzado, etiqueta a la persona con un «apto» o «no apto». Sin embargo en educación, y sobre todo en las primeras etapas, debe tener un carácter más profundo, la información que proporcione ha de ser suficiente para explicar el *qué* no sabe y el *por qué* de lo que no sabe el sujeto (como consecuencias circunstanciales del contexto o de la propia persona).

En Educación Infantil, el proceso se complica un poquito más, ya que en el Real Decreto 1333/1991 se prescribe la metodología evaluativa: «*global continua y formativa, teniendo en cuenta las características del medio en el que el niño vive, de los centros de donde el niño proviene y de las familias*». Este planteamiento para llevarlo a efecto según las Normas de Evaluación (Joint Comittée, 1981), no puede quedarse en una transcripción de datos, exige que el profesorado tenga una formación en metodología evaluativa y que disponga de medios temporales, humanos y tecnológicos,

ya que, de otra forma, puede convertirse en una moda del lenguaje (criterial, formativa, sumativa inicial, etc.), sin mayores pretensiones de desarrollo práctico. Por ejemplo, cuando la información se obtiene a través de las entrevistas con los familiares, ya que a diferencia de otras técnicas estandarizadas para la recogida de información, la entrevista exige una dedicación previa de planificación, de acuerdo con las diferentes situaciones familiares que condicionan su individualidad.

Lo expuesto hasta ahora justifica la necesidad de ofrecer cursos prácticos de formación sobre temas tan amplios como son la evaluación del contexto, las técnicas de la entrevista, la creación de una base de datos, el análisis, la síntesis y el informe de los datos, etc. Por el contrario, el tema de la observación considerada como metodología para obtener información de utilidad a la evaluación (tratado en las páginas siguientes), exigiría un módulo formativo tan amplio como el conjunto de los temas mencionados. La pretensión de estas páginas no es tan ambiciosa, se limita a destacar los puntos clave de dicha técnica, por el hecho de ser considerada como la más adecuada a la evaluación en el mencionado Real Decreto: «*la observación directa y sistemática del niño por parte del profesorado, quien deberá objetivar al máximo los criterios en los que se basan sus valoraciones*».

Cada palabra de esta frase representa el punto clave que convendría analizar, pero por razones de espacio las hemos agrupado en tres campos semánticos: planteamiento teórico, criterios y diseño operativo.

a) La observación directa y *sistemática* del niño por parte del *profesor* (*Planteamiento teórico*).

b) Quien deberá objetivar al máximo los criterios en los que se basan sus valoraciones (*Criterios y diseño operativo*).

PLANTEAMIENTO TEORICO

La observación sistemática no debe de identificarse con el hecho de mirar y ver lo que ocurre a nuestro alrededor. La información obtenida por esta vía, carece de consistencia para formular juicios de causa-efecto, por el contrario, la observación como vía de investigación sólo puede ser sistemática. Ha de estar planificada y estructurada formalmente de acuerdo con la situación que será objeto de estudio, concretando en un diseño lo específico de esa situación, la naturaleza del objeto de la observación, y el proceso metodológico de las acciones.

En este orden de cosas, y al igual que cualquier otro plan estratégico, la observación deberá configurarse de acuerdo con unos planteamientos teóricos, basados en principios epistemológicos (teoría de la percepción), filosóficos y psicosociales que justifiquen la necesidad de utilizar esta técnica y a su vez, expongan sus limitaciones. En este planteamiento teórico debe

fundamentarse el proceso metodológico. En él se identifica al grupo o individuo al que está dirigida la observación, se justifican las áreas, escenarios, actividades, personas y objetos que serán foco de observación así como las fuentes para obtener dicha información. Es esta fase teórica se expone la metodología prevista, ajustada a un calendario de actuación, y se describen las características de los instrumentos que se pretende utilizar, justificando su diseño. Por ejemplo: se pretende observar que los objetivos generales planteados en la Etapa de Educación Infantil para las tres áreas (de identidad y autonomía personal, del medio físico y social y de comunicación y representación) se están adquiriendo progresivamente de la forma prevista. El procedimiento sistemático exige que se diseñen instrumentos específicos en los que se categoricen las conductas que indican el nivel evolutivo de los siguientes factores: *cognoscitivos, afectivos, psicomotores, ambientales, de relación social y de capacitación verbal.*

El criterio para seleccionar unas conductas y no otras, deberá justificarse tomando como referente las teorías psicológicas del desarrollo, principalmente en esta edad temprana y de acuerdo con las diferencias individuales, ya que los aprendizajes no se producen en todos los sujetos al mismo ritmo.

