



**Diseño de rúbrica para el análisis del dominio de las actividades rectoras en
planeaciones pedagógicas de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil**

Yuly Paola Bustos Duarte

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Rectoría Oriente

Campus San Juan Eudes – Villavicencio – Meta

Licenciatura en Educación Infantil – Distancia

2026

**Diseño de rúbrica para el análisis del dominio de las actividades rectoras en
planeaciones pedagógicas de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil**

Yuly Paola Bustos Duarte

Monografía presentada como requisito para optar al título de Licenciatura en Educación
Infantil – Distancia

Asesor:

Miguel Enrique Barrero Velasquez

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Rectoría Oriente

Campus San Juan Eudes – Villavicencio – Meta

Licenciatura en Educación Infantil – Distancia

2026

Dedicatoria

En primer lugar, agradezco a Dios por la oportunidad de darme la sabiduría, fortaleza, y perseverancia de estar aquí y permitirme llegar a donde he llegado con obstáculos y tropiezos en el caminar, pero nunca me soltó de su mano para seguir adelante con mi proceso académico.

A mis padres por su amor incondicional, apoyo constante y sacrificios realizados para ayudarme alcanzar mi meta. Gracias porque siempre creyeron en mí, por sus consejos, comprensión y por ser el motor que me impulsaba día a día para luchar por mi sueño; por ser mi paño de lágrimas en muchas ocasiones cuando creía que no iba a poder.

A mi hermana que a pesar de la distancia siempre estaba presta para lo que necesitara siempre estuvo de la mano conmigo acompañando mi proceso académico brindándome ánimo, confianza y motivación para no desistir y continuar luchando por mi sueño de ser profesional.

Expreso también mi más profundo y sincero agradecimiento a la profesora Elizabeth Rivero, quien desempeño un papel importante en el inicio del desarrollo de este proceso académico. Su orientación, apoyo y motivación fueron determinantes en momentos de dificultad, impulsándome a continuar cuando las cosas no salían como las había planeado y ayudándome a encontrar en la monografía una oportunidad para culminar satisfactoriamente mi proceso académico.

De igual manera, manifiesto mi gratitud al tutor Miguel Enrique barrero, por su dedicación, acompañamiento y la orientación que me brindo durante el desarrollo de esta monografía. Sus conocimientos, recomendaciones y disposición contribuyeron significativamente a la consolidación de esta monografía.

A mis compañeros, por compartir conmigo aprendizajes, experiencias y momentos significativos a lo largo de este camino académico los cuales me formaron de manera personal y profesional.

Finalmente agradezco a la corporación Universitaria Minuto de Dios por darme la oportunidad y acogerme como estudiante brindándome los espacios, conocimientos y herramientas necesarias para mi crecimiento personal, académico y profesional permitiéndome avanzar y alcanzar este logro tan importante donde lo veía tan lejos hace 5 años y ya estoy próxima a culminar mi proceso.

Tabla de Contenido

1	Contextualización	15
1.1	Problemática	16
1.1.1	Pregunta Problema.....	18
1.2	Hipótesis	19
2	Objetivos	20
2.1	Objetivo General.....	20
2.2	Objetivos Específicos.....	20
3	Antecedentes	21
3.1	Local	21
3.2	Nacional	22
3.3	Internacional	24
4	Marco Referencial.....	26
4.1	Marco Teórico	26
4.1.1	Educación Inicial	26
4.1.2	Actividades Rectoras.....	27
4.1.3	Planeación	30
4.1.4	Rúbrica de Evaluación	31
4.2	Marco Legal	41

4.2.1 Constitución Política de Colombia	41
4.2.2 Ley General de Educación.....	41
4.2.3 Código de Infancia y Adolescencia.....	42
4.2.4 Política de Estado para la Primera Infancia	42
4.3 Marco Metodológico.....	43
4.3.1 Enfoque de Investigación.....	43
4.3.2 Alcance de la Investigación	44
4.3.3 Diseño de Investigación.....	45
4.3.4 Muestra	46
4.3.5 Técnica de Análisis e Instrumento de Recolección de Datos	46
5 Resultados	48
5.1 Formato Planeación Pedagógica.....	48
5.1.1 Descripción del Formato de Planeación Pedagógica	49
5.2 Definición de las Categorías de Análisis	51
5.2.1 Coherencia entre Objetivos, Actividades y Evaluación.....	51
5.2.2 Progresión del Dominio Pedagógico / Uso de Enfoques Didácticos.....	52
5.2.3 Consistencia con Evaluación Formativa y por Competencias.....	54
5.2.4 La Rúbrica como Sistema Integrado.....	55
5.3 Formato de Planeación.....	55
6 Conclusiones	58

6.1 Sobre el Objetivo General.....	58
6.2 Sobre la Identificación de Referentes Teóricos y Normativos.....	59
6.3 Sobre la Construcción de las Categorías e Indicadores	60
6.4 Sobre la Justificación de la Escala de Valoración y la Estructura del Instrumento	62
6.5 Consideraciones Finales.....	63

Lista de Tablas

Tabla 1	49
----------------------	----

Resumen

Este trabajo de monografía se inscribe en el campo de la formación docente inicial en educación infantil y tiene como propósito fundamentar teórica, normativa y metodológicamente el proceso de diseño de una rúbrica de análisis categorial para valorar el dominio de las actividades rectoras —el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio— evidenciado en las planeaciones pedagógicas de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil.

La investigación parte de la identificación de un vacío metodológico que aunque las actividades rectoras ocupan un lugar central en el marco normativo de la educación inicial colombiana, no se cuenta con un instrumento específico y fundamentado en dichos referentes que permita analizar su dominio en las planeaciones que los futuros docentes elaboran durante sus prácticas formativas.

El estudio adopta un enfoque documental de tipo fundamentación teórica. Por ello, su producto principal no es un hallazgo empírico, sino la construcción y justificación razonada del proceso que condujo al diseño del instrumento. El análisis del Formato B de planeación pedagógica del programa, compuesto por seis campos—propósito de trabajo, actividades rectoras, comprensión del desarrollo infantil, desarrollo de la experiencia, recursos didácticos, estrategias de evaluación— permitió identificar las dimensiones del dominio de las actividades rectoras que son observables en el documento escrito, y los referentes teóricos y normativos pertinentes para definir las como categorías de análisis.

La rúbrica diseñada es de tipo analítico y está organizada en cuatro categorías de análisis con doce indicadores en total: Coherencia entre objetivos, actividades y evaluación; Progresión del dominio pedagógico; Uso de enfoques didácticos; y Consistencia con enfoques de evaluación formativa y por competencias. Cada categoría fue fundamentada en autores relevantes del campo

de la pedagogía, la didáctica y la formación docente, así como en los documentos orientadores del Ministerio de Educación Nacional para la educación inicial. Además de estableció una escala de valoración de cuatro niveles —Inicial, En proceso, Satisfactorio y Destacado—, junto con una escala de interpretación del puntaje total, construidas desde criterios de coherencia interna, progresión cualitativa y pertinencia pedagógica.

Como resultado, el trabajo demuestra que el diseño de la rúbrica es teórica y metodológicamente viable y sus fundamentos son rastreables, coherentes y articulados. Esto constituye una base necesaria para futuros procesos de validación empírica. En este sentido, la monografía aporta una herramienta de análisis documental orientada a valorar las planeaciones pedagógicas elaboradas por estudiantes de la carrera de licenciatura en educación infantil de UNIMINUTO en coherencia con el contexto normativo colombiano y con las necesidades formativas del programa.

Palabras clave: actividades rectoras, planeación pedagógica, rúbrica de análisis, formación docente inicial, educación infantil, evaluación formativa, dominios pedagógicos.

Abstract

This monograph is situated within the field of initial teacher education in early childhood and aims to provide a theoretical, normative, and methodological foundation for the design process of a categorical analysis rubric to assess the mastery of the guiding activities—play, art, literature, and exploration of the environment—as evidenced in the pedagogical lesson plans of undergraduate students in Early Childhood Education. The research begins from the observation that, despite the centrality of the guiding activities in the regulatory framework of Colombian early childhood education, there is no specific instrument grounded in these references that allows for the analysis of their mastery in the lesson plans that future teachers develop during their practicum experiences.

The study adopts a documentary approach of theoretical foundation, in which the main product is not an empirical finding but the reasoned and articulated justification of the process that led to the design of the instrument. The systematic analysis of the program’s Pedagogical Planning Format B—composed of six fields: work purpose, guiding activities, understanding of child development, development of the learning experience, didactic resources, and assessment strategies—made it possible to identify the dimensions of mastery of the guiding activities that are observable in the written document, as well as the relevant theoretical and normative references for conceptualizing them as categories of analysis.

The rubric designed is analytical in nature and comprises four categories of analysis with a total of twelve indicators: Coherence among objectives, activities, and assessment; Progression of pedagogical mastery; Use of didactic approaches; and Consistency with formative and competency-based assessment approaches. Each category was grounded in canonical authors in the fields of pedagogy, didactics, and teacher education, as well as in

the guiding documents of the Ministry of National Education for early childhood education. The four-level rating scale—Initial, In Progress, Satisfactory, and Outstanding—and the scale for interpreting the total score were constructed and justified based on methodological principles of internal coherence, qualitative progression, and pedagogical relevance.

The results demonstrate that the design of the rubric is theoretically and methodologically feasible and that its foundations are traceable, coherent, and well-articulated, which constitutes the necessary condition for any subsequent empirical validation process. The work contributes to the field of assessment in early childhood teacher education in Colombia by providing a documentary analysis instrument specifically designed for the Colombian regulatory and training context.

Keywords: guiding activities, pedagogical planning, analysis rubric, initial teacher education, early childhood education, formative assessment, pedagogical domains.

Introducción

Las actividades rectoras de la primera infancia -el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio- ocupan un lugar central en el marco conceptual y normativo de la educación inicial en Colombia. De acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017), estas no deben ser entendidas únicamente como estrategias metodológicas o recursos didácticos aislados, sino como formas propias mediante las cuales los niños y las niñas aprenden, interactúan con el entorno, construyen significados y desarrollan sus capacidades de manera integral.

Desde esta perspectiva, la formación de los futuros docentes de Licenciatura en Educación Infantil exige no solo el reconocimiento conceptual de las actividades rectoras, sino también su apropiación pedagógica y su incorporación coherente dentro de las planeaciones pedagógicas. En consecuencia, la capacidad de diseñar experiencias pedagógicas articuladas con los propósitos de aprendizaje, los ambientes, los recursos, el rol del docente, el papel activo de los niños y la evaluación formativa constituye una competencia fundamental en la formación profesional del educador infantil. Sin embargo, aunque las actividades rectoras ocupan un lugar central en la educación inicial, aún existen limitaciones en relación con instrumentos que permitan analizar de manera sistemática cómo estas son integradas en las planeaciones pedagógicas elaboradas por docentes en formación.

Este vacío metodológico constituye el problema central de esta monografía, cuyo propósito es diseñar y fundamentar una rúbrica de análisis categorial, orientada a valorar dicho dominio. Se trata de un instrumento estructurado en cuatro categorías: coherencia entre objetivos, actividades y evaluación; progresión del dominio pedagógico; uso de enfoques didácticos; y consistencia con una evaluación formativa y por competencias. Cada una de estas

categorías responde a dimensiones del dominio de las actividades rectoras que son observables en el texto escrito de una planeación, y cada una está fundamentada en referentes teóricos y normativos pertinentes. En este sentido, la investigación busca aportar una herramienta de análisis que contribuya tanto a los procesos formativos de los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil como a la reflexión pedagógica sobre la planeación en educación inicial.

Metodológicamente, este trabajo adopta un enfoque documental de fundamentación teórica, cuyo propósito es la construcción y justificación razonada del proceso que condujo al diseño del instrumento de análisis. Para ello, el punto de partida fue el análisis del Formato B (Anexo 3) de planeación pedagógica del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Minuto de Dios (Uniminuto), que permitió identificar qué campos del documento hacen visible el dominio de las actividades rectoras y qué referentes conceptuales son pertinentes para definirlos como categorías de análisis.

El trabajo se organiza en cinco partes. La contextualización delimita el problema y formula la pregunta de investigación. Los antecedentes revisan los estudios previos relevantes en los ámbitos local, nacional e internacional. El marco referencial desarrolla los fundamentos teóricos, normativos y metodológicos del instrumento. Los resultados presentan y fundamentan el proceso de construcción de la rúbrica, categoría por categoría. Las conclusiones valoran el alcance del trabajo y señalan las condiciones necesarias para una futura validación empírica del instrumento.

1 Contextualización

1.1 Justificación

Es posible afirmar que la educación constituye uno de los elementos estructurales más importantes de cualquier sociedad, y, por tanto, uno de los que mayor debate suscita. Esto debe a que la educación implica tanto transferencia cultural -es decir, la realización de un ideal de ser humano construido socialmente (Durkheim, 1999)- como la posibilidad de desarrollo de los individuos en dimensiones, cognitivas, económicas y políticas, entre otras, y, en consecuencia, del conjunto de la sociedad que éstos conforman (Bruner, 1997).

