



Unidad 2: Observación del personal y análisis

Módulo 3

Entender los datos de observación: Análisis post-observación

ENTENDER LOS DATOS DE OBSERVACIÓN: ANÁLISIS POST-OBSERVACIÓN

CONTEXTO

El tercer paso del proceso de reunión profesional es el **análisis post-observación**. En este paso, tanto la Asesora-Mentora como la protegida tienen una oportunidad de reflexionar sobre lo ocurrido durante la observación y para prepararse para la reunión de reflexión que se aproxima. El entendimiento que ambas obtienen de este análisis creará el marco para conversaciones fructíferas sobre la práctica de la protegida durante la reunión. También informará las decisiones que las Asesoras-Mentoras y las protegidas toman sobre los pasos de seguimiento que pueden tomar después de la reunión.

En este módulo, las participantes aprenderán nuevas técnicas para mejorar sus habilidades analíticas. También tienen una oportunidad de practicar estas habilidades mediante estudios de casos.

TIEMPO: 1 hora 30 minutos

VISIÓN GENERAL

- Introducción al Módulo (5 minutos)
- Coloquio, dirigido por la moderadora, sobre cómo entender la información de las observaciones (15 minutos)
- Ejercicio 1: Análisis y coloquio sobre el estudio del caso (40 minutos)
- Ejercicio 2: Plan de desarrollo profesional (15 minutos)
- Conclusión (15 minutos)

MÓDULO 3

ENTENDER LOS DATOS DE OBSERVACIÓN: ANÁLISIS POST-OBSERVACIÓN

...es tentador ofrecer un comentario inmediato al final de la observación; sin embargo, tomarse el tiempo para analizar datos de observación y pensar sobre la reunión que le sigue aumenta el éxito y el poder del....ciclo.

—J. Caruso y T. Fawcett (1999)

CONTEXTO

El tercer paso del proceso de reunión profesional es el **análisis post-observación**. En este paso, tanto la Asesora-Mentora como la protegida tienen una oportunidad de reflexionar sobre lo ocurrido durante la observación y para prepararse para la reunión de reflexión que se aproxima. El entendimiento que ambas obtienen de este análisis creará el marco para conversaciones fructíferas sobre la práctica de la protegida durante la reunión. Éste informa las decisiones que la Asesora-Mentora y la protegida toman sobre los pasos de seguimiento.

En este módulo, usted aprenderá nuevas técnicas para mejorar sus habilidades analíticas. También tendrá una oportunidad de practicar estas habilidades mediante estudios de casos.

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Al completar este módulo, las Asesoras-Mentoras podrán:

- Comprender la importancia de reflexionar sobre la observación, tanto para la Asesora-Mentora como la protegida.
- Aprender nuevas técnicas para repasar y reflexionar sobre los datos de la observación.
- Aprender y practicar cómo usar la información recogida de un instrumento formal de observación.

PREPARACIÓN PARA LA MODERADORA

Antes de comenzar este módulo facilitado, tome los siguientes pasos para prepararse:

- Lea el módulo completo en la Guía de la moderadora y el Manual de la Asesora-Mentora.
- Prepare la presentación usando los apuntes de la Guía de la moderadora.
- Vuelva a leer la Guía de la reunión profesional y la información sobre el ELLCO que se presentó en la Unidad 2, Módulo 2.
- Repase las preguntas del coloquio y los ejercicios de los casos de estudio.
- Cree ejercicios para satisfacer las necesidades de su grupo particular: coloquios del grupo completo, grupos pequeños, pares, tríos, reflexión individual.
- Repase el Módulo 4 de la Unidad 2 para el segmento de conclusión de este módulo.

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Al completar este módulo, usted podrá:

- Comprender la importancia de reflexionar sobre los datos de observación, tanto para usted, como para la protegida
- Aprender nuevas técnicas para repasar y reflexionar sobre los datos de la observación
- Aprender y practicar cómo usar la información recogida de un instrumento formal de observación.



INTRODUCCIÓN AL MÓDULO

Dé la bienvenida al grupo y haga las presentaciones necesarias.

Usando la visión general, presente los tópicos y los marcos de tiempo para este módulo. Consulte el Manual de la Asesora-Mentora y explique cómo se usa en esta sesión.

Repase la sesión previamente moderada sobre los dos primeros pasos del proceso de reunión profesional. Pregunte a las participantes si tienen alguna pregunta sobre los dos primeros pasos, antes de comenzar el coloquio sobre el tercer paso del proceso: el **análisis post-observación**.

Díales a las participantes que, en la sesión de hoy, explorarán formas de analizar o “entender” lo que vean y oigan durante la observación del aula.

Hablen del **análisis post-observación** usando los puntos siguientes:

- El solo pensar analizar algo puede poner nerviosas a las Asesoras-Mentoras y las protegidas. La palabra análisis recuerda a mucha gente las experiencias que producen ansiedad, como los exámenes.
- En *Pasos hacia el éxito*, el análisis simplemente quiere decir pensar sobre lo que oyó, vio y experimentó, y dividir dicha información en partes que se puedan comprender. Entonces la Asesora-Mentora y la protegida pueden empezar un diálogo.
- Las Asesoras-Mentoras necesitan analizar datos de observación usando un instrumento formal o llevando a cabo un tipo de observación abierta.

COLOQUIO, DIRIGIDO POR LA MODERADORA, SOBRE CÓMO ENTENDER LA INFORMACIÓN DE LAS OBSERVACIONES

Permitir tiempo para la reflexión

Lleve a cabo una reflexión después de una observación. Comparta los puntos siguientes:

- Tanto la Asesora-Mentora como la protegida necesitan tiempo para reflexionar **por separado** sobre lo ocurrido durante la observación.
- Las protegidas a menudo están ansiosas por recibir una reacción/comentario inmediato. Sin embargo, esto no da tiempo suficiente para que las Asesoras-Mentoras reflexionen sobre lo que vieron u oyeron durante la observación. Las Asesoras-Mentoras necesitan suficiente tiempo para pensar profundamente sobre formas de apoyar a las protegidas en el cambio de sus prácticas.
- Las protegidas necesitan también tiempo para reflexionar sobre cómo fueron las cosas y qué clase de apoyo pudieran necesitar para mejorar su práctica.
- Darles un comentario o reacción instantánea puede abrumar a las protegidas. Puede también impulsar a las protegidas a tomar un remedio rápido que no entienden.
- En lugar de brindar una reacción/comentarios instantáneos, las Asesoras-Mentoras pueden decirles a las protegidas que necesitan tiempo para organizar sus pensamientos. Deberían alentar a las protegidas a tomar el tiempo para pensar sobre sus preguntas y entendimiento.
- Al tiempo que se guardan de dar un comentario inmediata, las Asesoras-Mentoras necesitan programar una reunión de reflexión pronto, mientras tienen los acontecimientos de observación frescos en la mente.