CRITERIOS PARA RECOGER, MEDIR Y TRANSMITIR LA INFORMACION

La LOGSE indica el marco de actuación, y los Reales Decretos desarrollan el Cuadro de regulaciones. Sin embargo, se deja libertad al docente para que establezca los criterios de valoración de los aprendizajes, y por tanto, se le permite justificarlos «de forma objetiva». En este orden de cosas podríamos cuestionarnos ¿hasta qué punto una persona puede justificar «objetivamente» las acciones y los criterios para valorar tales acciones, sin un entrenamiento que le permita desprenderse de sus principios y valores, cuando éstos no son compartidos por el resto de la comunidad educativa? Un ejemplo lo encontramos en las diferencias entre los estilos humanistas y los vigilantes que dificultan los acuerdos y las interrelaciones.

El humanista se distingue por la cooperación, la interdependencia, la actitud científica hacia el aprendizaje, el desarrollo de las redes de comunicación y la importancia individual de cada sujeto. Por su parte, el vigilante se preocupa por el control sobre las personas, por etiquetar a los sujetos, destacando en este estilo la red de comunicación unilateral, la rigidez y la autocracia.

Estas y otras muchas influencias externas van a condicionar posturas que no siempre serán compartidas por otros profesores. Las aportaciones positivas para elevar el nivel de objetividad, habría que buscarlo en la tradición *del trabajo en equipo para diseñar evaluaciones, pero sobre todo, para establecer y consensuar los criterios de evaluación, sea mediante una metodo-*

logía observacional o a través de otro tipo de pruebas. Sin embargo, la complejidad de la metodología observacional impide establecer a priori una situación prototípica, sobre todo, cuando se observan conductas, ya que no existe un modelo estándar de replicación de ocurrencia (Anguera, 1991).

La estrategia para alcanzar un óptimo grado de objetividad estriba, como decíamos antes, en la ejecución de un proyecto de observación realizado por el grupo de profesores de la etapa o del nivel, estableciendo reglas para realizar la observación e incluyendo modelo de registro, de medida de los datos, de la interpretación de los mismos y del tipo de informe que se emita.

En estas líneas incluimos un resumen del modelo para establecer criterios de observación como técnica sistemática y procesual para evaluar en Educación Infantil. Este modelo se ha basado en aportaciones de autores como Lafourcade y Anguera, pero principalmente en la experiencia directa del grupo Evalinst en centros de Educación Especial en edades tempranas.

El modelo ofrece la siguiente estructura: Se establecen tres bloques de criterios (fase A, fase B y fase C), cada uno de los cuales delimita y analiza una fase concreta del proceso sistemático observacional.

Fase A: criterios para la recogida de información

- A.1. Criterios para seleccionar el tipo de información necesaria que permita realizar una evaluación formativa, es decir autocorrectora, para el docente (tal vez le exija un cambio de metodología) y para el alumno (en cuanto a tiempo que necesita para ejecutar las acciones, extensión de algunas actividades de relación o de otra índole en el ámbito familiar, etc.).
- A.2. Criterios taxonómicos, que permitan un lenguaje homogéneo de los observadores, no olvidemos que uno de los sesgos en la información se produce como consecuencia de las descripciones de las conductas que se han observado (Anguera, 1991).
- A.3. Criterios para seleccionar las conductas de base física y social que definen el factor a evaluar (cognoscitivo, de interacción, etc.).
- A.4. Criterios para seleccionar y categorizar las características que miden una conducta. Estos criterios deben establecerse mediante el control de variables como: los sonidos (ruidos externos, internos provocados, etc.), las conversaciones (emociones que provocan, tema de las mismas, etc.) y aspectos funcionales (movimientos).
- A.5. Criterios para elegir las actividades que provocan las conductas que se desea observar.
- A.6. Criterios para seleccionar los momentos de la observación y su duración temporal (corto, medio, o largo plazo).
- A.7. Criterios para delimitar la ubicación espacial del objeto, persona,

actividad o situación que se desea observar, y la ubicación del observador.