En este marco, la educación inicial -entendida como el proceso educativo que abarca la primera infancia, desde el nacimiento hasta los seis años-, aparece como uno de los procesos más determinantes para el desarrollo integral de los niños a nivel físico, cognitivo, emocional y psicológico (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014).

Es por esta razón, garantizar dicho desarrollo desde la institucionalidad implica que la formación de los docentes en educación infantil no sólo sea específica, sino también de alta calidad (MEN, 2014a). Esto supone un proceso formativo intencionado, como el que se en la carrera de Licenciatura en Educación infantil, en el cual el futuro docente adquiera los saberes y competencias necesarios para su ejercicio profesional, Entre estos se destaca el dominio de las actividades rectoras de la primera infancia—arte, literatura, juego y exploración del medio— como eje central de la educación inicial.

En coherencia con esta exigencia formativa, este proyecto de monografía, titulado *Diseño de rúbrica para el análisis del dominio de las actividades rectoras en planeaciones pedagógicas de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil*, se plantea como un propuesta pertinente,

cuya necesidad surge de la importancia de fortalecer la cualificación del futuro docente en este campo.

Dado que el dominio de las actividades rectoras constituye un elemento clave en la formación docente, resulta necesario analizar como los estudiantes de licenciatura en educación infantil las incorpora a sus prácticas pedagógicas. En este sentido la planeación pedagógica se reconoce como un escenario privilegiado para dicho análisis, ya que, de acuerdo con el MEN y la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2018), es el proceso mediante el cual el docente organiza y reflexiona sobre su acción educativa.

La planeación permite evidenciar las decisiones del futuro docente en torno “qué hacer, para qué, cómo y cuándo hacerlo” (MEN y OEI, 2018, p. 5), lo que lo convierte en un documento clave para analizar el nivel de apropiación de los contenidos y enfoques propios de su formación, especialmente aquellos relacionado con las actividades rectoras.

En este sentido el presente trabajo busca aportar un instrumento que permita reflexionar sobre el dominio de las actividades rectoras en las planeaciones pedagógicas elaboradas por los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil de UNIMINUTO. Esto resulta relevante para fortalecer su proceso formativo, orientar el análisis de sus prácticas pedagógicas y contribuir a una formación docente más coherente con los referentes de la educación inicial en Colombia.

1.1 Problemática

En la educación inicial, las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio) no son solamente estrategias pedagógicas, sino también fundamentos epistemológicos y pedagógicos que permiten esenciales y pedagógicos que permiten comprender y abordar el desarrollo integral del niño (MEN, 2014d). Es por esto que en la estructura curricular para la educación inicial y preescolar, estas actividades son los referentes técnicos a partir de los cuales

“se comprenden cuáles son las formas de relacionarse con los niños y niñas, de proponerles experiencias, de hacerles preguntas y sobre todo de escucharlos, observarlos y dejarlos hacer y ser” (MEN, 2017, p. 39).

No obstante, en diversos contextos educativos es observable una problemática recurrente: estudiantes en formación docente, así como docentes en ejercicio, no comprenden con claridad la importancia y el alcance de las actividades rectoras, y por ende las instrumentalizan como meras actividades desarticuladas tanto del proceso pedagógico como de la necesaria contextualización que demanda su implementación (MEN, 2014d).

Esta situación afecta directamente la planeación pedagógica. Si se entiende que planear no consiste solamente en registrar actividades para desarrollar en el aula sino en organizar de manera intencionada una experiencia educativa con criterios pedagógicos y técnicos (MEN y OEI, 2018), resulta evidente que una comprensión limitada de las actividades rectoras puede llevar a planeaciones superficiales, mecánicas y sin coherencia con los lineamientos pedagógicos y epistemológicos establecidos para la educación inicial.

De igual manera, la ejecución de las experiencias pedagógicas también puede verse afectada cuando las actividades rectoras no se comprenden en su verdadera naturaleza, se corre el riesgo de que las acciones desarrolladas con los niños y niñas no respondan a los propósitos formativos de la educación inicial ni favorezcan de manera integral su desarrollo tal y como lo plantea la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), y los referentes pedagógicos del ministerio de Educación Nacional.

Esta problemática adquiere mayor relevancia si se considera que planear y desarrollar una experiencia implica observar interpretar y tomar decisiones sobre el proceso de cada niño y niña. El docente debe estar en capacidad de reconocer avances, así como de ajustar acciones durante o

después de la experiencia, sin embargo, esta tarea se dificulta cuando no existe un dominio claro de las actividades rectoras y de su papel dentro de la educación inicial (MEN, 2014a).

Además, el trabajo pedagógico con la primera infancia exige flexibilidad, que le permite al docente gestionar situaciones inesperadas en el transcurso de esta, muy comunes cuando se interactúa con niños y niñas pequeños (MEN, 2014b). En este sentido, la falta de dominio de las actividades rectoras conlleva a improvisaciones desorientadas no significativas en el marco de los objetivos de la educación inicial. logran articularse con los propósitos pedagógicos ni con las necesidades reales del grupo.

A partir de lo anterior, se reconoce la necesidad de contar con una herramienta que permita analizar, de manera sistemática y fundamentada, como los estudiantes de licenciatura en educación infantil incorporan las actividades rectoras en sus planeaciones pedagógicas. Esta necesidad da origen al diseño de una rúbrica de análisis categorial, orientadas a valorar el nivel de dominio de dichas actividades desde criterios teóricos, normativos y metodológicos.

1.1.1 Pregunta Problema

Teniendo en cuenta la problemática planteada, esta monografía se orienta a identificar cuáles son los fundamentos (teóricos, normativos y metodológicos) que sustentan el diseño de una rúbrica para el análisis y la determinación del dominio de las actividades rectoras a través de las planeaciones pedagógicas de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Así, con el propósito de dar cuenta de esto y de posibilitar un análisis de la comunidad académica sobre el tema, por ello la pregunta problema que guía este trabajo es la siguiente:

¿ Que fundamentos teóricos, normativos y metodológicos sustentan el diseño de una rúbrica de análisis categorial orientada a valorar el dominio de las actividades rectoras como ejes

del desarrollo integral en las planeaciones pedagógicas de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil?

1.2 Hipótesis

La presente investigación parte del supuesto de que el diseño de una rúbrica de análisis categorial para valorar el dominio de las actividades rectoras en educación infantil través de las planeaciones pedagógicas de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, se sustenta en la articulación de tres dimensiones fundamentales: teórico, normativa y metodológica.

La dimensión teórica se relaciona con los aportes conceptuales sobre educación inicial, desarrollo integral, coherencia curricular, dominio pedagógico y enfoques didácticos propios de la primera infancia. La dimensión normativa se fundamenta en los lineamientos, orientaciones y referentes establecidos por el Ministerio de Educación Inicial para la educación inicial en Colombia. Por su parte, la dimensión metodológica se apoya en los criterios para la construcción de rúbricas como instrumentos de análisis, valoración y evaluación pedagógica.

En este sentido se plantea que la coherencia entre estas tres dimensiones permite construir un instrumento pertinente y conceptualmente valido capaz de analizar de manera organizada como los futuros docente comprende, integran y evidencian el dominio de las actividades rectoras en las planeaciones pedagógicas. Así, la rúbrica no se concibe como una simple lista de verificación, sino como una herramienta fundamental que puede aportar al análisis de la formación docente en el contexto específico de la Licenciatura en Educación Infantil de La Corporación Universitaria Minuto De Dios.

2 Objetivos

2.1 Objetivo General

Fundamentar, teórica y metodológicamente, el proceso de diseño de una rúbrica de análisis categorial para valorar el dominio de las actividades rectoras en educación infantil, mediante el análisis de planeaciones pedagógicas elaboradas por estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, con el fin de aportar un instrumento de evaluación pertinente para la formación docente.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar los referentes teóricos y normativos sobre las actividades rectoras en educación infantil, mediante revisión documental, para sustentar las categorías de análisis de la rúbrica.
- Construir las categorías e indicadores de valoración de la rúbrica, a partir de los referentes teóricos y metodológicos seleccionados, para analizar el dominio de las actividades rectoras en las planeaciones pedagógicas.
- Justificar la escala de valoración y la estructura del instrumento, mediante criterios de coherencia, progresión y pertinencia pedagógica, para orientar su uso en el análisis de planeaciones pedagógicas de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil.

3 Antecedentes

En este apartado se da cuenta de los estudios o trabajos previos que de una u otra manera han abordado el tema que se plantea en esta monografía. Para ello, se consultaron diferentes bases de datos, como Google Scholar, Scielo y Scopus, entre otras, así como repositorios institucionales de universidades con programas de Licenciatura en Educación Infantil (Universidad de los Llanos, Universidad Minuto de Dios, Universidad Pedagógica, etc.).

3.1 Local

Los estudios consultados a nivel local abordan desde ángulos distintos una misma problemática de fondo: la distancia entre lo que los referentes pedagógicos establecen sobre las actividades rectoras y lo que efectivamente ocurre cuando los docentes, en formación o en ejercicio, los incorporan en su práctica.

En primer lugar, en este ámbito se tiene *La planeación pedagógica para la atención integral en la primera infancia*, una investigación etnográfica sobre las concepciones de agentes educativas en un Centro de Desarrollo Integral, en donde Sánchez et al. (2019) encontraron que éstas tienden a entender la planeación como un cronograma de actividades diarias y no como un proceso pedagógico intencionado. Consecuentemente, desde esta perspectiva las actividades rectoras se convierten en acciones inconscientes, desarticuladas de los procesos formativos de la educación inicial. Este trabajo es relevante para la presente monografía porque evidencia que el problema no es de conocimiento teórico, ya que las agentes conocen los términos, el problema radica en la apropiación pedagógica; es decir, saber nombrar las actividades rectoras no quiere decir que se comprenda su función en la experiencia educativa.

Por su parte, Herrera y Rodríguez (2023), en *Práctica pedagógica de integración de habilidades para la vida y la convivencia para la educación infantil*, desde una perspectiva

hermenéutica analizaron los formatos de planeación de 17 estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil durante su práctica pedagógica, y concluyeron que es necesario fortalecer el acompañamiento a los estudiantes en este proceso. Se trata de un estudio metodológicamente cercano al de esta monografía en un aspecto clave: demuestra que el análisis documental de las planeaciones es una técnica válida para identificar las estrategias que los futuros docentes efectivamente movilizan, respaldando así la pertinencia del instrumento que aquí se propone.

Finalmente, Ramírez y Vizcaya (2023), en *Prácticas educativas de los profesores de grado transición en relación al juego*, se concentraron en el juego como actividad rectora y analizaron cómo docentes de grado transición lo comprenden y usan en su práctica. En general, sus conclusiones apuntan a que persisten concepciones reduccionistas que asocian el juego exclusivamente al recreo, desconectándolo así de su potencial pedagógico. Aunque este estudio se limita a una sola actividad rectora, su aporte al presente trabajo consiste en mostrar que incluso la que puede ser la más estudiada de las cuatro actividades rectoras sigue siendo objeto de comprensiones incompletas en el ejercicio docente.

En conjunto, los estudios locales determinan que la brecha entre la definición normativa de las actividades rectoras y su presencia real en la práctica es un problema recurrente, y que las planeaciones pedagógicas constituyen una fuente pertinente para su análisis; sin embargo, aún se requiere un instrumento sistemático que permita hacerlo con mayor rigor.

3.2 Nacional

En el nivel nacional, los estudios consultados amplían la perspectiva sobre el tema en dos direcciones. Por una parte profundizan la comprensión de las actividades rectoras como objeto de investigación y, por otra, aportan evidencia sobre la importancia de la planeación en el objetivo del desarrollo integral de los niños.

Así, Daza y Jarro (2022), en *Las actividades rectoras y el desarrollo infantil en las aulas de educación inicial: caso un colegio de Alianza Educativa*, analizaron cómo docentes de jardín y transición en un colegio de Bogotá comprenden e incorporan las actividades rectoras en su labor. Sus hallazgos muestran que predomina un uso instrumental de éstas, sin articulación con el desarrollo integral de los niños, reproduciendo así a nivel nacional el mismo patrón identificado en los estudios locales. Esta coincidencia no es casual, sino que es síntoma de una dificultad estructural en la formación y el ejercicio docente, y no de un problema circunscrito a casos particulares.

Por su parte, en *Importancia del uso de las actividades rectoras por parte del docente como estrategia pedagógica en el Jardín Infantil Pulgarcito de Cali*, Cortes et al. (2020) identificaron que la escasez de materiales llevaba a los docentes a excluir de sus planeaciones actividades vinculadas al desarrollo psicomotor de los niños. Esto muestra que los factores contextuales (recursos, infraestructura y condiciones institucionales, entre otros elementos) pueden agudizar la desarticulación entre las actividades rectoras y la planeación, y esto implica que un instrumento de análisis debe ser sensible a esas condiciones.