Preguntas para el coloquio

Ocupe a las participantes en un coloquio sobre la reflexión haciendo las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo alienta usted a las protegidas a reflexionar sobre su experiencia de ser observadas?
2. ¿Qué estrategias ha usado para reducir la ansiedad de los protegidos desde la observación hasta la reunión de reflexión?

Las participantes pueden desear anotar puntos del coloquio en su manual.

ENTENDER LA INFORMACIÓN DE LAS OBSERVACIONES

Permitir tiempo para la reflexión

Responder al deseo de la protegida de recibir un comentario inmediata tras una observación puede presentar un dilema para las Asesoras-Mentoras. Algunas Asesoras-Mentoras se reúnen con sus protegidas en seguida después de la observación. Otras comparten el instrumento de observación completado o sus notas con las protegidas en seguida. Aunque estos métodos pueden parecer más receptivos a los maestros, las Asesoras-Mentoras necesitan tiempo para reflexionar sobre lo que vieron u oyeron y sobre formas de apoyar a las protegidas en el cambio de sus prácticas docentes. Las protegidas necesitan tiempo para pensar sobre lo ocurrido durante la observación y lo que necesitan de las Asesoras-Mentoras.

Dar un comentario instantáneo puede ser abrumador para las protegidas que son inseguras de su práctica. Puede también impulsar a las protegidas a tomar un remedio rápido que no entienden. Por ejemplo, puede no serles útil a las protegidas el oír que pongan más libros en su aula. Es más importante explorar con ellas por qué tener más libros es importante y cómo pueden usarlos eficazmente con los niños.

En lugar de esforzarse por darles un comentario instantáneo, es mejor programar un tiempo entre la observación y la conferencia de reflexión. Para ayudar a tranquilizar sus preocupaciones, dígales a las protegidas cuánto ha disfrutado de la observación y de oír sus pensamientos al respecto. Dígales que necesita tiempo para reflexionar y que quiere que ellas tengan tiempo para pensar sobre sus preguntas y entendimiento. Aunque es importante permitir tiempo suficiente para la reflexión, las Asesoras-Mentoras necesitan también programar la reunión mientras todavía está fresca en su mente.

Lo que pueden hacer las Asesoras-Mentoras:

- Reflexionar sobre lo que vieron y oyeron.
- Pensar en formas de apoyar a las protegidas.

Lo que pueden hacer las protegidas:

- Pensar sobre lo ocurrido durante la observación.
- Pensar sobre lo que necesitan de las Asesoras-Mentoras.

Preguntas para el coloquio

1. ¿Cómo alienta a las protegidas a reflexionar sobre su experiencia de observación?

2. ¿Qué estrategias ha usado para reducir la ansiedad de las protegidas desde la observación hasta la reunión de reflexión?

Cómo usar los incidentes críticos

Use estos puntos para presentar dos técnicas que los observadores usan con frecuencia cuando analizan datos: Identificar **incidentes críticos** y **oportunidades perdidas** y notar **patrones de conducta**.

- Durante el análisis, las Asesoras-Mentoras pueden usar sus apuntes, preguntas y comentarios de la observación. En el estudio de los datos, las Asesoras-Mentoras necesitan preguntarse lo que han aprendido de la enseñanza de sus protegidas y del aprendizaje de los niños relacionados con la meta de la observación.
- Al enfocarse en las interacciones entre las protegidas y los niños, y no solo en los niños, las Asesoras-Mentoras pueden aprender sobre los puntos fuertes y los que necesitan mejora de sus protegidos.

Presente el concepto de **incidentes críticos** con los puntos siguientes:

- Los momentos importantes en la enseñanza de las protegidas, llamados **incidentes críticos** a menudo dan un entendimiento a la Asesora-Mentora sobre el trabajo de la protegida.
- Al explorar eventos clave o incidentes críticos, una Asesora-Mentora conoce sobre el conocimiento y entendimiento de la protegida sobre la práctica eficaz.
- Los incidentes críticos pueden ilustrar una mejora notable sobre la práctica de la protegida o representar un desafío que ella debería abordar.

Lea este ejemplo al grupo para ilustra el concepto de incidentes críticos:

Una Asesora-Mentora observa a una protegida que ayuda a un niño a escribir una letra (un ejemplo del crecimiento de esta protegida) y concluye que la protegida comprende cómo apoyar la escritura de los niños. Pero, más tarde, la Asesora-Mentora observa a la misma protegida dándoles a los niños hojas de trabajo para practicar repetidamente escribir la letra “d” (un desafío para la protegida).

Pídale al grupo qué es lo que la Asesora-Mentora puede concluir tras observar estos dos incidentes críticos. Algunas respuestas posibles pueden ser:

- La protegida no comprende completamente cómo apoyar la escritura de los niños.
- La protegida puede no comprender que darles un propósito a los niños para su escritura es más eficaz que instruyendo repetidamente sobre la formación de las letras.

Explique que al notar estos incidentes críticos, la Asesora-Mentora puede identificar un punto de partida para la conversación sobre cómo apoyar la escritura de los niños.

Cómo usar incidentes críticos

Cuando se analiza información sobre una observación, un Asesora-Mentora puede usar los apuntes objetivos que incluyen lo que él/ella vio y oyó, junto con las preguntas y comentarios que vienen a la mente. Las grabaciones en vídeo de las observaciones pueden también ser útiles. (La Unidad 4 brinda información sobre las grabaciones de la observación del aula).

Cuando se repasan los apuntes de la observación, una Asesora-Mentora necesita preguntarse lo que aprendió sobre la enseñanza de la protegida y lo aprendido por los niños en relación con la meta de la observación. Al enfocarse en las interacciones entre las protegidas y los niños, y no solo en los niños, las Asesoras-Mentoras pueden aprender sobre los puntos fuertes y los que necesitan mejora de sus protegidos.

Los momentos importantes en la enseñanza de las protegidas, llamados **incidentes críticos** a menudo dan un entendimiento al Asesora-Mentora sobre el trabajo de la protegida.

Un incidente crítico puede ser un ejemplo de una mejoría notable en la práctica de la protegida. O, puede representar un desafío para ésta. Frecuentemente, los incidentes críticos son **oportunidades perdidas**.