- A.8. Criterios para seleccionar las personas que serán observadas, de acuerdo con el momento temporal, espacial de las actividades y de las conductas seleccionadas.
- A.9. Criterios para considerar y definir los costos que produce la amplitud del estudio, el nivel de elaboración y la posibilidad de generalización y de transferencia.

Fase B: Criterios para la medida de la información

- B.1. Criterios para medir la información en una fase inicial. En esta fase es en la que se ponen a prueba los instrumentos (registros confeccionados) y los procedimientos. Esta experiencia preliminar resulta imprescindible para comprobar su fiabilidad y validez.
- B.2. Criterios para la fase de exploración. Deberán explicitarse los criterios para valorar el contexto (grupos, subgrupos, valores, clima, redes de comunicación), grupal del aula o de un estudio individual.

Para ambas fases ha de establecerse qué enfoque de medida de datos se desea adoptar: análisis de frecuencias por unidad de tiempo, o pruebas de contenido de la información en función de la pérdida del error. En cualquier caso debe exponerse las características de la fiabilidad y de la validez de los instrumentos diseñados de acuerdo con los datos obtenidos en la fase inicial.

Asimismo, deben establecerse criterios que justifiquen y expliquen las buenas medidas que cada característica observada debería alcanzar, según la conducta y el factor en que se encuadre. En estos casos, es imprescindible partir de una evaluación inicial e individual del sujeto, ya que la media del grupo no es válida porque las situaciones no siempre se repiten y porque estamos tratando con un proceso madurativo, que no sigue el mismo ritmo en todas las personas. Por tanto, es preciso especificar los parámetros establecidos de frecuencias para cada conducta observada en cada sujeto, las evidencias estimadas como suficientes para representar esa conducta que permiten valorarle como estable o inestable, las variables que se han previsto medir, el cómo de esa medición y los acuerdos sobre los puntajes de los aspectos registrados en una unidad de tiempo y de observación.

Fase C: Criterios para transmitir la información

Según a quien vaya dirigido el informe deberá plantearse un modelo especial. Por ejemplo, el informe transmitido a los demás observadores exige especificar el nivel de discrepancia entre lo acordado (modelo de observación) y lo observado, es decir los modos comportamentales que revelan la

exactitud del diseño teórico. El ajuste entre las categorías estipuladas y las categorías observadas.

Por el contrario, si el informe está dirigido a los padres, éste no puede incluir datos técnicos de los registros, más bien, debe ofrecer una visión global detallada de las conductas destacadas, en las que todos los detalles tienen igual importancia, por ejemplo, del aislamiento o la participación en actividades sociales, etcétera.

Los criterios del *cómo informar* deben estar en consonancia con a *quién informar*, considerando, no obstante *qué fines tendrá la información* transmitida. La utilidad de la observación, lo será en la medida que sus informes permitan una interpretación fácil y clara de las circunstancias observadas, y del grado de ajuste entre los informes y la realidad.

DISEÑO OPERATIVO

El siguiente paso es el diseño operativo. Constituye el soporte tecnológico para confeccionar los instrumentos que guiarán la observación y que estarán diseñados de acuerdo con una previa catalogación de signos atribuidos a cada conducta, expresada a su vez, por múltiples características. El diseño de instrumentos precisos y concretos reducen considerablemente el bagaje informativo, pero tiene sus ventajas, ya que, por una parte, permite seleccionar sólo la información que se considera útil al objeto de la evaluación, y, por otra parte, limita el influjo externo producido por los prejuicios personales, las imágenes distorsionadas de la realidad, los valores, la escasa formación en esta disciplina, etc. El hecho de estructurar al detalle el foco de atención permite un mayor nivel de objetividad. El diseño operativo podría iniciarse tras haber dado respuestas a estos interrogantes: ¿qué observar?, ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿dónde?

El *qué* observar forma parte del planteamiento teórico, ya que no se puede observar todo al mismo tiempo (máxime tratándose de los movimientos y actividades infantiles que se desarrollan a un ritmo bastante acelerado), es necesario seleccionar la unidad de observación, y las características que la definen así como registrarlas por escrito para que la memoria no juegue malas pasadas. El registro ha de ser tan breve y ágil (codificación de palabras o eventos con signos), como rápidos son los cambios de actitudes y conductas de las personas.