Por último, en *La planeación pedagógica para potenciar el desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas de grado transición del Colegio Nuevo Amanecer – Cartagena de Indias*, Grondona y Ortiz (2025) diseñaron una propuesta de planeación pedagógica para potenciar en el desarrollo integral de niños de grado transición, a partir de las actividades rectoras y mediante secuencias didácticas.

En términos de propósito, se trata del trabajo más cercano al de esta monografía, ya que también parte del reconocimiento de que la planeación es el lugar en donde las actividades rectoras deben ser visibles, e igualmente parte del análisis documental de planeaciones

institucionales como parte de su proceso investigativo. Ahora, la diferencia es que Grondona y Ortiz (2025) diseñan una propuesta de planeación, mientras que en la presente monografía, se diseña un instrumento para analizar las planeaciones que los estudiantes ya producen.

3.3 Internacional

Los estudios internacionales consultados no abordan directamente las actividades rectoras, pero sí ofrecen fundamentos sólidos sobre la planeación pedagógica como objeto de investigación y como competencia central de la formación docente inicial.

Al respecto, Hernández (2024), en *Los saberes de los futuros docentes en torno a la planeación didáctica*, analiza los saberes que estudiantes normalistas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de México construyen sobre la planeación didáctica entre 2019 y 2023. Sus conclusiones señalan que la planeación es una herramienta que permite al docente afrontar situaciones cambiantes del aula, pero que su desarrollo requiere ser fortalecido durante la formación inicial. Este hallazgo es pertinente porque sitúa el dominio de la planeación como una competencia en construcción, no como un producto terminado, algo que es coherente con la perspectiva de progresión del dominio pedagógico que estructura la rúbrica propuesta en esta monografía.

Por otra parte, Espinoza-Freire et al. (2021), a partir de la revisión de 84 fuentes bibliográficas, demostraron, en *La planificación de clases, herramienta fundamental para la enseñanza efectiva*, que no planificar equivale a improvisar, y que la improvisación produce un uso arbitrario de los métodos de enseñanza que compromete el logro de los objetivos educativos. Su aporte a esta monografía consiste en reforzar la importancia de analizar la calidad de las planeaciones que los estudiantes en formación elaboran, puesto que una planificación superficial o incoherente tiene consecuencias directas sobre la experiencia de aprendizaje de los niños.

Por último, Morales-Cardona et al. (2025), en *La planeación didáctica para la mejora de la práctica docente en la formación inicial*, mostraron que la planeación pedagógica es un medio para construir conocimiento y mejorar la práctica, siempre que se entienda como una herramienta estratégica y flexible, y no como un requisito burocrático, una distinción crítica que precisamente se intenta operacionalizar en esta monografía a través de sus categorías e indicadores.

En conjunto, los estudios internacionales aportan evidencia sobre la necesidad de desarrollar instrumentos que permitan analizar la planeación pedagógica con mayor rigor conceptual y metodológico.

4 Marco Referencial

De acuerdo con Bernal (2016), toda investigación debe ubicarse dentro de una teoría, un enfoque o una escuela, esto es, un marco de referencia que sirve de fundamento teórico y/o legal a la misma. Así, en este apartado se plantean las teorías que principalmente sustentan el estudio acá planteado, en torno a las variables *actividades rectoras* y *planeación docente*. Así mismo, se describe el fundamento legal en el que se inscribe esta propuesta de investigación.

4.1 Marco Teórico

4.1.1 Educación Inicial

En Colombia la educación inicial se define como un proceso pedagógico, intencionado y continuo y permanente, que tiene como objetivo el desarrollo integral de los niños desde el nacimiento hasta los seis años. Ésta no debe ser tenida como una preparación para la educación primaria, sino como una necesidad cultural y social en sí misma, un derecho que los niños tienen (MEN, 2014c).

Aunque si bien es difícil delimitar con certeza las etapas del desarrollo infantil, la teoría de que se dispone permite establecer que entre 0 y 6 años se presenta el mayor desarrollo cerebral del ser humano, y por tanto “la atención, el cuidado y una educación de buena calidad son factores determinantes para que los procesos físicos, sociales, emocionales y cognitivos se desenvuelvan apropiadamente y contribuyan a ampliar las opciones de los niños a lo largo de su vida” (MEN, 2009, p. 8).

Es por esto que se considera que en la primera infancia los niños manifiestan a lo largo de su desarrollo capacidades generales, o competencias, que se estructuran en la medida en que se les permita, a través de las actividades rectoras, ponerse en relación consigo mismo, con los

demás y con su entorno, ya que de esta manera ellos exploran a través de sus sensaciones, sentidos y cuerpo (MEN, 2009).

Así, se tiene que la primera infancia es una etapa en la vida del ser humano en la cual registra su entorno desde el desconocimiento, pero con mucho asombro y a través de repetir las experiencias, las interrelaciones, le va dando sentido a lo fenomenológico, es decir, a lo que le sale al paso.

4.1.2 Actividades Rectoras

Las actividades rectoras (el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio) son el núcleo conceptual de esta monografía, y en palabras de Cortes et al. (2020), son aquellas que ordenan “las relaciones del sujeto consigo mismo, con los otros y con los objetos que los rodean” (p. 33). Por otra parte, el MEN (2014c) afirma que tales actividades “tienen un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencian el desarrollo de los niños y las niñas desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad” (p. 12).

Dado esto, se entiende que tales actividades funcionan como prácticas que ponen al niño en relación con su entorno y consigo mismo, y por tanto en el marco de la educación inicial suponen un principio que orienta la acción pedagógica, esto es, no como un adorno, sino como eje estructurante de la misma (MEN, 2014c).

El Juego.

El juego es reconocido como la actividad fundamental de la infancia, como una de las expresiones más auténticas y significativas para los niños. De acuerdo con Bejarano y Valderrama (2019), se trata de “una manera de nombrar algo que resulta innombrable, es un ejercicio de hacer consciencia sobre aspectos de la realidad social, emocional y afectiva de los niños” (p. 76).

Por su parte, para Piaget y Inhelder (1980) se trata de una herramienta para el desarrollo cognitivo, que se produce o desarrolla de cuatro formas a través de éste: el juego del ejercicio, que carece de cualquier carga simbólica y de técnica, consistente en la repetición de actividades con fines adaptativos (v.g. balancear un objeto suspendido en el aire es, inicialmente, una actividad de comprensión, pero luego es un juego porque le proporciona placer al niño).

El juego simbólico, de acuerdo con los psicólogos suizos, “corresponde a la función esencial que el juego desempeña en la vida del niño más todavía que las otras dos o tres formas de juego” (Piaget y Inhelder, 1980, p. 61). Puesto que el niño está en una etapa en que aún no se adapta al mundo externo (principalmente en el ámbito social), éste lo adapta a sí, transformándolo en una ficción mediante las cuales experimentan y prueban en un intento por satisfacer determinadas necesidades afectivas (Bejarano y Valderrama, 2019).

De otro lado, el juego de reglas (fútbol y canicas, entre otros) se transmite socialmente entre niños y se complejiza en la medida en que éstos crecen. Es un tipo de juego que descentra al niño de yo y lo pone en relación con el otro, tanto en un sentido cooperativo como de rivalidad (Bejarano y Valderrama, 2019). En tanto esto, este tipo de juego también plantea situaciones que plantean a los niños un abordaje reflexivo y conceptual sobre la moral y la ética. Finalmente, el juego de construcción, consistente en construcciones mecánicas que responden a soluciones o ejercicios de creatividad que el niño plantea (Piaget y Inhelder, 1980).

El Arte.

De acuerdo con MEN (2024), las experiencias artísticas del niño (plásticas, literarias y musicales, entre otras), deben entenderse como “formas de habitar el mundo propias de estas edades, y como los lenguajes de los que se valen los niños y las niñas para expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse” (p. 1). Se trata de lenguajes artísticos que van más

allá de la palabra y abordan la plástica y el juego dramático, entre otras formas de expresión (MEN, 2014d).

Se trata, dicho de otra manera, de una forma libre, no organizada desde afuera de él, que tiene el niño para exteriorizar sensaciones y experiencias, entre otras cosas. Ahora bien, para que esta exteriorización se manifiesta, sea posible, se requiere que en los procesos de educación inicial se disponga de experiencias y ambientes que las posibiliten. Esto es, como lo dicen Bejarano y Valderrama (2019), de lugares que faciliten “la apreciación, vista como el acto de aproximarse, experimentar y asimilar sensorial y simbólicamente los lenguajes del arte” (p. 83).

La Literatura.

La literatura responde a la necesidad que tienen los humanos, desde muy temprano en su vida, a utilizar las palabras. Es jugar con las palabras escritas, que en buena medida vienen de la tradición oral, y a las cuales en principio el niño se aproxima a través de su contexto familiar, o de lo que éste le incita en ese sentido -es decir, a través de las rondas infantiles, las canciones, los cuentos que los adultos narran, etc. (MEN, 2014c).

El mundo literario es el universo en donde habita la fantasía, es la posibilidad que tiene el infante “de sumergirse en universos imaginarios donde todo es válido por el placer, el deseo y las emociones que difuminan la realidad” (pp. 79, 80), enriqueciendo así su experiencia vital y formando un mundo paralelo a aquél que le rodea, pero al que mira como una constante referencia.

Exploración del Medio.

El medio es el espacio que rodea y dentro del cual se mueve el niño. Ahora, éste no es sólo lo físico (habitaciones, calles, etc.), sino también lo biológico que lo habita, así como lo social y lo cultural. Por tanto, desde que entra en contacto el mundo, para el niño explorar ese

medio implica poner en juego todos sus sentidos, incluso su propio cuerpo (que a su vez también es objeto de exploración), para así ir construyendo y dando sentido a todo el cúmulo de experiencias, texturas, imágenes, sonidos, etc. con el cual allí se interrelaciona (Bejarano y Valderrama, 2019).

Finalmente, hay que señalar que las actividades rectoras no se deben entender como independientes unas de otras, sino más bien, como sucede en la vida cotidiana, compartibles unas a otras. Así, leer o escuchar un cuento puede ayudar a que el niño comprenda o le dé sentido a una experiencia dada mientras exploraba un espacio.

4.1.3 Planeación

El MEN y la OEI (2018) afirman que la planeación pedagógica “ es un ejercicio de construcción continua, permanente y flexible que les permite a los agentes educativos comunitarios, dinamizadores y profesionales en pedagogía organizar su práctica pedagógica” (p. 9). No obstante, tal organización responde a unos objetivos que están ubicados curricularmente, y que, precisamente, se hacen explícitos en la acción pedagógica (MEN, 2014d).

De acuerdo con MEN (2014b), la planeación requiere que se tengan en cuenta las siguientes orientaciones:

- Las experiencias que se plantean deben estar dirigidas a que los niños se conozcan a sí mismos, a los otros y al mundo que los rodea.
- Si hay un ambiente enriquecido, es decir, la presencia de diferentes materiales y objetos con los cuales los niños puedan interactuar, la experiencia de aprendizaje de éstos es mejor.

- En la planeación se deben tener en cuenta a los niños con discapacidad, e igualmente a aquellos que vienen de contextos de violencia o vulneración social, entre otras situaciones.
- Los espacios de interacción de los niños pueden y deben ser tanto interiores como exteriores; estos pueden ser naturales, culturales y/o sociales.
- Es preciso documentar la planificación en un formato diseñado par tal efecto, y que permite especificar todos los aspectos relevantes de la misma (tiempos, espacios, recursos, etc.).

4.1.4 Rúbrica de Evaluación

Se puede afirmar que en alguna medida la planeación pedagógica se constituye en un elemento que permite observar las concepciones pedagógicas de un docente, así como el dominio real de otros aspectos propios de su trabajo. Dado esto, es evidente la importancia que puede llegar a tener la posibilidad de contar con una rúbrica de análisis que permita establecer el dominio de las actividades rectoras en la educación infantil que estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil desarrollan a lo largo de su profesionalización.

Esto es así porque la rúbrica de evaluación es un instrumento que, afirma del Pozo (2013), es “utilizado para medir el desempeño de aprendices en el desarrollo de una tarea concreta” (p. 59) y, además, apropiado para evaluar competencias. Al respecto, Ramírez y Gutiérrez (2024) agregan que una rúbrica está compuesta por un conjunto de dimensiones o categorías, e indicadores, coherentes con lo que se espera que los estudiantes demuestren en el desarrollo de un proceso de aprendizaje.

Así, en es este apartado se desarrolla el fundamento teórico que sustenta la categorización de una rúbrica de análisis, diseñada para evaluar el dominio de las actividades rectoras en la

educación infantil (el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio), explicando así la relación y coherencia entre sus categorías constitutivas. Así mismo se lleva a cabo el proceso de fundamentación teórica de los indicadores de cada una de las categorías.

