

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, 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 a usar la información recogida de un instrumento formal de observación.



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, dígalas a las protegidas cuánto ha disfrutado de la observación y de oír sus pensamientos al respecto. Dígalas 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 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 ví que me hace pensar que el protegido comprende un aspecto del lenguaje y la alfabetización?
- ¿Qué vi que me hace pensar que el protegido está teniendo dificultades con un aspecto del lenguaje y la alfabetización?
- ¿Algún incidente salió 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:

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

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.

Patrones de conducta:

- Puede darnos pistas sobre el conocimiento y entendimiento del protegido
- 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).

Preguntas para el coloquio

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

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

EJERCICIO 1: INSTRUCCIONES PARA EL ANÁLISIS Y COLOQUIO SOBRE EL ESTUDIO DE CASOS:

DIRECCIONES: 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**.

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

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

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

- 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 MODIFICADA DE PUNTUACIONES

Ambiente de los bebés y niños pequeños índice de calificaciones -Edición modificada

Thelma Harms, Debby Cryer, and Richard M. Clifford (2002) *

Observador(a): ELMC Código del observador (a): ___ ___ ___ Fecha de la observación: 0 2 / 1 4 / 0 9
m m d d a a

Centro/escuela: XYZ Head Start Código del centro: ___ ___ ___ Número de niños identificados por tener discapacidad: ___ ___

Aula: Toddler Room 2 Código del aula: ___ ___ ___ Señale el/los tipo(s) de discapacidad: física/sensorial cognitiva/lenguaje
 social/emocional otra: _____

Maestro(a): Keesha 2 Código de maestro(a): ___ ___ ___ Edades de los niños inscritos. 24 mos.
 36 mos.

Número de personal presente: ___ ___

Número de niños inscritos en la clase: 10

Número más alto que el centro permite en la clase: 10 Hora de comienzo de la observación 9:30 AM PM

Número más alto de niños presentes durante la observación: 10 Hora del fin de la observación: 11:30 AM PM

5. Exposición para los niños		1	2	3	4	5	6	7
	Y N							
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	NA
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	
				5.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	
				5.4	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.4	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOTAS:

- El aula contenía algunos dibujos coloridos al nivel de la vista de los niños.
- Las fotografías de los niños y sus familias no estaban demasiado altas para los niños pequeños.
- Se exponía una tabla del alfabeto con letras minúsculas y mayúsculas al lado de un estante de libros cerca de la zona acogedora.
- Hubo un gran énfasis sobre las letras y los números en los materiales expuestos.
- Todos los materiales tienen el nombre escrito. Se observó a Keesha hablando a una niña que estaba mirando el dibujo de un camión que colgaba cerca de un área de los bloques. En lugar de ocupar a la niña para conversar sobre el camión, Keesha señaló la palabra "camión" que estaba escrita debajo del dibujo y deletreó cada letra.

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

15. Actividades motoras finas	1 2 3 4 5 6 7	NOTAS: <ul style="list-style-type: none"> Los materiales para las actividades motoras finas se guardan en recipientes separados colocados sobre estanterías bajas al lado de una alfombra. Los niños tienen acceso a ellas durante el día. Los materiales incluyeron: cuentas grandes para hilar, bloques grandes interconectables, bloques del alfabeto, clavijas grandes y tablero y letras del alfabeto de plástico. Cuando le preguntaron sobre otros materiales, Keesha respondió que rota los materiales cada dos semanas para mantener el interés de los niños. Los crayones y los lápices grandes se guardan en un estante alto, fuera del alcance de los niños. 																																																	
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">S</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">N</td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">S</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">N</td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">S</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">N</td> <td style="width: 10%;"></td> </tr> <tr> <td>1.1</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td>5.1</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>7.1</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">NA</td> </tr> <tr> <td>1.2</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.2</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td>5.2</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td>7.2</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>3.3</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		S	N		S	N		S	N		1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NA	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
	S	N		S	N		S	N																																											
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NA																																							
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>																																								
			3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																														