Las Asesoras-Mentoras pueden identificar los incidentes críticos preguntando:

- ¿Este incidente es coherente con otros eventos que observé? Si no es así, ¿hay factores que pudiesen haber contribuido a este incidente concreto?
- ¿Qué vi que me hace pensar que la protegida comprende un aspecto del lenguaje y la alfabetización?
- ¿Qué vi que me hace pensar que la protegida está teniendo dificultades con un aspecto del lenguaje y la alfabetización?
- ¿Algún incidente saltó a la vista? Si es así ¿qué me comunicó?
- ¿Qué no vi y que deseo que la protegida se percate de ello?

Anote algunos pensamientos sobre los incidentes críticos:

Continúe el coloquio explicando al grupo que los incidentes críticos con frecuencia toman la forma de **oportunidades perdidas**.

Use este ejemplo:

Una protegida, cuya meta de enseñanza es extender las conversaciones de los niños haciendo preguntas abiertas puede usar dichas preguntas con eficacia durante una actividad de lectura de libros pero puede fallar en ocupar a los niños de forma similar en el área de los bloques o en la mesa del almuerzo.

Pídale al grupo que hagan comentarios. Explique que en este ejemplo, la protegida está ocupado con una práctica apropiada, pero en un nivel limitado o estrecho.

Preguntas para el coloquio

Dígale al grupo que pueden identificar incidentes críticos en sus observaciones preguntándose a sí mismos las siguientes preguntas:

1. ¿Este incidente es coherente con otros eventos que observé? Si no es así, ¿hay factores que pudiesen haber contribuido a este incidente concreto?
2. ¿Qué ví que me hace pensar que la protegida comprende un aspecto del lenguaje y la alfabetización?
3. ¿Qué vi que me hace pensar que la protegida está teniendo dificultades con un aspecto del lenguaje y la alfabetización?
4. ¿Algún incidente saltó a la vista? Si es así ¿qué me comunicó?
5. ¿Qué *no vi* que me hace pensar que la protegida está teniendo dificultades?

Pídales a las participantes que compartan sus experiencias con los incidentes críticos, haciendo las siguientes preguntas:

1. ¿Qué ejemplos de incidentes críticos ha observado usted?
2. ¿Cómo han influido estos momentos importantes en su comentario a su protegida?

Preguntas para el coloquio

1. ¿Qué ejemplos de incidentes críticos ha observado usted en su propio trabajo?

2. ¿Cómo han influido estos momentos importantes en su comentario a su protegida?



Estudio de patrones de conducta

Las Asesoras-Mentoras a menudo buscan patrones de conducta por parte de la protegida cuando analizan datos.

- Los patrones de la conducta de la protegida pueden darnos una idea de lo que entienden acerca de las prácticas eficaces.
- Buscar los apuntes de la observación que detallan acciones relacionadas o parecidas pueden ayudar a las Asesoras-Mentoras a reunir pistas sobre lo que las protegidas piensan es importante o lo que es un desafío para ellas.
- Algo que ayuda a menudo a las Asesoras-Mentoras a identificar los patrones de conducta de las protegidas es organizar la información de los apuntes de la observación en categorías generales.

Use este ejemplo:

Una Asesora-Mentora podría crear una lista de todos los apuntes sobre las conversaciones de la protegida con los niños. Un instrumento formal puede solo tener una lista con algunas categorías, como “métodos de lectura de libros” y “escritura infantil”, pero se pueden considerar también otras prácticas que son útiles y pueden aplicarse a todas las secciones del instrumento y a conversaciones con los niños.

Preguntas para el coloquio

Comience un coloquio sobre los patrones de conducta preguntando:

1. ¿Qué ejemplos de patrones de conducta ha observado usted?
2. ¿Cómo han influido estas prácticas en sus comentarios a su protegida? Amplíe la conversación a temas generales en un análisis post-observación agregando las siguientes preguntas (no están en el Manual de la Asesora-Mentora):
3. ¿Cuál ha sido su experiencia en entender la información a partir de una observación en el aula?
4. ¿Qué pasos ha tomado para recoger, pensar y usar dicha información con un maestro o protegida?

Las participantes pueden desear anotar puntos del coloquio en su manual.

Estudio de patrones de conducta

Los patrones de la conducta de la protegida nos dan pistas sobre su entendimiento de la práctica eficaz. Los apuntes que tratan de acciones que se repiten o son parecidas durante la observación pueden ayudar a las Asesoras-Mentoras a reunir pistas sobre lo que la protegida considera importante o es un desafío. Por ejemplo, una protegida que siempre pone el nombre de los niños en edad preescolar en sus dibujos con letras mayúsculas demuestra un entendimiento sobre la importancia de escribir los nombres. Sin embargo, él o ella puede no comprender que los niños necesitan ver su nombre tal y como aparecen impresos normalmente—con una letra inicial en mayúscula, seguida por letras minúsculas.

Una vez que hayan identificado los incidentes críticos, las oportunidades perdidas y los patrones de conducta, las Asesoras-Mentoras pueden hacer una lista de tópicos que desean explorar durante la conferencia de reflexión con la protegida.

Preguntas para el coloquio

Patrones de conducta:

Pueden darnos pistas sobre el conocimiento y entendimiento de la protegida

Pueden identificarse repasando los apuntes de las observaciones para ver acciones repetidas o similares

Pueden identificarse organizando los apuntes en categorías generales (p.ej., conversaciones con los niños).

1. ¿Qué ejemplos de patrones de conducta ha observado usted?

2. ¿Cómo han influido estas prácticas en sus comentarios a su protegida?

EJERCICIO 1: ANÁLISIS Y COLOQUIO SOBRE EL ESTUDIO DE CASOS

Pídales a las participantes que lean uno o dos estudios de casos que se hallan en su manual. Analizarán el estudio de casos aplicando las estrategias que han aprendido.

El primer caso ofrece información sobre una maestra de niños pequeños, Keesha. Este estudio incluye información de los antecedentes y resultados de una observación del aula, usando la *Escala de puntuación sobre el ambiente de los bebés y niños pequeños, Edición revisada (ITERS)*.

El segundo estudio tiene información y una serie parcial de resultados de ELLCO que parten de una observación del aula de Anne Marie, una maestra del preescolar. La información acerca de la observación del aula se proporciona solo para los puntos del ELLCO que se discuten en el Módulo 2 y para las prácticas de lectura de libros tratadas en la Unidad 1.

En ambos casos, las protegidas son maestras del aula; tanto el ELLCO como ITERS son instrumentos de observación del aula.