Coherencia entre objetivos, actividades y evaluación. La primera categoría de análisis, «coherencia entre objetivos, actividades y evaluación», se fundamenta en el principio de coherencia pedagógica, la cual se entiende como la correspondencia lógica, funcional y epistemológica entre los tres componentes esenciales de toda planeación educativa: los objetivos de aprendizaje, las actividades o experiencias de aprendizaje, y la evaluación (Isaac, 2014). Este principio fue formulado por Tyler (1982) a mediados del siglo XX, cuando propuso que cualquier programa educativo necesariamente debe responder de manera articulada a tres preguntas fundamentales: ¿qué propósitos debe alcanzar la escuela?, ¿qué experiencias son adecuadas para alcanzarlos?, y ¿cómo puede verificarse si se han alcanzado? Así, la coherencia entre estos tres elementos del diseño no es una mera formalidad, sino una condición epistemológica para que la experiencia educativa tenga sentido y sea eficaz.

Por su parte, Perrenoud (2001) señala que la capacidad de diseñar experiencias pedagógicas coherentes es una de las competencias profesionales más exigentes, ya que requiere que el docente articule de manera simultánea su conocimiento del desarrollo del niño, su comprensión del contenido o experiencia que se trabaja, y su dominio de las herramientas pedagógicas disponibles.

En lo que concierne al análisis específico de las planeaciones pedagógicas de educación inicial, la necesaria coherencia entre objetivos, actividades y evaluación, es rastreable en la *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral* (MEN, 2014f), en donde se establece que las actividades rectoras no son estrategias metodológicas que

el docente elige subjetivamente, sino que se trata de formas genuinas y propias del aprendizaje infantil que necesariamente deben orientar toda la acción pedagógica.

Esto quiere decir que la coherencia en la planeación parte del potencial rector de la actividad, que se despliega en la experiencia pedagógica y tiene en la evaluación la valoración del proceso de desarrollo que se dio en ésta.

Indicadores. Esta categoría se operacionalizó en tres indicadores:

Articulación entre objetivos y actividades rectoras (1.1). Este indicador evalúa si los objetivos formulados en planeación tienen una correspondencia explícita con las actividades rectoras propuestas, ya que, de acuerdo con Tyler (1982), los objetivos educativos funcionan como una especie de brújula que orienta la enseñanza y la evaluación. Esto, además, implica que los objetivos deben formularse teniendo en cuenta la importancia y necesidad de las actividades rectoras (MEN, 2014f).

Coherencia entre actividades y desarrollo integral (1.2). Evalúa si las actividades propuestas en la planeación contemplan y articulan las dimensiones del desarrollo infantil: corporal, comunicativa, cognitiva, social, artística y ética. Se trata de un indicador que se fundamenta en el principio de integralidad del desarrollo, formulado por el MEN (2017) en *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*, ya que, precisamente, las actividades rectoras son ejes del desarrollo integral puesto que no afectan una sola dimensión del desarrollo.

Coherencia entre actividades y procesos evaluativos. Determina si la evaluación propuesta en la planeación es coherente con las actividades rectoras y realmente valora el proceso de desarrollo que éstas suponen. Además, también tiene en cuenta si el tipo de evaluación corresponde a lo que se precisa evaluar con niños en esta etapa de su educación, ya que, como afirma el MEN (2014e),

“no se trata de evaluar conceptos o aprendizajes, sino de caracterizar y valorar los procesos de desarrollo a partir del reconocimiento de las particularidades de las niñas y los niños” (p. 78).

Progresión del dominio pedagógico. El dominio pedagógico es un elemento central en la comprensión de la formación docente, particularmente en un programa de Licenciatura en Educación Infantil, donde la complejidad del proceso educativo demanda una relación fuerte entre la teoría y la práctica. Una relación que, sin embargo, no se debe entender como una simple acumulación de conocimientos, sino más bien como la capacidad de movilizar saberes pedagógicos de manera intencionada, reflexiva y contextualizada; tal y como lo plantean González-Melo y Sánchez-Amaya (2016), al afirmar que el docente es depositario de un saber pedagógico que en su función debe responder, ineludiblemente, a cuestiones tales como “¿qué enseñar?, ¿a quién se enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿cómo enseñar?, ¿dónde y cuándo enseñar?” (p. 249).

Ahora bien, la adquisición del dominio pedagógico es un proceso gradual, no lineal, a través del cual el futuro docente construye, profundiza y consolida su comprensión de los fundamentos teóricos y prácticos, necesarios e indispensables, a lo largo de su profesionalización. Por tanto, *progresión del dominio pedagógico* es una categoría temporal a través de la cual se puede examinar dónde se encuentran los estudiantes en un momento determinado del mencionado proceso, así como la evolución sobre su comprensión y uso de las actividades rectoras.

Indicadores. Esta categoría se operacionalizó a través de tres indicadores:

Complejidad de la propuesta pedagógica (2.1). Evalúa si el diseño de la propuesta pedagógica evidencia reflexión pedagógica por parte del estudiante, o si, por el contrario, lo que se ha hecho es una aplicación mecánica por la demanda del formato de planeación. Algo que para Dreyfus y

Dreyfus (1986) da cuenta del nivel de experticia del estudiante, toda vez que cuando ésta es baja hay una aplicación ilógica y sin mayor relación entre sus diferentes elementos constitutivos.

Nivel de apropiación de las actividades rectoras (2.2). Este indicador evalúa si las actividades rectoras se utilizan nominalmente, con un sentido puramente instrumental, o si, por el contrario, éstas constituyen un verdadero eje organizador de la experiencia. En cierta manera se trata de observar si el estudiante-docente ha desarrollado un nivel de apropiación tal de las actividades rectoras que le es posible, más allá del mero requisito metodológico que implica el requisito de la planeación, instalarlas en el centro de la experiencia pedagógica (MEN, 2014e).

Rol asignado al niño y al docente (2.3). Evalúa si la planeación reconoce al niño como sujeto activo y al docente como mediador, tal y como se plantea desde las pedagogías activas, o si se está ante un ejercicio de transmisión de información. Algo se fundamenta en el principio de participación activa del niño, propuesto por el MEN (2017).

Uso de enfoques didácticos. El uso de enfoques didácticos constituye una dimensión fundamental para comprender el nivel de dominio pedagógico de las actividades rectoras de los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, en la medida en que esto permite evidenciar cómo éstos interpretan, apropian y traducen la importancia de tales actividades, a través de sus decisiones concretas de enseñanza, evidenciadas en las planeaciones pedagógicas.

Desde una perspectiva contemporánea, los enfoques didácticos en educación inicial se sustentan en concepciones constructivistas y socioculturales del aprendizaje, las cuales reconocen al niño como un sujeto activo que construye conocimiento a partir de la interacción con su entorno y con otros, así como de la acción y la experiencia (Rosas y Sebastián, 2008).

Se trata de enfoques enmarcados en las denominadas escuelas activas, que se caracterizan por una orientación educativa basada en la psicología del niño (Aebli, 1973), y que tienen en Jean

Piaget y Lev Vygotsky, esto es, en el constructivismo, sus principales referentes (Rosas y Sebastián, 2008). Así, tales enfoques abordan la enseñanza infantil como un proceso que necesariamente ha de darse en la relación del niño con su entorno cultural (que es decir simbólico) y de su experiencia vital.

En cuanto a esto, es plausible trazar una relación entre la concepción de las actividades rectoras de la educación infantil (el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio) y los enfoques didácticos fundamentados en la escuela activa, toda vez que éstas suponen la interacción de los niños, a través de sí, con un entorno social, simbólico, espacial y estético, así como de su propia construcción de aprendizaje (MEN, 2014c).

Dicho esto, la rúbrica de análisis propuesta se enfoca en aquellos elementos mínimos que se espera de un enfoque didáctico: su explicitud, el diseño de ambientes de aprendizaje, la selección y uso de materiales, y el manejo del tiempo.

Indicadores. Esta categoría se operacionalizó a través de cuatro indicadores:

Presencia de enfoques didácticos explícitos (3.1). Evalúa si la planeación adopta un enfoque metodológico coherente con la educación inicial, es decir, uno que se vale de proyectos, rincones de juego, talleres y juegos heurísticos, entre otros apropiados para la edad, tal y como lo plantea el MEN (2017).

Diseño de ambientes de aprendizaje (3.2). Evalúa si el espacio físico y su organización se conciben como parte intencional de la propuesta pedagógica, ya que, de acuerdo con Cabanellas et al. (2005), este se debe “concebir como coparticipe del proyecto pedagógico” (p. 173). Es decir, el ambiente de aprendizaje tiene una potencialidad lúdica que el estudiante-docente debe conocer, y si esto es así o no se puede observar, en cierta medida, a través de la planeación.

Uso y selección de materiales pedagógicos (3.3). Evalúa si los materiales se seleccionaron con criterios pedagógicos vinculados a las actividades rectoras y al desarrollo integral. Además de esto, los materiales seleccionados y usados en una experiencia pedagógica se relacionan armónicamente con el ambiente de aprendizaje (Cabanellas et al., 2005), de tal manera que se puede hablar de una intención transversal a todos los elementos que la componen.

Organización del tiempo pedagógico (3.4). Evalúa si el tiempo se organiza de manera flexible, respetuosa de los ritmos infantiles y coherente con la naturaleza de las actividades rectoras. Dicho de otra manera, se trata de observar si tal tiempo responde a las características de los niños, los cuales, además, también requieren tiempo libre para explorar espacial y socialmente (MEN, 2017).

Consistencia con evaluación formativa y por competencias. Como su nombre lo indica, con esta categoría la rúbrica se propone analizar tanto la presencia o de una concepción de la evaluación en sentido formativo, así como si los instrumentos o mecanismos evalúan por competencias.

En cuanto a lo primero, hay que empezar señalando que desde enfoques enseñanza-aprendizaje activos la evaluación formativa desempeña un rol muy importante; de acuerdo con Talanquer (2015), “la preparación docente en el área de evaluación formativa puede considerarse como una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación a todos los niveles” (p. 177).

Se trata de la posibilidad que los docentes tienen de determinar, más allá de las referencias cuantitativas y/o cualitativas a través de las cuales se simplifica la situación de un estudiante en cuanto a su aprendizaje, la evaluación formativa le permite a los docentes determinar las dificultades que en este sentido tiene un estudiante, sino que a partir de esto le posibilita tomar

decisiones importantes, “tales como el tipo de actividades educativas que seleccionan, el tipo de preguntas que plantean en el salón de clases, las explicaciones que generan y los comentarios que hacen sobre el trabajo de los alumnos” (Talanquer, 2015, p. 178).

Dicho de otra manera, la evaluación formativa se sustenta en el análisis que los docentes de la evidencia de aprendizaje recolectada, lo que le permite implementar las acciones necesarias para mejorar la calidad de la comprensión de los estudiantes. Dicho de otra manera, este tipo de evaluación

involucra un proceso cíclico en el que los maestros hacen visibles el pensamiento de los estudiantes, realizan inferencias sobre el nivel de comprensión alcanzado y actúan con base la información disponible con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. (Talanquer, 2015, p. 178).

En conclusión, la evaluación formativa es una herramienta que le permite al docente observar el estado del proceso de aprendizaje de un estudiante, y a partir de esto introducir cambios en sus estrategias, materiales y demás aspectos propios del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, el enfoque por competencias introduce la necesidad de evaluar no sólo lo que los estudiantes saben, sino lo que son capaces de hacer con ese conocimiento en contextos significativos (Ríos y Herrera, 2017). En el caso de la educación infantil, esto implica la valoración del desarrollo integral, tomando en cuenta algunas dimensiones tales como la cognitiva, comunicativa, socioemocional y corporal. En consecuencia, la evaluación debe diseñarse de forma que permita observar y comprender como los niños movilizan sus capacidades en situaciones reales de aprendizaje, mediadas por las actividades rectoras.

Indicadores. Esta categoría se operacionalizó a través de dos indicadores:

Concepción de la evaluación en la planeación (4.1). Evalúa si la evaluación se concibe como proceso continuo y formativo o como verificación de un producto final. Se trata de una precisión necesaria, toda vez que, dadas las características de la población en educación inicial, la evaluación formativa no sólo tiene efectos positivos sobre el proceso de aprendizaje, sino que es imperativa.

Instrumentos y estrategias de evaluación propuestos (3.2). Evalúa si los instrumentos de evaluación incluidos en la planeación son coherentes con la naturaleza de las actividades rectoras y con la concepción formativa de la evaluación. Puesto que el desarrollo de un niño (lingüístico, afectivo, cognitivo, social y afectivo) no es un proceso lineal, y la noción de competencia en sí tiene un carácter flexible (MEN, 2009), acá una concepción sumativa de la evaluación carece de todo sentido.