El *cuándo* observar, está condicionado por las propias limitaciones naturales. Cada proceso (diez o quince minutos) conlleva un esfuerzo mental que exige períodos de descanso. Por otra parte, las limitaciones temporales también están marcadas por las actividades observadas, pues éstas no siempre se realizan cuando lo exige la necesidad temporal o cuando interesa para la evaluación. Incluso las actividades programadas se interrumpen por

eventos no esperados como pueden ser una enfermedad del profesor o del alumno, etcétera.

El *cómo* observar constituye el soporte metodológico de la observación, que como es lógico, está en estrecha dependencia con la naturaleza del objeto observado (personas, escenarios, actividades u objetos). Así, el planteamiento metodológico es diferente si se pretende observar las características del aula (como trabajan los alumnos a nivel grupal o individual) o, por el contrario, si se trata de la interacción docente-discente (diferentes tipos de tareas, motivación, relaciones afectivas, etc.). En este sentido, indudablemente el propio profesor no puede diseñar ni ejecutar el proceso de la observación, ya que no puede ser al mismo tiempo observador y observado en una situación natural. En estos casos se hace necesario designar otro observador, que bien podría ser un profesor del centro, y por tanto, no ajeno totalmente al contexto, o un evaluador externo. Ambas figuras plantean situaciones de rechazo diferentes, y aunque se admite con mayor facilidad la figura de un profesor del centro, esta circunstancia no le exime de ser una persona ajena a la dinámica de ese aula.

Por otra parte, la presencia de un extraño propicia siempre la modificación de conducta, hecho que debe de considerarse especialmente en observaciones puntuales y no duraderas, pues en las que exigen prolongadas intromisiones, la presencia del observador llega a considerarse como algo habitual y al poco tiempo, las conductas suelen ser las auténticas.

El *dónde* se concretará describiendo los escenarios donde se realicen las observaciones y la ubicación en ese escenario de las personas observadas; por ejemplo, la situación que ocupa el niño en el aula durante la actividad de juego por rincones, en la que habría que describir su ubicación espacial, los lugares que elige por sí mismo, etc. Puede comprenderse la dificultad que encierra el plantear la observación de forma simultánea para un grupo de alumnos, aun cuando se haya confeccionado un exhaustivo marco referencial y detalladas hojas de registro. El ejercicio para una observación grupal, exige mayor espacio temporal que el designado a una situación individual.

Como conclusión de este artículo, incluimos unos cuadros que podrían servir de «primeros pasos» para confeccionar hojas de registro e irse iniciando en esta metodología que sin duda tendrá bastante eco en los próximos años.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANGUERA, M.^a Teresa (1983): *Manual de prácticas de observación*. Trillas, México.
- ANGUERA, M.^o Teresa, y otros (1991): *Metodología observacional en la investigación psicológica* (vol. 1). PPU, Barcelona.

- COMEN, Louis, y MANION, Lawrence (1990): *Métodos de investigación educativa*. La Muralla, Madrid.
- GAGE, N. L. (1963): *Handbook of research on teaching*. Rand McNally, Chicago.
- LAFOURCADE, Pedro (1982): *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logos*. Trillas, México.
- LOGSE (BOE 4 de octubre de 1990) y Documentos del MEC. Libro Blanco, Diseño Curricular Base.
- POSTIC, M. (1978): *Observación y formación de los profesores*. Morata, Madrid.
- QUINN PATTON, Michael (1989): *Utilization-Focused evaluation*. Sage, London.
- Reales Decretos 1330 y 1333/1991, de 6 de septiembre (BOE 7 y 9 de septiembre).
- SACKETT, Gene (1978): *Observing Behavior*. University Park Press, Baltimore.
- WALKER, Rob, y ADELMAN, Clem (1975): *A guide to classroom observation*. Routledge, London.
- WITTROCK, Merlin (1989). *La investigación de la enseñanza, II*. Paidós/MEC, Barcelona.

RESUMEN

La reforma del Sistema Educativo en España plantea profundas innovaciones a nivel macro producidas por la descentralización y a nivel micro como consecuencia de la configuración en el aula de adaptaciones curriculares. Este artículo destaca las implicaciones que ambos niveles tienen en la formación del profesorado, especialmente en la metodología observacional propuesta por la LOGSE para evaluar la Educación Infantil. Desde este enfoque evaluativo, y a raíz de experiencias del grupo Evalinst en evaluación de contextos, se plantean propuestas metodológicas para establecer criterios para la recogida, la medida y la transmisión de la información obtenida por observación, así como indicaciones para confeccionar instrumentos de registros.