INSTRUCCIONES

Divida a las participantes en grupos pequeños por las edades que les interesa (niños pequeños o en edad preescolar).

Pídales a cada grupo que seleccione un estudio de casos para analizar.

Pídales a los grupos que:

- Lean el estudio de casos de la maestra que se halla en el Manual de la Asesora-Mentora.
- Repasen el paquete de hojas de calificación del ELLCO o ITERS que aparece en los STEP-Docs del final del módulo.
- Empiecen a analizar la información usando la Guía para el análisis de la observación de datos que se brinda en los STEP-Docs.

Después de 15 minutos, reúna al grupo y pídale a cada grupo pequeño que comparta sus análisis. Permita que haya desacuerdos.

Use los puntos del coloquio de la página siguiente.

EJERCICIO 1: INSTRUCCIONES PARA EL ANÁLISIS Y COLOQUIO

SOBRE EL ESTUDIO DE CASOS: Este ejercicio ofrece una oportunidad de aplicar lo que ha aprendido sobre el análisis de los datos de observación. Seleccione, ya sea un estudio de caso sobre Keesha, una maestra de un aula de niños pequeños, o sobre Marie, una maestra de preescolar.

Estudio del caso 1: KEESHA

Conozca a Keesha y sus metas de mejorar las habilidades lingüísticas y de alfabetización de los niños de su aula leyendo lo siguiente:

Keesha empezó siendo voluntaria en el aula preescolar de Head Start de su hija, hace seis años. Descubrió que le encanta trabajar con los niños. El año siguiente la contrataron como maestra auxiliar. Durante los siguientes cuatro años, obtuvo un título de Asociada en Educación de la Primera Infancia.

El año pasado, el programa agregó servicios de Early Head Start (EHS) en el centro donde trabaja Keesha. Había pocos maestros capacitados para los bebés y niños pequeños en la comunidad. Por tanto, el programa auspició un curso sobre el desarrollo de bebés y niños pequeños para el personal de EHS. Keesha se inscribió a estas clases y se convirtió en maestra de niños pequeños en un aula nueva. Cuando se ofreció como voluntaria para esa clase, le dijo a su directora de EHS, “No estoy segura si voy a estar cómoda trabajando con bebés. Pero sí estoy segura de que mucho de lo que sé de los niños en edad preescolar se aplica a los niños pequeños también”.

Después de seis meses en el aula de niños pequeños, Keesha duda su decisión. Le ha pedido a su Asesora-Mentora que le ayude a apoyar el desarrollo lingüístico y de alfabetización de los niños a su cargo. —No creo que les esté enseñando nada a los niños —lamentó Keesha. —Una vez que hacemos todas las rutinas del día, ¡nos queda muy poco tiempo para la alfabetización!

La Asesora-Mentora habla con Keesha sobre lo que ésta hace para apoyar las metas para las habilidades lingüísticas y de alfabetización de los niños. Keesha dice que no sabe cuál de sus actividades actuales están realmente preparando a los niños para leer. Notando la frustración de Keesha, la Asesora-Mentora se ofrece para realizar una observación formal en su aula, “encuentro que una observación me brinda a mí y a la maestra un entendimiento sobre qué nuevas alternativas se pueden tomar”. Ella y Keesha acuerdan que un buen paso sería llevar a cabo una observación usando las secciones de ITERS que tratan del ambiente y las actividades.

Ahora pase al **STEP-Doc 2.3a**. Repase los apuntes que la Asesora-Mentora de Keesha ha preparado mientras observaba su aula, usando puntos seleccionados de la *Escala de puntuación para el ambiente de los bebés y niños pequeños (ITERS)*. Piense sobre lo que los apuntes le indican de la práctica de Keesha y analice los datos usando la **Guía para el análisis de los datos de observación**.

Puntos para el coloquio sobre el estudio del caso

Maestra 1: KEESHA

La puntuación del aula de Keesha para las actividades motoras finas se aproximó al nivel de “bueno”. Las puntuaciones para las actividades de juego en grupo y exposiciones para los niños, sin embargo, eran mínimas. El aula contiene materiales adecuados al desarrollo de los niños pequeños en actividades motoras finas.

Sin embargo, muchos eventos ponen en tela de juicio si Keesha sabe cómo presentar la palabra impresa a los niños pequeños. Estas observaciones incluyen: énfasis marcado sobre la palabra impresa en el aula, incluyendo un gráfico del alfabeto con letras mayúsculas y minúsculas; su conversación con un niño sobre cómo deletrear la palabra “*truck*” (*camión*); la gran cantidad de nombres y palabras escritas por el aula. Las actividades de Keesha, incluyendo el tiempo en círculo del grupo entero y las actividades estructuradas de arte, surgen dudas adicionales acerca de su comprensión del desarrollo de los niños pequeños. La Asesora-Mentora puede hablar con Keesha sobre metas apropiadas del currículo para los niños pequeños y usar una tabla de *Ilustración del desarrollo del Currículo “Explorando el arte de ser padres en el siglo XXI”* de Head Start, para una conversación informada.

Maestra 2: ANN MARIE

Estos resultados de ELLCO sugieren que el aula de Anne Marie está a un nivel por debajo de “básico” en temas relacionados con las prácticas de alfabetización. Hay evidencia limitada de actividades que apoyan la escritura de los niños. No hay materiales ni actividades de escritura por todo el aula.

Este perfil de ELLCO es interesante. Pone en tela de juicio el impacto del sistema de creencias de la maestra en su práctica. Y también sobre cómo una Asesora-Mentora puede usar los puntos fuertes de una maestra para abordar debilidades obvias. La Asesora-Mentora puede querer ocupar a Ann Marie en un diálogo sobre lo que los niños de su aula son capaces de aprender y las formas en que puede apoyar la escritura de estos.

Estudio deL caso 2: ANN MARIE

Conozca a Ann Marie y sus metas de mejorar las habilidades lingüísticas y de alfabetización de los niños de su aula leyendo lo siguiente:

Ann Marie es una maestra con muchos años de experiencia que está a punto de jubilarse. En su carrera, su programa ha cambiado de filosofía sobre la experiencia preescolar. Cuando empezó a enseñar en Head Start, la socialización y el juego eran una parte esencial del currículo en el programa Head Start XYZ. Ann Marie tiene un título de CDA y un número de créditos universitarios que podría usar para obtener el título de Asociada (Associate's Degree). Ella dice que no le interesa completar un título porque espera jubilarse en los próximos dos años. En sus años de experiencia, Ann Marie ha desarrollado prácticas del manejo del aula que permiten que pasen los días sin contratiempos. El enfoque de las habilidades lingüísticas y de alfabetización es nuevo para ella.