Figura 1

Rúbrica de análisis categorial

RUBRICA DE ANALISIS CATEGORIAL DE PLANEACIONES PEDAGOGICAS								
Dominio de las actividades rectoras como ejes del desarrollo integral 12 indicadores Puntaje maximo: 48 puntos								
Instruccion: Lea la planeacion completa antes de valorar. Para cada indicador, registre en la columna G el puntaje asignado (1=Inicial 2=En proceso 3=Satisfactorio 4=Destacado) y transcriba en la columna H la evidencia textual que justifica la valoracion.								
N°	Indicador	Nivel 1 — Inicial (1 punto)	Nivel 2 — En proceso (2 puntos)	Nivel 3 — Satisfactorio (3 puntos)	Nivel 4 — Destacado (4 puntos)	Puntaje asignado	%	Nota
CATEGORIA 1: COHERENCIA ENTRE OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y EVALUACION 3 indicadores Puntaje maximo: 12 pts.								
1.1	Articulacion entre objetivos y actividades rectoras	Los objetivos no guardan relacion con las actividades propuestas. Las actividades rectoras estan ausentes o aparecen desconectadas del proposito pedagogico.	Los objetivos mencionan las actividades rectoras de manera tangencial. La relacion existe pero no es explicita ni intencionada.	Los objetivos articulan claramente una o mas actividades rectoras y las actividades las desarrollan de forma coherente con el proposito pedagogico.	Los objetivos, las actividades rectoras y las experiencias forman un sistema coherente e integrado. Cada actividad puede rastrearse directamente hacia uno o mas objetivos.		0%	0
1.2	Coherencia entre actividades y desarrollo integral	Las actividades no hacen referencia a ninguna dimension del desarrollo integral (cognitiva, corporal, comunicativa, personal-social, artistica, etica).	Las actividades se asocian a una sola dimension del desarrollo, generalmente la cognitiva o la motora, sin reconocer la integralidad del proceso.	Las actividades contemplan dos o mas dimensiones del desarrollo integral y las articulan con las actividades rectoras propuestas.	Las actividades evidencian comprension del principio de integralidad: cada experiencia potencia simultaneamente multiples dimensiones del desarrollo a traves de las actividades rectoras.		0%	0
1.3	Coherencia entre actividades y procesos evaluativos	La evaluacion no corresponde a las actividades ni a los objetivos. Se evaluan contenidos o habilidades distintas a las trabajadas.	Existe alguna relacion entre lo trabajado y lo evaluado, pero la coherencia es parcial: se evalua el producto final y no el proceso pedagogico.	La evaluacion es coherente con los objetivos y las actividades, e incluye momentos o criterios que valoran el proceso y no solo el resultado.	La evaluacion es plenamente coherente con objetivos, actividades y actividades rectoras. Incluye criterios, momentos e instrumentos que evidencian comprension integrada del proceso pedagogico.		0%	0
Total puntaje asignado:						0	0%	0,00
CATEGORIA 2: PROGRESIÓN DEL DOMINIO PEDAGÓGICO 3 INDICADORES Puntaje máximo: 12 pts.								
2.1	Complejidad de la propuesta pedagogica	La propuesta describe actividades rutinarias sin evidencia de reflexion pedagogica. No hay intencion explicita en las decisiones de diseno.	La propuesta muestra intencion pedagogica basica pero las decisiones de diseno son poco fundamentadas. Se percibe aplicacion mecanica de formatos.	La propuesta evidencia reflexion pedagogica. Las decisiones sobre tiempos, materiales, agrupaciones y roles se justifican pedagogicamente.	La propuesta revela pensamiento pedagogico complejo: anticipa dificultades, diferencia ritmos de aprendizaje y justifica cada decision desde referentes teoricos o normativos.		0%	0
2.2	Nivel de apropiacion de las actividades rectoras	Las actividades rectoras estan ausentes o se mencionan nominalmente como sinonimos de actividades didacticas convencionales (juego-juego de mesa, arte-manualidad, etc.).	Se identifican una o dos actividades rectoras pero se usan de manera instrumental: como motivacion inicial o cierre, sin ser el eje de la experiencia.	Una o mas actividades rectoras se reconocen como ejes de la experiencia, con intencion pedagogica clara y vinculacion al desarrollo infantil.	Las actividades rectoras o su interrelacion se evidencian como principio organizador de toda la planeacion. Se comprende y aplica su caracter rector, no meramente metodologico.		0%	0

4.2 Marco Legal

El marco legal es la sustentación normativa de la investigación, esto es, el conjunto de leyes, normas, reglamentos, etc., que la fundamentan y limitan jurídicamente.

4.2.1 Constitución Política de Colombia

La Constitución Política de Colombia (CPC) es el máximo marco legal que sustenta el estudio. Específicamente, en su artículo 44 señala que la educación es un derecho fundamental de los niños, y que “la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos”. Esto quiere decir, que se deben implementar todos los mecanismos disponibles para garantizar el ejercicio pleno de derechos de los niños, y en este caso el de la educación.

4.2.2 Ley General de Educación

La Ley 115 de 1994, llamada Ley General de Educación, es la que “señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación” (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Aun cuando la ley no habla específicamente de educación inicial, sí tiene un apartado por la educación preescolar que se encuentra dentro de ésta. Así, entre otros, en ésta se señala como objetivos particulares de este tipo de educación el conocimiento del propio cuerpo, facilitar la motricidad, el aprestamiento para la lectoescritura y las operaciones matemáticas (fundamentales), que el niño aprenda a ubicarse a nivel espaciotemporal, que participe en actividades lúdicas y adquiera la capacidad para expresarse y así relacionarse con el otro (Congreso de la República de Colombia, 1994, art. 16).

Así, se puede observar que, aunque no lo señale explícitamente, buena parte de los objetivos que la Ley General de Educación plantea para la educación preescolar, están formulados en términos de las actividades rectoras.

4.2.3 Código de Infancia y Adolescencia

El Código de Infancia y Adolescencia (expedido mediante la Ley 1098 de 2006), establece el marco de protección integral de los niños, niñas y adolescentes en Colombia. En esto, se les reconoce como sujetos de derechos, entre los cuales se encuentra el derecho a la calidad de vida, la cual es posible en tanto se generen las condiciones que aseguren, entre otras cosas, el derecho a la educación (cap. II).

En particular, el código señala que la atención a la primera infancia debe garantizar condiciones que favorezcan el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, lo cual implica la implementación de procesos educativos pertinentes y contextualizados.

En relación con esta investigación, este código señala la necesidad de que las prácticas pedagógicas estén fundamentadas en principios que favorezcan el desarrollo integral; por tanto, la planeación pedagógica no puede ser improvisada, sino que debe responder a criterios técnicos y pedagógicos.

4.2.4 Política de Estado para la Primera Infancia

La Ley 1804 de 2016, denominada De cero a siempre, constituye el marco específico que orienta la educación inicial en Colombia. La ley define la educación inicial como un derecho de los niños menores de seis años y la concibe como un proceso pedagógico intencional, permanente y estructurado, en el cual los niños desarrollan sus capacidades a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Además, la Ley 1804 establece que el desarrollo integral no es un proceso lineal ni homogéneo, sino que depende de la interacción del niño con diversos contextos y experiencias, reforzando la importancia de diseñar experiencias pedagógicas significativas, lo cual exige una planeación fundamentada y coherente.

En síntesis, el marco legal colombiano establece una estructura normativa sólida que reconoce la educación inicial como un derecho fundamental y define las actividades rectoras como eje central del proceso pedagógico. Desde la Constitución Política hasta la Ley 1804 de 2016 y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, se evidencia una clara orientación hacia la promoción del desarrollo integral a través de experiencias significativas.

4.3 Marco Metodológico

4.3.1 Enfoque de Investigación

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo que, como señalan Mendoza y Hernández (2018), busca comprender determinados fenómenos a partir de la perspectiva de sus participantes, relacionándolos con el contexto en el que se desenvuelven. En este sentido, Katayama (2014), señala que, discursos e imágenes, entre otras manifestaciones de la actividad humana. La fundamentación epistemológica de este enfoque radica en que la realidad social es compleja y está construida por los sujetos a partir de sus experiencias, saberes y contextos particulares; por lo que no busca medirla, sino comprender sus cualidades.

En el marco de esta monografía, el enfoque cualitativo se concreta en una modalidad específica: la investigación documental de fundamentación teórica. Esto significa que el objeto de análisis no son sujetos ni sus experiencias, sino documentos (referentes teóricos, normativos y metodológicos, así como el formato institucional de planeación pedagógica de la Universidad Minuto de Dios) a partir de los cuales se construye y justifica el instrumento de análisis. El

producto de la investigación no corresponde, por tanto, un hallazgo empírico derivado del análisis de una población específica, sino la fundamentación razonada y articulada del proceso que condujo al diseño de la rúbrica.

4.3.2 Alcance de la Investigación

El alcance de esta investigación es descriptivo. Esto, desde el campo de las ciencias sociales y la educación, quiere decir que se trata de una investigación que se propone caracterizar un objeto o fenómeno de estudio respondiendo preguntas tales como, *¿qué es?*, *¿cómo se constituye?* y *¿qué elementos lo componen?*, entre otras (Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP], 2022, p. 15).

En este caso, el alcance descriptivo se concreta en dicha caracterización no se realiza el dominio de las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio) como objeto analizable en las planeaciones pedagógicas de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil. Caracterización que no se realiza sobre una muestra de planeaciones reales, sino por medio del análisis de los referentes teóricos y normativos pertinentes, y de la estructura del formato institucional de planeación, lo que permite identificar qué dimensiones del dominio son observables en el documento escrito y cómo pueden definirse como categorías de análisis.

Es importante precisar que acá el alcance descriptivo no implica la descripción de una realidad empírica observada, sino de los componentes, criterios y niveles que estructuran el instrumento de análisis diseñado. Esta distinción es necesaria porque el objetivo del trabajo es demostrar la coherencia teórica y metodológica de la rúbrica, no aplicarla ni medir a través de ésta resultado alguno.

4.3.3 Diseño de Investigación

El diseño adoptado es el de la investigación documental de fundamentación teórica que, de acuerdo con Hernández (2001), es aquel que aborda el objeto de investigación a través de diferentes clases de escritos (libros, revistas, artículos académicos, documentos institucionales, normas y actas, entre otros), diseño que se considera pertinente, como es el caso, el propósito investigativo es construir y justificar un instrumento con bases conceptuales, antes de proceder a su validación empírica.

En este proceso se siguieron articuladamente dos líneas de análisis. La primera fue la revisión sistemática de referentes teóricos sobre formación docente inicial, didáctica de la educación infantil, actividades rectoras y construcción de rúbricas como instrumentos de evaluación e investigación educativa. La segunda fue el análisis del Formato B de planeación pedagógica utilizado en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Uniminuto, que permitió identificar los campos en los que el dominio de las actividades rectoras se hace visible como texto escrito y, a partir de ellos, definir las categorías, indicadores y niveles de desempeño de la rúbrica.

Este proceso no se desarrolló de forma secuencial, sino más bien en constante diálogo; los referentes teóricos y normativos orientaron la lectura del formato, y el análisis de éste determinó qué referentes eran pertinentes para fundamentar cada categoría. Se trató de un proceso iterativo que garantiza que la rúbrica no sea construida de manera contextualizada, sino que se trate de un instrumento construido sobre la base del documento concreto que los estudiantes del programa producen en sus prácticas formativas.

4.3.4 Muestra

En la investigación empírica, la muestra designa el conjunto de sujetos o materiales sobre los que se recogen los datos para responder a la pregunta de investigación (Albert, 2007). Ahora bien, en el marco de esta investigación tal concepto se utiliza en un sentido diferente, lo cual requiere precisión a fin de evitar confusiones sobre el alcance del estudio.

El documento de referencia que cumple la función analítica equivalente a la de una muestra es el Formato B de planeación pedagógica del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Uniminuto. Este formato es el instrumento oficial mediante el cual los estudiantes del programa documentan sus propuestas de intervención durante sus prácticas formativas. Este formato está estructurado en seis campos: propósito de trabajo, actividades rectoras, comprensión del desarrollo infantil, desarrollo de la experiencia, recursos didácticos y estrategias de evaluación.

Ahora, el formato no fue utilizado como objeto de medición empírica ni se analizaron planeaciones concretas elaboradas por estudiantes. Su función en esta investigación consistió en permitir la identificación de aquellos aspectos del dominio de las actividades rectoras que son observables en el texto de una planeación, y qué decisiones pedagógicas quedan evidenciadas en cada campo. A partir de esta lectura estructural fue posible definir con precisión las categorías de análisis, los indicadores y los niveles de desempeño de la rúbrica, asegurando así que ésta responda efectivamente al documento que los estudiantes realmente producen y no a una planeación hipotética o genérica.

4.3.5 Técnica de Análisis y construcción del Instrumento

La técnica de análisis que orienta esta investigación es el análisis de contenido. Como lo explica Boronat (2005), esta técnica permite abordar prácticamente cualquier tipo de material

(textos académicos, prensa, publicidad y diarios de campo, entre otros) con el propósito de identificar, organizar e interpretar la información que contienen de manera sistemática y rigurosa. Para efectos de esta monografía, la pertinencia de esta técnica radica en que permite trabajar con documentos escritos como fuentes primarias de análisis, que es precisamente lo que se hizo tanto con los referentes teóricos y normativos, como con el formato institucional de planeación.