SUMMARY

From the results obtained by the Evalinst Group we can validate the observational technique for the recopilation of survey data. This data can later be used for evaluation of social programs. However for this technique to be useful, it must be supported by:

- Epistemological support (to perceive with objectivity the world's reality in relation with the professional past experience of the observers and training in the observational technique).
- Technique support (to configure the observation's focus, to plan the observation's characteristics).
- Methodology support (information gathering and data analysis).

Ejemplo para clasificar conductas según factores, y para seleccionar características que definan esa conducta.

Factores (ejemplos)	Conductas (ejemplos)	Características (ejemplos)
Psicomotor	Manipulativas----- Orientación espacio temporal----- Lateralización ----- Espacial motora-----	-Trazar líneas, modelar, punzar, recortar, pegar etc. figuras reconocibles. -Caminar, subir, bajar, correr, saltar lentamente. -Dominancia lateral en movimientos posturales etc. -Caminar torpemente.
Cognoscitivo	Atención----- Memoria----- Simbolización----- Discriminación perceptiva: Ordenación----- Clasificación----- Asociación----- Comparación-----	-Completa las partes que faltan a una ilustración. -Repite canciones y poesías. -Dibuja y lee seriaciones de símbolos, construye figuras reconocibles. -Tamaños, colores, grosores, longitudes. -Conjuntos, formas. -Longitud, grosor, forma. -Grosos, formas, etc.
Ambientales	Interrelaciones en el aula----- " en el jardín-----	-Va a zonas ocupadas por niños. -Se aísla, juega solo, etc.
Capacitación Verbal	Expresión----- Comprensión----- Pronunciación-----	-Mensaje coherente, mensaje comprensivo. -Ejecuta las actividades según las explicaciones, realiza más de tres acciones. -Fonemas alterados, omitidos, sustituidos.
Adaptación	Estado emocional----- Autocontrol----- Relación----- Impulsividad-----	-Indiferencia ante estímulos contento, triste, aislado, asustado, nervioso, etc. -No se inmuta, se inhibe, es sumiso, etc. -Busca compañía, conversa, comparte objetos, rechaza. -Actúa precipitadamente, excitado sin motivo aparente, etc.

Ejemplo del esquema preliminar del *qué* observar. El *dónde* se concretará en columnas adicionales a este cuadro precisando los escenarios, la ubicación en ese escenario, y la actividad que se desarrolle en ese escenario en un tiempo. En otro gráfico (cuadro 3) se precisará el tiempo que se dedicará a la observación, el momento del día en que se realizará y por quién.

PERSONA	FACTOR	CONDUCTAS	1ª CATEGORIA 2ª CATEGORIA 3ª CATEGORIA (estas categorías deberán cruzarse)			MANEJO DEL UTIL	MOVIMIENTOS	
							Dominancia lateral	Equilibrio
Datos del sujeto observado	Desarrollo psicomotor	Manipulativas	Trazar líneas	Recta Curva Mixta	Horizontal Vertical Inclinado	Lápiz		
			Punzar	Recta Curva Mixta	Horizontal Vertical Inclinado	Punzón		
			Recortar	Recta Curva Mixta	Horizontal Vertical Inclinado	Tijeras		
			Pegar	Limpio Sucio	Correcto Incorrecto	Bote de pegamento y papel		

CODIFICACION

Para las categorías: 0 no lo hace; 1 lo hace con dificultades; 2 lo hace con soltura.

Para el manejo del útil: 0 plantea dificultades; 1 lo utiliza adecuadamente.

Para los movimientos de dominancia lateral: 1 izquierda; 0 derecha.

Para los movimientos de equilibrio: 0 movimientos torpes y lentos; 1 presenta dificultades; 2 movimientos normales.

ESTADILLO PARA EL CONTROL DE LA OBSERVACION

TIEMPO LUGAR	MES DIA	MES DIA							
	Nº de la sesión observacio-nal	Nº de la sesión observacio-nal							n
COMEDOR	Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.	Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.							Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.
AULA: JUEGO POR RINCONES	Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.	Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.							Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.
AULA: TALLERES	Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.	Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.							Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.
PATIO-JARDIN ACTIVIDAD NO DIRIGIDA	Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.	Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.							Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.
PATIO-JARDIN ACTIVIDAD DIRIGIDA	Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.	Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.							Objeto de la observación. Tiempo observado. Observador. Factor observado.