En una conversación reciente, su Asesora-Mentora le preguntó sobre estrategias concretas que usa Ann Marie para promover la escritura temprana y el conocimiento del alfabeto. Ella respondió que siempre ha puesto a disposición de los niños, rotuladores y crayones en el área de arte y les da también lápices cuando la clase trabaja en proyectos especiales. También mencionó un método de la "letra de la semana" que emplea con los niños. Ann Marie y su Asesora-Mentora están de acuerdo en que una observación de su aula usando secciones del ELLCO relacionadas con el contenido del aula, oportunidades para las elecciones e iniciativa de los niños, clima del aula y métodos para la escritura infantil sería el próximo paso de su trabajo juntas.

Ahora pase al **STEP-Doc 2.3b**. Repase los apuntes que la Asesora-Mentora de Anne Marie preparó mientras observaba su aula usando cuatro secciones del ELLCO. Piense sobre lo que los apuntes le dicen acerca de la práctica de Anne Marie. Empiece a analizar los datos usando la Guía para el análisis de la observación de datos que se le brinda.

Preguntas para el coloquio

Después que los grupos hayan compartido sus análisis, ocupe al grupo entero en un coloquio, usando las preguntas siguientes:

1. ¿Estos ejercicios de análisis de datos fueron difíciles? Si es así, ¿qué aspecto encontró más desafiante?
2. ¿Sus conclusiones difieren de las otras personas de su grupo? ¿Cómo?
3. Analizar información de casos de estudio puede ser bastante diferente a analizar información de las observaciones del aula. ¿En qué factores pensará mientras le da sentido a la información de sus propias observaciones?

Las participantes pueden anotar sus pensamientos en su Manual de la Asesora-Mentora.

Preguntas para el coloquio

1. ¿El ejercicio del análisis de datos que eligió fue difícil? Si es así, ¿qué aspecto encontró más desafiante?

2. ¿Sus conclusiones difieren de las otras personas de su grupo? ¿Cómo?

3. Analizar información de casos de estudio puede ser bastante diferente a analizar información de las observaciones del aula. ¿En qué factores pensará mientras le da sentido a la información de sus propias observaciones?



EJERCICIO 2: PLAN DE DESARROLLO PROFESIONAL

Déle a las participantes tiempo para reflexionar sobre lo que han aprendido de este módulo. Dirija su atención a las preguntas del Manual de la Asesora-Mentora para guiar su reflexión.

Pídales que repasen su Plan de desarrollo profesional para comprobar su progreso, hacer cualquier cambio necesario y decidir los próximos pasos.

Tómese unos minutos para contestar cualquier pregunta o comentario.

EJERCICIO 2: PLAN DE DESARROLLO PROFESIONAL

Repase la información de este módulo:

- Comprender la importancia de la observación, tanto para la Asesora-Mentora como para la protegida.
- Aprender nuevas técnicas para repasar y reflexionar sobre los datos de la observación.
- Aprender y practicar cómo usar la información recogida de un instrumento formal de observación.

Tómese unos minutos para reflexionar sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Qué aprendió de su conocimiento y habilidades para analizar los datos de la observación?

2. ¿Cuáles son algunas habilidades que desearía practicar? ¿Qué conocimientos adicionales desea adquirir?

3. ¿Cómo influirá esta información en su labor como Asesora-Mentora?

Basándose en sus reflexiones, vuelva a ver su Plan de desarrollo profesional y haga las actualizaciones necesarias en él.

CONCLUSIÓN

Pídales a las participantes que vuelvan a leer la cita del comienzo del módulo y hablen de cómo sus creencias del análisis post-observación han cambiado.

pensar sobre la reunión que le sigue aumenta el éxito y el poder del...ciclo.

—Caruso y Fawcett (1999)

Concluya el coloquio con los puntos siguientes:

- Las Asesoras-Mentoras siempre necesitan analizar datos de una observación antes de tener una reunión de reflexión, post-observación, con las protegidas.
- Aunque los ejemplos de la actividad implican usar un instrumento formal de observación, las Asesoras-Mentoras pueden usar los mismos métodos analíticos cuando estén llevando a cabo una observación más abierta.
- Par analizar datos, las Asesoras-Mentoras necesitan identificar patrones de conducta, incidentes críticos y oportunidades perdidas.
- El análisis de la Asesora-Mentora es solo una perspectiva de lo ocurrido

...es tentador ofrecer un comentario inmediato al final de la observación; sin embargo, tomarse el tiempo para analizar datos de observación y durante la sesión de observación. Es crítico saber cuál es el entendimiento de la protegida sobre la sesión. En la planificación de la reunión de reflexión, dé tiempo para que la protegida analice sus propios pensamientos acerca de la observación. La Unidad 3 proporciona orientación sobre cómo prepararse para una reunión de reflexión.

- Repase el Módulo 4 de la Unidad 2 con el grupo.
- Programe un tiempo para reunirse para la próxima sesión moderada (Unidad 3, Módulo 2). Recuerde a las participantes que completen el Módulo 1 de la Unidad 3, incluyendo la autoevaluación, antes de la sesión.

CONCLUSIÓN

- Proceda al siguiente módulo de esta unidad (Unidad 2, Módulo 4).
Complete los ejercicios solo/a o con un/a colega.
- Antes de la próxima sesión moderada, asegúrese de completar el Módulo 1 de la Unidad 3.
- Fíjese en la fecha y lugar de la próxima sesión moderada de *Pasos hacia el éxito* (Unidad 3, Módulo 2).

STEP-Doc 2.3a: Apuntes del aula de Keesha

Repase la Hoja de puntuaciones del ITERS modificado y las páginas de explicación de ITERS que siguen.

HOJA DE PUNTUACIONES MODIFICADA

Escala de puntuación para el ambiente de los bebés y niños pequeños —Edición revisada

Thelma Harms y Richard M. Clifford (2002)*

Observador/a: ELMC Código del observador/a: ___ ___ ___ Fecha de la observación: ___ ___/___ ___/___ 0 2 1 4
 X X

m m d d a a

Centro/Escuela: XYZ Head Start Código del centro: ___ ___ ___ Número de niños identificados con discapacidades: ___ ___

Aula: Toddler Room #2 Código del aula: ___ ___ ___ Anote la(s) clase(s) de discapacidad: 5
 física/sensorial 5 cognoscitiva/lenguaje

...social/emocional ...otra. ___

Maestra(s) Keesha 2 Código de la maestra: ___ ___ ___

Número del personal presente: ___ ___

Edades de los niños matriculados: 24 meses

Número de niños matriculados en la clase: 10

36 meses

Máximo número que el centro permite a la vez en clase: 10

Hora de comienzo de la observación: 9:30 5 AM ... PM

Máximo número de niños presente durante la observación: 10

Hora que terminó la observación: 11:30 5 AM ... PM

5. Exposiciones para los niños

1 2 3 4 5 6

	S	N	S	N	S	N	S	N	NA		
1.1	...	5	3.1	5 ...	5.1	...	5	7.1	...	5	
1.2	...	5	3.2	...	5	5.2	...	5	7.2	...	5
					5.3	...	5	7.3	...	5	
					5.4	5 ...	7.4	...	5 ...		