En este punto, es preciso señalar una particularidad metodológica, de alguna manera ya advertida, del presente estudio: la rúbrica diseñada cumple simultáneamente una función metodológica y un resultado investigativo de análisis categorial, que se diseña y fundamenta a lo largo de este trabajo, no sólo es el resultado de la investigación, sino también la herramienta a través de la cual se operacionaliza el análisis del dominio de las actividades rectoras en las planeaciones pedagógicas. Esta característica no debe interpretarse como una limitación metodológica, sino como una característica constitutiva del diseño adoptado.

Finalmente, la rúbrica es de tipo analítico y está organizada en cuatro categorías de análisis con doce indicadores en total. Cada indicador se valora mediante una escala de cuatro niveles (Inicial, En proceso, Satisfactorio y Destacado), cuyos descriptores fueron construidos a partir de evidencias textuales concretas, observables en el documento de planeación, sin recurrir a inferencias sobre las intenciones del estudiante. La justificación detallada de cada categoría, indicador, descriptor y nivel de desempeño, se desarrolla en el capítulo de resultados.

5 Resultados

En este capítulo se da cuenta del proceso de construcción de la rúbrica de análisis categorial para la determinación del dominio de las actividades rectoras en las planeaciones pedagógicas de los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil. Para esto se sigue el orden lógico del proceso: primero se describe, analiza e interpreta el Formato B de planeación pedagógica del programa, que constituyó el punto de partida del diseño; luego se fundamenta la definición de cada categoría de análisis, mostrando la relación entre los campos del formato, los referentes teóricos y normativos pertinentes, y las decisiones de diseño que de esa relación se derivaron.

5.1 Formato Planeación Pedagógica

El diseño de la rúbrica parte del análisis del Formato B de planeación pedagógica utilizado en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Uniminuto como instrumento oficial para que los estudiantes documenten sus propuestas de intervención durante las prácticas formativas. Esta decisión responde a un principio metodológico que Gimeno (2007) formula con claridad: la práctica docente, plasmada en la planeación, es configurada por el currículo. Dicho de otro modo, el formato no es un recipiente neutro en el que el estudiante vierte sus ideas; es una estructura que orienta, habilita y también limita las decisiones pedagógicas que el estudiante expresa por escrito. Esta perspectiva resulta metodológicamente relevante porque implica que la rúbrica no evalúa únicamente la presencia de ciertos elementos en la planeación, sino la lógica pedagógica que organiza las decisiones del estudiante dentro del documento

Esta comprensión del formato como dispositivo curricular, y no como una simple plantilla de orden administrativo, es lo que justifica tomarlo como punto de partida del diseño de

la rúbrica. Ahora, si el dominio de las actividades rectoras ha de ser observable en el texto de una planeación, entonces el primer paso es identificar en qué campos de este ese dominio puede manifestarse y de qué formas. En consecuencia, el análisis del formato no se limitó a identificar campos administrativos, sino a reconocer cómo cada uno de ellos puede revelar niveles diferenciados de apropiación pedagógica de las actividades rectoras

5.1.1 Descripción del Formato de Planeación Pedagógica

El formato de planeación pedagógica (Tabla 1) está estructurado en seis campos principales que el estudiante debe diligenciar para cada experiencia pedagógica desarrollada en su práctica formativa. El análisis de estos campos, desde los referentes teóricos sobre formación docente inicial y los documentos orientadores del Ministerio de Educación Nacional, permite identificar el tipo de decisión pedagógica que cada uno registra y, por tanto, qué dimensión del dominio de las actividades rectoras hace visible.

Tabla 1

Análisis del Formato de Planeación

Análisis de los Campos del Formato de Planeación Pedagógica			
No.	Campo	Registro del estudiante	Tipo de decisión pedagógica
1	Propósito de trabajo	El objetivo o intención pedagógica de la experiencia: qué se propone lograr el docente con los niños.	Decisión sobre la intención pedagógica, define el horizonte de la experiencia.
2	Actividades rectoras	Indica cuáles de las cuatro actividades rectoras orienta la experiencia planteada.	Decisión sobre el eje organizador de la experiencia. Revela si el estudiante comprende las

			actividades rectoras como principio o como recurso.
3	Comprensión del desarrollo infantil	Eje 1. Desarrollo social y personal; eje 2. Expresión - comunicando a través del lenguaje y movimiento; eje 3. Experimentación y pensamiento lógico.	Decisión sobre las dimensiones del desarrollo que la experiencia busca potenciar. Revela la comprensión del principio de integralidad.
4	Desarrollo de la experiencia	Motivación, desarrollo y cierre: describe paso a paso las actividades, el ambiente, los materiales y los tiempos de cada momento de la experiencia.	Decisión sobre el enfoque didáctico, es el campo donde se concreta la arquitectura metodológica de la propuesta y se evidencia si las actividades rectoras son o no el eje de la experiencia.
5	Recursos didácticos	Lista de materiales y recursos previstos para la experiencia.	Revela si la selección de materiales responde a criterios pedagógicos o logísticos.
6	Estrategias o criterios de evaluación	Describe cómo se evaluará la experiencia: qué se observará, cómo se registrará y qué criterios orientaran la valoración del proceso.	Decisión sobre la concepción de la evaluación: es el campo que revela si el estudiante concibe la evaluación como proceso formativo o como verificación de resultados.

Nota. Elaboración propia, a partir del formato de planeación pedagógica de la UNIMINUTO.

La Tabla 1 permite evidenciar que el formato no es una suma de partes independientes sino un sistema de decisiones pedagógicas interrelacionadas, en el que cada campo guarda una relación lógica con los demás. El propósito de trabajo no puede formularse con independencia de las actividades rectoras que orientarán la experiencia; la selección de materiales no puede entenderse sin el enfoque didáctico que estructura el desarrollo de la experiencia; y la evaluación no tiene sentido si no responde al propósito que la inició. Cuando tal interrelación funciona, el texto de la planeación evidencia coherencia pedagógica; cuando no lo hace, lo que se podría observar es una acumulación de campos diligenciados sin lógica interna, que es precisamente lo que algunos de los estudios revisados en los antecedentes describen como el patrón más recurrente en planeaciones docentes. Desde esta perspectiva, la coherencia pedagógica no depende únicamente del diligenciamiento completo del formato, sino de la capacidad del estudiante para articular intencionalmente cada una de las decisiones pedagógicas registradas en él.

5.2 Definición de las Categorías de Análisis

5.2.1 Coherencia entre Objetivos, Actividades y Evaluación

Los campos 1 (Propósito de trabajo), 2 (Actividades rectoras) y 6 (Estrategias o criterios de evaluación) forman lo que en esta investigación se denomina el triángulo de coherencia de la planeación. La relevancia metodológica de esta categoría radica en que permite identificar si las actividades rectoras funcionan realmente como eje articulador de la planeación o si aparecen únicamente como elementos declarativos dentro del formato ; cuando estos tres campos se articulan -con el propósito enuncia una intención pedagógica clara, las actividades rectoras identifican el eje que organiza la experiencia, y la evaluación verifica si esa intención fue alcanzada a través de ese eje- la planeación evidencia coherencia pedagógica en el sentido que

Tyler (1982) le dio a ese término, esto es, la correspondencia funcional entre los propósitos educativos, las experiencias diseñadas para alcanzarlos y los mecanismos para verificar si se lograron.

Por otra parte, esta categoría es la que mejor responde a la exigencia normativa del MEN (2024), según la cual las actividades rectoras no son estrategias que el docente elige subjetivamente, sino formas propias del aprendizaje infantil que deben orientar toda la acción pedagógica. Esto significa que su presencia en la planeación no puede limitarse al campo 2 del formato, donde el estudiante simplemente las nombra, sino que debe ser rastreable en el propósito y la evaluación. Así, un estudiante que marca “juego” en el campo de actividades rectoras, pero formula un propósito transmisivo y una evaluación sumativa, no ha comprendido las actividades rectoras.

5.2.2 Progresión del Dominio Pedagógico / Uso de Enfoques Didácticos

El campo 4 (Desarrollo de la experiencia) es el más extenso del formato y el que concentra la mayor densidad de decisiones pedagógicas observables. En él, el estudiante describe momento a momento lo que hará en el aula: cómo motivará la experiencia, cómo la desarrollará y cómo la cerrará. Esa descripción registra simultáneamente el enfoque didáctico que organiza la propuesta, el rol que se asigna al niño y al docente, la organización del tiempo y el uso del ambiente y los materiales. Por esa razón, fue necesario construir dos categorías a partir de este único campo, cada una orientada a una dimensión diferente e irreductible del dominio que en él se expresa.

La primera dimensión es la calidad del pensamiento pedagógico que subyace a las decisiones del estudiante. No se trata de cuántas actividades propone ni de cuán detallada es su descripción, sino de si las decisiones tomadas en cada momento de la experiencia responden a

una reflexión pedagógica fundamentada o a una aplicación mecánica de rutinas. Esta distinción, que Dreyfus y Dreyfus (1986) describen como la diferencia cualitativa entre los niveles de experticia, es lo que la categoría 2 (Progresión del dominio pedagógico) busca identificar. Sus tres indicadores evalúan la complejidad de la propuesta pedagógica (2.1), el nivel de apropiación de las actividades rectoras (2.2) y el rol asignado al niño y al docente (2.3). Incluir estos tres indicadores juntos permite distinguir entre una planeación que menciona las actividades rectoras porque el formato lo exige, y una que las instala genuinamente como eje organizador de la experiencia. Pedagógicamente, esta distinción es relevante porque permite reconocer diferentes niveles de apropiación profesional en los estudiantes, evitando reducir el análisis únicamente al cumplimiento técnico del formato

La segunda dimensión es la arquitectura metodológica de la propuesta, es decir, las decisiones concretas sobre el enfoque didáctico, el diseño del ambiente de aprendizaje, la selección de materiales y la organización del tiempo pedagógico. Estas decisiones son las que distinguen una secuencia de pasos sin lógica interna, de una propuesta de enseñanza coherente (Zabala, 2000). La categoría 3 (Uso de enfoques didácticos) las operacionaliza en cuatro indicadores: presencia de enfoques didácticos explícitos (3.1), diseño de ambientes de aprendizaje (3.2), uso y selección de materiales pedagógicos (3.3) y organización del tiempo pedagógico (3.4). La justificación de mantenerlos como categoría independiente y no como parte de la categoría 2, es que la arquitectura metodológica puede ser técnicamente correcta (ambientes bien diseñados, materiales pertinentes, tiempo bien organizado) en una planeación cuyo pensamiento pedagógico subyacente es todavía mecánico. Fundir las dos dimensiones en una sola categoría impediría detectar ese desfase, que es pedagógicamente relevante porque indica qué tipo de acompañamiento formativo necesita el estudiante. Metodológicamente, separar esta

categoría de la progresión del dominio pedagógico permite realizar un análisis más preciso de las fortalezas y necesidades formativas de los estudiantes en relación con la planeación pedagógica.

5.2.3 Consistencia con Evaluación Formativa y por Competencias

El campo 6 (Estrategias o criterios de evaluación) es, junto con el campo 1, el que más directamente revela las concepciones pedagógicas profundas del estudiante. Gimeno (2007) lo señala con claridad al afirmar que la concepción que un docente tiene de la evaluación es uno de los indicadores más fidedignos de su perspectiva sobre el aprendizaje. En el contexto específico de la educación inicial, esa concepción adquiere una importancia crítica adicional si se tiene en cuenta que el MEN (2014d) establece que la evaluación en este nivel no valora al niño sino la pertinencia de las experiencias ofrecidas, lo que supone una reorientación radical respecto a los modelos educativos tradicionales. Por esta razón, la categoría no solo analiza procedimientos evaluativos, sino también la concepción pedagógica que subyace a las decisiones de evaluación presentes en la planeación.

La categoría se operacionaliza en dos indicadores: concepción de la evaluación en la planeación (4.1), que evalúa si la evaluación se concibe como proceso continuo y formativo, o como verificación de un producto final; e instrumentos y estrategias de evaluación propuestos (4.2), que evalúa si los instrumentos incluidos en la planeación son coherentes con la naturaleza de las actividades rectoras y con la concepción formativa de la evaluación. Éstos indicadores se consideran suficientes para esta categoría porque el campo 6 del formato es el más acotado del documento, ya que no admite la variedad de decisiones que el campo 4 registra, y saturarlo con más indicadores produciría redundancia en los descriptores.

5.2.4 La Rúbrica como Sistema Integrado

Las cuatro categorías no son compartimentos independientes, ya que forman un sistema en el que cada categoría ilumina una dimensión del dominio de las actividades rectoras que las demás no pueden capturar por sí solas; esto es, la coherencia interna de la planeación (categoría 1), la calidad del pensamiento pedagógico que la sostiene (categoría 2), la solidez de su arquitectura metodológica (categoría 3) y la pertinencia de su concepción evaluativa (categoría 4). Analizar una planeación con este instrumento no equivale a sumar cuatro puntajes independientes, equivale a leer el documento desde cuatro ángulos complementarios que, en conjunto, permiten construir una imagen del nivel de dominio del estudiante que ninguna de las categorías por sí sola podría ofrecer. Esta integración categorial fortalece la capacidad analítica de la rúbrica, ya que evita interpretaciones fragmentadas de la planeación pedagógica y favorece una comprensión más integral del dominio de las actividades rectoras

5.3 Formato de Planeación

En este epígrafe se expone el formato de planeación con sus elementos estructurantes, conforme a la Tabla 1.