31. Actividades de juego en grupo	1 2 3 4 5 6 7	NOTAS: <ul style="list-style-type: none"> Se cuelga un horario diario en la pared del aula. Éste incluye una hora de actividad de grupo entero en círculo antes de almorzar y una actividad de grupo pequeño a media mañana. Keesha seleccionó a cuatro niños para participar en la actividad del grupo pequeño. Un niño se negó a unirse al grupo diciendo “No quiero” y volvió a la zona "cozy". Keesha le aseguró que podría volver a jugar después de participar en la actividad con los otros niños. Keesha le dió a los 4 niños papel, crayones y lápices grandes y les pidió que “escribieran o dibujaran algo”. Cuando un niño indicó que había terminado, Keesha hizo preguntas sobre lo que había dibujado y escribió la respuesta del niño en su hoja. Entonces escribió con letra de molde el nombre del niño sobre el papel, apuntando a las letras del mismo. El tiempo del círculo con el grupo grande empezó con los niños cantando la canción del alfabeto. Keesha entonces comenzó a leer el libro <i>A Snowy Day</i> (Un día nevoso) al grupo. Después de leer las tres primeras páginas del libro, algunos de los niños se levantaron y salieron del grupo. La ayudante de la maestra trató varias veces de traer los niños al grupo, pero muchos se negaron. Keesha no pudo terminar de leer el libro y les dijo a los niños que volverían a verlo al día siguiente. 																																								
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">S</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">N</td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">S</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">N</td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">S</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">N</td> <td style="width: 10%;"></td> </tr> <tr> <td>1.1</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td>3.1</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.1</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">NA</td> </tr> <tr> <td>1.2</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td>3.2</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.2</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1.3</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.3</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td>5.3</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>		S	N		S	N		S	N		1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	NA	1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
	S	N		S	N		S	N																																		
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	NA																																	
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>																																		
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>																																		

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

	Insuficiente	1	2	Mínimo	3	4	Bueno	5	6	Excelente	7
5. Mostrar a los niños											
1.1	No hay dibujos ni otros materiales expuestos para los niños			3.1	Por lo menos hay 3 dibujos o imágenes coloridos y/u otros materiales expuestos en un lugar donde los niños pueden verlos fácilmente (p.ej., móviles, fotos)*		5.1	Hay muchos dibujos o imágenes coloridas y sencillas, carteles y/o fotografías expuestas por todo el salón.		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.
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).		3.2	El contenido de lo expuesto es normalmente adecuado (p.ej., no es aterrador; muestra cosas significativas para los niños).		5.2	Hay móviles y/u otros objetos colgados coloridos para los niños*		7.2	La mayoría de las imágenes están protegidas (p.ej., están cubiertas de plástico).	
							5.3	Hay muchos artículos expuestos que los niños pueden ver fácilmente y a su alcance.		7.3	Se agregan materiales nuevos o se cambia lo expuesto por lo menos mensualmente.
							5.4	El personal habla con los niños acerca de las cosas expuestas.*		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

	Insuficiente 1	2	Mínimo 3	4	Bueno 5	6	Excelente 7
ACTIVIDADES							
15. Motoras finas*							
1.1 No hay materiales adecuados para las actividades motoras finas accesibles para uso cotidiano.*			3.1 Hay algunos materiales adecuados accesibles para el uso cotidiano.*		5.1 Hay muchos y variados materiales adecuados accesibles durante la mayor parte del día.*		7.1 Los materiales se alternan para que haya variedad.
1.2 Los materiales no están generalmente en buenas condiciones.			3.2 Los materiales son 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).		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 competencia. "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	2	Mínimo 3	4	Bueno 5	6	Excelente 7
31. 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).		3.1 No se les obliga nunca a los niños a participar en actividades de juego en grupo (p.ej., se les permite a los niños salirse del grupo cuando lo desean y para hacer otra cosa).	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)	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).		
1.2	Las actividades que se realizan en grupos son normalmente inadecuados para los niños (p.ej., el contenido es demasiado difícil; los niños no tienen interés en ello; la actividad dura demasiado).		3.2 Las actividades hechas en grupo son normalmente adecuadas	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).	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).		
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").		3.3 El personal es generalmente positivo y comprensivo con los niños durante el tiempo en grupo.	5.3 Hay actividades alternas para los niños que no desean participar en el grupo.			

***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 maestra que los supervisa.

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.