APUNTES:

- El aula contenía algunos dibujos coloridos al nivel de los ojos de los niños.
- Las fotos de los niños y las familias estaban demasiado altas para que los vieran los niños.
- Un cuadro del alfabeto con letras mayúsculas y minúsculas estaba expuesto al lado de la estantería de libros en el área acogedora.
- Mucho énfasis sobre las letras y números en los materiales expuestos. Todos los artículos del aula tienen etiquetas/nombres. Se observó a Keesha hablando con un niño que miraba un dibujo de un camión colgado cerca del área de los bloques. En lugar de

entablar una conversación sobre el camión, Keesha explicó que la

palabra “camión” estaba impresa debajo del dibujo y deletreó cada

letra.

Extracto del *Infant/Toddler Environment Rating Scales—Revised Edition* por Thelma Harms, Debby Cryer, y Richard M. Clifford. Copyright 2003 by Thelma Harms, Debby Cryer, y Richard M. Clifford. Usado con permiso de la editorial, Teachers College Press y los autores.

15. Habilidades motoras finas	1	2	3	4	5	6	APUNTES:
	7						
1.1	S N	3.1	S N	5.1	S N	7.1	<ul style="list-style-type: none"> Los materiales para las habilidades motoras finas están almacenadas en cubos separados en un estante bajo al lado de una alfombra. Los niños tienen acceso a estos materiales durante el día. Los materiales incluyen: cuentas grandes para enhebrar, bloques grandes que se entrelazan, bloques del alfabeto, clavijas y tablero, y letras del alfabeto de plástico.
1.2	... 5	3.2	5 ...	5.2	5 ...	7.2	
		3.3	5 ...				

31. Actividades de juego en grupo	1	2	3	4	5	6	APUNTES:
	7 NA						
1.1	S N	3.1	S N	5.1	S N NA	7.1	<ul style="list-style-type: none"> Cuando le preguntaron sobre otros materiales para las habilidades motoras finas, Keesha respondió que hace una rotación de estos cada dos semanas para mantener el interés de los niños. Las crayones y los lápices grandes se almacenan en un estante alto, fuera del alcance de los niños. <p>Hay un horario diario expuesto en el aula. El horario incluye un tiempo de círculo de grupo entero justo antes del almuerzo y una actividad de grupo pequeño en la media mañana.</p> <p>Keesha seleccionó a cuatro niños a participar en la actividad del grupo pequeño. Un niño rehusó unirse al grupo diciendo: "No quiero" y volvió al área acogedora. Keesha le tranquilizó diciendo que podría volver a su juego después de participar en la actividad con los demás niños.</p> <p>Keesha le dio a los cuatro niños, papel, crayones y lápices grandes y les pidió que "escribieran o dibujaran algo". Cuando algún niño indicaba que él/ella había terminado, Keesha les preguntó sobre lo que habían dibujado y escrito y escribió las respuestas del niño en sus papeles. Entonces escribió en letra de molde, el nombre del niño, en el papel, señalando cada letra.</p> <p>El tiempo del círculo grande comenzó con los niños cantando la canción del alfabeto. Keesha entonces comenzó a leer el libro <i>A Snowy Day</i> (Un día nevado) al grupo entero. Después de las primeras tres páginas del libro, algunos niños se levantaron y salieron del grupo. La maestra auxiliar intentó varias veces hacer que los niños volvieran al grupo, pero muchos se negaron a hacerlo. Keesha no pudo terminar de leer todo el libro y les dijo a los niños que lo volverían a</p>
1.2	5 ...	3.2	... 5	5.2	... 5	7.2	
1.3	... 5	3.3	5 ...	5.3	... 5		

ver de nuevo mañana.

Extracto del *Infant/Toddler Environment Rating Scales—Revised Edition* por Thelma Harms, Debby Cryer, y Richard M. Clifford. Copyright 2003 by Thelma Harms, Debby Cryer, y Richard M. Clifford. Usado con permiso de la editorial, Teachers College Press y los autores.

Explicación de la sección 5 de ITERS: Exposiciones para los niños

[A-16] Unidad 2

Explicación de la sección 5 de ITERS: Exposiciones para los niños

Insuficiente

1

- 1.1 No hay dibujos ni otros materiales expuestos para los niños
- 1.2 La mayoría de lo expuesto es inadecuado a la edad del grupo predominante (p.ej., los materiales muestran violencia; los números y letras inundan lo expuesto).

Mínimo

3

- 3.1 Por lo menos hay 3 dibujos o imágenes coloridos y/u otros materiales expuestos en un lugares donde los niños pueden verlos fácilmente (p.ej., móviles, fotos)*
- 3.2 El contenido de lo expuesto es normalmente adecuado (p.ej., no es aterrador; muestra cosas significativas para los niños).

Bueno

5

- 5.1 Hay muchos dibujos o imágenes coloridas y sencillas, carteles y/o fotografías expuestas por todo el salón.
- 5.2 Hay móviles y/u otros objetos colgados coloridos para los niños*
- 5.3 Hay muchos artículos expuestos que los niños pueden ver fácilmente y a su alcance.
- 5.4 El personal habla con los niños acerca de las cosas expuestas.*

Excelente

7

- 7.1 Hay fotografías de los niños en el grupo, sus familias, mascotas u otras caras conocidas expuestas al nivel de la vista de los niños.
- 7.2 La mayoría de las imágenes están protegidas (p.ej., están cubiertas de plástico).
- 7.3 Se agregan materiales nuevos o se cambia lo expuesto por lo menos mensualmente.
- 7.4 El trabajo de arte hecho por los niños pequeños está expuesto (p.ej., dibujos con garabatos, estampado de las manos).*

Se permite calificar como NA (no aplicable)

*Notas aclaratorias

- 3.1 Cuando lo único expuesto es papel pintado para las paredes, con dibujos coloridos o un mural pintado, se puede dar crédito para este indicador, pero no para 5.1.
- 5.2 Para dar crédito por colgar objetos o móviles, los materiales deben poder moverse en el aire. Los objetos o imágenes que cuelgan sobre la pared (p.ej., colchas coloridas, dibujos recortados) no se cuentan en este indicador. Las plantas colgadas sí cuentan.
- 5.4 Para dar crédito, por lo menos debe observarse 1 ejemplo durante la observación.
- 7.4 Cualquier trabajo de arte hecho por los niños pequeños debe contarse, inclusive las páginas “ditto” o de colorear donde los niños hayan hecho garabatos.