Figura 2

Formato Planeación

PLANEACIÓN PEDAGÓGICA						FORMATO B	
Fecha de ejecución de experiencia	Día: 6	Mes: 04	Año: 2026	Institución o escenario de práctica: Gimnasio San Rafael	Grado, curso o nivel que acompaña: Párvulos-Pre-Jardín		
Nombre estudiante	Yuly Paola Bsutos Duarte			Número de Planeación	1		
ID estudiante	813253						
Propósito de trabajo							
Actividades rectoras (Juego, arte, literatura y exploración del medio)							
COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL							
Eje 1: Desarrollo social y personal							

©2020 Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los derechos reservados

PLANEACIÓN PEDAGÓGICA						FORMATO B	
Eje 2: Expresión - comunicando a través del lenguaje y movimiento							
Eje 3: Experimentación y pensamiento lógico							
DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA (Actividades que la acompañan)	RECURSOS DIDÁCTICOS		ESTRATEGIAS O CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
	Motivación:						

©2020 Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los derechos reservados

Práctica de Profundización III

<i>Desarrollo:</i>		
<i>Cierre de la experiencia:</i>		
BIBLIOGRAFÍA: (Citar según normas APA)		

Práctica de Profundización III

--

6 Conclusiones

Las conclusiones que siguen se organizan en correspondencia con el objetivo general y los objetivos específicos que orientaron el proceso investigativo. Su propósito no es reiterar lo que los capítulos anteriores ya desarrollaron, sino valorar el alcance de lo que se logró, señalar lo que el trabajo deja abierto y formular las condiciones bajo las cuales el instrumento diseñado puede ser utilizado con rigor.

6.1 Sobre el Objetivo General

El objetivo general de esta monografía fue *“fundamentar, teórica y metodológicamente, el proceso de diseño de una rúbrica de análisis categorial para valorar el dominio de las actividades rectoras en educación infantil, mediante el análisis de planeaciones pedagógicas elaboradas por estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, con el fin de aportar un instrumento de evaluación pertinente para la formación docente.”* Ese objetivo se alcanzó, y su alcance tiene implicaciones que conviene precisar.

Fundamentar teórica y metodológicamente un instrumento no equivale a aplicarlo ni a validarlo empíricamente. Significa demostrar que sus bases conceptuales son rastreables, coherentes entre sí y pertinentes para el objeto que se propone analizar. Esa demostración es el aporte central de este trabajo, ya que la rúbrica diseñada no es una lista de verificación elaborada por conveniencia, sino un instrumento cuyas categorías, indicadores, descriptores y escala de valoración responden a decisiones de diseño justificadas desde tres elementos articulados (teórico, normativo y metodológico), y ancladas en el formato de planeación concreto que los estudiantes del programa producen en sus prácticas formativas. Esto implica que la rúbrica no solo posee coherencia conceptual, sino también potencial para orientar procesos de análisis y retroalimentación pedagógica en la formación inicial de docentes.

El aporte de este trabajo es de naturaleza propedéutica, ya que construye la condición necesaria para que la rúbrica pueda ser utilizada con rigor en investigaciones posteriores, si así se quiere. Sin una fundamentación de este tipo, cualquier aplicación del instrumento carecería de la base conceptual que le da validez. Con ella, es posible avanzar hacia procesos de validación que incluyan juicio de expertos, pruebas con planeaciones reales y análisis de consistencia interna. En este sentido, la investigación deja abierta la posibilidad de que futuras aplicaciones del instrumento contribuyan no solo a evaluar planeaciones pedagógicas, sino también a fortalecer procesos de acompañamiento y reflexión sobre la práctica docente en educación inicial

6.2 Sobre la Identificación de Referentes Teóricos y Normativos

El primer objetivo específico consistió en identificar los referentes teóricos y normativos sobre las actividades rectoras en educación inicial mediante revisión documental, para sustentar las categorías de análisis de la rúbrica. El resultado más importante de este proceso no fue la acumulación de un corpus bibliográfico, sino la constatación de que los referentes teóricos y normativos disponibles son suficientemente sólidos y articulados como para sostener un instrumento de análisis riguroso.

En el plano normativo, los documentos orientadores del MEN -en particular los Documentos 20 al 24 de la *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral* (MEN, 2014f), así como las Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017)- no solo describen las actividades rectoras sino que establecen con claridad qué implicaciones tienen para la acción pedagógica. Esa precisión normativa fue determinante para definir el nivel de exigencia de los descriptores de la rúbrica, ya que el instrumento no podía conformarse con verificar si el estudiante mencionaba las actividades rectoras en su planeación, sino que debía evaluar si las usaba como ejes organizadores de la

experiencia pedagógica. La relevancia de esta decisión radica en que evita una comprensión superficial de las actividades rectoras y favorece una lectura más integral de las decisiones pedagógicas presentes en la planeación.

En el plano teórico, la articulación entre autores del campo de la formación docente - Perrenoud (2001), Dreyfus y Dreyfus (1986), Tyler (1982), entre otros- y autores del campo de la didáctica de la educación inicial -Bejarano y Valderrama (2019), Cabanellas et al. (2005) y Gimeno (2007)- permitió construir categorías que capturan dimensiones del dominio pedagógico que no son visibles desde un solo marco teórico. Esto no es eclecticismo, sino la respuesta a la complejidad real del objeto de análisis, que involucra simultáneamente la coherencia curricular, el pensamiento pedagógico, la arquitectura didáctica y la concepción evaluativa del estudiante.

Una limitación que este objetivo deja visible es la escasez de estudios empíricos sobre el dominio específico de las actividades rectoras en planeaciones pedagógicas de estudiantes en formación. La mayoría de los antecedentes aborda el problema desde la práctica en ejercicio o desde concepciones generales sobre la planeación. Esa escasez refuerza la pertinencia de este trabajo, pero también señala una agenda de investigación que aún está por desarrollarse. Desde esta perspectiva, la construcción de la rúbrica exigió integrar distintos marcos conceptuales para responder a la complejidad de la planeación pedagógica en educación inicial.

6.3 Sobre la Construcción de las Categorías e Indicadores

El segundo objetivo específico fue construir las categorías e indicadores de valoración de la rúbrica a partir de los referentes teóricos y metodológicos seleccionados. El resultado fue un instrumento de tipo analítico con cuatro categorías y doce indicadores, cuya pertinencia se apoya en dos decisiones de diseño que conviene valorar explícitamente. Esta decisión fortalece la aplicabilidad del instrumento en contextos reales de formación docente, ya que garantiza

correspondencia entre la estructura de la rúbrica y los documentos efectivamente utilizados por los estudiantes.

La primera es la de anclar las categorías en los campos del Formato B de planeación pedagógica del programa. Esta decisión garantizó que cada categoría correspondiera a decisiones pedagógicas realmente observables en el documento escrito, y no a dimensiones del dominio que solo serían visibles en la práctica de aula. Se trata de una condición indispensable para que el instrumento pueda ser usado de manera consistente por distintos evaluadores, sin necesidad de inferir intenciones ni interpretar contextos que el documento no registra.

La segunda es la de distinguir entre la categoría de progresión del dominio pedagógico y la de uso de enfoques didácticos, que en el original de la investigación podría haberse tratado como una sola. Mantenerlas separadas permite detectar un desfase que es pedagógicamente relevante y frecuente en la formación inicial: el de un estudiante que domina la arquitectura técnica de una propuesta (ambiente bien diseñado, materiales pertinentes, tiempo organizado) pero cuyo pensamiento pedagógico subyacente sigue siendo mecánico. Ese desfase no es visible si las dos dimensiones se colapsan en una sola categoría, y su detección es precisamente lo que orienta el tipo de acompañamiento formativo que el estudiante necesita. Esto convierte la rúbrica en una herramienta potencialmente útil para orientar procesos de retroalimentación pedagógica más precisos durante las prácticas formativas.

Lo que este objetivo deja pendiente es la validación de los indicadores y sus descriptores mediante juicio de expertos. Los doce indicadores fueron construidos con base en referentes teóricos y normativos sólidos, pero su pertinencia, claridad y exhaustividad deben ser evaluadas por especialistas en educación inicial y en construcción de instrumentos de evaluación antes de que la rúbrica sea aplicada a escala.

6.4 Sobre la Justificación de la Escala de Valoración y la Estructura del Instrumento

El tercer objetivo específico fue justificar la escala de valoración y la estructura del instrumento mediante criterios de coherencia, progresión y pertinencia pedagógica. La decisión central en este apartado fue adoptar una escala de cuatro niveles (Inicial, En proceso, Satisfactorio y Destacado) en lugar de tres o cinco.

Esta decisión no fue convencional. Una escala de tres niveles habría sido insuficiente para capturar la progresión cualitativa del dominio pedagógico, porque colapsa en un solo nivel intermedio trayectorias de desarrollo que son cualitativamente distintas. Una escala de cinco o seis niveles habría generado el problema inverso: descriptores de niveles adyacentes tan próximos entre sí que la distinción entre ellos dependería más del criterio subjetivo del evaluador que de evidencias textuales observables. La escala de cuatro niveles resuelve ambos problemas y, adicionalmente, elimina la tendencia a la centralidad (asignar el nivel del medio por defecto) que es el sesgo más frecuente en las escalas con número impar (Cano, 2015). La estructura de la escala también favorece procesos de evaluación más consistentes, al reducir ambigüedades en la interpretación de los niveles de desempeño.

Una consideración que este objetivo deja abierta es la del sistema de ponderación entre categorías. En la versión actual del instrumento, las cuatro categorías tienen el mismo peso en el puntaje total. Esa decisión es metodológicamente conservadora y justificable en ausencia de evidencia empírica sobre cuál de las categorías es más predictiva del dominio real de las actividades rectoras. Investigaciones posteriores que apliquen la rúbrica a muestras de planeaciones reales podrían aportar evidencia para revisar esa ponderación y ajustar el instrumento en consecuencia.

6.5 Consideraciones Finales

En conjunto, este trabajo demuestra que el diseño de una rúbrica para analizar el dominio de las actividades rectoras en planeaciones pedagógicas es viable desde el punto teórico y metodológicamente, y que sus fundamentos son rastreables, coherentes y articulados. Eso es precisamente lo que una investigación de fundamentación teórica debe demostrar, y es también la condición necesaria para cualquier proceso de validación empírica posterior. Además, evidencia la necesidad de fortalecer la construcción de instrumentos específicos para la educación inicial, capaces de comprender analizar la complejidad de las prácticas pedagógicas más allá de criterios administrativos o técnicos.

Lo que el trabajo no resuelve —y no pretende resolver— es si la rúbrica funciona adecuadamente cuando se aplica a planeaciones elaboradas por estudiantes en contextos formativos concretos. Responder esa pregunta requiere un estudio diferente: con una muestra de planeaciones, con al menos dos evaluadores independientes, con análisis de consistencia interna y con retroalimentación de los estudiantes evaluados. Dicho estudio aún está por desarrollarse, y esta monografía constituye su punto de partida necesario.

El aporte al campo de la formación docente en educación inicial en Colombia puede entender en dos sentidos. Por un lado, un instrumento de análisis documental específicamente diseñado para el contexto normativo y formativo colombiano, que puede ser usado tanto en investigación como en los procesos de acompañamiento a las prácticas pedagógicas de los estudiantes de licenciatura. Por otro lado, una demostración de que es posible construir instrumentos de evaluación en educación inicial que no reduzcan las actividades rectoras a una lista de verificación, sino que capten la complejidad del dominio pedagógico que su uso coherente exige. En consecuencia, la rúbrica propuesta no solo representa un aporte

metodológico para futuras investigaciones, sino también una herramienta con potencial para fortalecer los procesos de formación, acompañamiento y reflexión pedagógica en la educación inicial.

Referencias Bibliográficas

- Aebli, H. (1973). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Editorial Kapelusz.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw Hill.
- Bejarano, D. & Valderrama, N. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Boronat, J. (2005). Análisis de contenido: posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(2), 157–174.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419209>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Machado Nuevo Aprendizaje.
- Cabanellas, I., Eslava, C., Tejada, M. & Hoyuelos, A. (2005). Territorios posibles en la escuela infantil. En I. Cabanellas & C. Eslava (Eds.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 143–180). Graó.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265–280. <http://hdl.handle.net/10481/37376>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Ley 115 de 1994.
- Cortés, M., Maldonado, A. & Rodríguez, C. (2020). *Importancia del uso de actividades rectoras por parte del docente como estrategia pedagógica en el Jardín Infantil Pulgarcito de Cali* [Monografía de Grado, Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria]. Repositorio Institucional - Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

- Daza, L. & Jarro, C. (2022). *Las actividades rectoras y el desarrollo infantil en las aulas de educación inicial: caso un colegio de Alianza Educativa* [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional - Universidad de los Andes
- del Pozo, J. (2013). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolio, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea Ediciones.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *The power of human intuition and expertise in the era of the computer. Mind over machine*. The Free Press.
- Durkheim, É. (1999). *Educación y sociología*. Ediciones Altaya.
- Espinoza-Freire, E., Quind-Zambrano, D., Morocho-Iñaguazo, E. & Ordoñez-Ayavaca, A. (2021). La planificación de clases, herramienta fundamental para la enseñanza efectiva. *Revista Científica Portal de La Ciencia*, 3(18), 48–59. <https://orcid.org/0000-0002-0537-4760>
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- González-Melo, H. & Sánchez-Amaya, T. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241–253. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4>
- Grondona, D. & Ortiz, P. (2025). *La planeación pedagógica para potenciar el desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas de grado de transición del Colegio Nuevo Amanecer - Cartagena de Indias* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar]. Repositorio Institucional - Universidad Tecnológica de Bolívar
- Hernández, F. (2001). *Investigación documental y comunicación científica*. Universidad Abierta para Adultos.