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 del niño

- 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

Observación del aula		Ambiente general del aula				
		5	4	3	2	1
		Ejemplar		Básica		Deficiente
<p>2. Contenido del aula</p> <p>Evidencia: Organización y contenido de materiales y exposiciones en el aula</p> <p>Notas:</p>	<p>Hay una evidencia sólida de un método intencional en la organización de los materiales y exposiciones, coordinado con las metas continuas de aprendizaje.</p>	<p>Hay alguna evidencia del método intencional en la organización de los materiales y exposiciones, coordinado con las metas continuas de aprendizaje.</p>	<p>Hay mínima evidencia del método intencional en la organización de los materiales y exposiciones, coordinado con las metas continuas de aprendizaje.</p>	<p>Los materiales están claramente organizados en grupos conceptualmente relacionados y accesibles a los niños. Por ejemplo, un área de ciencias podría contener lupas pequeñas, "muestras" para magnificar y lápices y papel para dibujar y anotar observaciones. Los materiales y su organización sugieren propósitos concretos a los niños.</p>	<p>Algunos materiales están organizados en grupos conceptualmente relacionados, pero su atractivo y accesibilidad a los niños puede ser limitada. Por ejemplo, un área de ciencias podría contener lupas pequeñas, muestras de colores de pinturas, una colección de rocas, un acuatio y pinzas. Todos los materiales tienen relación con las ciencias, pero los vínculos entre ellos no es evidente.</p>	<p>Los materiales pueden ser guardados o dispuestos de forma desorganizada que limita su atracción y accesibilidad a los niños. Por ejemplo, en un área de arte, los rotuladores pueden no tener tinta, las acuarelas se hayan secado o los lápices de colores están desafilados.</p>
	<p>Las exposiciones están relacionadas y apoyan claramente las investigaciones actuales. Predominan los trabajos originales generados por los niños. El trabajo de estos se expone en formas que refuerzan el sentido de sus propias contribuciones a la comunidad de aprendizaje (p.ej., al nivel de la vista, coordinado con temas en curso).</p>	<p>Las exposiciones están relacionadas y apoyan claramente las investigaciones actuales. Predominan los trabajos originales generados por los niños. El trabajo de estos se expone en formas que refuerzan el sentido de sus propias contribuciones a la comunidad de aprendizaje (p.ej., al nivel de la vista, coordinado con temas en curso).</p>	<p>Aunque el trabajo de los niños está expuesto de forma organizada, el contenido puede carecer de originalidad y puede reforzar interpretaciones singulares de las investigaciones del aula (p.ej., todos los niños crean los mismos productos cortando y pegando).</p>	<p>Hay poca o ninguna relación entre las exposiciones e investigaciones actuales del aula. Pueden predominar las exposiciones generadas por las maestras.</p>		
		Puntuación: <input type="text"/>				

Copyright 2002 by Education Development Center, Inc., Newton, MA. No reproducir sin permiso de Paul H. Brookes Publishing Co. 1-800-638-3775 www.brookespublishing.com

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. Copyright 2002 by 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

Observación del aula		Ambiente general del aula				
		5	4	3	2	1
		Ejemplar		Básica		Deficiente
<p>4. Oportunidades para la elección e iniciativa del niño</p> <p>Evidencia: El horario de la clase (expuesto u observado), las rutinas y observaciones de cómo los maestros y los niños usan el aula y los materiales</p> <p>Notas:</p>	<p>Hay una evidencia sólida que el diseño y la estructura del aula alienta la elección e iniciativa de los niños en servicio del aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> El horario diario incluye suficiente tiempo para las actividades autodirigidas y la exploración independiente (es decir, solos o con otros estudiantes). La flexibilidad en el horario y en los grupos permite a los maestros y los niños a realizar investigaciones profundas y continuas. 	<p>Hay alguna evidencia que el diseño y la estructura del aula alienta la elección e iniciativa de los niños en servicio del aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> El horario diario incluye algún tiempo para las actividades autodirigidas y la exploración independiente, pero puede no permitir investigaciones profundas ni continuas. 	<p>Hay mínima evidencia que el diseño y la estructura del aula alienta la elección e iniciativa de los niños en servicio del aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> El horario del aula puede no incluir oportunidades adecuadas para que los niños se ocupen de actividades autodirigidas. El aula puede estar caracterizada por horarios y prácticas de grupos estrictos o a la inversa, por demasiado tiempo en actividades no estructuradas. 			
	<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las rutinas del aula apoyan las actividades autodirigidas de los niños. Las rutinas del aula apoyan algunas de las actividades autodirigidas de los niños. Los maestros proporcionan materiales y/o actividades y hacen conscientes a los niños que están a su disposición para usarlos independientemente. Los maestros pueden no apoyar activamente el aprendizaje independiente de los niños. Los maestros organizan y ofrecen materiales y experiencias interesantes y facilitan activamente las actividades constructivas independientes (es decir, solos o con otros estudiantes) de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Las rutinas del aula apoyan algunas de las actividades autodirigidas de los niños. Los maestros proporcionan materiales y/o actividades y hacen conscientes a los niños que están a su disposición para usarlos independientemente. Los maestros pueden no apoyar activamente el aprendizaje independiente de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> Las rutinas del aula y los materiales no apoyan las actividades autodirigidas de los niños. Por ejemplo, los materiales pueden no estar a disposición de los niños para usarlos fuera de la presencia de los maestros, las actividades pueden ser demasiado fáciles o difíciles; o las rutinas pueden ser tan "al pie de la letra" que no permiten individualizarlas, ni que los niños tengan elección ni iniciativa. Los niños pueden esperar que los maestros les entreguen materiales y les instruyan en cómo usarlos y en las actividades. 			
Puntuación: <input type="text"/>						

Copyright 2002 by Education Development Center, Inc., Newton, MA
 1-800-638-3775 www.brookespublishing.com