PREGUNTAS

- 7.3 ¿Añade o cambia lo expuesto en su salón, como los dibujos de la pared? *Si es así, pregunte: ¿Con qué frecuencia se hace?*

Extracto del *Infant/Toddler Environment Rating Scales—Revised Edition* por Thelma Harms, Debby Cryer, y Richard M. Clifford. Copyright 2003 by

Thelma Harms, Debby Cryer, y Richard M. Clifford. Usado con permiso de la editorial, Teachers College Press y los autores.

Explicación de la sección 15 de ITERS: Habilidades motoras finas

Explicación de la sección 15 de ITERS: Habilidades motoras finas

ACTIVIDADES

15. Motoras finas*

Insuficiente

1

1.1 No hay materiales adecuados para las actividades motoras finas accesibles para uso cotidiano.*

1.2 Los materiales no están generalmente en buenas condiciones.

Mínimo

3

3.1 Hay algunos materiales adecuados accesibles para el uso cotidiano.*

3.2 Los materiales son accesibles durante la mayor parte del día.

3.3 Los materiales están generalmente en buenas condiciones.

Bueno

5

5.1 Hay muchos y variados materiales adecuados accesibles durante la mayor parte del día.*

5.2 Los materiales están bien organizados (p.ej., los juguetes parecidos se guardan juntos, los que forman un conjunto están separados; los juguetes están ordenados y restaurados según se necesite).

Excelente

7

7.1 Los materiales se alternan para que haya variedad.

7.2 Hay materiales de distintos niveles de dificultad accesibles (p.ej., Algunos difíciles y otros fáciles para todos los niños del grupo, inclusive los discapacitados).

*Notas aclaratorias

1.1, 3.1, 5.1 Ejemplos de materiales adecuados para las habilidades motoras finas:

- Bebés—agarrar juguetes, cajas, tazas que anidan en otras, recipientes para llenar y verter, juguetes con textura, juguetes que cuelgan de las cunas.
- Niños pequeños—clasificar formas, cuentas grandes para enhebrar, clavijas y tableros grandes, rompecabezas sencillos, “pop beads”, anillas que se apilan, juguetes que anidan, bloques medianos y grandes que se entrelazan, crayones.

5.1 “Muchos” significa suficientes materiales para que los niños los usen sin demasiada competición. “Variado” significa materiales que requieren distintas habilidades (como agarrar, sacudir, girar, empujar, halar, meter un dedo, armar usando el dedo pulgar y el índice, hacer garabatos). Los materiales deberían también variar en color, tamaño, forma, textura, sonido y acción.

PREGUNTAS

7.1 ¿Tiene algunos otros materiales para las habilidades motoras finas que usa con los niños? *Si es así, pregunte: ¿Podría mostrármelos?*

Extracto del *Infant/Toddler Environment Rating Scales—Revised Edition* por Thelma Harms, Debby Cryer, y Richard M. Clifford. Copyright 2003 by Thelma Harms, Debby Cryer, y Richard M. Clifford. Usado con permiso de la editorial, Teachers College Press y los autores.

Explicación de la sección 31 de ITERS: Actividades de juego en grupo

Insuficiente

1

Actividades de juego en grupo*

1.1 Los niños deben participar a menudo en actividades dirigidas por el personal, incluso si no les interesa (p.ej., todos hacen un proyecto de arte al mismo tiempo; se les obliga a sentarse en un grupo de cuentos).

1.2 Las actividades que se realizan en grupos son normalmente inadecuadas para los niños (p.ej., el contenido es demasiado difícil; los niños no tienen interés en ello; la actividad dura demasiado).

1.3 El personal a menudo se comporta de forma negativa cuando los niños no participan en el grupo (p.ej., se enojan; separan temporalmente a los niños en “time-out”).

Mínimo

3

3.1 No se les obliga nunca a los niños a participar en actividades de jugar en grupo (p.ej., se les permite a los niños salirse del grupo cuando lo desean y para hacer otra cosa).

3.2 Las actividades hechas en grupo son normalmente adecuadas

3.3 El personal es generalmente positivo y comprensivo con los niños durante el tiempo en grupo.

Bueno

5

5.1 El personal es flexible y ajusta la actividad cuando los niños entran o se salen del grupo (p.ej., hay suficientes materiales para todos lo que desean sumarse; hacen más espacio para los que son nuevos; paran la actividad cuando desaparece el interés de los niños en ella)

5.2 El tamaño del grupo es acorde con la edad y capacidad de los niños (p.ej., 2-3 bebés; 2-5 niños pequeños; 4-6 niños de 2 años).

5.3 Hay actividades alternas para los niños que no desean participar en el grupo.

Excelente

7

7.1 Las actividades del grupo están establecidas para maximizar el éxito de los niños (p.ej., hay suficiente espacio para que los niños no estén agolpados; se alienta la participación activa; el libro es lo suficiente grande para ser visto por todos).

7.2 El personal satisface las necesidades de los niños individuales para alentar su participación (p.ej., se le acurruca a un niño que se distrae, en las rodillas de la maestra; se le canta, además de leerle a los niños que tengan dificultades auditivas).

****Notas aclaratorias***

Punto 31. Este punto se refiere a las actividades de juego y aprendizaje y no a las rutinas. Califique esto como NA (no aplicable) si nunca se usan las actividades de juego en grupo. Estas actividades son iniciadas por el personal y se tiene la expectativa de la participación de los niños. Este punto no tiene aplicación a las actividades menos formales de grupo que normalmente ocurren durante el juego libre, en que los niños participan en grupos porque les interesa hacer las mismas actividades al mismo tiempo. Ejemplos de dichas actividades menos formales incluyen a algunos niños mirando un libro con una maestra o algunos jugando con bloques, por ejemplo, individualmente muy cerca de otros, con una maestra que los supervisa.