- Hernández, S. (2024). Los saberes de los futuros docentes en torno a la planeación didáctica. *Revista de Investigación Educativa de La Rediech*, 15, 1–18.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521676741061>
- Herrera, L. & Rodríguez, D. (2023). Práctica pedagógica de integración de habilidades para la vida y la convivencia para la educación infantil. *Revista UNIMAR*, 41(2), 66–79.
- Isaac, M. (2014). *Coherencia pedagógica y práctica docente en la educación superior* [Trabajo de Especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional - Universidad Militar Nueva Granada
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- MEN. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- MEN. (2014a) Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341880_archivo_pdf_doc_19.pdf
- MEN. (2014b). *Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341880_archivo_pdf_guia_51.pdf
- MEN. (2014c). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_25.pdf

- MEN. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- MEN. (2014f). *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-379705_recurso_10.pdf
- MEN. (2017). *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.
https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11146.pdf
- MEN. (2024, September 2). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial>
- MEN & OEI. (2018). *Planeación pedagógica*. Ministerio de Educación Nacional.
<https://contenidos.mineduccion.gov.co/ntg/men/pdf/Planeacion.pdf>
- Mendoza, C. & Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Morales-Cardona, C., Soto-Barajas, M. & Ferra-Torres, G. (2025). La planeación didáctica para la mejora de la práctica docente en la formación inicial. *Eduscientia. Divulgación de La Ciencia Educativa*, (16), 51–66. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10353598.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.
- PUCP. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Ramírez, D. & Vizcaya, Y. (2023). *Prácticas educativas de los profesores de grado transición en relación al juego* [Monografía de Grado, Universidad de Los Llanos]. Repositorio Institucional - Universidad de Los Llanos
- Ramírez, M. & Gutiérrez, J. (2024). *Rúbricas para la evaluación de desempeños auténticos*. Universidad de Ibagué.
- Ríos, D. & Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educación y Pesquisa*, 43(4), 1–16.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29859370010>
- Rosas, R. & Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski, & Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique.
- Sánchez, D., Ávila, L., Diosa, J. & Hernández, M. (2019). La planeación pedagógica para la atención integral en la primera infancia. *Textos y Sentidos*, 155–177.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6770501>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177–179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Tyler, R. (1982). *Principios básicos del currículo*. Ediciones Troquel.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

Anexo 1: Rúbrica de Análisis Categorical

RUBRICA DE ANALISIS CATEGORIAL DE PLANEACIONES PEDAGOGICAS								
Dominio de las actividades rectoras como ejes del desarrollo integral 12 indicadores Puntaje maximo: 48 puntos								
Instruccion: Lea la planeacion completa antes de valorar. Para cada indicador, registre en la columna G el puntaje asignado (1=Inicial 2=En proceso 3=Satisfactorio 4=Destacado) y transcriba en la columna H la evidencia textual que justifica la valoracion.								
N°	Indicador	Nivel 1 — Inicial (1 punto)	Nivel 2 — En proceso (2 puntos)	Nivel 3 — Satisfactorio (3 puntos)	Nivel 4 — Destacado (4 puntos)	Puntaje asignado	%	Nota
CATEGORIA 1: COHERENCIA ENTRE OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y EVALUACION 3 indicadores Puntaje maximo: 12 pts.								
1.1	Articulacion entre objetivos y actividades rectoras	Los objetivos no guardan relacion con las actividades propuestas. Las actividades rectoras estan ausentes o aparecen desconectadas del proposito pedagogico.	Los objetivos mencionan las actividades rectoras de manera tangencial. La relacion existe pero no es explicita ni intencionada.	Los objetivos articulan claramente una o mas actividades rectoras y las actividades las desarrollan de forma coherente con el proposito pedagogico.	Los objetivos, las actividades rectoras y las experiencias forman un sistema coherente e integrado. Cada actividad puede rastrearse directamente hacia uno o mas objetivos.		0%	0
1.2	Coherencia entre actividades y desarrollo integral	Las actividades no hacen referencia a ninguna dimension del desarrollo integral (cognitiva, corporal, comunicativa, personal-social, artistica, etica).	Las actividades se asocian a una sola dimension del desarrollo, generalmente la cognitiva o la motora, sin reconocer la integralidad del proceso.	Las actividades contemplan dos o mas dimensiones del desarrollo integral y las articulan con las actividades rectoras propuestas.	Las actividades evidencian comprension del principio de integralidad: cada experiencia potencia simultaneamente multiples dimensiones del desarrollo a traves de las actividades rectoras.		0%	0
1.3	Coherencia entre actividades y procesos evaluativos	La evaluacion no corresponde a las actividades ni a los objetivos. Se evaluan contenidos o habilidades distintas a las trabajadas.	Existe alguna relacion entre lo trabajado y lo evaluado, pero la coherencia es parcial: se evalua el producto final y no el proceso pedagogico.	La evaluacion es coherente con los objetivos y las actividades, e incluye momentos o criterios que valoran el proceso y no solo el resultado.	La evaluacion es plenamente coherente con objetivos, actividades y actividades rectoras. Incluye criterios, momentos e instrumentos que evidencian comprension integrada del proceso pedagogico.		0%	0
Total puntaje asignado:						0	0%	0,00
CATEGORIA 2: PROGRESIÓN DEL DOMINIO PEDAGÓGICO 3 INDICADORES Puntaje máximo: 12 pts.								
2.1	Complejidad de la propuesta pedagogica	La propuesta describe actividades rutinarias sin evidencia de reflexion pedagogica. No hay intencion explicita en las decisiones de diseno.	La propuesta muestra intencion pedagogica basica pero las decisiones de diseno son poco fundamentadas. Se percibe aplicacion mecanica de formatos.	La propuesta evidencia reflexion pedagogica. Las decisiones sobre tiempos, materiales, agrupaciones y roles se justifican pedagogicamente.	La propuesta revela pensamiento pedagogico complejo: anticipa dificultades, diferencia ritmos de aprendizaje y justifica cada decision desde referentes teoricos o normativos.		0%	0
2.2	Nivel de apropiacion de las actividades rectoras	Las actividades rectoras estan ausentes o se mencionan nominalmente como sinonimos de actividades didacticas convencionales (juego=juego de mesa, arte=manualidad, etc.).	Se identifican una o dos actividades rectoras pero se usan de manera instrumental: como motivacion inicial o cierre, sin ser el eje de la experiencia.	Una o mas actividades rectoras se reconocen como ejes de la experiencia, con intencion pedagogica clara y vinculacion al desarrollo infantil.	Las actividades rectoras o su interrelacion se evidencian como principio organizador de toda la planeacion. Se comprende y aplica su caracter rector, no meramente metodologico.		0%	0

Anexo 2: Guía de Uso

GUIA DE USO — RUBRICA DE ANALISIS CATEGORIAL DE PLANEACIONES PEDAGOGICAS	
PROPOSITO DEL INSTRUMENTO	Analizar el nivel de dominio de las actividades rectoras como ejes del desarrollo integral, evidenciado en las planeaciones pedagogicas elaboradas por estudiantes de Licenciatura en Educacion Infantil.
ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO	La rubrica comprende 12 indicadores organizados en 4 categorias de analisis: Categoria 1 — Coherencia entre objetivos, actividades y evaluacion: 3 indicadores (1.1, 1.2, 1.3) Categoria 2 — Progresion del dominio pedagogico: 3 indicadores (2.1, 2.2, 2.3) Categoria 3 — Uso de enfoques didacticos: 4 indicadores (3.1, 3.2, 3.3, 3.4) Categoria 4 — Consistencia con evaluacion formativa y por competencias: 2 indicadores (4.1, 4.2) Puntaje minimo posible: 12 puntos (todos en Nivel 1) Puntaje maximo posible: 48 puntos (todos en Nivel 4)
ESCALA DE VALORACION POR INDICADOR	Nivel 1 — Inicial : 1 punto Comprension limitada o ausente del criterio evaluado Nivel 2 — En proceso : 2 puntos Intencion pedagogica con brechas significativas Nivel 3 — Satisfactorio : 3 puntos Apropiacion coherente y vinculada al desarrollo integral Nivel 4 — Destacado : 4 puntos Pensamiento pedagogico complejo, reflexivo y contextualizado
ESCALA DE INTERPRETACION DEL PUNTAJE TOTAL	12 – 20 puntos : Nivel Inicial Comprension muy limitada de las actividades rectoras 21 – 29 puntos : Nivel En proceso Apropiacion parcial, con brechas entre teoria y practica 30 – 38 puntos : Nivel Satisfactorio Integracion coherente de las actividades rectoras (nivel esperado al finalizar) 39 – 48 puntos : Nivel Destacado Pensamiento pedagogico complejo y plenamente contextualizado El nivel de dominio se calcula automaticamente en la celda G de la fila 'Nivel de dominio'. El porcentaje de logro se calcula como: $(\text{puntaje total} / 48) \times 100$.
PROCEDIMIENTO DE APLICACION — 5 PASOS	Paso 1. Lea la planeacion completa antes de valorar ningun indicador. Obtenga una vision global de su intencion pedagogica. Paso 2. Relea la planeacion buscando evidencias textuales para cada indicador. Identifique y subraye los fragmentos relevantes. Paso 3. Compare cada evidencia con los descriptores de los 4 niveles del indicador correspondiente. Paso 4. Asigne el nivel que mejor describe el conjunto de la evidencia (principio conservador: solo suba de nivel si hay evidencia explicita que lo sustente). Paso 5. Registre el puntaje (1, 2, 3 o 4) en la columna G y transcriba en la columna H el fragmento.
PRINCIPIO DE ASIGNACION CONSERVADORA	Solo se asigna un nivel superior si existe evidencia EXPLICITA en el texto de la planeacion que lo sustente. NO se asciende por inferencia, suposicion o beneficio de la duda. Si la evidencia es ambigua entre dos niveles, se asigna el nivel inferior. Si un indicador no tiene evidencia alguna en la planeacion, se asigna Nivel 1.
VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	Validez de contenido: el instrumento se fundamenta directamente en los documentos orientadores del MEN (2014, Documentos 20-24) y las Bases Curriculares para la Educacion Inicial (MEN, 2017). Confiabilidad inter-jueces: se recomienda aplicar el instrumento con al menos dos evaluadores sobre el 20% del corpus de planeaciones y calcular el coeficiente Kappa de Cohen. Acuerdo aceptable: $Kappa > 0.70$ (acuerdo sustancial). En indicadores con acuerdo menor, revisar y precisar los descriptores antes de la aplicacion definitiva.
LIMITES DEL INSTRUMENTO	1. La asignacion del nivel es siempre una decision humana. El instrumento no puede leer ni interpretar la planeacion automaticamente. 2. El puntaje total no captura la heterogeneidad del perfil. Dos planeaciones con el mismo puntaje pueden tener patrones de dominio muy distintos por categoria. 3. Los resultados cuantitativos no reemplazan el analisis cualitativo de las evidencias textuales. 4. La escala de interpretacion es orientativa, no diagnostica. Los limites entre niveles son aproximaciones, no fronteras absolutas.

Anexo 3: Formato B de planeación

PLANEACIÓN PEDAGÓGICA						FORMATO B		
Fecha de ejecución de experiencia	Día:	6	Mes:	04	Año:	2026	Institución o escenario de práctica: Gimnasio San Rafael	Grado, curso o nivel que acompaña: Párvulos-Pre-Jardin
Nombre estudiante	Yuly Paola Bsutos Duarte							
ID estudiante	813253					Número de Planeación	1	
Propósito de trabajo								
Actividades rectoras (Juego, arte, literatura y exploración del medio)								
COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL								
Eje 1: Desarrollo social y personal								

1 → (pointing to ID estudiante)

2 → (pointing to Actividades rectoras)

3 → (pointing to COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL)

Práctica de Profundización III

Eje 2: Expresión - comunicando a través del lenguaje y movimiento		
Eje 3: Experimentación y pensamiento lógico		
DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA (Actividades que la acompañan)	RECURSOS DIDÁCTICOS	ESTRATEGIAS O CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Motivación:		

4 ←

→ 5

→ 6