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

Observación del aula		Ambiente general del aula				
		5	4	3	2	1
		Ejemplar		Básica		Deficiente
6. Ambiente del aula	<p>Hay una evidencia sólida de un ambiente del aula que respeta a los niños individuales y sus contribuciones a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> El tono de las conversaciones en el aula es positivo y muestra respeto a las contribuciones de los niños, alentándolos a hablar a partir de sus distintas perspectivas y experiencias. 	<p>Hay alguna evidencia de un ambiente del aula que respeta a los niños individuales y sus contribuciones a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> El tono de las conversaciones entre los maestros y los niños es generalmente positivo. Los maestros conversan con los niños pero típicamente no alientan la expresión de varias y distintas perspectivas. 	<p>Hay mínima evidencia de un ambiente del aula que respeta a los niños individuales y sus contribuciones a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se espera que los niños escuchen a su maestro y hay pocas oportunidades para la conversación. 			
	<p>Evidencia: Las interacciones entre los maestros y los niños y entre los niños y sus compañeros, tono, igualdad de trato.</p> <p>Notas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los maestros escuchan atentamente a los niños, les alientan a escucharse unos a los otros y fomentan deliberadamente un ambiente en que se valoran las ideas y opiniones diferentes. Los maestros muestran equidad en el trato de los niños de distintos géneros, y grupos culturales y raciales. 	<ul style="list-style-type: none"> Los maestros escuchan a los niños pero no los alientan intencionalmente a conversar entre ellos. La similitud y la convergencia de opiniones es valorada. Los maestros pueden mostrar tratamiento preferencial a los niños de distintos géneros y grupos raciales y culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> Los maestros muestran equidad demostrando un trato diferencial de los niños de distintos géneros y grupos raciales y culturales. Los maestros pueden mostrar tratamiento preferencial a los niños de distintos géneros y grupos raciales y culturales. 		
		Puntuación: <input type="text"/>				

No reproducir sin permiso de Paul H. Brookes Publishing Co. 1-800-638-3775 www.brookespublishing.com
 Copyright 2002 by Education Development Center, Inc., Newton, MA

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 10P de ELLCO: Métodos para la escritura infantil

		1	2	3	4	5
		Deficiente		Básica	Ejemplar	
<p>10P. Métodos para la escritura de los niños Versión Prekindergarten y Kindergarten</p> <p>Evidencia: Observaciones demateriales de escrituray oportunidades paraque los niños y losmaestros escriban.</p> <p>Notas:</p>	<p>Hay mínimas evidencias de un método sistemático para la escritura de los niños que apoya su desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se proporcionan pocas o ninguna oportunidad o materiales dentro del aula para que los niños vean la escritura o usen sus habilidades emergentes en esta área. 	<p>Hay algunas evidencias de un método sistemático para la escritura de los niños que apoya su desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se ofrecen algunas oportunidades y materiales dentro del aula para que los niños vean la escritura y usen sus habilidades emergentes en esta área. 	<p>Hay evidencias sólidas de un método sistemático para la escritura de los niños que apoya su desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se ofrecen múltiples motivaciones y oportunidades dentro del aula para que los niños vean la escritura y utilicen sus habilidades emergentes en esta área. Se diferencia la escritura de las actividades de arte. 	<p>Hay evidencias sólidas de un método sistemático para la escritura de los niños que apoya su desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Hay disponible una variedad de materiales e instrumentos útiles para apoyar la escritura de los niños (p.ej., tipos de artículos de escritura, el alfabeto, tarjetas con palabras, papel con renglones). Cuando sea apropiado, se ofrece instrucción para escribir (p.ej., ayudar a los niños a formar letras, reconocer letras, leer y escribir palabras). Los maestros están a disposición de los niños para ayudarlos y animar todos los esfuerzos de estos que puede incluir tomar dictado, escribir cuentos del grupo o escribir de verdad o fingir hacerlo con los niños. 	<p>Hay evidencias sólidas de un método sistemático para la escritura de los niños que apoya su desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Hay disponibles una variedad de materiales e instrumentos útiles para apoyar la escritura de los niños (p.ej., tipos de artículos de escritura, el alfabeto, tarjetas con palabras, papel con renglones). Cuando sea apropiado, se ofrece instrucción para escribir (p.ej., ayudar a los niños a formar letras, reconocer letras, leer y escribir palabras). Los maestros están a disposición de los niños para ayudarlos y animar todos los esfuerzos de estos que puede incluir tomar dictado, escribir cuentos del grupo o escribir de verdad o fingir hacerlo con los niños. 	
	<p>Puntuación:</p>					

Copyright 2002 by Education Development Center, Inc., Newton, MA. No reproducir sin permiso de Paul H. Brookes Publishing Co. 1-800-638-3775 www.brookespublishing.com

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. Copyright 2002 by 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	