Explicación de la sección 31 de ITERS: Actividades de juego en grupo

Excerpted from *Infant/Toddler Environment Rating Scales—Revised Edition* by Thelma Harms, Debby Cryer, and Richard M. Clifford. Copyright 2003 by Thelma Harms, Debby Cryer, and

Thelma Harms, Debby Cryer, y Richard M. Clifford. Usado con permiso de la editorial, Teachers College Press, y los autores.

Guía del análisis de los datos de observación

NOMBRE DE LA MAESTRA	
METAS DE ALFABETIZACIÓN EN EL AULA DE LA MAESTRA	
ÁREA DE ENFOQUE ACORDADO PARA LA OBSERVACIÓN	
DESCRIBA LOS EVENTOS CRÍTICOS QUE ANOTÓ EL OBSERVADOR	
DESCRIBA CUALQUIER PATRÓN EVIDENTE	
HAGA UNA LISTA DE LOS PUNTOS A TRATAR EN LA REUNIÓN POST-OBSERVACIÓN	

STEP-Doc 2.3b: Apuntes del aula de Anne Marie

APUNTES DE LA OBSERVACIÓN DEL ELLCO

Contenido del aula

- Ann Marie creó la mayor parte de los materiales del aula que están expuestos. La mayoría coordina con la “letra de la semana”.
- Hubo algunos ejemplos del trabajo de los niños. Algunas páginas completadas del cuaderno de trabajo de un currículo de alfabetización estaban colgadas cerca del área de los libros; proyectos de arte de la semana anterior (dibujos de los niños sobre su familia) colgaban cerca del área de arte.

Oportunidades para la elección e iniciativa de los niños

- Después del círculo, los niños podrían elegir ir al área del juego de dramatización, el de los bloques, el de arte o a jugar con rompecabezas. Las áreas parecían tener materiales que habían estado allí por un tiempo. Los niños no se precipitaban a los centros. En una entrevista subsiguiente con Ann Marie, ella dijo que cambia los materiales en las áreas cuando los niños parecen aburrirse.
- Durante el periodo de elección libre, Ann Marie pasó la mayor parte de su tiempo en el área de arte, ayudando a los niños con una actividad en que pegaban hojas en un trozo de papel de color. También escribían la letra “H” por hoja en la página. Cuando un grupo de niños terminaba un proyecto, Ann Marie o su auxiliar seleccionaban a niños de otras áreas del aula para ir al del arte. Algunos niños deambulaban entre áreas, aparentemente sin un propósito.

Clima del aula

- La conversación con los niños durante la hora de la lectura en círculo, no ocurría con naturalidad. De cuando en cuando, Ann Marie paraba de leer y le pedía a los niños identificar las letras de palabras clave.
- Cuando cantaban la canción del alfabeto con Ann Marie, durante el círculo, los niños no sonreían pero parecían concentrarse por decir las palabras correctamente.
- El tono de voz de Ann Marie cuando hablaba a los niños era generalmente positivo. Sin embargo, la mayoría de sus interacciones con los niños consistía en dar instrucciones. Ella se perdió varias oportunidades de ocupar a los niños en una conversación. Por ejemplo, ella fue a hablar con tres niños que estaban construyendo una estructura en el área de los bloques. Pero, en lugar de preguntarles sobre la torre, les recordó que tenían cinco minutos para terminar y recoger los bloques antes del círculo.

Métodos para la escritura

- El alfabeto está colgado en la esquina del aula que se usa para el círculo de convivencia.
- La letra de la semana está expuesta de forma prominente.
- Algunos niños habían escrito su nombre en las páginas del cuaderno de trabajo que colgaban cerca del área de los libros.
- Había una mesa designada como área de escritura, pero no se veían materiales para escribir, ni tampoco los había en ninguno de los centros del aula.
- El área de arte tenía algunos crayones y rotuladores con una cantidad limitada de papel, accesible a los niños.
- Ann Marie y una auxiliar escribieron el nombre de los niños en los trabajos de arte, pero no invitaron a los niños a intentar escribir sus propios nombres. Ayudaron a los niños a escribir la letra “H” en el proyecto de hojas que crearon.

Sección 2 de ELLCO: Contenido del aula

-()-
[Insert chart here]

Extracto con permiso de *Early Language & Literacy Classroom Observation (ELLCO) Toolkit, Research Edition* por M.W. Smith, con David K. Dickinson, A. Sangeorge, y L. Anastasopoulos. Copyright 2002 por Education Development Center, Inc., Newton, MA. No reproducir sin permiso de Paul H. Brookes Publishing Co. (1-800-638-3775; www.brookespublishing.com).

Sección 4 de ELLCO: Oportunidades para la elección e iniciativa del niño

[Insert chart here]

Extracto con permiso de *Early Language & Literacy Classroom Observation (ELLCO) Toolkit, Research Edition* por M.W. Smith, con David K. Dickinson, A. Sangeorge, y L. Anastasopoulos. Copyright 2002 por Education Development Center, Inc., Newton, MA. No reproducir sin permiso de Paul H. Brookes Publishing Co. (1-800-638-3775; www.brookespublishing.com).

Sección 6 de ELLCO: Clima del aula**[insert chart here]**

Extracto con permiso de *Early Language & Literacy Classroom Observation (ELLCO) Toolkit, Research Edition* por M.W. Smith, con David K. Dickinson, A. Sangeorge, y L. Anastasopoulos. Copyright 2002 por Education Development Center, Inc., Newton, MA. No reproducir sin permiso de Paul H. Brookes Publishing Co. (1-800-638-3775; www.brookespublishing.com).

Sección 10 de ELLCO: Métodos para la escritura infantil**[insert chart here]**

Extracto con permiso de *Early Language & Literacy Classroom Observation (ELLCO) Toolkit, Research Edition* por M.W. Smith, con David K. Dickinson, A. Sangeorge, y L. Anastasopoulos. Copyright 2002 por Education Development Center, Inc., Newton, MA. No reproducir sin permiso de Paul H. Brookes Publishing Co. (1-800-638-3775; www.brookespublishing.com).

Guía del análisis de los datos de observación

NOMBRE DE LA MAESTRA	
METAS DE ALFABETIZACIÓN EN EL AULA DE LA MAESTRA	
ÁREA DE ENFOQUE ACORDADO PARA LA OBSERVACIÓN	
DESCRIBA LOS EVENTOS CRÍTICOS QUE ANOTÓ EL OBSERVADOR	
DESCRIBA CUALQUIER PATRÓN EVIDENTE	
HAGA UNA LISTA DE LOS PUNTOS A TRATAR EN LA REUNIÓN POST-OBSERVACIÓN	